

WORL EDUCATION MANIFESTO

TABLE DES MATIERES

Partie I.....	Page 2
PARTIE I, Division I (Généralités).....	Page 5
1. Nécessité d'un Nouveau Manifeste.....	Page 5
2. La Contradiction Réside au Cœur même du Problème	Page 7
3. La tâche de l'Education Moderne.....	Page 8
4. Défiance envers le Père de l'Education Moderne.....	Page 10
5. Evolution en Europe après Rousseau.....	Page 10
6. Standards Publiques Impersonnels dans l'Education.....	Page 11
7. La Déclaration de Genève.....	Page 11
8. Rousseau, bien plus qu'un simple Penseur ou Educateur Moderne.....	Page 12
9. L'expression dialectique de Rousseau.....	Page 12
10. L'Institut J.J. Rousseau.....	Page 13
11. Un Air Nouveau en provenance de l'Orient.....	Page 13
12. Rousseau et son Concept Absolutiste de la Nature.....	Page 14
13. Rousseau et l'Education	Page 14
14. L'Education Négative de Rousseau.....	Page 15
15. L'Echo des Concepts Indiens Traditionnels.....	Page 15
16. Rousseau et l'Education à la Gurukula.....	Page 17
17. L'Importance d'avoir les Idées Justes sur Son Elève.....	Page 17

PARTIE I, Division 2 : Le Facteur Personnel, un Point de Vue Synthétique.....Page 18

1. Le Facteur Personnel en tant que Concept Central et Distinct.....Page 18
2. Le Facteur Personnel, une Réalité, bien que l'on doive l'Approcher par le Biais de l'AbstractionPage 19
3. L'approche Intuitive.....Page 19
4. Niveaux Concentriques, Centraux ou Périphériques de la Réalité.....Page 20
5. Une Représentation Schématique du Facteur Personnel Bien Ordonnée.....Page 20
6. Le Facteur Personnel, un Organisme en Cours d'Evolution Créatrice.....Page 20
7. La Méthode de Corrélation au Moyen de Deux Axes se Coupant à Angles Droits....P. 21
8. Le Facteur Personnel en tant qu'Unité de Vie Psychique.....Page 22
9. La Zone du Fonctionnement Physique Caractérisée par les Battements du Cœur..Page 22
10. Reconstruction de la Personnalité dans l'Education.....Page 23
11. La Structure des Processus de Pensée.....Page 25
12. Examen analytico-synthétique.....Page 26
13. Les Eléments Composant le Cœur de la Conscience.....Page 26

PARTIE II.....Page 29

PARTIE II, Division 1 : Teneur de l'Education.....Page 30

1. Des Sensations Simples aux Valeurs Humaines Supérieures.....Page 30
2. Le Monde Horizontal et le Monde Vertical des Valeurs.....Page 31
3. Le Conflit Fondamental et le Traitement Unitif des Valeurs Vitales.....Page 32
4. Loi de Polarité ou d'Ambivalence.....Page 32
5. L'éducation Consiste en une Suite d'Equations aux Intérêts.....Page 33
6. Contenu de l'Education Positive.....Page 33
7. L'Eduteur-Spectateur est le Meilleur Educateur, Même dans l'Education Positive....P. 34
8. Il n'est pas Nécessaire de Mettre en Doute la Possibilité d'Eduquer l'Elève.....Page 34
9. L'Approche Dialectique du Programme des Tâches Quotidiennes dans l'Education..P. 35

