

Thomas De Koninck



Série *Essais*

# Philosophie de l'éducation pour l'avenir





Philosophie de l'éducation  
pour l'avenir



THOMAS DE KONINCK

Philosophie de l'éducation  
pour l'avenir



Presses de  
l'Université Laval

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société d'aide au développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise de son Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

Mise en pages : Diane Trottier

Maquette de couverture : Mariette Montambault

ISBN 978-2-7637-9044-2

© Les Presses de l'Université Laval 2010

Tous droits réservés. Imprimé au Canada

Dépôt légal 1<sup>er</sup> trimestre 2010

Les Presses de l'Université Laval  
2305, rue de l'Université  
Pavillon Pollack, bureau 3103  
Université Laval, Québec,  
Canada, G1V 0A6

[www.pulaval.com](http://www.pulaval.com)

*En hommage à la mémoire de ma mère  
et meilleure enseignante,  
Zoé Decruydt*



---

## *Table des matières*

1	Introduction . . . . .	1
	Première partie: La philosophie de l'éducation: de quoi s'agit-il? . . . . .	1
	1.1 Sens et pertinence d'une philosophie de l'éducation . . . . .	1
	1.2 Difficulté. . . . .	7
	1.3 Ordre du cours. . . . .	8
	Seconde partie: Urgence de la philosophie de l'éducation – La crise actuelle. . . . .	8
2	L'affectivité . . . . .	15
	2.1 Le défi central. . . . .	16
	Conclusion . . . . .	24
3	De la musique avant toute chose. . . . .	27
	3.1 L'affectivité . . . . .	28
	3.2 La quête de sens. . . . .	31
	3.3 La musique et l'éducation . . . . .	35
4	L'éducation des enfants . . . . .	41
	4.1 Rappels. . . . .	41
	4.2 L'éveil des sens . . . . .	45

4.3 Les signes . . . . .	52
4.4 Une éducation d'« immensité ». . . . .	54
4.5 Le jeu . . . . .	55
4.6 Éducation et politique . . . . .	59
Conclusion . . . . .	60
5 Sagesse du corps . . . . .	61
5.1 Éduquer le corps . . . . .	61
5.2 La main. . . . .	65
5.3 L'attention. . . . .	68
5.4 Tact et sens commun . . . . .	70
6 Art et vérité . . . . .	77
6.1 Mythos . . . . .	78
6.2 La lecture . . . . .	87
Conclusion . . . . .	95
7 Le défi de l'enseignement. . . . .	97
7.1 Le défi central. . . . .	97
7.2 Comment faire ? . . . . .	101
Conclusion . . . . .	112
Postscriptum . . . . .	114
8 La crise de la connaissance . . . . .	117
8.1 La spécialisation. . . . .	118
8.2 La faille centrale: prendre l'abstrait pour le concret . . . . .	123
8.3 L'ignorance de soi. . . . .	126
Conclusion . . . . .	136

---

9 Les sciences . . . . .	137
9.1 Le problème principal . . . . .	137
9.2 L'esprit authentique de la science . . . . .	141
9.3 Comment enseigner les sciences . . . . .	145
Conclusion . . . . .	148
10 L'avenir de l'éthique . . . . .	151
10.1 Le défi éthique . . . . .	151
10.2 La dignité humaine . . . . .	155
10.3 Les « situations limites » . . . . .	169
Conclusion . . . . .	173
11 Économie et politique . . . . .	175
11.1 Le devenir économique . . . . .	175
11.2 L'écart entre l'économique et l'éthique . . . . .	179
11.3 Le politique . . . . .	186
12 Le principe responsabilité . . . . .	193
12.1 Éthique et histoire . . . . .	193
12.2 Le droit de savoir . . . . .	194
12.3 Notre être historique . . . . .	197
12.4 Le principe responsabilité . . . . .	200
12.5 Éthique et génétique . . . . .	203
12.6 Le défi écologique . . . . .	208
Conclusion . . . . .	216
13 Conclusion générale . . . . .	219



---

## *Avant-propos*

L'éducation est depuis toujours au centre des débats. « La première des choses pour l'être humain, c'est, je pense, l'éducation », constatait déjà Antiphon le sophiste. Jamais sans doute n'est-elle cependant apparue aussi problématique qu'aujourd'hui. Au drame terrible de l'autodestruction chez les jeunes – drogue, criminalité, suicide au sens littéral du terme – s'ajoute un taux inadmissible d'abandons scolaires prématurés.

