

Nicolas Go

Le soin d'éduquer dans l'incertitude

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.



Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le CLEO, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Nicolas Go, « **Le soin d'éduquer dans l'incertitude** », *Le Portique* [En ligne], 3-2006 | Soins et éducation (I), Sources et attendus philosophiques, mis en ligne le 08 janvier 2007. URL : <http://leportique.revues.org/index872.html>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Association Le Jardin

<http://leportique.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne à l'adresse suivante : <http://leportique.revues.org/index872.html>

Document généré automatiquement le 16 juillet 2009. La pagination ne correspond pas à la pagination de l'édition papier.

Tous droits réservés

Nicolas Go

Le soin d'éduquer dans l'incertitude

- 1 On sait que, à la différence du commandement qui implique soumission et obéissance à autrui, l'*impératif* suppose de n'obéir qu'à soi et par suite de se gouverner soi-même. L'éducation ne relève pas essentiellement d'un commandement (même si dans certains cas d'irresponsabilité parentale ou de négligence éducative, elle tombe sous le coup de la loi). Elle se présente à nous sans condition, à la manière d'un impératif. Il y a bien entendu une fin poursuivie, ne serait-ce que de façon implicite, qui en fait un impératif aussi bien hypothétique : parce que l'humanité ne se transmet pas de façon héréditaire, parce qu'elle n'est pas un donné biologique mais une acquisition culturelle, parce que naissant *homo*, il nous reste à devenir humains, il faut une éducation en quoi consiste ce qu'on l'on qualifie souvent d'humanisation de l'homme. Ce processus consiste à transmettre aux nouveaux venus ce que l'humanité a produit de meilleur ainsi que les moyens de le perpétuer et de l'accroître. Mais qui, des parents ou des éducateurs, sauf exception, dira : en éduquant cet enfant, je poursuis une fin d'humanisation de l'homme ? Pour la plupart, éduquer signifie « permettre de (bien) vivre en société ». Quant à la représentation de ce que signifie (bien) vivre en société, elle est non seulement multiréférentielle (psychologique, sociale, culturelle, personnelle, inconsciente, historique, etc.), mais aussi strictement hétéroclite. Que l'on passe de l'idée générale, qui fait éventuellement consensus, à l'action particulière, par quoi on désigne souvent l'« art », et l'on entre dans le règne de la plus grande hétérogénéité, sinon de la confusion. Que l'idée générale procède, plutôt que du discours d'opinion, d'une pensée conceptualisée, cela n'y change rien. Que l'on vise l'apprentissage pragmatique, voire utile, de la vie en société, ou que l'on se soumette à un impératif d'humanisation de l'homme, l'action éducative reste invariablement marquée par l'indéfinie multiplicité des conceptions.
- 2 C'est que l'impératif d'éduquer souffre d'*incertitude*. Non seulement les conceptions de ce que signifie pratiquement éduquer varient considérablement (et même si cela reste sociologiquement déterminé), mais aussi et surtout, quelle que soit la représentation singulière que l'on puisse s'en faire, les conditions et les effets de l'action restent en très grande partie opaques et incontrôlables. Répugnant à admettre cette propriété irréductible d'incertitude qui définit toute action éducative, on recherche communément les secours du sentiment d'évidence, érigeant sans autre forme de procès nos simples croyances en nécessités. Formés, par notre biographie personnelle et par les multiples déterminismes dont nous sommes les produits, à certains habitus, nous agissons comme s'il ne devait en être autrement. Et face à la résistance du réel qui ne manque pas de se manifester, contre l'inadéquation d'un grand nombre de nos actes ainsi produits au regard des visées qui nous animent, nous préférons la certitude factice du bon droit, la quiétude et l'insouciance que nous confère une telle posture de dénégation. Cette règle funeste vaut, que l'on soit en position d'éducateur de soi ou d'éducateur d'autrui.
- 3 Ce paradoxe, en quelque chose tragique, de l'impératif d'éduquer allié à l'impossibilité d'y réussir tout à fait, pour ne pas dire au risque d'échouer, me semble constituer la pierre d'angle du problème éducatif. Par suite, on ne saurait le poser correctement sans assumer pleinement cette propriété d'incertitude qui accompagne inéluctablement aussi bien l'ordre de la pensée que celui de l'action. En somme, ce n'est jamais une volonté individuelle, désincarnée, qui commande et qui contraint : c'est toujours le réel. Et si l'on ne peut, autrement que sous l'effet de l'illusion ou par imposture, décréter et strictement programmer en éducation, il faut bien, puisque c'est impératif, (s') éduquer quand même.
- 4 La seule solution, qui ne cède pas à la sottise d'une quiétude nonchalante, tient dans un rapport stratégique, ou clinique², au réel. Dans l'incertitude d'un processus, qui habite la temporalité