PARTIE II, Division 2 : Le Facteur Personnel : Point de Vue Analytique.....	Page 37
1. Psycho-Statique et Psycho-Dynamique traitées unitivement.....	Page 38
2. Une Méthodologie et une Epistémologie Communes pour Toutes les Sciences.....	Page 39
3. Comment « le Principe du Meilleur » Pénètre le Psycho-Dynamique.....	Page 40
4. La Dichotomie va jusqu'à Envahir le Cœur Même de la Conscience.....	Page 41
5. Abolition Définitive de Toute Dualité dans la Conscience Pure.....	Page 42
6. L'Approche Dialectique est Supérieure à la Simple Approche Rationnelle.....	Page 42
7. Arguments en faveur de l'Education Intégrale ou de "l'Homme dans son Ensemble".P.	42
8. Les Quatre Zones ou Degrés de Conscience Personnelle.....	Page 43
9. La Relation Guru-Śiṣya dans l'Education Rousseau-Emile.....	Page 44
10. Quatre Etapes, Quatre Sortes et Quatre Schémas de Comportement sont Impliqués dans l'Education.....	Page 45
11. Le Négativisme dans l'Education, un Principe Régulateur du Début jusqu'à la Fin..P.	46
12. Education Naturaliste	Page 47
13. Education Pragmatique.....	Page 48
14. Dernier Stade d'Idéalisme dans l'Education.....	Page 49
15. Différences et Education selon le Sexe.....	Page 51
16. Quatre Schémas de Comportement et les Opportunités Institutionnelles qui leurs Correspondent.....	Page 53
17. Caractérologie et Psychologie selon le Type.....	Page 54
18. Les Possibilités dont on Dispose et les Schémas Comportementaux Prêts à l'Emploi. P.	56
19. La Route Supérieure et la Route Inférieure.....	Page 58
Conclusion.....	Page 58

MANIFESTE MONDIAL DE L'ÉDUCATION

PARTIE I

(Page 163) **Préliminaires** : Nombreux sont les problèmes humains. La plupart d'entre eux concernent des individus. L'humanité dans son ensemble est également confrontée à de graves problèmes. De nos jours on admet que « les guerres commencent dans l'esprit des hommes ». On a également bien compris maintenant que la guerre moderne est une menace pour l'humanité. Pour éviter ce grand danger, ou du moins pour l'affronter avec conviction et intelligence, la réponse réside dans l'amour sincère et profond de ses semblables et dans le fait de s'appuyer sur la sagesse absolutiste. Lorsque l'on considère comme acquis que la bombe atomique n'est pas conforme à la dignité ou à la destinée de l'humanité, l'éducation conçue dans l'optique de toute une vie, et dans le sens où elle concerne en même temps l'ensemble de l'humanité, est le seul facteur qui puisse permettre de contrer cette catastrophe qui sans cesse menace l'espèce.

Comme outil, ou plutôt comme contrepartie avec laquelle il doit accomplir cette grande tâche qui consiste à sauver l'humanité et lui assurer paix et bonheur, le pédagogue n'a que l'élève ou l'enfant. La personne d'âge mûr, ou personne qui est capable de comprendre, que l'on désigne par le terme de pédagogue, doit établir une relation fructueuse dans un processus continu appelé éducation de ce tendre élément en formation que, par commodité, on appelle parfois l'élève.

Les deux personnes impliquées sont les contreparties dialectiques d'une situation éducative. La personnalité individuelle de l'élève doit être influencée par une éducation qui est compatible avec son âge, son sexe, son niveau ou son type. (Page 164) A travers ce processus, les tendances innées de l'élève doivent progressivement être ajustées afin que, tout au long de son éducation et dans les années qui la suivront, toutes ses potentialités puissent se déployer autant qu'il est possible, et qu'il puisse tenir avec bonheur le rôle qui est le sien en tant que membre de l'humanité, et ainsi contribuer au bonheur général de l'espèce humaine.

Que cet objectif soit énoncé sous forme de paix sur terre et de bonne volonté envers les hommes, ou en termes plus religieux comme étant l'amour sans réserve de Dieu et de son prochain, ou en rapport avec l'ordre social, le bien-être dans le cadre du travail quotidien, qu'il soit conçu comme un idéal de citoyenneté universelle pour le monde de demain, ou même comme la volonté de pouvoir d'un idéaliste, le fondement universel et humain de l'éducation qui doit le conduire vers une vie meilleure – ce qui fait l'objet de ce Manifeste – doit demeurer le même.

La Relation Bipolaire

Pour que l'intervention de l'*éducateur* sur l'épanouissement naturel de la personnalité de l'élève soit couronnée de succès, il est nécessaire d'établir entre les deux personnes concernées des relations d'éducation scientifiquement correctes. Ici, le fait de comprendre le *facteur personnel* et les liens qui sous-tendent cette relation bipolaire sont des sujets d'importance primordiale.