Or qui contesterait que le vide « ne manque pas », selon le mot de Samuel Beckett, en nos sociétés d'abondance ? D'ordre affectif et culturel à la fois, il suscite un ennui sans nom, générant désespoirs et violences. La nouvelle ignorance a provoqué des réformes irréflechies qui, loin de résoudre les problèmes, les aggravent souvent, bien plutôt. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication posent, de leur côté, des défis inédits. La culture, qui est tout entière éducatrice, atteint l'individu « dans son identité profonde de personne humaine », comme l'a excellemment marqué Fernand Dumont. Aussi sa désintégration entraîne-t-elle plus que tout autre facteur celle des sociétés humaines.

Le cours que voici entend tirer parti des savoirs nouveaux, ainsi que des immenses richesses héritées de la tradition, en ce domaine fondamental entre tous qu'est l'éducation, afin de dégager des éléments de solution, ou, mieux encore, de prévention, à ces problèmes. Il se découpe en treize leçons rédigées en un style plus direct que les autres ouvrages que j'ai consacrés à l'éducation et à la culture, dans l'espoir de contribuer de manière certes très modeste, mais peut-être plus efficace, à bâtir l'avenir de nos jeunes.

*T. De K.*

---

# 1

## INTRODUCTION

Cette première leçon se découpe en deux temps principaux, le premier portant sur la philosophie de l'éducation comme telle, le second sur l'urgence de la philosophie de l'éducation face à la crise actuelle.

### **PREMIÈRE PARTIE: LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION: DE QUOI S'AGIT-IL?**

Cette première partie se découpe à son tour en trois points:  
1. Sens et pertinence; 2. Difficulté; 3. Ordre du cours.

#### **1.1 SENS ET PERTINENCE D'UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION**

Pourquoi « philosophie de l'éducation »? Différentes disciplines comme la pédagogie, la didactique, la psychologie des apprentissages et bien d'autres encore, qu'on regroupe aujourd'hui sous le vocable « sciences de l'éducation », ne suffisent-elles pas à la tâche? Pour répondre à cette question

du pourquoi, rappelons d'abord ce qu'est la « philosophie », après quoi nous nous interrogerons sur le sens d'« éducation » dans l'expression « philosophie de l'éducation ».

### *A. La philosophie est avant tout un éveil*

C'est ainsi qu'elle s'est définie dès ses débuts. Socrate n'a pas craint de dire aux Athéniens qu'il ne cessait de les réveiller et que, le mettant à mort, ils risquaient de passer le reste de leurs jours à sommeiller<sup>1</sup>, ajoutant qu'« une vie sans examen ne vaut pas la peine d'être vécue<sup>2</sup> ». Bien avant Socrate, Héraclite reprochait déjà à la plupart des humains de mener, tout éveillés, une vie de dormeurs<sup>3</sup>. Les trois contraires de la vie que sont la folie, le sommeil et la mort sont les trois contraires de la philosophie, remarquait Aristote dans son *Protreptique*. Car, « pour nous, vivre, c'est être éveillé<sup>4</sup> ». Ce thème de l'éveil est central également dans les sagesses orientales. « Bodhi » signifie « éveil », et « Bouddha » « l'éveillé ». Le non-réveil et l'ignorance vont de pair. Mâyâ, qui signifie littéralement « illusion, tromperie, apparence », est un principe universel de la philosophie du Vedânta.

