

**UNIVERSITE PARIS VIII
DEPARTEMENT SCIENCES DE L'EDUCATION**

Thèse de doctorat présentée par Philippe FILLIOT, Professeur agrégé à l'IUFM
Directeur de recherche : René BARBIER, Professeur d'Université

L'ÉDUCATION SPIRITUELLE OU L'AUTRE DE LA PÉDAGOGIE.

**Essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir
dans les spiritualités de l'Orient et de l'Occident
(yoga, sagesses chinoises, bouddhisme zen, christianisme)**

Education et spiritualité : une rencontre imprévue et féconde

Cette recherche se propose de jeter des ponts entre deux champs séparés – voire opposés – celui de l'éducation laïque contemporaine, et celui des grandes traditions spirituelles orientales et occidentales.

Le choix de cette thématique, qui peut paraître singulière dans le contexte actuel des Sciences de l'éducation, est le fruit d'une double expérience de formation. D'une part, l'exercice du métier d'enseignant au sein de l'Education Nationale en tant que professeur agrégé d'Arts plastiques en Lycée puis en IUFM, et, d'autre part, la découverte personnelle de pratiques orientales associant intimement la dimension corporelle et la réflexion spirituelle. Entre « éducation » et « spiritualité » des passages se sont opérés peu à peu, d'une manière imprévue et subtile, mais qui m'apparaissent d'une grande fécondité, aussi bien sur le plan pratique que théorique.

J'ai conscience que le terme de « spiritualité » mis en avant ici peut résonner de manière déroutante et susciter des réactions, soit trop méfiantes, soit au contraire, acritiques. Un des buts de cette recherche est de montrer la pertinence du recours à la spiritualité comme outil de compréhension dans les Sciences humaines en général, et dans les Sciences de l'éducation, en particulier. C'est pourquoi un travail d'explicitation théorique, au préalable, est nécessaire pour penser sans a priori ce concept et lever les malentendus éventuels.

Les travaux du « dernier Michel Foucault », sur la philosophie antique et l'herméneutique du sujet, nous semblent très utiles pour redécouvrir aujourd'hui cette « vieille question » sous un nouveau jour, en la débarrassant de ces différents préjugés. La lecture méthodique de ces cours au Collège de France (1981-1982) permet en effet de proposer une définition transversale qui met en évidence la spiritualité avant tout comme structure de connaissance, au-delà des dogmes et des croyances.

Résumons en une série de traits caractéristiques :

La spiritualité est essentiellement une transformation du sujet ; cette transformation exige un travail de soi sur soi qui recourt à des exercices et à une forme d'entraînement ; elle génère une certaine qualité de l'être qui est l'*indice* du savoir spirituel ; un double mouvement de l'individu est nécessaire pour atteindre ce but : un retournement vers l'intériorité ; et, en même temps, un dépassement de l'ego qui s'ouvre à l'altérité ; enfin, ce jeu du dedans et du dehors implique l'être entier et s'applique à la totalité de l'existence. Dans ce sens, on peut dire que la spiritualité est un art de vivre.

A partir de cette définition, que nous faisons nôtre, il s'agit d'interroger les rapports entre l'éducation et la spiritualité, et ce, dans les deux sens possibles. Premièrement, quelle est la dimension éducative dans les spiritualités, comme semble l'attester la figure archétypale du maître spirituel présente dans toutes les traditions (M.Meslin, 1990) ? Deuxièmement, quelle est la dimension spirituelle dans l'éducation, dont la reconnaissance, comme le montrent les récents travaux de Mireille Eztivalèzes sur les religions dans l'enseignement laïque, se heurte à de multiples résistances ? Une éducation à la spiritualité laïque est-elle possible ? Ce dernier questionnement constituera l'enjeu de toute notre recherche.

A l'heure où la dimension éducative, au-delà des savoirs disciplinaires, prend une importance de plus en plus vive dans l'évolution du métier d'enseignant et où, parallèlement, la nécessité d'une meilleure prise en compte du fait religieux à l'école (rapport Debray, 2002) se fait sentir ; à l'heure où quelques chercheurs en Sciences de l'éducation, à l'écart de tout dogme ou idéologie, interrogent la dimension spirituelle du fait éducatif (R.Barbier, C.Fotinas, J. Mallet) ; à l'heure où dans le champ social nous assistons à différents signes d'un « retour du spirituel » et où les fondements de la modernité sont mis en question ; le temps est venu, nous semble-t-il, d'œuvrer à de « nouvelles alliances » (Stengers, Prigogine) en dépassant les clivages (savoir/vécu, science/expérience, corps/esprit, raison/sensibilité...) qui empêchent - peut-être - une évolution en profondeur du système éducatif, ou, du moins, de la pensée sur l'éducation.

Dans ce contexte, quel est le point de vue de cette thèse ?

En faisant le détour par les traditions spirituelles – en particulier orientales et extrême-orientales – il s'agit d'essayer de voir sous un angle inédit les questions qui se posent dans l'éducation et, par ce biais, penser autrement la pédagogie. L'entreprise théorique esquissée ici est, sur le plan méthodologique, homologue à celle que François Jullien (philosophe et sinologue) opère dans le champ de la philosophie par le recours à la pensée chinoise. Le vis-à-vis de la Chine et de l'Occident lui permet de découvrir d'autres possibilités de pensée, d'autres configurations discursives. De même, le montage éducation-spiritualité a une valeur heuristique. Nous souhaitons légitimer une approche « spirituelle » de l'éducation, à côté des approches « sociologique », « philosophique », « historique », ou, plus récemment, « psychanalytique », approche qui est extrêmement marginale aujourd'hui dans la recherche en éducation, et qui ouvre pourtant de nouvelles perspectives réflexives. C'est ce que nous tenterons de démontrer par notre étude.

Les domaines de recherche, dans une optique multi-référentielle, portent sur quatre traditions spirituelles mettant en vis-à-vis Occident et Orient, et envisagées sous l'angle unique de l'éducation. La tradition indienne du yoga, les sagesses chinoises, le bouddhisme zen et enfin l'accompagnement spirituel dans le christianisme. Notre hypothèse est qu'il y a dans ces spiritualités – à la fois dissemblables et cohérentes – une « philosophie de l'éducation » à part entière, même si elle ne se nomme pas telle, et qui reste à mettre à jour. Dans ce « dehors » du champ scolaire, comment caractériser la relation triangulaire maître-élève-savoir, que l'on peut considérer avec J.Houssaye comme un invariant de tout enseignement ? Peut-on dégager, au-delà des spécificités historiques et culturelles, un modèle éducatif propre à ce que nous appelons « l'éducation spirituelle » ? Comment, enfin, transposer dans un cadre laïque, des éléments de spiritualité pour une éducation contemporaine ?

Mais avant de répondre à ces questions, une enquête sur la présence – ou l'absence - de la spiritualité dans la philosophie de l'éducation est indispensable. C'est l'objet de la première partie.

La place de la spiritualité dans le champ de la philosophie de l'éducation contemporaine : « la part maudite »

Il apparaît dans un premier temps que les rapports entre éducation et spiritualité – peut-être plus encore que les rapports entre éducation et religions – constituent une sorte de « part maudite » de la pensée sur l'éducation. Après un état des lieux dans la philosophie de l'éducation aujourd'hui, force est de constater un vide étonnant sur cette question, au moment même où émerge dans nos sociétés contemporaines « une nouvelle sensibilité spirituelle » (F. Lenoir, 2003). C'est précisément ce vide, cette tache aveugle de l'entendement comme dit Bataille, dans lequel s'origine la raison d'être de notre recherche. Cette absence de référence à la dimension spirituelle s'expliquant, sans doute, par le fondement rationaliste de la philosophie de l'antiquité à la modernité qui exclut, par une sorte d'arrogance intellectuelle inconsciente, d'autres formes d'intelligibilités et d'autres modèles éducatifs.

Ce constat initial est cependant à nuancer : quelques allusions, ici ou là, apparaissent malgré tout chez certains philosophes contemporains de l'éducation.

Olivier Reboul, dont la philosophie de l'éducation accorde une place importante à la notion de sacré, sans pourtant renier les exigences de la raison héritées de la modernité, est à cet égard exemplaire. Sa posture réconcilie en effet autour de l'acte éducatif une approche spirituelle et une approche philosophique. L'enjeu est de résister par là à la montée en puissance d'une conception technicienne de l'éducation et d'affirmer le caractère sacré de l'être humain. Cette valeur suprême de l'éducation transcende les religions et les cultures.

De même, Guy Avanzini, montre la pertinence et la modernité en matière de pédagogie des éducateurs chrétiens comme Don Bosco (1815-1888), parfois écartées de la recherche en Sciences de l'éducation par une conception étroite de la laïcité. L'apport peut être le plus original de Bosco est d'avoir réhabilité la valeur de l'affectivité dans la relation éducative. Nous verrons plus tard que cette « éducation du cœur », à côté du développement intellectuel, est un point essentiel des conceptions de l'éducation selon la vision bouddhiste.