L'éducateur en tant que personne représente le second pôle en vertu duquel les divers sujets, le sujet du relationnel, de l'émotionnel ou celui des facteurs liés à l'environnement auxquels l'élève peut devoir faire face durant ce processus éducatif, doivent être éliminés ou sélectionnés, gradués ou régulés, pour lui être présentés sans qu'il y ait violation du caractère bipolaire de ce processus. Cette condition doit être maintenue sans entraves et demeurer harmonieuse durant de longues années, avant que l'éducation puisse avoir des effets tangibles. L'éducateur doit s'ajuster à toutes les circonstances qui peuvent advenir durant ce processus, et dans chacune d'elles il peut être amené à jouer un rôle, initier de nombreux centres d'intérêts ou terrains d'activités, improviser de nombreuses situations à but expérimental ou éducatif, et stimuler les intérêts intellectuels de l'élève dans les nombreuses directions souhaitées ou dans celles qui sont naturelles.

(Page 165) **Le Facteur Personnel et le Bonheur du Monde**

En d'autres termes, on doit considérer que ces personnes relèvent toutes deux d'une situation dialectique, et dans ce contexte ce sont des contreparties d'égale importance. Par conséquent, non seulement on doit concevoir la science de l'éducation en suivant le cours de la vie ou son organisation, mais aussi selon les termes de la dialectique. L'approche mécaniste dominante, bien que qualifiée de scientifique du fait qu'elle utilise des instruments en cuivre, qu'elle se base sur des prises de mesures et même des expériences, a abouti à une accumulation stérile de données quantitatives impersonnelles et de statistiques qui écartent totalement la personnalité de la discussion. Les éducateurs vont jusqu'à éviter de faire référence au *facteur personnel*, et s'ils le font, il se peut qu'ils y ajoutent un dernier paragraphe pour s'en excuser. Il est donc flagrant que des valeurs humaines primordiales, sans parler des valeurs d'ordre supérieur, sont écartées de tous les programmes éducatifs.

Avec ce manifeste nous cherchons à présenter des arguments en faveur d'une éducation qui contribuerait à valoriser la personne selon des lignes scientifiques ouvertes et dynamiques, sans dogmatisme fermé ou statique. Les traditions locales ou les cultes sectaires ne sont pas pris en considération ici. Ce que l'on garde à l'esprit c'est une humanité, sans classes et sans castes, sans frontières ni barrières échafaudées sur des idées traditionnelles quelques supérieures qu'elles puissent être. En outre, le *facteur personnel* dont il est question dans ce processus éducatif bipolaire en perpétuel ajustement, doit être un concept ou un élément central ou absolu que l'on envisage pour développer systématiquement et méthodiquement le thème et la thèse de ce Manifeste.

D'autre part, étant donné le grand espoir que nous formons que la paix et le bonheur de l'humanité soient la préoccupation première de tout programme éducatif digne de ce nom, qu'il soit individuel ou collectif, ce Manifeste est conçu comme un Manifeste Universel ou de portée mondiale.

I

Première Partie : Généralités

1. Nécessité d'un Nouveau Manifeste

Lorsque des organismes tels que l'UNESCO sont déjà acteurs en ce domaine, il est légitime de se demander à quoi pourrait servir un Manifeste de ce type. En voici les raisons :

Premièrement : Les programmes de l'UNESCO sont fondés sur la configuration des Etats souverains que l'on connaît à l'heure actuelle, chaque Etat ayant en propre un modèle de valeurs culturelles et citoyennes qui n'est pas conçu comme il le faudrait sur la base des valeurs humaines et universelles. Tout en respectant les souhaits des nations membres et en n'empiétant pas sur leur souveraineté, l'UNESCO doit faire très attention à ne pas susciter envers elle-même un loyalisme qui puisse avoir quoique ce soit d'absolu. Au mieux, elle peut regrouper des statistiques, servir de centre d'échange d'informations, promouvoir l'alphabétisation aux quatre coins du monde dans le cadre de ce que l'on appelle un programme d' « Education Fondamentale », terme qui, aussi vague soit-il, a été récemment décrit dans une publication¹ de l'UNESCO comme étant en fait le simple « bras éducatif du développement social et économique ».

¹ p.2, *Educational Abstracts*, Sept, 1956, Vol. VIII, No. 7.

