

Éduquer, c'est apprendre à mourir

par Benoît Peuch

Méditant sur ce que pourrait être une éducation spinoziste, P. Sévérac envisage le passage de l'enfance à l'âge adulte comme celui d'une nature à une autre, et organise les règles d'une bonne éducation autour de la notion d'affectivité.

À propos de : Pascal Sévérac, *Renâître. Enfance et éducation à partir de Spinoza*, Hermann, 156 p., 2021, 22 €.

Spinoza n'est pas un auteur qu'on a l'habitude de croiser dans les livres de philosophie de l'éducation. Contrairement à certains de ses contemporains, comme Locke ou Comenius, il n'énonce presque aucune prescription pédagogique et la thématique de l'enfance n'occupe dans son œuvre qu'une place marginale. Mais s'il est sans doute hasardeux de s'interroger sur l'éducation *chez* Spinoza, rien n'interdit d'y réfléchir *à partir* de Spinoza. Dans cet esprit, Pascal Sévérac nous propose une expérience de lecture originale : relire *L'Éthique* comme un traité d'éducation. Une telle lecture suppose que l'on traite les passages où Spinoza évoque la condition de l'enfant comme le cœur de son œuvre et que l'on assigne au reste de sa pensée la fonction d'explicitier la profondeur conceptuelle de ces fragments. Sur cette base, Sévérac montre que la philosophie de Spinoza amène à faire de la nature de l'enfant un problème : avant de souscrire aux sempiternelles prescriptions tirées d'une lecture naïve de Rousseau voulant que l'éducation doive « respecter la nature de l'enfant », d'autres questions doivent être posées. En quel sens, d'abord, peut-on parler de « nature » de l'enfant ? Est-ce une nature qu'il a en commun avec l'adulte ou une nature qui lui est spécifique ? Dans ce dernier cas, en quelle sens peut-on considérer que l'éducation comme un processus de changement de nature ?

L'apprentissage d'un corps en équilibre

L'enfant est un être paradoxal. Incapable d'abord de se nourrir par lui-même, de marcher, de parler, il est terriblement impuissant. Doté d'une plasticité hors du commun, il ne cesse de grandir, de changer, de s'adapter dans une mesure qui excède largement les possibilités de l'adulte. Comment peut-on interpréter cette dualité qui fait de l'enfant un être qui ne peut rien, mais qui peut tout devenir ? Trouver une réponse à cette question à partir de Spinoza implique que l'on considère d'abord la condition enfantine comme une condition corporelle. Il faut rappeler que, chez Spinoza, la notion de corps va au-delà de la simple dimension matérielle de l'individu et qu'elle concerne plus généralement sa façon de s'incarner dans son environnement et d'être affecté par lui. Chez l'enfant, cette affectivité s'exprime corporellement par des attitudes d'imitation. Dans la perspective spinoziste, la spécificité de l'imitation enfantine est qu'elle se fait sans préférence : spontanément, l'enfant imite tous ceux qu'il voit. Spinoza parle d'*équilibre*, terme qui désigne une neutralité affective qui s'oppose au déséquilibre affectif de l'adulte dont les passions l'amènent à privilégier certains aspects de son environnement tout en étant insensible à d'autres. Quand l'enfant imite, il sort, pour un temps, de son état d'équilibre pour reproduire l'affectivité déséquilibrée des adultes. Ici, imiter ne veut pas simplement dire mimer des gestes, mais bien reproduire une certaine façon d'être affecté par son environnement. Sévérac fait d'ailleurs observer que cette imitation affective n'est pas simplement comportementale, mais aussi émotionnelle : l'imitation des comportements liés à la tristesse ou à la joie (contraction du visage, pleurs ou rires, respiration saccadée ou profonde, etc.) peut suffire à en susciter le vécu émotionnel.