Enfin, J.F. Lamarre, s'appuyant dans sa thèse sur une lecture du « De Magistro » de saint Augustin, dégage une conception de l'enseignement qui rompt avec la *paideia* grecque et introduit la notion chrétienne de « maître intérieur ». Ce dernier constitue une sorte de lieu tiers entre le maître et le disciple, qui sert en dernière instance, de référent au processus d'éducation. Remarquons que cette figure « autre » - à la fois rationnelle et divine - et découverte intérieurement par le sujet, se retrouve chez de nombreux auteurs spirituels contemporains (K.G. Durkheim, A.Desjardins, J.Y.Leloup...).

A ces rares allusions à la spiritualité dans les recherches philosophiques actuelles sur l'éducation, il faut ajouter un travail de mise en perspective historique. La réflexion de J. Maritain, qu'il expose en particulier dans son ouvrage « Pour une philosophie de l'éducation » (1947), est essentielle sur la question qui nous préoccupe ici. Les apports de ce philosophe chrétien d'inspiration néo-thomiste, à certains égards anti-moderne, nous semble en effet à redécouvrir dans le contexte actuel. Les conceptions éducatives qu'il propose, en réaction à la pensée rationaliste héritée du positivisme du XIXème, affirment toutes la « primauté du spirituel » (titre de l'un de ses premiers livres). Nous pouvons définir une telle pédagogie *spiritualiste* en quelques points principaux.

- Pour Maritain, l'éducation a pour tâche essentielle de former l'homme. Mais cette formation échappe fondamentalement à la fois au maître et à l'élève et réside toute entière dans ce qu'il appelle « le principe vital intérieur ». L'efficacité pédagogique, dans cette vision, est toujours seconde.
- L'intériorité est l'essence de l'éducation. Ni mesurable, ni quantifiable, elle est pourtant ce qui fonde l'action éducative. Oublier cette dimension essentielle, c'est réduire l'apprentissage à une mécanique sans signification humaine au profit du culte de la performance.
- L'agent déterminant de l'éducation est dans la vie de l'esprit dont l'élève est davantage le dépositaire que le possesseur. L'attention de l'éducateur doit donc se porter sur les dispositions spirituelles de l'éduqué, qu'il s'agit de faire croître « naturellement », pour reprendre une catégorie essentielle de la pensée chinoise.
- L'art du maître, de manière dialogique, est alors de conduire seulement l'élève à se prendre lui-même comme un ouvrage entre ses mains, et à faire de sa vie une œuvre qu'il est le seul à pouvoir accomplir. Cet éveil intérieur, ne saurait être transmis comme objet de connaissance mais par la voie de l'expérience, essentiellement incommunicable... Là est le paradoxe propre à l'éducation spirituelle, que Paul Claudel résumait par la formule suivante : « tout ce qui peut s'enseigner ne vaut pas la peine d'être appris ».

Tentatives d'orientalisation du fait éducatif :

Nous le voyons, à travers les auteurs que nous avons retenus jusqu'ici, la dimension spirituelle de l'éducation se limite à la tradition religieuse chrétienne et à la tradition philosophique occidentale. En poursuivant notre travail d'investigation, nous avons trouvé, à notre connaissance, seulement trois chercheurs qui se tournent cette fois vers d'autres horizons culturels, en quête de nouveaux modèles de pensée et de nouvelles valeurs. Constantin Fotinas, René Barbier, Jeanne Mallet, selon des modalités bien entendu différentes, ont comme dénominateur commun d'interroger l'éducation en faisant appel en particulier aux spiritualités de l'Orient et de l'Extrême-Orient (bouddhisme tibétain, taoïsme, confucianisme...). C'est ce que j'appelle, en reprenant l'expression du sociologue Michel Maffesoli, les tentatives « d'orientalisation » du fait éducatif. Notre recherche se situe dans ce double courant « spiritualiste » et « orientaliste », qui occupe une place encore une fois très minoritaire dans le champ de la recherche en éducation, mais qui constitue en même temps un puissant « contre-courant » dont E. Morin repère l'émergence à travers de multiples symptômes sociaux.

Tout le travail de René Barbier vise explicitement à réintroduire ce qu'il appelle le « pôle spirituel » en sciences de l'éducation, et ce dans une perspective résolument laïque et ouverte aux cultures « autres » (où les sagesses chinoises occupent une place privilégiée). Mais quelle est la pertinence de ce parti-pris théorique (qui s'ancre par ailleurs dans son expérience personnelle et vécue, pleinement intégrée dans sa posture de chercheur) ? En quoi la spiritualité est-elle un outil de compréhension essentiel du fait éducatif ? Nous retiendrons quatre apports principaux :

- La notion d'expérience est redéfinie en remettant en question la rationalité scientifique par le recours à une sensibilité holistique, non-conceptuelle.
- La mise en lumière d'une autre forme de connaissance qui prend sa source dans le fond « transpersonnel » de soi, et qui s'arrache aux savoirs institués.
- Un autre rapport au monde, qui passe par l'harmonisation au processus de la vie et par l'acceptation du vide, et qui devient le lieu par excellence de l'apprendre.
- La reconnaissance de la méditation silencieuse comme une autre modalité de la pensée, au-delà de l'intellect, qui permet de renouer avec des ressources intérieures et d'ouvrir à une conscience éveillée à tout ce qui est.

Pour toutes ces raisons, la recherche sur l'éducation chez René Barbier, se confond indissociablement avec une réflexion sur le sens de la vie.

Nous retrouvons chez Constantin Fotinas (1933-2003), chercheur canadien en sciences de l'éducation, cette même quête de sens, largement ouverte sur l'expérience spirituelle. En s'inspirant de la notion chinoise de Tao, il invite l'éducation occidentale à un processus de décroissance pour revenir à l'essentiel. Son ouvrage « Le Tao de l'éducation » (1990) propose sous la forme d'un poème philosophique, un contre modèle éducatif qui se fonde paradoxalement sur des valeurs négatives : le moins, le vide, le faible, le simple... C'est ce que Fotinas nomme « l'éducation des profondeurs ». L'enjeu de cette démarche à rebours est de recentrer l'acte éducatif, non sur l'accumulation des savoirs et la parcellisation des compétences, mais sur la connaissance issue du fond, à la fois intime et universel de la personne, non sur l'avoir mais sur l'être. L'éducation est alors définie, à l'inverse des discours technico-pédagogiques, comme non-agir, non-savoir, mais dont la finalité est la transformation de ce que nous sommes. Cette conception de l'éducation, que l'on peut qualifier d'ontologique, voire de complètement utopique, fut cependant expérimentée par C.Fotinas dans son enseignement à l'Université selon les témoignages de ses étudiants. L'approche taoïste, comme nous le verrons plus loin, n'invite-t-elle pas d'ailleurs à regarder la réalité ordinaire de manière non-ordinaire ?

Enfin, Jeanne Mallet, Professeur à l'Université de Provence, s'appuyant sur son expérience professionnelle et aussi sur son intérêt personnel pour le Bouddhisme tibétain, cherche à faire dialoguer Orient et Occident pour repenser l'éducation aujourd'hui. Elle relève ce défi dans un petit ouvrage à partir d'un entretien avec le Dalaï Lama qui s'intitule « Ethique et éducation », où elle essaye de dégager des « nouvelles intelligibilités plus vastes » en dépassant les a priori intellectuels et les limitations culturelles propres à nos systèmes éducatifs dominants. Deux idées principales y sont à retenir qui permettraient, contre toute forme de résignation et de dogmatisme, de nourrir la réflexion et – pourquoi pas ? – guider les pratiques des éducateurs.

La première idée, comme le déclare clairement et simplement le Dalaï Lama, est que « les systèmes éducatifs doivent avoir deux objectifs : développer les potentialités intellectuelles mais également les potentialités et valeurs humaines ». Le développement de l'intelligence est nécessaire mais il doit, selon la vision bouddhiste, s'accompagner plus largement de l'éducation du « cœur », pour vivre de manière pleine et heureuse.

La deuxième idée importante, qui découle *pratiquement* de la première, est qu'il est possible d'apprendre, et de faire apprendre, ces qualités humaines essentielles. Mais cet apprentissage a ceci de particulier, qu'il passe moins par les discours que par les actes, et plus encore par les manières d'être. Aussi « être éducateur, écrit Jeanne Mallet, c'est finalement montrer le chemin par ce que l'on fait, ce que l'on est »

Pour une lecture pédagogique des spiritualités :

Après la première partie de la thèse dans le champ de la philosophie de l'éducation, de la modernité à la post-modernité, et de l'occident à l'orient, en quête de cette dimension spirituelle cachée, s'impose pour nous la nécessité « d'aller voir ailleurs ». Qu'en est-il maintenant, à l'inverse, de la place de l'éducation dans le champ des spiritualités, mis à l'écart, ou tout bonnement ignoré dans la pensée contemporaine sur l'éducation ? Pour répondre à cette nouvelle question, la deuxième partie consiste en une approche pédagogique de différentes traditions spirituelles.