Le sommeil est nécessaire et peut être fort agréable, mais personne ne souhaiterait vraiment dormir tout le temps. Personne ne souhaiterait non plus se trouver constamment hors de son bon sens, dément ou sot. Peu sans doute, aussi bien, souhaiteraient, au moins consciemment, être ce « mort-

---

1. Cf. Platon, *Apologie de Socrate*, 30 e-31 a.

2. *Ibid.*, 38 a.

3. Cf. H. Diels et W. Kranz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 6<sup>e</sup> édition, 3 volumes, Berlin, Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1951-1952, 22 B 1 et 89 (désormais Diels-Kranz, ou DK).

4. Cf. Aristote, *Protreptique*, 85 D, dans *Aristotle's Protrepticus. An Attempt at Reconstruction*, by I. Düring, Acta Universitatis Gothoburgensis, 1961, et Rémi Brague, *Aristote et la question du monde*, Paris, PUF, coll. « Épiméthée », 1991, p. 95, p. 89, p. 103-104.

vivant » dont parlait Einstein dans les termes que voici : « J'éprouve l'émotion la plus forte devant le mystère de la vie. Ce sentiment fonde le beau et le vrai, il suscite l'art et la science. Si quelqu'un ne connaît pas cette sensation ou ne peut plus ressentir étonnement ou surprise, il est un mort-vivant et ses yeux sont désormais aveugles<sup>5</sup>. »

Voilà qui répond déjà à la question qui suit tout naturellement : la philosophie est éveil à quoi plus précisément ? La philosophie est éveil à la totalité de l'expérience humaine de la vie dans toute sa richesse et sa complexité. Or si l'on oppose de nos jours avec raison cette « complexité » à la fragmentation, à l'émiettement des connaissances qu'on déplore, il faut bien que quelqu'un s'occupe rationnellement de cette complexité.

*B. Quel est le sens d'« éducation » dans l'expression « philosophie de l'éducation » ?*

La vie humaine est en perpétuel devenir, du premier au dernier instant. Nous croissons et dépérissons simultanément sans cesse, sous des rapports et à des degrés différents. La vie de l'intelligence, la vie affective, la vie des sens, de l'imagination, de la mémoire et le reste, se poursuivent toutes en même temps tout au long de nos vies et sont bien plus notre vraie vie que l'immédiat matériel qui ne fait toutefois pas moins partie de nos vies lui aussi.

Ce qu'il faut retenir toutefois surtout, c'est que la différence capitale entre le développement de l'être humain et celui des autres vivants de ce monde, y inclus tous les autres animaux, est que ces derniers sont « préprogrammés » à un degré infiniment plus grand que nous ; la nature non rationnelle est déterminée *ad unum*, constataient les médiévaux à la suite des Grecs, cependant que l'être humain est *ad multa*, *ad*

---

5. Albert Einstein, *Comment je vois le monde*, trad. Maurice Solovine et Régis Hanrion, Paris, Flammarion, « Champs », 1979, p. 10.

*opposita, ad infinita*. Les animaux sont d'emblée des spécialistes. Chaque espèce d'insectes n'a qu'une manière de faire les choses, et s'y conformera toujours, car tel est son « programme ». S'il mûrit avant l'être humain, le chimpanzé « est atteint beaucoup plus vite par cette irréversible vieillesse : l'incapacité de rien apprendre de nouveau<sup>6</sup> », fait observer avec finesse Fernando Savater. Nous, les humains, sommes au départ les plus indéterminés, potentiels, des êtres – nous naissons nus, vulnérables à tant d'égards. C'est ce que figure une première fois le mythe d'Épiméthée dans le *Protagoras* de Platon<sup>7</sup>. Luc Ferry n'a pas tort de considérer que ce même fait tel qu'il est observé à nouveau par Jean-Jacques Rousseau dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité*, est d'une « profondeur abyssale<sup>8</sup> ». Nous avons tous et toutes à devenir ce que nous sommes, selon le mot célèbre de Pindare (poète grec, 518-438 avant Jésus-Christ) : « Deviens ce que tu es<sup>9</sup>. »