Les projets communautaires et la formation de leaders dans les zones rurales figurent en bonne place dans les programmes de cet organisme. Il n'est pas facile de voir comment son secrétariat qui ressemble à une ruche avec ses projets pilotes, la collecte de données sur l'éducation, et la compilation de statistiques internationales sur l'éducation – qu'il tire de rapports gouvernementaux arides provenant des nombreux États membres, grands ou petits -, peut effectivement inclure dans son champ d'action, en pratique ou concrètement, des valeurs personnelles ou humaines qui feraient qu'il y ait au moins un être humain qui devienne un homme meilleur. Il est vrai que l'UNESCO tente certaines publications culturelles et que ses programmes incluent parfois des incitations à une entente internationale au niveau d'une association de débats collégiaux ou d'une fête de rassemblement. Il n'est pas difficile de découvrir que les millions de dollars dépensés par l'organisation se perdent dans les méandres de travaux tels que des enquêtes qui n'intéressent pratiquement personne, ou des travaux consistant principalement en sténographie, dactylographie, traduction, collecte, collation ou épuration d'informations à l'échelle mondiale, ou parfois des articles de voyages ou des conférences dans des régions éloignées du globe.

Le Bureau International d'Education, qui exerçait le même genre de fonction depuis l'époque de la Société des Nations, a maintenant été largement absorbé par l'UNESCO, mais le même travail se poursuit à Paris sous une forme légèrement plus reluisante ou un peu plus rationnelle en apparence. (Page 167) Comment l'élève en tant qu'individu, et au sens personnel, pourrait-il jamais être atteint ou être influencé par tout cet attirail périphérique qui le laisse hors de portée, et comment cet attirail peut-il contribuer à faire de lui un homme meilleur ou même un citoyen meilleur au sens humain ou universel du terme, cela reste une énigme.

Deuxièmement : La possibilité qu'en prenant pour acquis l'existence de citoyennetés rivales, l'UNESCO mette en danger, en plus de compromettre, le rôle de ce corps en tant qu'organisme véritablement mondial. L'Organisation des Nations Unies, dont l'UNESCO n'est qu'un membre parmi d'autres, ne peut que brandir les drapeaux des Etats souverains individuels sous ou à côté de son propre drapeau. Bien que des actes aussi spectaculaires et aussi symboliques puissent très indirectement avoir une valeur éducative, le statut de l'ONU n'en demeure pas moins à un niveau très bas en termes de pouvoir, à ce stade il est inerte et agit au niveau relatif. A quel point le statut de l'UNESCO lui est inférieur, elle qui ne peut guère faire plus qu'organiser des expositions et des spectacles, ou d'imposer des réunions auxquelles des groupes de pouvoir rivaux et leur affiliés obtiennent une belle opportunité de se traîner mutuellement dans la boue sur des estrades bien équipées par ses soins, assemblées

pour lesquelles une bonne publicité a été faite ! En outre, lorsque l'on fait s'asseoir des hommes à l'esprit belliqueux autour d'une même table, il y a constamment le risque que dans l'atmosphère hypertendue de ces assemblées – qui concrètement n'ont pas pour but de faire en sorte que leurs participants deviennent loyaux les uns envers les autres autour d'un objectif commun – à chaque instant des guerres froides soient attisées au point de s'enflammer.

Raison de l'échec : On dit souvent de l'éducation qu'elle est destinée à former des citoyens. Si l'on imagine deux groupes de citoyens rivaux qui ne font aucun compromis l'un envers l'autre, on se trouve dans la situation où les signes avant-coureurs d'une guerre peuvent toujours trouver des conditions favorables au déclenchement quasi instantané de celle-ci.

Le moyen de sortir de cette difficulté est un secret du dialecticien. Un simple raisonnement logique ne peut jamais remonter à la source du problème, et encore moins le résoudre. Quelque soit l'époque il est très difficile de trouver en ce monde de véritables sages, ceux-ci seraient susceptibles de détenir ce secret, mais ils ne pourraient jamais espérer être entendus au milieu de ces assemblées bruyantes qui d'une certaine façon sont plutôt conçues d'un point de vue périphérique que d'un point de vue central. On doit aborder le problème de l'éducation pour la paix sous un angle tout à fait opposé à celui sous lequel il a été abordé jusqu'à présent par ces organismes internationaux qui traitent encore aujourd'hui de la question de l'éducation dans le monde. (Page 168) Même si l'on modifiait la constitution, en raison de leur origine et de leur nature intrinsèque, on ne pourrait jamais attendre de ces organismes qu'ils s'acquittent de la tâche de préparer l'humanité à aller vers la paix.