sur le mode d'un cheminement³, il n'y a qu'une seule posture qui vaille : *se mettre à l'écoute de*. À la manière du médecin expert, auscultant à l'oreille l'opacité d'un corps avec l'intention d'identifier un signe clinique, l'éducateur adopte une position d'accueil. Au contraire de la quiétude et de l'insouciance évoquée plus haut, c'est l'inquiétude et le souci qui président à l'écoute. On n'avance certes pas à l'aveugle, et de même que le médecin se réfère à une nosologie, l'éducateur poursuit une certaine stratégie, orientant son écoute et ses actes. Mais il a toujours affaire à une situation singulière, soumise à d'incessantes variations dans le temps, et qui exige, c'est le propre de l'éducation, un jugement et une action pratiques. Mais à la différence du domaine militaire auquel le terme de « stratégie » appartient, et qui implique dans l'action une *tactique* pour l'exécution locale des plans adaptée aux circonstances, les stratégies éducatives exigent plus expressément du *tact*. On entend par là une appréciation intuitive et délicate, dans l'immédiateté d'une situation donnée. Elle procède d'une faculté de juger avec finesse, sur de frêles indices. Ce que, précisément, Pascal appelait « l'esprit de finesse ». Ce à quoi l'éducation s'affronte, ce ne sont jamais des éléments séparés et clairement identifiés : les programmes scolaires pour un professeur, la politesse et l'obéissance pour tel parent compassé, la citoyenneté pour tel ministre effarouché. Ce à quoi elle s'affronte, c'est au réel tout entier. Les distinctions, antique de l'âme et du corps, ou classique de la pensée et de l'étendue, n'y font rien. Il n'y a aucune chance de simplifier l'action éducative, au sens analytique du terme : séparer les éléments entre eux pour mieux les traiter individuellement, comme on le ferait des pièces d'un moteur que l'on démonterait puis remonterait. La complication mécanique ou électrique d'un moteur se laisse diviser en parties indépendantes, et ce quel que soit son degré de complication. Il est ainsi toujours possible de s'occuper d'un élément isolé. Rien de tout cela dans le champ anthropologique, même lorsque la situation n'est pas très compliquée : on a toujours affaire à de la *complexité*, dont l'incertitude que j'évoquais plus haut constitue l'une des principales propriétés. Impossible, comme dans le cas d'une mécanique ou d'un écheveau, de décomposer ou de démêler. Ni, pour reprendre la critique de Spinoza à l'égard du dualisme cartésien, dans la distinction fictive entre l'âme et le corps, ni dans la distinction interne à l'âme entre la volonté⁴ et l'entendement. Comment prendre soin de l'esprit ou de l'âme sans le corps ? On se souvient, par exemple comment Pythagore éduquait ses disciples à s'éduquer eux-mêmes, comment, à l'heure du coucher, il prenait soin d'eux en commençant par « la sensation », par le corps donc, pour instaurer la paix de l'âme. Qu'il me soit permis ici de citer Jamblique⁵ :

Considérant que l'on commence de prendre soin des hommes par la sensation, en leur faisant voir des formes et des figures belles et en leur faisant entendre de beaux rythmes et de belles mélodies, il faisait commencer l'éducation par la musique, par certaines mélodies et rythmes, grâce auxquelles il produisait des guérisons dans le caractère et dans les passions des hommes, ramenait l'harmonie entre les facultés de l'âme, comme elles étaient à l'origine, et inventait des moyens de contrôler ou de chasser les maladies du corps et de l'âme.