Le fameux « triangle pédagogique » de J.Houssaye – qui porte sur les différentes modalités de la relation entre maître, élève et savoir – servira de grille de lecture transversale pour analyser les conceptions générales de l'éducation successivement dans le yoga (1) dans les sagesses chinoises (2) dans le bouddhisme zen (3) et, enfin, dans la direction spirituelle chrétienne (4). Plus précisément, que signifient dans ces contextes éducatifs non-

Précisons tout d'abord quelques points méthodologiques. Le choix de ce corpus de références, certainement beaucoup trop vaste en regard des habitudes universitaires, est motivé pour deux raisons principales. D'une part, par le souci d'une approche transversale qui ne se limite pas à un champ disciplinaire spécialisé, ni à une ère culturelle définie, et qui permet un travail comparatif entres ces « sagesse concordantes » comme le formule A. Delaye. D'autre part, par les « affinités électives » que j'entretiens avec ces différents objets de connaissance, dans l'esprit d'une recherche impliquée qui n'exclut pas la part de subjectivité et la dimension expérientielle. Cette thèse n'est pas celle d'un spécialiste en « Sciences des religions », ni même d'un expert en « Sciences de l'éducation », mais d'un chercheur en éducation, simplement ouvert à l'altérité, et qui se pose la question fondamentale du sens.

En outre, nous aborderons ces multiples formes de spiritualités, mais qui présentent donc une certaine cohérence, non par les pratiques elles-mêmes, mais par le biais des discours. Notre approche, s'appuyant essentiellement sur les textes et ayant pour but de créer des concepts, est avant tout d'ordre philosophique, même si la spiritualité débordé nécessairement du champ strict de la philosophie. Les résultats de la recherche ne visent pas, enfin, à une application directement utile dans la réalité, d'une manière prescriptive. C'est une recherche autonome, libre, fondamentale pourrait-on dire au sens scientifique du terme. Nous espérons cependant par cette expérience de la pensée, donner à voir l'éducation et la pédagogie sous un autre angle, et éventuellement par là, modifier les pratiques éducatives, qui n'ont pas d'autres sources, ni d'autres limites, que la conscience humaine... Tous les problèmes - et toutes les solutions ! - résident dans la « vie de l'esprit », qui définit par excellence la spiritualité selon le dictionnaire philosophique de Lalande (1926).

1) Qu'est-ce que connaître, apprendre et transmettre selon le yoga ?

Le yoga est défini traditionnellement comme une discipline unitive qui s'applique à tous les aspects de l'être humain (corporels, psychiques, relationnels, spirituels etc.). La racine sanskrite « yug » « atteler, joindre », souvent rappelée, renvoie bien à cette idée holistique d'union et de rassemblement, à l'opposé de la dispersion habituelle et de l'état de division du sujet ordinaire. Ce sens perdure encore aujourd'hui, même si la signification métaphysique première est parfois oubliée en Occident au profit de la dimension uniquement psycho-somatique.

A partir des Yoga-Sutras de Patanjali, texte fondateur de la philosophie pratique du yoga, il est possible de dégager les concepts clés de cet enseignement, qui fait partie plus largement des « *darsana* » (ou « vision du monde ») classiques de l'Hindouisme.

La finalité spirituelle y est annoncée d'emblée : le contrôle des modifications du « mental » (*citta*), qui dans la pensée indienne produit inévitablement de la souffrance, pour renouer le contact avec « la conscience profonde » (*purusa*), source de paix intérieure. La connaissance, dans cette vision de l'être humain, a une fonction ontologique (rejoindre l'unité essentielle au-delà du moi) et sotériologique (se délivrer de la souffrance). Mais pour atteindre ce but ultime, une pratique est nécessaire : « On ne peut rien acquérir sans agir (*krya*) et sans pratiquer l'ascèse (*tapas*) : c'est là un leitmotiv de la littérature yogique » écrit Mircea Eliade. Le rôle bien connu des postures (*asanas*), qui ne sauraient se réduire à de la gymnastique, va dans ce sens. Ce qui est visé, par la médiation du corps, est une « présence totale » au mouvement, selon la belle expression de Maria Leao dans sa thèse sur la conscience du geste.

Le yoga se définit donc avant tout comme un chemin, qui peut recourir à diverses méthodes, mais qui fait appel obligatoirement à l'action et à l'expérience personnelle. Mais il s'agit aussi, dans le même temps, de se détacher de la pratique, comme le formule un aphorisme essentiel des Yoga-Sutras (I,12) qui associe l'intensité de l'effort (*abhyāsa*) et l'esprit de lâcher-prise (*vairāgya*). Nous avons affaire ici à un apprentissage fondamentalement, et paradoxalement, pragmatique. Trois moyens, présentés conjointement par Patanjali au début du deuxième chapitre consacré à la pratique, forment le « socle des connaissances », pour employer une terminologie actuelle, propre au yoga.

- *Tapas* (effort, discipline, ascèse, ardeur...)
- *Svādhyāya* (connaissance de soi et étude des textes sacrés)
- *Ishvara-pranidhāna* (abandon au divin, détachement, lâcher-prise...)

Ces trois notions fondamentales de l'apprenti yogi, que nous ne pouvons pas développer ici, peuvent inspirer certainement les qualités nécessaires au maître et à l'élève dans l'enseignement laïque. C'est là tout le précieux

Dans la tradition hindoue, la transmission est garantie par la figure controversée en Occident du Guru, dont la signification authentique serait à restaurer. Ce dernier peut constituer un modèle intéressant pour penser la relation éducative entre le maître spirituel et l'élève, qui s'écarte de toute idée d'endoctrinement du sujet, mais recherche, au contraire, sa libération et son autonomie. « Celui qui a du poids » (c'est l'étymologie du mot guru) est ainsi (idéalement) capable de transmettre cet éveil spirituel par la seule qualité de sa présence, une et totale, qui fait écho à la nue réceptivité du disciple. Trois conditions sont nécessaires pour faire exister cette relation, qui est pour Martin Buber « l'âme de l'éducation » : la confiance (*shradda*), pierre angulaire de l'enseignement selon le yoga ; la détermination dans la pratique qui est à la mesure des résultats obtenus (*abhyâsa*) ; et, enfin, le détachement (*vairâgya*), qui contrebalance la nécessité des efforts et invite au calme, à la patience et à l'abandon du « fruit des actes », comme le développe par ailleurs la Baghavad Gîtâ. Se dessine là toute une éthique de la relation pédagogique.

2) Qu'est-ce que connaître, apprendre et transmettre selon les sagesse chinoises ?

L'histoire spirituelle de la Chine est traversée par trois courants principaux : le taoïsme, le confucianisme et le bouddhisme. Au-delà des différences de contenus et de doctrines, ces enseignements se rejoignent sur un point : l'absence de croyance en un principe divin transcendant. La « pensée chinoise », comme le montre l'excellente synthèse de Anne Cheng (1997), est athéologique et essentiellement immanente.

Les conceptions de l'enseignement, en particulier dans le taoïsme, présentent une approche paradoxale de la connaissance. Il s'agit, comme le formule Tchouang Tseu, de « connaître ce que la connaissance ne connaît pas ». Les sages taoïstes proposent une critique radicale du langage, de la raison, et du savoir lui-même, sur lesquels toute l'éducation occidentale se fonde. Par cette voie négative, s'affirment cependant d'autres modalités du connaître. La sagesse chinoise, se séparant en cela de la définition académique de la philosophie, est une pensée qui « sert à vivre ». Elle réinscrit la pensée dans le corps qui devient le lieu fondamental de l'apprentissage, échappant ainsi à la dualité corps/esprit. De plus, la connaissance y est toujours reliée à la totalité dynamique du monde, en ne séparant jamais le sujet connaissant et l'objet connu. Cette recherche d'adéquation à la nature peut aller jusqu'à la dissolution de la conscience, qui s'oublie totalement dans l'acte tout en étant parfaitement présente à soi et aux choses. L'oubli – thème typique de nombreuses paraboles - est alors considéré comme une forme de connaissance supérieure. A l'idée de progrès, qui procède par l'acquisition cumulative de nouveaux savoirs, se substitue celle de « faire retour » à une sorte de fond indéfinissable, vide, et fécond, désigné par le terme essentiel de « Dao ». Dès lors, comme le déclare Lao-Tseu, il faut en premier lieu « apprendre à désapprendre ».

Mais comment acquérir cette connaissance « large », qui ne divise pas entre le savoir et le vivre, l'esprit et le corps, l'homme et le monde, l'être et le non-être, la connaissance et la non-connaissance ? La pensée chinoise, profondément pragmatique, met l'accent non sur sa définition conceptuelle, mais sur sa mise en pratique. Aussi, apprendre consiste à « savoir comment » et non à « savoir quoi ». Il s'agit d'approfondir dans l'existence le sens d'une leçon, d'un enseignement, d'une expérience analyse A.Cheng. C'est pourquoi l'exemple du geste a une valeur essentielle dans l'éducation traditionnelle en Chine, comme le montre l'anecdote célèbre du cuisinier Ding chez Tchouang-Tseu. Mais cette habileté dans l'action, qui sait épouser le réel, fait appel paradoxalement à la « spontanéité », au « naturel » (*ziran*) qui sert de modèle idéal à tout agir (art, vie, politique, pédagogie). Dans cette optique, la réalité ordinaire dans son ensemble, même la plus basse, est l'occasion (non-prévisible) d'un apprentissage spirituel où il en va du « fondamental », au sens chinois, c'est-à-dire rendant visible le fond du Dao. Ici, la réalisation dans la vie prime sur le savoir purement intellectuel, qui peut faire « barrage aux choses », selon l'expression récurrente de F.Jullien. Il y a là un apprentissage différent qui passe au contraire par la « désobstruction » du mental. Ce primat de la réalisation immédiate, qui court-circuite l'intellect, prend à rebours encore une fois ce qui nous semble rendre possible a priori l'accès à la connaissance, mais aussi la relation éducative entre le maître et l'élève.