2. La Contradiction Réside au Cœur même du Problème

Lorsque nous reconnâtrons qu'il existe une contradiction philosophique plus subtile qui se cache au cœur même du problème de l'éducation, la *raison d'être* de ce Manifeste deviendra évidente et il paraîtra amplement justifié. Même les chefs de file d'une réflexion sur l'éducation n'ont accordé que bien peu d'attention à cette question. Décennie après décennie les instituts de formation continuent à enseigner la théorie et la pratique de l'éducation sans prêter attention à ce problème qui en réalité compromet tous les programmes de l'enseignement public. Tant que l'on ne prendra pas suffisamment conscience de ce secret d'ordre philosophique et contemplatif, l'éducation elle-même est condamnée à un triste avenir.

Pourquoi dans le domaine de l'éducation cette vérité est-elle restée méconnue jusqu'à ce jour ? C'est parce qu'elle sous-entend un conflit paradoxal entre les principes fondamentaux de la nature humaine. On se moquait de Rousseau à cause de ses paradoxes. Et pourtant, bien qu'il ait été très mal compris et calomnié, on le considère encore à notre époque comme le père de la pensée pédagogique moderne. Rousseau est en lui-même une énigme aux yeux de nos contemporains qui ont oublié la façon dont il s'exprimait. Dans l'*Emile*, traité qu'il a dédié à l'éducation et qui est devenu un classique, il met exactement le doigt sur cette contradiction et l'énonce de la manière la plus percutante possible lorsqu'il écrit :

« Forcé de combattre la Nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre ». (*Livre I*)

Un citoyen ou un patriote a l'obligation de protéger la frontière de l'entité politique à laquelle il appartient, quelle qu'elle soit. Il doit tuer ou mourir, c'est une impérieuse nécessité à laquelle même un contemplatif comme Socrate ne pouvait échapper. A notre époque ce genre

de nécessité devient plus contraignant que jamais. (Page 169) Ce n'est que dans des conditions très particulières que l'on peut à l'extrême limite tolérer un objecteur de conscience. En général les hommes ne sont que des citoyens prêts à faire la guerre, et dans le monde de l'éducation, s'ils ne le sont pas déjà, ils sont essentiellement traités en tant que tels. Dans de nombreux cas, les liens héréditaires et religieux qui peuvent lier une personne ordinaire font de lui quelqu'un qui est prêt à mourir « pour les cendres de ses ancêtres et les temples de ses dieux » comme l'énonce une vieille balade populaire. Nelson, ce héros modèle des écoliers anglais, appliqua le télescope sur son œil aveugle quand on lui dit qu'un navire anglais était en train de couler. Sa devise : « L'Angleterre s'attend à ce que chaque homme fasse son devoir » relève de ce même contexte fermé.

Dans l'un de ses livres dédiés à l'éducation, H.G. Wells décrit le conflit qui tourmenta tant et qui peut-être fut la cause indirecte de la mort soudaine de Sanderson d'Oundle, martyr à la cause de l'éducation. Tout au long de son volume, *Le Grand Maître d'Ecole*, Wells décrit la dernière leçon que fit cet éducateur sensible et consciencieux qui voulait que ses élèves soient fidèles à la tradition anglaise et qui leur enseignait le patriotisme en les faisant chanter *Rule Britannia*. Durant ses heures dévolues à l'école du Dimanche et durant ses leçons de catéchisme, il lui fallait aussi développer chez eux cette autre disposition que sous-entendent les paroles de la Bible, « Aime ton prochain comme toi-même ». Telle qu'elle s'est produite, la véritable histoire nous rapporte qu'alors qu'il était à un jour anniversaire de l'école où Wells présidait personnellement la cérémonie, tout le monde était heureux et gai, mais à peine le pauvre maître d'école avait-il prononcé les phrases contradictoires dont nous avons parlé plus haut qu'il s'est effondré. Il était en train de faire un très beau discours précisément au sujet de cette contradiction, c'était une allocution pleine d'esprit, mais juste après avoir dit 'Amen' à « Aime ton voisin comme toi-même » il s'écroula, devenant ainsi pour l'éternité un martyr à la cause de la véritable éducation de l'homme.