- 5 Non pas qu'il faille distinguer le corps et l'âme autrement que de façon intellectuelle : puisque l'un et l'autre font unité du tout. Commencant par la sensation, Pythagore agit par ses mélodies et par son chant, *dans le même mouvement*, sur le corps qu'il apaise et sur l'âme dont il modifie les passions. La sensation est aussi bien celle du corps que ce par quoi s'effectuent les modifications de l'esprit. Ce soin qu'il apporte à l'éducation de ses disciples constitue proprement un art, qui repose sur l'écoute. *L'écoute des états d'âme et du corps* de ses disciples, en fonction de quoi il détermine avec tact et pertinence quelles mélodies et quels rythmes nécessitent d'être chantés⁶, mais aussi *l'écoute de la nature*, pour laquelle il a développé une expertise hors du commun⁷, et qui le renseigne sur les conditions de la sagesse. S'il se présente comme un maître, Pythagore n'a rien d'un demiurge, illustrant par là la distinction radicale, trop souvent négligée, entre le couple maître-esclave et la relation maître-disciple. Là où le demiurge commande et impose, le maître écoute et suscite. Il écoute

(il ausculte, comme Nietzsche avec son maillet) la réalité présente et complexe de son disciple (y compris le milieu et la nature en général dont il est une manifestation), à *partir de quoi* il détermine avec tact les modalités de son action. Il suscite, plus qu'il ne contraint, les modifications de l'âme et du corps, conformément à ce qu'il perçoit du réel tel qu'il se présente, et dont il a le souci. C'est là ce qu'on appelle *le soin* : comme effort par lequel on soigne, pour conserver ou rétablir la santé, ensuite comme souci et inquiétude, et enfin comme création. Cette création est certes d'une nature particulière : elle n'est pas celle d'une œuvre extérieure, une *poiesis*, comme si le disciple était la création du maître, ou pire sa créature, elle n'est pas même une véritable *praxis* au sens aristotélicien du terme. Elle est en quelque sorte *oeuvre commune*, qui rassemble dans un même processus incertain (puisque ce n'est pas une programmation mécanique mais un travail d'écoute qui détermine l'action éducative) maître et disciple(s)⁸. Lorsque Pythagore prend soin des hommes, c'est à condition et dans la visée qu'ils prennent soin d'eux-mêmes. Ce soin n'est en rien la simple transmission d'une doctrine, de savoirs, ni même de savoir-faire, sans quoi des leçons magistrales y pourvoiraient. Ce soin repose sur l'écoute, dans l'incertitude, dans la longue durée, et comme un processus partagé (en une communauté d'amis disait Pythagore) de création de soi, en quoi consiste le processus d'éducation. C'est l'incertitude nécessaire du processus qui en fait un art, en admettant, comme le dit Kant dans sa troisième critique, que l'art est ce que l'on n'a pas l'habileté de faire même quand on le connaît de la manière la plus parfaite. L'expertise du maître ou de l'éducateur ne suffit pas à objectivement définir les gestes d'éducation. Celle-ci reste à jamais de nature opaque. S'il est vrai, comme le suggère J.P. Resweber, que le geste de soin est l'art d'une mise en œuvre du tact, il faut reconnaître qu'il est aussi bien *un art de l'écoute*. Partant, l'expertise oriente une stratégie, des gestes pertinents dans un esprit de finesse : *l'expérience insolite du tact assume l'incertitude du réel au présent, dans une posture d'écoute*.