Le sage chinois se définit par une série de négations. Il est sans idée, sans activité propre, sans désir, sans volonté, sans intention, sans paroles...Le paradoxe est que cette absence de qualités n'implique pas l'impossibilité de transmettre, mais donne au contraire les conditions mêmes dans lesquelles s'exerce l'action éducative. C'est ce que les chinois appellent « agir par le non-agir » (*wei wu wei*). Le silence, l'allusion, le détour, la disparition même, deviennent, grâce à l'art du maître, des moyens pédagogiques hautement efficaces. L'œuvre de l'élève, de la même façon, consiste premièrement à « faire le vide ». C'est le vide qui garantit, en effet, la disponibilité intérieure qui est indispensable à la vie de la connaissance, comme le montrent les recherches philosophiques du sinologue F.Billeter. Et l'expérience de cet apprentissage singulier, démontré aussi par les sciences cognitives, exige une

longue et progressive maturation. L'exemple de l'éducation spirituelle en Chine montre l'importance de la lenteur dans le processus de formation, qui contredit aujourd'hui la recherche de résultats immédiats. Enfin, entre le maître et l'élève, s'établit une relation par « résonances » (*ganying*), au-delà des catégories et des séparations habituelles, et qui échappe à l'intentionnalité, mais qui est bel et bien réelle et efficiente. L'enseignement, à ce niveau, se transmet « d'esprit à esprit ».

3) Qu'est-ce que connaître, apprendre et transmettre selon le zen ?

La tradition japonaise zen, qui est un héritage du Tc'han chinois, qui a assimilé de même la méditation de l'Inde ancienne (Dhyâna), se présente de manière éminemment paradoxale. Le zen, se situant fondamentalement au-delà du langage et des concepts, il est impossible d'en donner une définition ! Pourtant, ce petit mot indéfinissable rencontre un grand succès médiatique, parfois discutable, et une pratique vivante et authentique se développe en Occident aujourd'hui. On peut dire que la pratique du zen repose sur trois éléments. La posture assise et immobile – remontant à l'éveil du Bouddah - ; la prise de conscience de la respiration (en particulier de l'expir) ; et, surtout, sur l'attitude de l'esprit propre à la méditation : l'impermanence de toutes choses, l'attention au présent, la présence non-mentale au corps... Tout cela concourt à une éducation spéciale, profonde et silencieuse, de la conscience elle-même.

L'éducation zen n'est pas une étude mais avant tout une expérience. D'où la méfiance, voire la virulence, souvent affichée par les maîtres zen pour les livres, ou pour toute forme de spéculation déconnectée de la vie concrète. Cette posture, en apparence anti-intellectualiste, n'est pas cependant un renoncement au savoir, mais une manière d'en souligner les limites et de montrer le but véritable de la voie qui est d'atteindre « l'éveil » ou « l'illumination ». C'est ce que les japonais appelle le « *Satori* », concept majeur de la connaissance propre au zen. Cet état ultime se caractérise, selon T.D. Suzuki, par un choc soudain qui bouleverse radicalement l'être sur tous les plans (psychologique, logique, métaphysique, phénoménologique...), mais qui est vécu avec un sentiment magnifique de nouveauté, de liberté et de plénitude. Il ne faut pas voir néanmoins la réalisation du Satori comme quelque chose d'extraordinaire, mais au contraire, comme un retour – conscient - à l'ordinaire. Dans l'esprit d'équanimité du bouddhisme zen, les hiérarchies conventionnelles sont abolies et chaque chose, chaque activité, chaque moment de la vie de tous les jours, méritent une attention spéciale et deviennent source de connaissance. C'est le sujet d'un dialogue fameux entre un moine et son disciple :

- « Maître, je vous en prie enseignez-moi la voie »
- « As-tu terminé ton repas ? »
- « Alors, va laver ton bol ! »

Mais revenir à cette forme de « simplicité », qui opère une transfiguration du banal, implique paradoxalement un apprentissage difficile, long, terriblement exigeant. Dans le zen, apprendre est une véritable ascèse où il s'agit de se dépouiller des propensions habituelles de l'esprit. Trois concepts fondamentaux orientent cette pratique négative : *hishiryô* (non-pensée), *mushotoku* (non-profit), *shoshin* (non-savoir). Premièrement, la médiation zen est mise en suspens – proche de l'épochè chez Husserl – de la pensée (rationnelle, analytique) qui n'est pas une négation de l'intelligence mais qui permet de se rendre disponible à une autre forme de pensée (intuitive, globale, corporelle). Le peintre zen chinois Shitao écrit ainsi : « c'est la réceptivité qui précède, et la connaissance qui suit » (traduction Pierre Ryckmans). Deuxièmement, la pratique qui réclame pourtant une grande détermination, échappe à la sphère du vouloir et au règne de l'utilité. Elle est une activité autosuffisante, gratuite, sans but ni profit, ou comme le dit Kant à propos de l'art, « une finalité sans fin ». Dès lors, cesser toute idée de recherche est la voie véritable du zen. Enfin, les maîtres zen invitent à maintenir tout au long de l'apprentissage ce que Dôgen au XII^{ème} siècle appelle « l'esprit du débutant » et qui peut se rapprocher du non-savoir cher à G. Bataille. Ne pas savoir est en effet une manière de toujours garder l'esprit neuf, libre, ouvert, prêt à recevoir, qui seul est à même d'autoriser l'évolution intérieure.

Penser sans penser, vouloir sans vouloir, faire sans faire, savoir sans savoir, tel est pour résumer l'enseignement du zen ! Comment maintenant transmettre « cela », qui ne saurait se réduire à un simple objet de connaissance, de maître à élève ? Nous retrouvons tout d'abord, le rôle central du silence comme stratégie pédagogique, qui renvoie à la définition fondatrice de la transmission zen par Bodhidharma de l'Inde à la Chine au 5^{ème} siècle de notre ère. Selon ce paradigme, la relation de maître à disciple se fait directement de « cœur à cœur » (*I shin den shin*), sans la médiation des mots et des concepts. Un autre moyen, que l'historiographie zen a beaucoup popularisé, est le recours au choc : cris, coups, interjections, éclairs... Cette pédagogie violente et explosive ne peut se comprendre que dans la perspective d'obtenir l'illumination, en détruisant si nécessaire pour cela les cadres de pensée. Le maître ici n'est pas un instructeur mais un provocateur d'éveil. Les fascinants « *koans* », formules contradictoires et percutantes, n'ont pas d'autre but. Mais tout l'agir du maître n'est rien sans la réalisation de

L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie

Résumé de thèse, janvier 2007

Philippe FILLIOT

philippe-filliot@orange.fr

l'enseignement par l'expérience personnelle du pratiquant. Le rôle de l'élève, ici comme ailleurs, est déterminant. Dans la vision bouddhiste de l'éducation, il s'agit de retrouver, en lui-même et par lui-même, la nature de Bouddha qui est déjà là en « puissance », au sens de Aristote, en chacun de nous et de l'actualiser ici et maintenant. Et cela, personne d'autre ne peut le faire à sa place... Enfin, le rapport maître-élève est pensé de manière non duelle. La source de l'enseignement, au-delà de ses contenus théoriques, réside dans une « pratique partagée en commun » déclare le moine zen contemporain R. Rech, ou un « vivre avec » selon la belle expression de M. Foucault sur le mode de transmission dans la philosophie antique. Alors, par une forme de sympathie intime et rare entre les personnes, une transformation profonde de l'être advient, comme aimait le dire souvent Maître Deshimaru (1914-1982), « inconsciemment, naturellement, automatiquement ».

4) Qu'est-ce que connaître, apprendre et transmettre selon la tradition chrétienne ?

Se tourner, comme nous venons de l'esquisser, vers les spiritualités orientales de la tradition hindoue, chinoise et japonaise, ne doit pas faire oublier notre propre culture occidentale. La tradition chrétienne offre en effet par ce que l'on appelait autrefois « la direction de conscience », et plutôt aujourd'hui « l'accompagnement spirituel », un modèle précieux d'éducation qui accorde une valeur primordiale à la relation de personne à personne. Cette nécessité d'une relation inter-individuelle pour progresser spirituellement, que l'on retrouve des Pères du désert jusqu'à la figure essentielle de saint Ignace de Loyola, est héritée de la tradition philosophique de la Grèce antique. Mais le Christianisme substitue en quelque sorte au Logos grec, fondé sur la raison abstraite, un « Logos divin », incarné par le Christ. Dans cette perspective, la relation maître-élève est toujours secondaire par rapport à la relation à Dieu, qui est le « Pédagogue » par excellence. Si bien que, comme l'écrit Y. Raguin (1985), « la direction spirituelle n'est pas une science, c'est un art et une sagesse qui relèvent de l'expérience humaine et de l'intelligence divine ».