Comme l'écrit Emmanuel Kant, « le plus grand et le plus difficile problème qui puisse se poser à l'être humain, c'est l'éducation : car le discernement (*Einsicht*) dépend de l'éducation, et l'éducation, à son tour, dépend du discernement<sup>10</sup> ». Comment sortir de cette apparente contradiction ? Kant répond en faisant ressortir que « l'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître. [...] Mais où prend-il ce maître ? Nulle part ailleurs que dans l'espèce humaine. Mais ce maître est, tout comme lui, un animal qui a besoin d'un maître<sup>11</sup>. » En

---

6. Fernando Savater, *Pour l'éducation*, trad., Hélène Fisbert, Paris, Payot, 1998, p. 33.

7. Cf. Platon, *Protagoras*, 320 c-322 d.

8. Cf. Débat Luc Ferry – François Laruelle, « La cause de l'homme ou la nouvelle querelle de l'humanisme », dans *La Décision philosophique*, n° 9, octobre 1989, p. 42.

9. Pindare, *Odes pythiques*, II, 72.

10. Kant, *Über Pädagogik*, AK IX, 446.

11. E. Kant, *Idee d'une histoire universelle au point de vue cosmopolite* [1784], trad. Luc Ferry, dans Kant, *Œuvres philosophiques*, II, Paris, Gallimard, Pléiade, 1985, p. 195 [AK VIII, 23].

d'autres termes, tradition – l'acte de transmettre – et discipline sont nécessaires pour que nous puissions devenir ce que nous sommes et parvenir à des sociétés civiles justes. Cette tâche est la plus difficile de toutes parce que « le bois dont l'homme est fait est si courbe qu'on ne peut rien y tailler de bien droit<sup>12</sup> », ajoute Kant dans une formule célèbre.

Ainsi, la possibilité du meilleur entraîne la possibilité du pire ; *corruptio optimi pessima* ; « la corruption du meilleur est la pire ». « La plus profonde difficulté de toute la doctrine de la liberté », c'est qu'elle est « un pouvoir du bien et du mal<sup>13</sup> ». Le tort causé par de fausses conceptions de l'éducation et par de mauvais éducateurs est incalculable.

### C. Mozart assassiné

Si Mozart avait grandi dans un milieu de musique pourrie, même Mozart aurait été assassiné, quelque prodigieux qu'ait été son talent naturel. Un minimum d'éducation musicale est nécessaire même pour qui a une nature aussi douée que celle de Mozart. Or cette observation se transpose dans tous les ordres, voire pour la vie humaine tout entière. Quand dans les jardins naît une rose nouvelle, les jardiniers s'émeuvent, rappelle Saint-Exupéry à la fin de *Terre des hommes*. « On isole la rose, on cultive la rose, on la favorise. Mais il n'est point de jardinier pour les hommes. Mozart enfant sera marqué comme les autres par la machine à emboutir. Mozart

---

12. *Ibid.* ; la phrase célèbre se lit en allemand : « Aus so krummem Holze, als woraus der Mensch gemacht ist, kann nichts ganz Gerades gezimmert werden » ; cf. Aristote : « [...] si l'homme, à son point de perfection, est le meilleur des animaux, il est aussi, quand il rompt avec la loi et avec la justice, le pire de tous » (*Politique*, I, 2, 1253 a 31-33) ; voir également Platon, *Lois*, VI, 766 a ; *République*, VI, 491 d.