- 6 Mais on n'en a pas fini pour autant : il reste à examiner, même de façon sommaire, la question de l'action. Car l'éducation et le soin qu'elle suppose ne reposent pas seulement sur l'écoute. Pour qu'il y ait création, il faut que se déploie une action. Nous sommes alors conduits à envisager le procès d'une *rencontre* : celle de l'écoute et de l'action stratégique orientées dans une visée éducative. La propriété d'incertitude, strictement assumée, exige dès lors que l'on consente à *courir un risque*. C'est à mon sens, à l'inverse, le refus du risque par la crainte de l'incertitude, qui caractérise de façon massive les pratiques éducatives ordinaires, que nous croyons pouvoir naturaliser et concevoir comme nécessaires. Elles sont toutes marquées par une idéologie de la sécurité, accompagnée de son cortège de programmations, d'ordre et de contrôle (que l'on baptise souvent, par euphémisme, progression, rigueur et évaluation). Dans ce contexte timoré, courir un risque, c'est faire appel, pour reprendre une catégorie spinoziste, à la puissance de vivre et d'agir⁹. De sorte que, puisque le désir ne se décrète pas, c'est cela même qui me semble, en dernière analyse, constituer l'enjeu essentiel de l'éducation et l'objet de tous les soins : *l'éducation du désir, comme accroissement de la puissance de vivre et de créer*. Je crois pouvoir résumer ainsi l'hypothèse : s'il est vrai que le soin de l'âme est le seul risque pour l'homme qui vaille la peine d'être couru, on ne peut s'éduquer soi-même que sous la condition d'un désir efficient et pertinent, lui-même objet de tous les soins du processus d'éducation. Pour se trouver en mesure de courir un tel risque, il faut en puiser les ressources dans un désir puissant et créateur. Lequel désir, faute précisément d'éducation, ne saurait que très exceptionnellement se manifester. Dès lors, le problème qui nous occupe pourrait être posé de la sorte : si l'authenticité de l'action, articulée à une « philosophie du soin », suppose une certaine éducation du désir, il importe de s'interroger sur les conditions d'une telle éducation.
- 7 Faut-il le préciser, l'activité du désir échappe en totalité à ce que Nietzsche qualifiait de dragon du « tu dois ». L'expression « tu dois désirer ceci ou cela, et de telle ou telle manière » n'a rigoureusement aucun sens. Fussions-nous assez naïf ou de mauvaise foi pour y croire, l'élève ou le disciple auraient tôt fait de simuler. Fussions-nous assez stupide pour nous l'adresser à

nous-même, l'injonction ne conduirait à très court terme qu'à la déception, la dépression ou, dans le meilleur des cas, au divertissement. Il y a une énigme du désir, c'est qu'il contraint alors que nous aimerions pouvoir le commander. C'est un second paradoxe de l'éducation que celui-là : nous ne pouvons désirer qu'à condition que le désir nous le permette. Ce qui fait l'objet de l'éducation est précisément ce qui détermine la possibilité de son processus¹⁰. Ceci ressemble fort à un diallèle.

8 C'est qu'il nous manque un élément pour pouvoir penser le problème de façon pertinente, et que je catégoriserai comme *le milieu*. Le désir, philosophiquement défini comme puissance, c'est certes le désir du corps (quoi d'autre ?), qui agit sur et affecte le corps lui-même. Mais il ne s'exerce pas en circuit fermé, il est toujours inscrit dans un processus, au sein d'un milieu. Il s'élabore dans la durée, en tant que puissance, par des *rencontres*. Rencontre des désirs entre eux et avec le langage (les psychanalystes ont suffisamment insisté sur ces conditions d'humanisation de la petite enfance), rencontre avec la culture, avec autrui, avec les objets et les pratiques, avec les institutions. Rencontre continuée avec le réel dans son ensemble. A l'occasion de ces rencontres, par lesquelles il se compose ou se décompose, s'accroît ou diminue, le désir incarné (indissociablement activité du corps et production de l'esprit) s'élabore comme identité singulière. Il reste en ce sens toujours, au moins faute d'autonomie et de sagesse, une puissance incertaine d'elle-même. Les rencontres sont-elles défavorables ? Le désir s'amoindrit. Sont-elles favorables ? Il augmente. A l'échelle individuelle, le temps de la formation, nous sommes à peu près tous essentiellement affectés par ce qui, sociologiquement, nous détermine. Il y a une prégnance déterministe du milieu en général, qui confine en quelque sorte les prérogatives de l'éducation (comme pratique intentionnelle) aux trois principales fonctions de la *transmission* (de ce qui est reconnu comme valeur), de la *résistance* (de ce que l'on récuse) et de la *création*. Pour pouvoir prendre soin de soi-même, ce qui exige de la sagesse¹¹, il faut avoir fait les rencontres adéquates dans un milieu adéquat. Lorsque les exotériques prétendaient au statut de disciple de Pythagore, pour reprendre cet exemple, ils entendaient rejoindre un certain *agencement du milieu* (la communauté des philosophes, leurs pratiques sociales, alimentaires, vestimentaires etc.) et une certaine *organisation des rencontres* (avec le maître, les co-disciples, les exercices spirituels au sein du milieu). Ils prenaient un risque, dans la visée du soin de leur âme. Cette conception de l'éducation est aujourd'hui très rare, tant est devenue évidente la pratique sociale de la formation universitaire, professionnelle ou technique par le truchement des institutions de l'État. Et au sein de ces institutions, au sein de l'École en général, on n'éduque pas, au sens antique de l'idée, on instruit et on forme (pour autant qu'on y parvienne). De sorte que, formés au cœur de l'Institution, les éducateurs n'ont plus, dans l'immense majorité et depuis longtemps, la représentation de ce que signifie, au sens philosophique, éduquer. Ils enseignent.