Les conceptions de la connaissance reposent en premier lieu sur la notion cruciale d'incarnation. L'enseignement n'est efficace que dans la mesure où le maître incarne le savoir et devient ainsi un exemple vivant de ce qu'il enseigne. Cette pédagogie par l'exemple (qui remonte, à travers la figure médiatrice du Christ, au modèle transcendant de Dieu) n'implique pas pour autant la reproduction mécanique, mais doit être comprise comme une appropriation individuelle, toujours nouvelle et recommencée, par « l'expérience humaine du divin » (M. Meslin, 1988). A la limite, enseigner peut se passer de paroles et recourir aux actes. Pour le saint, sa présence seule suffit alors à « montrer » l'enseignement dont il témoigne totalement. Car l'essentiel est dans cette adéquation parfaite du dire et du faire, de l'être et du paraître, du silence et de la présence. C'est ce dernier point que la tradition orthodoxe nomme « la prière du cœur » (*hésichya*). Le cœur, qu'il ne faut pas entendre d'un point de vue physiologique, mais comme un centre profond, tout à la fois sensible et spirituel, devient ici la source intérieure du véritable savoir. Mais comment apprendre l'intériorité, « la grande absente de l'éducation contemporaine » (R. Barbier, 2001) ?

La pédagogie ignatienne au XVI^{ème} siècle propose la méthode des « exercices spirituels », qui sert encore aujourd'hui de référence pour les moines mais aussi pour les laïcs. Elle se centre sur la conscience propre de l'élève, ou de « l'exercitant », et le maître, ou le « directeur de conscience », a surtout un rôle d'accompagnateur. Dans cette relation pédagogique, « ce qui est premier, écrit Maurice Giuliani (1916-2003), jésuite et fondateur de la revue *Christus*, c'est l'expérience spirituelle ». Et celle-ci est une aventure qui échappe à la programmation, et qui se vit dans tous les événements du quotidien, et pas seulement dans les temps consacrés aux exercices dits « spirituels ». Il s'agit de développer et d'affiner une sensibilité nouvelle à soi et au monde, qui tend vers une attention continue à la présence de Dieu. L'attention (*nepsis* en grec) est pour la philosophe Simone Weil « la clef d'une conception chrétienne de l'éducation ». Or, cette faculté essentielle est dans la société actuelle mise à mal « par la surenchère de stimulations activistes », écrit Philippe Mérieu, et il semble nécessaire aujourd'hui à l'école de « s'intéresser aux difficultés d'attention des élèves ». Pour les croyants ou non, nous avons là justement des indications pour une pédagogie de l'intériorité qui laisserait enfin la possibilité de « sentir et goûter les choses intérieurement » et de « s'y arrêter » (saint Ignace de Loyola).

Enfin, le maître spirituel dans le Christianisme n'est pas à considérer au fond comme un enseignant (*didascalos*) mais comme l'organe du Saint Esprit (*pneumatikos*). Son rôle pédagogique est entièrement subordonné à cette fonction « pneumatique ». Néanmoins, il est possible de définir les qualités humaines nécessaires à l'exercice de la direction spirituelle : la charité, le discernement, la patience, la fermeté, et la plus haute de toutes, l'amour. Ce qui donc définit le maître est moins la possession de savoirs que la manifestation de vertus, d'inspiration divine. Les qualités de l'élève ne sont pas moins exigeantes. La première est l'ardeur de la quête car, comme dit la Bible « qui cherche, trouve » (qui n'est pas sans évoquer la notion indienne de *tapas*). La persévérance, et la confiance au-delà des difficultés, sont aussi indispensables dans les efforts menés vers ce but. Mais à ces dispositions « actives » s'ajoutent des dispositions que l'on peut qualifier de « passives » : attendre, accueillir, se taire, écouter... Tout l'apprendre se joue entre ce faire et ce laisser faire. Transmettre, pour conclure, consiste, et ce, des

L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie

Résumé de thèse, janvier 2007

Philippe FILLIOT

philippe-filliot@orange.fr

deux côtés de la relation éducative, dans ce jeu du donner et du recevoir où s'associe intimement l'effort et la grâce. C'est pourquoi Evagre Pontique considère peut être une telle transmission spirituelle comme « l'art des arts ».

A partir de la vision d'ensemble de nos quatre voies spirituelles, risquons une synthèse rapide, nécessairement réductrice, de leurs conceptions éducatives (et que nous développerons par la suite) :

L'éducation spirituelle fait appel à une connaissance pragmatique, holistique, trans-personnelle et dialectique (dans le sens où elle « dépasse » le savoir). L'apprentissage y consiste en une recherche de l'intériorité qui nécessite discipline et abandon, et qui oblige à désapprendre les habitudes humaines naturelles. La transmission, se faisant de personne à personne, est en même temps une relation paradoxale, non-duelle, non-verbale.

Exemples de vie :

Ces conceptions éducatives, dans une optique « spirituelle », n'ont pas qu'une valeur théorico-conceptuelle, mais s'incarnent existentiellement. C'est pourquoi, pour terminer, nous compléterons notre analyse par la présentation de différentes figures du maître spirituel et du disciple : Etty Hillesum, Fabienne Verdier, Krishnamacharya... Ces exemples de vie sont délibérément choisis dans la période moderne et contemporaine pour montrer l'actualité de cette relation archétypale, qui peut être de surcroît indépendante des structures religieuses.

La destinée tragique de la jeune juive Etty Hillesum, qu'elle raconte dans son journal intime rédigé en camp de concentration, laisse de manière posthume un témoignage bouleversant d'auto-éducation. C'est en effet face aux épreuves du réel, dans ce qu'il a de plus insoutenable, qu'elle apprend une forme très élevée d'adéquation inconditionnelle à la vie. Elle est considérée aujourd'hui comme un « maître spirituel » dont le message transcende les croyances.

Fabienne Verdier, étudiante aux Beaux-Arts qui part apprendre la peinture auprès de maîtres chinois dans les années 80, découvre par ce voyage initiatique toute une spiritualité modifiant radicalement sa vision du monde et de l'art. Le récit de sa formation (« Passagère du silence », 2003) est un document unique sur les processus d'apprentissages mis en jeu par une éducation indissociablement artistique et spirituelle.

Dans la tradition néo-hindouiste, Krishnamacharya (1888-1989), offre un rare exemple d'un « yogi pédagogue », qui s'interroge tout au long de sa vie centenaire, sur la double nécessité de transmettre un enseignement traditionnel et d'inventer des moyens pédagogiques adaptés au monde moderne. Il réconcilie ainsi la figure de « l'éducateur » et la figure du « sage », qui selon René Barbier, semble a priori s'exclure l'une et l'autre.

Enfin, l'analyse d'un film récent du cinéaste coréen Kim Ki-Duk (« Printemps, été, automne, hiver et printemps », 2004) nous donne l'occasion de réfléchir sur la relation éducative du maître et du disciple dans le cadre du Bouddhisme zen, même si ce document est fictionnel. Celle-ci ne peut se « dire » mais il est possible justement de la rendre visible par le biais de l'image. Comme le déclare Wittgenstein à propos de la dimension mystique, « il y a assurément de l'indicible, celui-ci se montre ».

L'éducation spirituelle comme modèle de pensée :

Suite à la recherche précédente sur la dimension éducative et pédagogique de spiritualités, à partir soit de ses discours, soit de ses figures, un nouveau questionnement s'ouvre à nous. Est-il possible de dégager, de manière transversale, un modèle conceptuel de « l'éducation spirituelle » ? Au-delà des différences historiques, culturelles, philosophiques etc., quelles sont les caractéristiques communes de leurs enseignements ? Et en quoi ces dernières peuvent-elles donner à penser « la question philosophique » de l'éducation (A.M. Drouin-Hains) ? Dans cette dernière partie de la thèse, la spiritualité est moins l'objet de la recherche, qu'un outil méthodologique pour proposer une réflexion nouvelle sur cette question.

Précisons tout de suite que ce « modèle » n'a pas de prétention scientifique et universalisante, mais doit être compris plutôt, à vrai dire, comme une création théorique dont la nature est avant tout fictionnelle, ce qui ne l'empêche pas, je crois, d'être opératoire. En ce sens, cette thèse est plus de l'ordre de l'essai que de la recherche

Ce travail de définition et de conceptualisation se fera en trois temps.

Je tenterai, tout d'abord, de définir l'éducation spirituelle par la voie négative, en la caractérisant donc, non par ce qu'elle est – qui se heurte au caractère indéfinissable de l'expérience spirituelle – mais par ce qu'elle n'est pas. Nous reprenons ici l'approche que la théologie appelle « apophatique ». Cette dimension paradoxale semble en effet être le trait distinctif le plus saillant de ce type d'éducation qui vient contredire et bousculer nos habitudes de pensée.