13. F.W.J. Schelling, *Recherches philosophiques sur l'essence de la liberté humaine et les sujets qui s'y rattachent* (1809), trad. Jean-François Courtine et Emmanuel Martineau, dans *Œuvres métaphysiques (1805-1821)*, Paris, Gallimard, 1980, p. 139 (S. W. VII, p. 352).

fera ses plus hautes joies de musique pourrie, dans la puanteur des cafés-concerts. Mozart est condamné. [...] Ce qui me tourmente, c'est le point de vue du jardinier. [...] C'est un peu, dans chacun de ces hommes, Mozart assassiné<sup>14</sup>. »

En un mot, l'épanouissement et la vie elle-même de chacun de nous dépend profondément de l'éducation, qui peut assassiner, le mot n'est pas trop fort, puisque l'enjeu est ce qui est logique, donne le goût de vivre une vie humaine, le désir de dépassement, la soif d'apprendre, de comprendre, de contempler. Nous le verrons, il n'y aura pas d'efforts plus tard « sans au fond, au fond de soi, le merveilleux et le miraculeux placé par l'enfance<sup>15</sup> » (Paul Valéry). Si le balourd (« the dullard », dit Whitehead) qui tue l'émerveillement mérite d'être maudit comme le plus honteux des assassins, c'est que sa victime est ce que nous avons de meilleur, de plus déterminant en chacun de nous : le souffle même de vie qui donne du sens ou à tout le moins permet d'en chercher un, et qui est l'esprit<sup>16</sup>.

En 1848, Charles Dickens écrivait : « On entend parler quelquefois d'une action pour dommages contre le médecin incompetent qui a déformé un membre cassé au lieu de le guérir. Mais que dire des centaines de milliers d'esprits qui ont été déformés à jamais par les ineptes insignifiants qui ont prétendu les former<sup>17</sup> ! »

---

14. Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des hommes*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, Pléiade, 1953, p. 260-261.

15. Paul Valéry, *Cabiers*, II, éd. Judith Robinson, Paris, Gallimard, Pléiade, 1974, p. 1555.

16. Entre huit et treize ans la vie des enfants est empreinte d'émerveillement, observe Whitehead, qui ajoute à juste titre : « [...] and cursed be the dullard who destroys wonder » (A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, New York, Macmillan, 1929; Mentor Books, p. 42). Dans le passé, certaines méthodes « assassinaient l'intérêt » (p. 45).

17. Charles Dickens, *Nicholas Nickleby*, Preface to the First Cheap Edition, 1848, London, Penguin Classics, 1986, p. 48.

### *Conclusion*

En d'autres termes, l'éducation détermine et transforme nos vies entières, pour le meilleur ou pour le pire. Puisque la totalité de nos vies dépend ainsi de l'éducation, c'est dire qu'une philosophie responsable de l'éducation est absolument nécessaire.

Voici un autre argument. Il est à remarquer à ce propos qu'il y a toujours une philosophie implicite de l'éducation en toute vie humaine, souvent non critiquée et qui peut consister à se nier d'ailleurs. La négation de la philosophie est encore de la philosophie, notait Aristote, car elle est une prise de position ayant recours à des arguments etc. Étant donné, par conséquent, qu'on ne peut pas ne pas avoir une philosophie de l'éducation, raison de plus pour chercher à en avoir une qui soit critique et, justement, éveillée.

### *But du cours*

Le but que je vous invite à partager, on le voit, est de repenser l'éducation par le fond. Il s'agit de faire face à ce défi central de nos existences en respectant, dans toute la mesure du possible, sa complexité et sa finalité, qui est avant tout, nous le verrons mieux en progressant, l'humain proprement dit. Rien ne serait plus faux, et néfaste, qu'une vue parcellaire, abstraite par conséquent, de la vie et de l'être, de l'être humain en particulier, qui se ferait réductrice, empêchant de voir l'éducation dans sa globalité.

## **1.2 DIFFICULTÉ**

Le défi est donc de taille. La difficulté principale est l'ampleur du projet, vu la complexité dont nous avons parlé. Il faut prendre en compte, autant que possible, l'existence humaine dans toutes ses dimensions. La littérature pertinente

est en outre considérable. Mais comme il s'agit de nous-mêmes, du « connais-toi toi-même », en quelque sorte, nous avons l'avantage de pouvoir recourir à l'expérience interne, s'agissant de « penser », « aimer » et le reste. De plus, un sentiment d'urgence doit nous guider et nous motiver.