De ces considérations, Sévérac tire deux conséquences pour une philosophie spinoziste de l'éducation. La première c'est que, grâce à cette notion d'équilibre, il est possible de considérer positivement la nature de l'enfant d'une façon qui la distingue de celle de l'adulte : c'est parce que l'enfant et l'adulte ne sont pas affectés par l'environnement de la même façon que l'on peut dire qu'ils ont une nature différente. La seconde est que l'imitation, comme imitation *affective*, rend possible un modèle de processus d'apprentissage réflexif par lequel l'enfant s'individualise en se socialisant. À force d'imitation, l'enfant finit par intérioriser certaines formes affectives et, par là, s'individualise comme un être ayant son propre déséquilibre affectif. Par cette intériorisation, l'imitation peut se retourner en réflexivité : reconnaissant chez autrui un comportement affectif analogue au sien, l'enfant devient capable de considérer les autres comme ses semblables, c'est-à-dire comme des êtres qui, comme lui, sont sujets

à la joie et à la tristesse. Indiquons cependant que ce passage de l'imitation-équilibre à l'imitation-apprentissage suppose une théorie rendant compte de la manière dont l'enfant en vient à s'approprier les comportements affectifs qu'il imite : pour pouvoir devenir théorie de l'apprentissage, une théorie de la plasticité appelle une théorie de la mémoire. Si Sévérac reconnaît bien l'importance de la mémoire dans l'éducation (p. 44), on regrettera cependant qu'il ne s'y arrête pas pour nous en décrire les conditions : relève-t-elle simplement du développement organique de l'enfant ou suppose-t-elle déjà une prise en charge sociale particulière ?

Mourir pour renaître

Si le but de l'éducation est d'amener l'enfant à abandonner sa nature enfantine au profit d'une nature d'adulte, il n'est pas possible de comprendre ce processus si l'on se contente d'observer le développement organique de l'enfant. Avoir un corps apte à faire beaucoup de choses est une condition nécessaire, mais non suffisante pour s'élever au rang de membre accompli de l'humanité : il faut encore que ce corps soit lié à un esprit rationnel.

Dans une perspective spinoziste, éduquer l'esprit, ce n'est pas simplement inculquer des principes intellectuels. C'est aussi rendre le corps plus conscient de la manière dont il est affecté par son environnement et, par là, rendre son affectivité plus réflexive et même intelligente : car un corps doué de conscience est aussi un corps qui agit en fonction de ce qu'il réfléchit. Selon Sévérac, cette transformation affective peut être pensée comme un processus de mise à mort de la nature affective de l'enfant. Cette interprétation suppose, bien sûr, que l'on considère la mort comme un processus de destruction qui n'exclut pas la possibilité d'une renaissance. Cela est illustré chez Spinoza à travers l'exemple d'un poète espagnol qui, frappé par l'amnésie, se montre incapable de se reconnaître comme l'auteur de ses anciens poèmes (p. 65) : la vie affective exprimée dans ces œuvres n'est plus la sienne, mais celle d'un individu qui a cessé de vivre au moment où le fil de sa mémoire s'est rompu. Malgré la continuité de sa vie organique, l'amnésie fait subir à la vie affective de ce poète un déchirement si radical que toute vie future ne peut que prendre la forme d'une vie nouvelle. Or, nous dit Spinoza, cette rupture affective ressemble beaucoup à celle que vivent les hommes et les femmes quand ils passent de l'état d'enfance à l'état d'adulte : un homme d'âge avancé, dit-il, « ne pourrait se persuader d'avoir jamais été bébé, s'il n'en faisait

d'après les autres la conjoncture pour lui-même »¹. Mais la transformation affective opérée par l'éducation est loin d'être aussi brutale et arbitraire que celle de l'amnésie : c'est un processus lent devant déboucher sur l'émergence d'une affectivité rationnelle. Sévérac propose de considérer ce processus de renaissance affective de l'enfant comme un travail de « rééducation » comparable au travail du kinésithérapeute ramenant patiemment le corps ankylosé à ses pleines capacités par des massages et des exercices de souplesse. Du côté de l'éducateur, cette rééducation affective passe par l'aménagement d'un environnement en mesure de stimuler l'affectivité de l'enfant tout en favorisant la croissance de ses aptitudes réflexives.