Ensuite, sachant comme le dit Spinoza que « toute détermination est négation », il s'agira de dégager les valeurs que cette forme spécifique d'éducation affirme par-delà ces négations préalables. La notion d'expérience est en particulier un terme-clef du système, si tant est qu'il y en ait un, propre à l'éducation spirituelle. L'approche utilisée ici, de type essentialiste, est celle de toute la philosophie classique.

Enfin, nous nous interrogerons sur les modalités d'action, les méthodes, les manières de faire de l'éducation spirituelle. Il s'agit d'envisager non les idées mais bien les pratiques. La question est celle maintenant du « comment » et non du « qu'est-ce que ? ». Nous pouvons qualifier cette dernière approche de pragmatique (*pragma* signifie action) qui implique la mise en pratique, fût-ce de l'essentiel, dans le monde réel. Rappelons avec André Comte-Sponville que « la spiritualité (c'est ce qui la distingue de la métaphysique) relève de l'expérience davantage que de la pensée ». Pensons aussi aux passionnants travaux de Pierre Hadot sur « la philosophie comme manière de vivre ». C'est bien la transformation de la manière de vivre, et non la construction d'un système de pensée, qui est le critère décisif de ce modèle d'éducation.

Traçons les grandes lignes de ce traité (imaginaire) de l'éducation spirituelle.

1) Définitions négatives ou apophatiques :

- Un enseignement sans paroles :

L'expérience spirituelle se situe essentiellement en dehors du langage et de la raison, quand bien même une vaste littérature tente malgré tout de l'exprimer. Tel est le paradoxe sur lequel se fonde toute transmission spirituelle et qui va engager des conceptions pédagogiques inédites. En premier le silence, loin d'être considéré comme un échec à l'enseignement, va devenir ici un moyen éducatif à part entière et qui ouvre à une autre forme de connaissance, intérieure, non verbale, chez l'élève. Ensuite, le maître n'est plus celui qui forme autrui par la maîtrise du discours, mais celui qui, sans paroles, enseigne par ce qu'il est. Les qualités de l'enseignant sont dès lors primordiales. Notons cependant que cette importance de l'exemple n'a pour conséquence la modélisation des individus mais bien au contraire la découverte de l'unicité de chaque personne.

- Un enseignement sans contenus :

Cette pédagogie silencieuse, qui met en pleine lumière le rapport à soi-même et à l'autre, conduit à une mise en parenthèse des contenus. « Le but n'est pas, comme écrit D. Le Breton dans son essai sur le silence, l'acquisition d'une quantité de savoir, mais l'indication d'un savoir-être ». L'éducation spirituelle conduit, par-delà les savoirs, à un non-savoir radical et à une relation profonde à l'inconnu. L'expérience du vide – thème essentiel de nombreuses spiritualités – est ici constitutive de l'apprentissage. De ce point de vue, la relation éducative est sans objets. Entre le maître et l'élève, il n'y a « rien » à transmettre, car il suffit simplement de vivre. Mais rien n'est plus difficile que de se « contenter d'être », comme l'écrit Etty Hillesum.

- Un enseignement sans auteur :

Le primat de l'être au détriment de l'avoir, ne doit pas déboucher cependant sur l'affirmation individualiste de soi. L'éducation spirituelle authentique est une invitation au décentrement de l'ego qui, sans être nié, est replacé dans une perspective élargie. Dans tous les cas, le sujet doit se mettre en retrait pour laisser advenir une « puissance » primordiale en laquelle réside toute l'efficacité de l'éducation. Le maître, dans cette vision, occupe une place secondaire par rapport à ce principe (qu'on l'appelle Tao, Dieu, Réalité ultime, Elan vital, importe finalement assez peu). Il n'est plus « l'auteur » de son enseignement, mais un « vecteur », dont le moi s'efface derrière la

transmission. De même l'élève cherche à désenclaver le moi qui fait obstacle au processus d'apprentissage issu de ce fond impersonnel.

- Un enseignement sans médiation :

Comment peut se transmettre encore un enseignement sans mots, sans contenus, sans moi (mais qui recourt à eux...) ? L'expérience spirituelle se pense comme une mise en contact directe, immédiate, de l'être humain et de « l'absolu ». Par conséquent, la transmission se passe, de manière idéale, de toutes médiations classiques. Par un phénomène de « réciprocité des consciences » (M.Nédoncelle) les séparations et les distinctions qui structurent habituellement les relations (entre émetteur et récepteur, éducateur et apprenant) sont ici abolies. L'éducation spirituelle s'opère de « cœur à cœur » nous disent les maîtres zen, ou comme une flamme allume une mèche d'huile dans la tradition hindoue, ou bien par un jeu de résonances dans la vision holiste des sages chinois, ou enfin par l'action du saint Esprit pour les chrétiens. Education par osmose, sans objet ni sujet...

- Un enseignement sans fin :

Cette relation « parfaite » n'empêche pas d'être soumis à l'obligation d'apprendre par soi-même, maintes fois rappelée en particulier dans le Bouddhisme. Or, « apprendre à être », qui est la finalité ultime de l'éducation spirituelle, ne saurait s'atteindre comme un but définitif. Elle conduit, de commencement en commencement, sur un chemin de connaissance où l'être est voué au changement permanent. Comme le formule Bergson « Pour un être conscient, exister consiste à changer, changer à se mûrir, se mûrir se créer indéfiniment soi-même ». L'inachèvement de l'éducation n'est donc pas à voir comme un manque, mais comme une plénitude, ou plutôt comme un mouvement interminable qui se suffit pleinement à lui-même. Nouveau paradoxe d'une quête déterminée mais sans but, sans fin, « déterminée par son indétermination » comme écrit Blanchot à propos de l'expérience littéraire.

2) Définitions affirmatives :

- Un enseignement qui passe par l'expérience :

La notion d'expérience définit la spiritualité. L'expérience, au sens spirituel et non au sens scientifique, se caractérise comme nous l'avons déjà vu, par l'intériorité, la transformation globale du sujet, l'imprévisibilité, et enfin n'est possible qu'à condition de se rendre disponible à celle-ci. Elle s'inscrit de plus dans la réalité ordinaire et met en jeu le corps qui deviennent tous deux des « supports » de l'éducation spirituelle. Dans cette conception expérientielle, l'enseignement ne peut se réduire à l'activité uniquement discursive de l'esprit. La réalité humaine et la totalité du monde, davantage que les livres, sont indispensables à tout progrès spirituel. Ce primat de l'expérience dans les spiritualités offre une réponse possible à la « crise de l'expérience » de l'homme moderne, déjà diagnostiquée par Walter Benjamin au début du XX^{ème} siècle, et qui ne fait aujourd'hui que s'amplifier dans notre hyper-modernité.

- Un enseignement qui s'adresse à la personne entière :

Une telle expérience est une et totale, ou n'est pas. L'éducation spirituelle – contre la fragmentation et la dispersion de l'individu contemporain, affirme la valeur de l'unité. Elles se fonde – et elle vise – ce que le théologien contemporain R. Panikkar appelle le « simple » (du grec monos qui a donné « moine »). Devenir simple peut emprunter des voies spirituelles différentes mais qui se rejoignent sur ce but essentiel. Il s'agit de réunifier les multiples aspects de l'être humain et de relier des domaines de savoir ou d'expérience a priori séparés (corps et esprit, action et connaissance, sacré et profane...). Cette conception holiste n'est pas cependant une fusion irrationnelle dans le Tout, mais une mise en relation, en toute conscience, d'éléments distincts. Elle est pour le sujet qui l'expérimente l'émergence d'un sens nouveau, plus profond, plus large, plus vrai.

- Un enseignement élémentaire :

La spiritualité ne se vit pas en dehors du monde. Son meilleur champ d'expérience n'est rien d'autre que l'endroit où l'on est. Contrairement à ce que l'étymologie du mot « spiritualité » pourrait laisser entendre d'immatériel, une attention singulière est accordée aux choses les plus proches, les plus communes, et, par là, les plus universelles. L'importance primordiale de la respiration dans les spiritualités est un bon exemple de cette prise de conscience de ce qui est banal, « évident », et qui échappe du coup bien souvent à l'esprit ! Le souffle est pourtant essentiel à la vie humaine et il est possible, par l'entraînement, d'y découvrir des ressources intérieures insoupçonnées.

L'apprentissage spirituel consiste alors à faire retour sur ces données élémentaires de l'expérience, occultées par les bavardages du mental. Ce « savoir essentiel » comme le pense B. Besret est négligé dans l'éducation actuelle : apprend-t-on à respirer à l'école ? Il ne fait pas de doute pourtant du profit que les élèves pourraient en tirer.