### **1.3 ORDRE DU COURS**

Ce qui peut en outre aider à mieux maîtriser les difficultés, c'est de bien saisir l'ordre que nous suivrons. Je tâcherai, à mesure que nous progressons, d'expliquer cet ordre. Mais voici d'abord, schématiquement, comment se découpent les treize leçons de ce cours.

1. Introduction ; 2. L'affectivité ; 3. De la musique avant toute chose ; 4. L'éducation des enfants ; 5. Sagesse du corps ; 6. Art et vérité ; 7. Le défi de l'enseignement ; 8. La crise de la connaissance ; 9. Les sciences ; 10. L'avenir de l'éthique ; 11. Économie et politique ; 12. Le principe responsabilité ; 13. Conclusion générale.

## **SECONDE PARTIE: URGENCE DE LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION – LA CRISE ACTUELLE**

*A.* Nous vivons actuellement un paradoxe étonnant, celui des possibilités immenses qu'offre à notre époque le progrès des techniques, mais avec en vis-à-vis une violence inouïe perpétrée contre soi-même. On aura compris qu'avant même les guerres insensées qui ravagent toujours notre planète Terre, j'entends l'autodestruction des jeunes, surtout le suicide, chez nous au Québec en particulier, même si nous sommes loin d'être les seuls à subir pareil drame.

*La vie offerte est rejetée.* Pourquoi tant de jeunes – et de moins jeunes aussi – ne trouvent-ils pas de sens à la vie ? À quoi attribuer pareille pathologie de la société et pareil drame

chez les jeunes ? La recherche et l'éducation sont les seuls moyens réalistes – si peu coûteux, de surcroît, en comparaison – d'en sortir.

**B.** Dans un texte important, intitulé *Éduquer après Auschwitz*, Adorno écrivait : « Exiger qu'Auschwitz ne se reproduise plus jamais est l'exigence première de toute éducation. [...] Discuter d'idéaux dans le domaine de l'éducation ne mène à rien face à cette exigence : plus jamais d'Auschwitz. Ce fut le type de barbarie contre laquelle se dresse toute éducation<sup>18</sup>. » Auschwitz fut le paradigme de l'horreur absolue, indicible. Mais que dire de « l'après-Auschwitz » des tueries, tortures et génocides du Rwanda, de la Bosnie et du Darfour, qui ont suivi ceux du Cambodge et les goulags soviétiques et chinois, pour ne citer que quelques exemples parmi bien d'autres ? Ou plus près de nous, de la croissance de la violence urbaine, jusque dans les écoles ? Faut-il conclure à la fatalité, baisser les bras devant la barbarie et donner tort à Adorno en déclarant impossible l'exigence dont il s'est fait l'avocat.

Nous verrons qu'il n'en est rien et qu'il y a là au contraire un défi que toute éducation responsable a le devoir de relever et peut relever. Adorno proposait d'ailleurs en outre une piste que nous ferons nôtre, lorsqu'il ajoutait : « Une éducation n'aurait de sens que si elle aboutissait à une réflexion critique sur soi. Mais comme tous les caractères, même ceux qui commirent des méfaits à l'âge adulte, se forment déjà dans la petite enfance, ainsi que nous l'a appris la psychologie des profondeurs, il faut que l'éducation qui veut empêcher que se reproduisent de tels actes s'attaque à la petite enfance<sup>19</sup>. »

La petite enfance est en effet capitale. Il sera vite clair à quel point dans la suite.

---

18. Theodor W. Adorno, « Éduquer après Auschwitz », dans *Modèles critiques*, trad. M. Jimenez et E. Kaufholz, Paris, Payot, 1984, p. 205.

19. *Ibid.*, p. 207.