Un philosophe postérieur à Rousseau, philosophe qui fut peut-être un peu mieux accepté que lui par le monde occidental, réitéra cette même contradiction qui se cache implicitement au cœur de nos concepts de nature philosophique relevant du sujet de la croissance et du développement de la personnalité ou de la conscience de l'homme. Bergson écrit :

(Page 170)... « depuis Aristote, ce qui a vicié la plupart des philosophies de la nature, est de voir dans la vie végétative, dans la vie instinctive et dans la vie raisonnable trois degrés successifs d'une même tendance qui se développe, alors que ce sont trois directions divergentes d'une activité qui s'est scindée en grandissant. »²

² P. 166, *l'Evolution Créatrice*, Payot, Paris.

Lorsqu'il traite de l'impossibilité d'atteindre le salut en combinant le savoir (*jñāna*) et l'action (*karma*), le philosophe indien Śaṅkara fait également référence à cette contradiction philosophique qui affecte l'esprit humain de l'intérieur. Il écrit dans son commentaire de la *Gītā* :

« Par conséquent, la conclusion de la *Bhagavad Gītā* c'est que le salut n'est atteint que par la connaissance, et non pas par la connaissance liée au travail. »³

³ Śaṅkara *Bhāṣya*, II, 10.

3. La tâche de l'Education Moderne

(a) TOUJOURS L'UNESCO

Si nous faisons encore une fois référence à l'UNESCO, ce n'est que pour faire remarquer que même en examinant le travail de cet organisme plus attentivement, nous constatons qu'il n'implique aucune sérieuse théorie sur l'éducation. En lisant ce qui suit dans la préface, il est encore plus frappant de constater que la publication que nous avons déjà citée admet elle-même que la teneur de son propre travail se vide et se gaspille dans des tâches secondaires :

« Les lecteurs des *Résumés Pédagogiques (Educational Abstracts)* sont habitués à l'expression 'éducation fondamentale' qu'utilise l'UNESCO pour désigner les activités éducatives qui ont pour but d'aider les gens à prendre une part active au développement économique et social de leurs communautés. Cette expression est maintenant largement utilisée dans de nombreux pays, bien que les formes d'activité pédagogique qu'elle décrit et le sujet de son 'enseignement' varient considérablement en fonction des besoins et des conditions locales. Là encore, l'expression elle-même n'est pas exclusive et certains pays ont adopté une terminologie différente – comme 'éducation sociale', 'éducation de masse' et 'éducation communautaire' – pour décrire des activités similaires. (Page 171) L' 'Education Fondamentale' a récemment été décrite comme *le volet éducatif du développement social et économique*. »

Si nous réalisons que le mot 'enseignement' qui est donné dans la citation ci-dessus a été mis entre guillemets par l'auteur lui-même (ou elle-même) et que nous prenons en compte les graves implications de la dernière partie de la citation, celle que nous avons mis en italique, on peut affirmer sans risque de se tromper que, de l'aveu même de ses parrains, l'UNESCO n'a aucun contenu pédagogique ni aucun message éducatif digne de ce nom, et qu'elle ne fournit pas réellement les bienfaits que d'une certaine façon elle est contractuellement tenue de livrer aux populations de la planète.

Il en va de même pour nombre de célèbres établissements d'enseignement comme, notamment en Amérique, certaines grandes universités dont la validité juridique et l'honnêteté ont récemment été remises en question et contestées par des jeunes gens qui ont pris conscience qu'elles avaient échoué à prodiguer une véritable éducation.

(b) LE NOUVEAU MOUVEMENT PEDAGOGIQUE

Si nous nous tournons vers d'autres initiatives pédagogiques contemporaines, nous avons le Mouvement ou Communauté Européenne pour une Nouvelle Education qui s'est également étendu au Nouveau Monde. L'épicentre de ce mouvement est à Genève, cette célèbre cité internationale où l'on peut considérer que règne encore l'esprit de Jean-Jacques Rousseau, unique citoyen de Genève. Nous avons déjà dit qu'aujourd'hui encore Rousseau est considéré comme étant le père de la pensée pédagogique moderne, chose que suffit amplement à prouver le fait qu'il soit cité en tant que tel dans la *Cyclopaedia of Education* de Monroe. On peut dire que Rousseau lui-même a inspiré le Mouvement pour une Nouvelle Education, mouvement qui a été initié dans cette même ville. Dans l'effort que nous faisons ici pour nous situer correctement par rapport aux courants pédagogiques de notre époque, il serait donc tout à fait naturel que nous écoutions à nouveau Rousseau pour pouvoir relier ce Manifeste à son propre contexte, ou point de départ naturel.