9 Dans le fond, tout le problème tient dans la définition de ce que l'on entend par *soin de l'âme*. Dire que le geste de soin est l'art d'une mise en oeuvre du tact constitue une invite à élucider la nature d'un tel geste. Mais force est d'admettre que le contexte théorique d'une telle élucidation repose en partie sur la définition du « soin de l'âme ». En évoquant plus haut la propriété d'incertitude, je ne faisais que justifier la nécessité d'un *art du soin* en éducation, et du tact qu'il suppose. Mais il nous faut aller plus loin dans notre enquête, tant il est vrai que le soin pourrait s'en trouver restreint à son sens le plus faible (mais non pas le moins intéressant) de geste de sollicitude. Peut-être est-ce en effet aux pratiques philosophiques de l'Antiquité qu'il convient de revenir pour comprendre en quoi peut consister le soin en éducation, à la fois comme thérapeutique de l'âme et comme éducation du désir à l'inquiétude du monde et au souci de soi, ou plus exactement à « l'attention à soi-même » telle que l'évoque notamment Épictète dans les *Entretiens* (la *prosoché*, IV-12 par exemple). C'est bien là un problème de philosophie de l'éducation, qui exige une conceptualisation du soin de l'âme et une visée normative pour l'éducation, et ce dans un rapport critique aux

représentations de notre temps. Ce problème engage aussi bien *le politique*, en quoi consiste la définition des orientations du système éducatif dans son ensemble (autant dire, dans sa forme la plus adéquate, l'utopie politique), que *le didactique*, en quoi consiste la détermination pratique de l'agencement du milieu et de l'organisation des rencontres (en partie seulement dépendant du premier). S'il est vrai que l'éducation du désir orienté dans la visée du soin de l'âme suscite toute notre attention, il reste à envisager sous quelles conditions de possibilité didactique et politique. La considération lucide du fait que le second ne dépend de nous que très indirectement et à très long terme, n'invalide en rien la responsabilité qui nous incombe à l'égard du premier (le didactique pris au sens large de tout ce qui concerne les questions d'enseignement-apprentissage). Ceci nous engage à déterminer dans l'agencement de quel milieu et l'organisation de quelles rencontres l'art du soin pourra trouver les conditions les plus favorables à son exercice. Pour un enfant, un élève, un étudiant, un disciple, il s'agit de *faire l'expérience continuée de l'éducation de son désir en vertu d'un milieu et de rencontres* qui présentent toutes les propriétés requises favorisant le surgissement des événements heureux et les expériences cruciales.

10 Partant, l'action du professeur, de l'éducateur, du maître, consiste autant dans l'agencement d'un tel milieu et l'organisation de telles rencontres que dans les gestes de soin. L'incertitude d'un milieu didactique organisé sur le mode d'un processus non linéaire, loin de constituer une menace, garantit la possibilité des modifications permanentes que requièrent des cheminements singuliers des désirs en communauté de recherche. Personne n'est en mesure de programmer le soin de l'âme, qui ne peut se comprendre, comme le dit si bien J.F. Mattéi, que comme un risque à courir. Il faut pour cela un milieu à évolution aléatoire, au sein duquel s'organisent des rencontres en variation continue (puisque tous les désirs, bien qu'en interaction, sont engagés dans des processus singuliers hétérogènes et instables), et dans lequel l'éducateur pratiquera l'art d'une mise en œuvre du tact par quoi se définit le geste de soin. C'est sans doute à ce prix que l'on pourra accéder à une authenticité de l'action.