Apprendre à résister

Pour Sévérac, Spinoza préfigure les positions de pédagogues modernes comme Vygotski ou Wallon en nous amenant à considérer l'enfant comme un être nativement social (p. 88) : le travail de l'éducation est alors moins de faire entrer l'enfant dans une société où il est déjà — celle où il est né — que de transformer la manière dont il y participe. Cette transformation dépend de la façon dont les éducateurs organisent l'environnement de l'enfant pour orienter son devenir affectif dans un sens particulier. En cela, il n'existe pas qu'une seule forme d'éducation : plusieurs aménagements sont possibles, influençant le devenir de l'enfant de différentes façons. Sévérac isole, dans l'œuvre de Spinoza, trois modèles d'éducation (p. 108).

Le premier est celui d'une éducation *théocratique* : celle de Moïse éduquant son peuple au respect absolu de l'autorité d'un Dieu capable de punir et de récompenser. Pour Sévérac, cette éducation qui contient le peuple dans un état d'enfance en lui ôtant tout désir d'émancipation peut, dans nos catégories modernes, être qualifiée de totalitaire.

Le deuxième modèle d'éducation, appelé « éducation *ordinaire* », amène l'enfant à vivre dans le souci de son intérêt personnel, cherchant les honneurs en enviant ceux des autres. Pour Sévérac, cette éducation individualiste pourrait être qualifiée de libérale ou de méritocratique.

Le troisième modèle correspond à ce que Spinoza qualifie de « bonne » éducation. Elle repose sur une idée d'honneur différente de celle du modèle

1 Spinoza, *Éthique*, IV, proposition 39, scolie.

précédent : un honneur qui n'est pas lié à l'envie, mais à un anoblissement spirituel de soi lié à la concrétisation d'un désir d'émancipation qui implique que l'on renonce à vouloir être aimé par Dieu de façon exclusive (p. 114). Ici, l'émancipation d'autrui est une composante essentielle à l'émancipation individuelle. Sévérac appelle ce modèle « éducation éthique », mais nous ne pensons pas trop forcer sa pensée en affirmant qu'il aurait aussi pu la qualifier de démocratique. À notre avis, la proposition la plus intéressante du livre réside dans la manière dont Sévérac montre que cette éducation éthique amène les enfants à devenir des individus enclins à résister à l'expression d'un pouvoir despotique (p. 110). Ce qui se précise ici, c'est que l'affectivité démocratique ne se caractérise pas simplement par un désir d'égalité, mais aussi par une aversion profonde pour l'inégalité.

Rendre notre éducation éthique

Sévérac ne développe pas ici une réflexion relevant de l'histoire de la philosophie de l'éducation. Il ne s'agit pas, par exemple, de voir comment les concepts de Spinoza entrent en résonance ou s'opposent à ceux de Comenius, Locke ou même Rousseau. La fin du dernier chapitre, il nous oriente explicitement dans une autre voie : il s'agit plutôt de puiser dans la philosophie de Spinoza de quoi accentuer notre réflexivité critique sur nos propres pratiques éducatives en nous invitant à réfléchir aux moyens de les rendre plus éthiques. Penser l'éducation à partir de Spinoza, c'est la penser à partir de la notion d'affectivité, c'est-à-dire de la façon dont l'enfant s'individualise en entrant en relation avec son environnement. Pour l'éducateur, la conséquence de cette proposition est qu'il ne suffit pas de réfléchir sur les pratiques éducatives en termes d'efficacité pour établir quelles sont les *bonnes* pratiques. L'usage de dispositifs pédagogiques fondés sur la compétition ou la récompense, par exemple, peut sans doute d'amener facilement l'enfant à acquérir certaines compétences ciblées. De tels dispositifs, cependant, encouragent aussi l'enfant à agir de façon individualiste. Sans renoncer à l'exigence d'efficacité, nous avons aussi à nous interroger sur les dispositions affectives que nos pratiques favorisent chez nos enfants ou chez les élèves en nous demandant comment les instruire tout en les amenant à agir dans la coopération plutôt que dans l'opposition.