4. (Page 172) **Défiance envers le Père de l'Éducation Moderne**

Bien que la dépouille mortelle de Rousseau ait été transférée au Panthéon à Paris cent ans après la mort misérable et solitaire de cet homme qui avait été chassé et persécuté, son nom reste encore gravé dans la charmante ville de Genève en bordure de lac. Ses théories si incomprises ou si mal-comprises font encore l'effet d'un anathème pour les orthodoxes, non seulement en termes d'orthodoxie religieuse, mais aussi en termes d'orthodoxie politique ou éducative. Même si généralement il déconcerte les européens, Rousseau demeure toujours une énigme qui leur tient à cœur. Les européens ne peuvent pas se passer de lui. Ils ne l'acceptent ni ne le rejettent totalement. Étant un penseur aux idées originales et un contemplatif de haut niveau, son nom se distingue plus que tout autre dans l'histoire de la pensée moderne. Avec lui et Voltaire, sa contrepartie contemporaine et spirituelle ou intellectuelle, on peut dire que ce que l'on appelle le modernisme a pris naissance et a pris ce caractère réévalué sous forme de dialectique que peuvent encore prendre en compte quelques membres de l'intelligentsia moderne.

Rousseau demeure une énigme même aux yeux de ceux qui auraient dû être enclins à reconnaître sa contribution. Même des Français de haut niveau académique l'ont mal jugé, sans parler de personnes comme H.G. Wells qui, dans son *Outline of History*, l'a écarté avec légèreté en le traitant comme un sentimentaliste sans importance. À ce sujet, il est intéressant de remarquer que le rédacteur en chef a pris soin d'ajouter une note de bas de page dans laquelle il approuvait la position de Wells. Henri Legrand de l'Université de Paris reconnaît lui aussi être troublé lorsqu'il dit dans la préface qu'il écrivit pour présenter l'édition Larousse de l'*Emile* : « ...on se sent confusément gêné par ce qu'on y a rencontré de vieillot, de naïf et de baroque » (p.5). Puis il ajoute, « Emile paraît éloigné de nous...cela est vrai, car on y trouve la part la plus importante des illusions et des paradoxes de Rousseau »*.

* *N.d.T.* : n'ayant pu retrouver la seconde citation, celle-ci n'est que la traduction de la traduction en anglais.

5. **Evolution en Europe après Rousseau**

L'influence de Rousseau sur l'éducation a entraîné après lui d'autres personnes qui ne pouvaient suivre le sens de la voie qu'il leur avait tracée que dans ses grandes lignes. Même s'ils les intéressaient, les secrets de dialectique de Rousseau les plus profonds échappaient à leur emprise. (Page 173) Pestalozzi, Fröbel, Loyola, Montessori, sont certains des noms qui après Rousseau sont parvenus jusqu'à notre époque.

Ils ont approché l'éducation sous l'angle de l'expérimentation active, et dans cette perspective on commence à concevoir un programme d'éducation sur la base de l'*intérêt* plutôt qu'en fonction d'un *sujet littéraire*. L'éducation consistait davantage à faire ressortir ce que l'enfant avait en lui plutôt qu'à lui inculquer quelque chose. À partir de ce moment on commence à accorder plus d'importance à l'enfant qu'au maître. La méthode heuristique d'Herbart insiste sur le fait qu'en classe l'enseignant ne doit pas donner par avance les réponses aux questions, il doit plutôt essayer avec patience de les *susciter* chez l'enfant et de faire en sorte que les nouvelles connaissances de l'enfant se greffent sur les anciennes par le *principe d'aperception*. On doit laisser l'enfant libre de choisir ses jeux et ses activités. On doit lui proposer des occupations intéressantes et naturelles aux enfants. Rousseau, bien que sur cette question Rousseau il n'ait pas été suivi par ses successeurs, a même prévu un *stade négatif* dans l'éducation ; lorsque l'élève se trouve à ce stade on n'attend pas de lui qu'il apprenne quoique ce soit, on lui demande juste d'*être un enfant avant de devenir un*