11 Il reste alors à définir la nature d'un tel milieu didactique. La contrainte institutionnelle est grande, et l'on retrouve, dès qu'il s'agit d'innover ou de créer, la résistance de l'ordre établi et la question politique. Néanmoins, dans les limites d'une certaine marge dégagée par la pratique et en travaillant sur de la longue durée (depuis la classe maternelle de l'école primaire), certaines réussites sont manifestes. Déjà, les philosophes de l'Antiquité le savaient : le soin de l'âme ne se réduit pas à la pratique exclusive de la philosophie comme discipline intellectuelle. Pythagore, comme tant d'autres après lui, pratiquait et enseignait des exercices spirituels (alimentation, vie sociale, pratiques corporelles, musique, contemplation, amitié etc.), Platon cultivait les savoirs propédeutiques et encourageait autant la gymnastique et la musique que les mathématiques ou la philosophie, pour ne citer qu'eux. Le soin de l'âme, que je me représente essentiellement sous la condition d'une éducation du désir, s'il requiert effectivement du tact, exige beaucoup plus encore : la définition complexe d'*un ensemble de rapports en perpétuel mouvement créatif*. Rapport au savoir, à soi-même, à autrui, au réel dans son ensemble. Ceci ne saurait être simplement thématiqué ni schématisé. Il y va de l'expérimentation pratique, perpétuellement réagencée, sous vigilance philosophique. Il y faut du courage, de la coopération et de la créativité, tant le risque est grand à vouloir, contre les déterminismes de la culture contemporaine, prendre soin de l'âme.

Bibliographie

Références citées

- Ardoino J., De Peretti A., *Penser l'hétérogène*, Desclée de Brouwer, 1998.
 Foucault M., *Naissance de la clinique*, PUF, 2003 (rééd.).
 Go Nicolas, *L'art de la joie, essai sur la sagesse*, Buchet-Chastel, 2004.

Jamblique, *Vie de Pythagore*, Les Belles Lettres, 1996.

Mattéi J.F., *La philosophie de l'éducation ou le paradoxe pédagogique*, Cahiers Binet Simon (Toulouse) 4, 77-85, Erès, 1995.

Pascal, *Pensées*, GF-Flammarion, 1976.

Resweber J.P. (dir.), *Les gestes de soin*, Les cahiers du Portique, 2003.

Spinoza, *Ethique*, trad. R. Misrahi, PUF, 1990.

Notes

1 Traduction par Pierre et Juliette Gasselin.

2 J'entends le terme au sens où Michel Foucault l'a défini dans son ouvrage *Naissance de la clinique* : « se mettre au lit du malade », dans une posture d'écoute.

3 Le cheminement, à la différence de l'itinéraire ou de la trajectoire, se caractérise précisément par l'incertitude dans la durée.

4 Rappelons que pour Spinoza, il n'y a pas de volonté comme faculté, mais seulement des volitions singulières.

5 Jamblique, *Vie de Pythagore*, Les Belles Lettres, 1996, [15]-(64), p. 36.

6 « Et par Zeus, voici qui mérite par-dessus tout d'être remarqué : pour ses disciples il ordonnait et harmonisait ce que l'on appelle des « arrangements » et des « traitements », en produisant d'une manière vraiment digne d'un démon des mélanges entre certaines mélodies diatoniques, chromatiques et enharmoniques, grâce à quoi il faisait facilement changer et passer dans des états contraires les passions de l'âme, qui venaient de s'installer en eux et de s'introduire de manière irrationnelle », *idem*.

7 « Il pensait qu'il était digne d'apprendre et d'étudier à la source même et à la racine de la nature », *ibid.* (66), p. 37.