- Un enseignement pauvre :

Ce « retour aux choses », proche de la phénoménologie, est une invitation à se déprendre de la domination de l'intellect et de l'hypertrophie d'un seul type de savoir. La pratique spirituelle se présente souvent comme un rééducation globale de l'être humain qui cherche à remédier à ce déséquilibre intérieur. C'est pourquoi elle insiste en premier lieu sur la nécessité d'un désapprentissage : « ici, vous devez désapprendre » déclare le sage indien Maharshi. L'éducation spirituelle, sans renoncer à l'exigence de la pensée, ouvre à une connaissance à laquelle on ne peut accéder que par la critique radicale des processus de connaissance eux-mêmes. C'est ce que j'appelle « le savoir pauvre ». Le savoir pauvre ne cherche pas à acquérir encore et encore de nouvelles connaissances, mais à se déconnecter provisoirement de l'intellectualité, à se désidentifier des élaborations mentales, à défamiliariser le déjà-connu, à se défaire des conditionnements sociaux et culturels, bref, à « décroître de jour en jour » comme écrit paradoxalement Lao-Tseu. Non pas pour apprendre moins, mais pour apprendre autrement et mieux. Le renoncement (joyeux) au savoir peut servir de base à un savoir nouveau.

- Un enseignement fondamental :

A rebours de la notion occidentale de progrès, l'idée de pauvreté oblige à penser l'action éducative selon un autre paradigme (comme le proposait C. Fotinas avec son concept d'éducation « moins »). L'évolution passe ici par le retour, grâce à tout ce travail du négatif, à une sorte de « fond », dont la nature est non-conceptuelle et non-langagière, mais qui est bel et bien la source de la connaissance de soi. Oherness (Krishnamurti), grünt (Maître Eckhart), tao (Lao-Tseu), docte ignorance (Nicolas de Cues) désignent sous des vocables différents un même lieu insituable et constitutif de l'être. La découverte de cette dimension « fondamentale », c'est-à-dire en relation avec ce « fond », caractérise le mouvement propre à l'éducation spirituelle, que l'on trouve par exemple dans la méditation, la contemplation, l'extase, l'état de présence éveillée... Elle constitue un champ d'exploration entièrement nouveau pour les Sciences de l'éducation.

3) Définitions pragmatiques:

- Du bon usage de la répétition :

La répétition dans la culture occidentale est bien souvent déconsidérée au profit de l'invention, de l'originalité, de la nouveauté, mots clés de la modernité. Mais à l'ère post-moderne, où l'on passe d'une logique de la rupture à une logique de la réactivation, il devient possible de réhabiliter cette notion en apparence traditionnelle. Dans les enseignements spirituels, la répétition est utilisée comme moyen pédagogique privilégié. Pourquoi ? La répétition déjà force à concentrer l'attention sur un point, au lieu de se disperser dans de multiples directions. L'exercice spirituel répété, jour après jour, n'est pas pourtant une stagnation mais permet d'approfondir en soi son sens. Il enracine la connaissance dans l'être et le corps. « Il est toujours identique mais toujours nouveau » écrit le philosophe chrétien Louis Lavelle. Le paradoxe, en effet, est que l'acte de répéter n'est pas mis du côté de la routine stérile, mais devient une source perpétuelle de renouvellement. De répétition en répétition, à l'habitude ordinaire se substitue peu à peu une nouvelle habitude qui installe dans la vie un meilleur savoir-être.

- Stratégies du choc :

L'éducation spirituelle, même quand elle recourt à la répétition, procède par un arrachement au connu et dévoilement d'un inconnu à même la banalité. Cette expérience imprévisible est sans précédent, sans modèle, toute « autre » (et toute proche). D'un point de vue cognitif, elle correspond au passage de la conscience à un niveau de réalité différent, un « déclic ». D'un point de vue éducatif, elle constitue une épreuve périlleuse qui transforme le sujet, un choc formateur. Aussi, contrairement à la représentation commune du maître spirituel éternellement sage et souriant, celui-ci peut adopter une attitude provocante, déstabilisante, et transgresser si besoin les normes établies. Pensons aux koans zen en apparence absurdes, à la tradition orthodoxe des « Fols en Christ », aux comportements excentriques des philosophes taoïstes, à l'alliance des contraires dans le yoga troublant la logique aristotélicienne... Autant d'exemples d'une sagesse paradoxale qui sait utiliser stratégiquement le choc comme moyen de connaissance et comme modalité d'éducation (et non, précisons-le, comme instrument de pouvoir et de manipulation sectaire : prudence et discernement sont ici bien sûr nécessaires).

Les spiritualités (en particulier extrême-orientales), nous offrent une autre philosophie de l'action, qui peut aller de l'intervention fulgurante à l'immobilité apparente. Les liens qui unissent étroitement en Occident l'homme, l'action et le monde sont « déconstruits » en mettant en évidence l'idée de non-agir, ou du moins de détachement vis-à-vis de l'action. En Orient, l'activité humaine a pour doublure une passivité paradoxale qui ne consiste pas simplement à « ne rien faire » mais à « laisser agir » une puissance qui dépasse notre contrôle. Ainsi « agir par le non-agir » (*wei wu wei*) est pour les chinois d'une plus grande efficacité que l'action volontariste sur le cours des choses plaçant l'homme en « maître et possesseur » (Descartes). Cet autre régime d'activité, que les sinologues Billetter ou Kamenarovic ont bien analysé, fait écho en Occident à la tradition quiétiste du christianisme que l'on retrouve, par exemple, chez Simone Weil (l'attention comme « effort négatif »). Une telle conception de l'action a des implications pédagogiques. Dans l'éducation spirituelle, les postures du maître, mais aussi de l'élève, laissent place à côté du « faire », à la positivité du « non-faire ». Ce qui n'empêche pas, comme nous allons le voir, la nécessité du travail, véritable leitmotiv de tous les maîtres spirituels.

- De la nécessité des efforts et de la persévérance :

Comme l'avance le philosophe de l'éducation O. Reboul, « éduquer quelqu'un c'est lui faire comprendre qu'on a rien sans rien, c'est-à-dire sans efforts, sans risques d'échec, et que ce sacrifice loin de nier la valeur de ce qu'on sacrifie, l'exige ». Le Dalaï Lama ne dit pas autre chose : « Quand on veut accomplir quelque chose, ne serait-ce que dans la vie courante, il faut persévérer. De même la réalisation spirituelle exige un effort ». Evidence dira-t-on. Pourtant ce lieu commun aujourd'hui « ne va plus de soi » dans l'éducation contemporaine, et nous semble plus complexe et plus important qu'il n'y paraît, du point de vue de l'éducation spirituelle. L'effort dont il est question ici, en effet, porte moins sur l'action (physique ou intellectuelle) que sur la disposition de l'esprit dans laquelle celle-ci est réalisée. Un acte parfait est un acte pleinement conscient (que cela soit respirer, marcher ou laver la vaisselle...). De plus, cet effort n'est pas momentané et excessif, mais doit se dérouler continûment sur une longue durée, jusqu'à ce que le pratiquant assidu parvienne à la disparition même de l'idée d'effort. Un nouveau modèle d'effort apparaît : un effort conscientisé, étale, négatif.

Conclusions : limites et ouvertures de la recherche

1) L'éducation élargie aux spiritualités du monde entier :

Nous porterons tout d'abord l'attention sur certaines traditions religieuses et spirituelles écartées de notre corpus. Le soufisme, branche mystique de l'Islam, et le chamanisme, religion primordiale selon Mircea Eliade, présentent un réel intérêt pédagogique.

La pédagogie soufie, accorde en effet une place essentielle à la relation de maître à disciple qui se fait là aussi de « cœur à cœur », ce centre intime au sommet le plus haut de l'individualité et qui touche en même temps à l'absolu (Rûmi l'appelle le « trésor caché »). Car dans le soufisme la transcendance divine se lit dans le monde immanent, la vie courante. C'est pourquoi l'enseignement des maîtres soufis recourt souvent à des anecdotes concrètes et humoristiques, en apparence simples, mais qui ont en vérité une haute valeur spirituelle. Cette « science de l'intérieur », qui définit traditionnellement le soufisme, a de fait une portée universelle et permet de réconcilier à nos yeux spiritualité et laïcité.

Le chamanisme est l'objet aujourd'hui d'un regain d'intérêt chez les chercheurs scientifiques, et en même temps d'une réappropriation en Occident par des « néo-chamanes » qui en retiennent avant tout la dimension expérientielle, cosmique, écologique. Sous l'angle de l'éducation, la lecture des ouvrages célèbres, et controversés, de l'ethnologue Carlos Castaneda, permet de dégager les savoirs pédagogiques de la figure du chaman. Son initiation auprès d'un sorcier yaqui (Don Juan) met en œuvre en effet de nombreuses situations d'apprentissages, pleines d'inventivité, de perspicacité et d'humour. Il y a là un art d'enseigner et d'apprendre qu'il serait dommage de mépriser.

Mais il y a plus largement dans les sagesses du monde entier, un chantier passionnant de réflexion sur les rapports de l'être humain et de l'éducation qui reste à ouvrir. Nous pensons que les enseignants, les chercheurs, les éducateurs ou toute personne responsable vis-à-vis d'autrui, peuvent, dans leur cadre professionnel et selon leurs convictions personnelles, tirer profit de ces savoirs. Tel est le projet de René Barbier qu'il intitule, en clin d'œil à

2) L'éducation spirituelle dans les pratiques contemporaines :

Dans un second temps, il s'agit d'ouvrir la recherche, qui se limite volontairement ici aux mots et aux idées, sur les pratiques. Qu'en est-il de l'éducation spirituelle dans la réalité ?