C. Disons-le d'emblée, le défi central de l'éducation est la formation des personnes. Or celle-ci s'effectue avant tout par la culture. Cette dernière est, en effet, dans les excellents termes de Fernand Dumont, « une pédagogie des personnes inséparable d'une pédagogie de la communauté. L'éducation ne commence pas avec l'initiative des écoles; toute la culture est éducatrice. » Aussi, la « détérioration de la langue, de la culture, de la pensée » est-elle « le drame spirituel par excellence, car c'est bien une tragédie de l'esprit [...] », ajoutait Fernand Dumont, insistant avec à-propos qu'il s'agit de « la plus grande injustice, pire encore que l'injustice matérielle puisqu'elle atteint l'individu dans son identité profonde de personne humaine<sup>20</sup> », touchant du même coup la communauté des personnes.

L'excellent mot « culture » nous renvoie justement, d'emblée, à la vie, d'un arbre ou d'un jardin, par exemple, plutôt qu'à quelque modèle artificiel. Il suggère la continuité de croissance propre à la vie, l'auto-développement, mais aussi une certaine fragilité et la dépendance par rapport au milieu. La vie qui nous concerne ici est celle de l'âme, selon la formule classique, due à Cicéron, de *cultura animi* – c'est-à-dire le plein épanouissement, non plus de l'arbre seulement, mais de l'esprit humain lui-même au meilleur de ses potentialités. Elle inclut l'éthique et la politique, l'amour de la beauté aussi, évidemment; car Cicéron dit bien *animi* plutôt qu'*animae*, ce qui suggère toutes les valeurs que nous associons à ce qu'on appelle « le cœur » – et pas seulement l'intelligence. Une autre

---

20. Respectivement, Fernand Dumont, *Raisons communes*, Montréal, Boréal, 1995, p. 100; et *Entretien*, dans *Virtualités*, vol. 2, n° 6, août-septembre 1995, p. 20b. Cf. T.S. Eliot, « Cultural disintegration may ensue upon cultural specialization: and it is the most radical disintegration that a society can suffer », *Notes towards the Definition of Culture*, London, Faber and Faber, 1948, p. 26.

manière d'énoncer la même vérité capitale est de dire qu'elle engage l'être humain tout entier<sup>21</sup>.

**D.** Il y a cependant un sophisme dominant dans nos sociétés aujourd'hui qui permet de mieux comprendre le drame dont je parle. Il y aurait une crise des valeurs, et il y aurait aussi une crise économique. Je prétends que non : il y a une seule véritable crise de fond. Ce qu'on appelle la crise économique est un effet de la crise éthique ; et, plus radicalement encore, de la crise culturelle que nous traversons car l'éthique fait partie, de manière importante, de la culture.

La crise économique est due, en bref, à une fausse culture, elle est due à l'économisme, c'est-à-dire à la théorie qui met l'économie au centre des sociétés. Là est l'erreur centrale. De là le chômage et le reste, causés par la rapacité et l'égoïsme (facteurs éthiques). On n'a jamais été aussi riche en biens matériels qu'aujourd'hui, jamais aussi riche depuis qu'on a mis la spéculation au-dessus de la production. Mais jamais aussi ces biens n'ont-ils été répartis de manière aussi inégale.

Je le répète, l'erreur de base est d'ordre culturel et éthique. Si l'on met au centre de la société humaine les seules lois du marché – en une sorte de vue magique, totalement *irréaliste* (je souligne le mot) –, celles-ci opéreront librement, sauvagement, avec les déséquilibres croissants qu'on observe : gouffres toujours plus grands entre riches et pauvres, d'une nation à l'autre, ou à l'intérieur de chacune : tiers-monde, quart-monde, etc.

Ce qui doit être mis au centre, c'est plutôt l'humain, la dignité humaine.

---

21. Cf. Cicéron, *Tusculanes*, II, 4, 13, trad Jules Humbert, Paris, Les Belles Lettres, 1960.