8 Les exotériques, avant de pouvoir devenir disciples, étaient mis en observation pendant 3 ans, puis à 'épreuve pendant 5 ans. Autant dire que, par suite, l'œuvre est commune, tant sont grands les efforts consentis pour accéder à l'initiation. Le texte de Jamblique montre que, même avec ces précautions, le résultat restait incertain : Périllos de Thourioi, Kylôn et le gouverneur de Sybaris ont été renvoyés de la communauté, et Lysis a réprimandé Hipparque pour avoir divulgué, à la manière des Sophistes, des doctrines réservées aux initiés.

9 Précisément, Spinoza emploie dans l'*Éthique* les termes de *potentia agendi* et *vis vivendi*.

10 Comme le dit encore Spinoza, ce n'est pas parce qu'une chose est bonne que nous la désirons, c'est inversement parce que nous la désirons que nous la jugeons bonne.

11 J'entends le terme de sagesse non pas au sens normatif du idéal accompli, et qui a fait dire aux anciens qu'elle n'était pas de ce monde, mais comme processus en marche. Disons que tout acte conforme aux exigences de ce modèle est déjà de la sagesse.

Pour citer cet article

Référence électronique

Nicolas Go, « **Le soin d'éduquer dans l'incertitude** », *Le Portique* [En ligne], 3-2006 | Soins et éducation (I), Sources et attendus philosophiques, mis en ligne le 08 janvier 2007. URL : <http://leportique.revues.org/index872.html>

À propos de l'auteur

Nicolas Go

Docteur en philosophie (Paris X), docteur en sciences de l'éducation (Montpellier III), Nicolas Go a successivement enseigné à l'école primaire, au lycée et à l'IUFM. Il se consacre aujourd'hui à l'écriture. Ses travaux portent sur la philosophie de l'éducation et sur la sagesse. Il est également musicien (Lauréat de la Fondation Yehudi Menuhin) et diplômé de Langues et Civilisations Orientales (Inalco-Paris).

Droits d'auteur

Tous droits réservés

Résumé / Abstract / Resumen

Ce qui détermine l'éducation, c'est, dans le même mouvement et inséparablement, son caractère *impératif* et la propriété d'*incertitude*. Ce paradoxe trace une ligne de partage entre, grossièrement, deux conceptions de l'éducation : l'une qui, cédant à un besoin insistant de certitude, tend à instituer un ordre, quitte à forcer le réel, l'autre qui, assumant le caractère irréductiblement opaque de la pratique éducative, prend le risque d'un *art du soin*, reposant sur l'écoute et la création continuée. Mais il faut une visée, que la philosophie antique a conceptualisée comme sagesse, et qui semble pouvoir prendre, pour peu qu'on s'y essaye, la forme pratique de la *prosoché*, ou attention à soi-même. L'enjeu, c'est l'éducation du désir, qui exige, contre l'impuissance des injonctions morales, l'agencement d'un milieu et l'organisation des rencontres.

What determines education is, in the same stream and unseparably, its *imperativ* nature and the propriety of *uncertainty*. This paradox makes a separation between, roughly, two conceptions of education: the first, victim of an insisting need of certainty, intends to institute an order, even by forcing reality, the second, accepting the unavoidable opacity of educative, takes the risk of *care art*, based on listening to and uninterrupted creation. But its needs an aim, which antique philosophy has conceptualised as wisdom, that can be realised through the exercise of *prosoché*, or care of oneself. The stake is the education of desire that requires, against the powerlessness of moral injunctions, the ordering milieu and the organisation of encounters.

Lo que determina la educación es, en el mismo movimiento e inseparablemente, su carácter *imperativo* y su propiedad de incertidumbre. Esta paradoja dibuja una línea de separación entre, aproximadamente, dos concepciones de la educación : una que, cediendo a una insistente necesidad de certeza, tiende a instituir un orden, con el riesgo de forzar lo real, la otra que, asumiendo el carácter irreductiblemente opaco de la practica educativa, toma el riesgo de un *arte del cuidado*, que se fundamenta en la escucha y la creación continua. Pero se requiere una puntería, que la filosofía antigua ha conceptualizado como sabiduría, y que parece poder tomar, a poco que uno lo ensaye, la forma práctica de la *prosoché*, entendido como el cuidado de sí mismo. Lo que está en juego, es la educación del deseo, que reclama, en contra de la impotencia de las conminaciones morales, el acondicionamiento de un medio y la organización de los encuentros¹.