Notre thèse sur la « spiritualité » souffre d'une contradiction gênante. Elle n'a de cesse de rappeler le primat de l'expérience et de la pratique et se cantonne en même temps dans la spéculation intellectuelle, livresque, purement théorique. Il serait intéressant après la thèse de poursuivre notre investigation cette fois sur le terrain. Quitter les livres, et aller voir comment se passe l'enseignement, ici et maintenant, dans les spiritualités vivantes. Quelles sont aujourd'hui les pratiques pédagogiques et la réflexion éducative d'un guide zen, d'un professeur de yoga, d'un maître en art martial chinois ? La position intermédiaire qu'ils occupent – entre tradition et modernité, Orient et Occident – pourraient certainement éclairer le métier d'enseignant. Se trouvent là en effet des domaines de « savoirs », peu, ou voire pas du tout, pris en compte à l'école : connaissance intérieure de soi, gestion de l'esprit et des émotions, transcendance sans Dieu... Nous pouvons d'ailleurs supposer que c'est précisément l'absence d'éducation sur ces points qui explique le succès grandissant de ces techniques psycho-corporelles empruntées à l'Orient.

Du reste, le milieu enseignant est une catégorie socioprofessionnelle très représentée dans cette recherche « exotique » d'un mieux-être. Les incidences sur les pratiques enseignantes de ces cultures « autres » que occidentales ont été étudiées en particulier dans un numéro de « Pratiques de formation » (1991) dirigé par René Barbier. Cette enquête – qui explorait une question encore taboue – serait aujourd'hui à poursuivre. L'éducation nationale se recentre sur les « fondamentaux », et les priorités sont ailleurs dira-t-on. Pourtant il en va là aussi sans doute du fondamental, au sens philosophique et spirituel du terme.

3) L'éducation spirituelle à l'école laïque ?

Dans le double contexte actuel de « sortie de la religion » (M.Gauchet) et de « retour du religieux » (F.Lenoir, D.Hervieu-Léger), notre hypothèse est que les spiritualités peuvent désormais être l'objet d'une lecture qui les désolidarise des religions. La formule de « spiritualité laïque », qui apparaît de plus en plus fréquemment sous la plume de nombreux penseurs contemporains, est un symptôme de ce changement profond. Ce concept – sous-jacent à toute notre thèse – serait maintenant à expliciter en faisant appel aux travaux de Bernard Besret, de Luc Ferry et de René Barbier (André Comte-Sponville vient aussi tout juste de publier un livre sur le sujet « L'esprit de l'athéisme, introduction à une spiritualité sans Dieu »).

B. Besret, en particulier dans « Du bon usage de la vie » (1996), prend appui sur son expérience monastique pour proposer à tout homme, croyant ou non, un art de vivre portant sur les éléments fondamentaux de la condition humaine : santé et maladie, parole et silence, mort et souffrance... Pour lui la spiritualité est libre de toutes attaches et constitue un patrimoine commun qui permet à chacun de s'orienter vers ce qui est « essentiel ». Cette recherche spirituelle, adaptée au monde contemporain, est proche de la réflexion du théologien R. Panikkar qui lui est contemporaine.

De même, L. Ferry, constate la permanence des questions d'ordre « spirituel » dans nos sociétés sécularisées. Cependant pour ce philosophe humaniste, dans la lignée de Kant, la spiritualité ne s'entend plus comme une transcendance verticale, reliant l'homme à Dieu ou à l'absolu, mais comme une transcendance horizontale, reliant l'homme à lui-même et aux autres hommes. Dans ces sens la spiritualité laïque se vit dans le monde ici-bas, sans faire référence à aucun au-delà. Nous retrouvons cette idée d'immanence, poussée jusqu'à la mystique, chez Comte-Sponville.

Enfin, chez R. Barbier, cette notion en apparence paradoxale permet de prendre en charge la dimension sacrale de l'être humain, qui est radicalement pour lui au-delà des institutions et des définitions rationnelles. La « spiritualité » devient alors un instrument critique de la rationalité scientifique et de la croyance religieuse, et, en retour, la « laïcité », un moyen d'investigation raisonnée et distancée de l'expérience spirituelle. La spiritualité laïque remplit un rôle d'articulation entre ces deux champs de références et de significations. Mais « peut-on ouvrir l'enseignement à la spiritualité laïque ? », s'interroge-t-il dans un article sur « l'éducateur et le sacré » (site personnel, 2003).

L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie

Résumé de thèse, janvier 2007

Philippe FILLIOT

philippe-filliot@orange.fr

L'introduction d'éléments de spiritualité laïque à l'école se heurte aux résistances d'une laïcité fermée à une approche phénoménologique de l'expérience spirituelle, au profit d'une approche purement historique du fait religieux (M.Estivalèzes). Comment concilier les « savoirs spirituels » - qui sont de l'ordre éminemment de la conscience intime - et les savoirs scolaires - qui sont reconnus socialement comme légitimes ? L'école, lieu d'exercice de la pensée critique, a-t-elle le droit de s'immiscer dans cette dimension intérieure, au cœur même de la personne ? Il faut là beaucoup de rigueur, de sensibilité et de prudence !

Osons, dans ces limites, quelques propositions de réflexion.

- **« On éduque par ce que l'on est »** : Socle de l'éducation spirituelle, ce principe incite l'enseignant à une attention qui se centre, au-delà des savoirs disciplinaires et des méthodes pédagogiques, sur les qualités humaines pensées comme essentielles. Un travail de soi sur soi est dès lors la première condition pour enseigner.
- **Un autre rapport au corps : l'approche d'un « corps conscient »** (Ysé Tardan-Masquelier). L'école est sous la domination de l'intellect, héritée de la pensée dualiste cartésienne, qui exclut les ressources spirituelles du corps. Les conceptions des spiritualités orientales peuvent nous aider à dépasser ce clivage. Le corps peut être une assise pour l'esprit (comme le confirme le neuro-biologiste A. Damasio), une source pour l'apprentissage des connaissances, bref, un moyen essentiel de construction du sujet.
- **Un autre rapport à soi : une « pédagogie de l'intériorité »** (R.Nouailhat). La spiritualité, nous l'avons vu, est une exploration de l'espace du dedans. Elle représente aujourd'hui dans « la société de spectacle » qui nous sollicite en permanence vers le dehors, une sorte « d'inversion de la diversion », selon l'heureuse expression du philosophe Gabriel Madinier. Apprendre à se tourner vers soi (aucun égocentrisme ici) permettrait une meilleure connaissance de soi, indispensable au développement harmonieux de la personne.
- **Une autre vision du sujet** : L'individu contemporain est fragmenté, éclaté comme le décrivait déjà Robert Musil dans « L'homme sans qualités » (1930). Les démarches spirituelles, tout en reconnaissant la multiplicité de la conscience, affirment au contraire l'unité de l'être. C'est cette volonté d'unification, de simplicité, et tout simplement de bon sens, qui nous semble pertinente aujourd'hui à réapprendre et à réintroduire dans le domaine de l'éducation et de la formation, de plus en plus sophistiqué et morcelé.
- **Une raison autre** : L'expérience spirituelle, si elle déborde des limites de la rationalité, n'est pas irrationnelle. Elle est une raison « ouverte » (E.Morin) ou « sensible » (Maffesoli). Le défi en éducation serait la reconnaissance de ces autres formes de pensée, de ces autres possibilités d'intelligibilités que nous avons rencontrés tout au long de cette recherche dans l'univers des spiritualités.
- **Une action autre** : La spiritualité, dans la mesure où elle est une expérience personnelle et non un « discours sur », engage obligatoirement une pratique et une conduite de vie. L'action « juste » dans le bouddhisme, l'action non-action dans le taoïsme, l'action désintéressée de la tradition hindoue, l'action « divine » dans la tradition chrétienne, sont autant d'exemples d'autres modalités d'agir. Ces conceptions de l'action peuvent avoir une valeur praxéologique pour l'enseignant dans un cadre scolaire et l'aider indirectement dans sa conduite de la classe.
- **Un savoir autre** : Le savoir spirituel est une connaissance ordinaire. Il s'appuie sur l'expérience de tout ce que l'on vit, fait, pense, sent, observe... Comme le déclare F.Varela « le simple fait d'être là est le véritable travail ». En même temps, le savoir spirituel est une connaissance extraordinaire. Il échappe au déjà connu, arrache le voile des habitudes. Il fait irruption dans la trame de la vie, illumine, émerveille, bouleverse... Et cette expérience ordinaire-extraordinaire est universelle: elle n'appartient à aucune catégorie, à aucun programme, à aucune école...

Comment donc transposer une telle connaissance dans le cadre de l'Education Nationale ? La chose est peut-être impossible. Mais puissions-nous seulement y *faire attention* que cela constituerait déjà, je crois, une grande et belle avancée.

Contact : philippe-filliot@orange.fr