adulte. Avec Rousseau l'enfant devait être élevé dans l'isolement et la solitude sous la supervision d'un seul gouverneur sans qu'il n'y ait aucune interférence avec l'extérieur ni aucune influence sociale. Il mentionne trois principales sortes d'éducation, celle qui relève de la Nature et que l'on pourrait très bien laisser à elle-même ; celle qui appartient aux choses et pour lesquelles l'éducateur ne pourrait pas faire grand-chose même s'il le voulait, et l'éducation que l'homme peut donner lorsqu'il a reconnu tout le rôle du facteur personnel dans une relation bipolaire. Quand Rousseau a été jusqu'à reconnaître le facteur personnel de cette façon dialectique et scientifique il devint un casse-tête pour ceux qui le suivaient, et ceux-ci commencèrent à s'en écarter. C'est ainsi que l'éducation privée a dû se séparer de l'éducation publique.

6. Standards Publics Impersonnels dans l'Éducation

A une large échelle l'éducation ressort de la responsabilité des gouvernements et on peut s'attendre à ce que la position à partir de laquelle les gouvernements considèrent ce problème soit nécessairement standardisée, impersonnelle et publique. (Page 174) C'est la raison pour laquelle malgré la forte impression faite par Rousseau dans le monde de la pensée pédagogique, il fut froidement laissé de côté au bout de quelques années. Il était plus important pour les gouvernements de faire cette chaire à canon que l'on appelle le patriote ou le citoyen, et à part cela tout ce que l'on pouvait tirer de l'élève n'était qu'accessoire.

Le phénomène de la rapide montée en popularité de Montessori dans le monde de l'éducation dont nous avons récemment été témoin s'explique par le fait qu'ici, pour la première fois, on concevait pour l'éducation des tout petits quelque chose qui suivait la tendance moderne. *Pédocentrisme, activité, absence d'ingérence*, absence de pédanterie, *matériel expérimental* basé sur les *intérêts naturels* de l'enfant plutôt que sur des matières obligatoires, laisser l'enfant être un enfant avant de devenir adulte – toutes ces caractéristiques venaient de la nouvelle orientation que l'on donnait à l'éducation dont Rousseau lui-même était l'initiateur.

Dés lors, les uns après les autres, les états modernes recommandèrent et préconisèrent la *Méthode Montessori*, même si, dans la mesure où elle ne consiste qu'à *exercer les sens*, on peut dire que cette méthode n'a trouvé sa popularité que grâce au simple fait qu'à l'origine Montessori ait tenté de corriger les défauts d'enfants dont les sens fonctionnaient de manière inadéquate. On a ensuite adapté les aspects scientifiques de sa méthode pour qu'ils puissent s'appliquer au jeune enfant dont les capacités étaient plus normales au vue des standards humains. Néanmoins, on peut encore retrouver certains artifices introduits dans la méthode en lien au caractère anormal de son origine ; ces chemins détournés persistent même sous la forme révisée de la Méthode Montessori telle qu'elle est mise en pratique de nos jours.

7. La Déclaration de Genève

Avec la célèbre Déclaration de Genève promulguée par la Société des Nations (organisme qui n'existe plus) la ville natale de Rousseau revient sur le devant de la scène de l'éducation mondiale. Cette déclaration avait pour but de garantir la liberté et la protection de l'enfant dans un monde où les droits de l'homme sont libres. (Page 175) C'était une sorte de Magna Carta qui avait pris naissance dans l'esprit de quelques pédagogues qui étaient aussi chefs de file de la pensée de cette intéressante ville ; cette cité européenne jouissait de l'admiration et du respect du président des U.S.A., Wilson, qui avait contribué à ce que la ville natale de Rousseau soit choisie pour être le siège de la Société des Nations. En ce lieu de nos jours encore, les pèlerins de l'Orient et de l'Occident peuvent visiter l'île Rousseau au cœur de la

citée près du quai Wilson, elle est dominée par une statue de Rousseau en bronze dont la taille dépasse celle d'un homme ; entourée de grands peupliers on peut y accéder par une digue. Le Citoyen de Genève, comme on l'appelle sur l'inscription gravée sur le piédestal, continue à vivre à travers sa réputation et suscite toujours de nombreuses interrogations, ce qui ajoute ainsi une nouvelle dimension à l'atmosphère de cette cité située tout au cœur de l'Europe. La Déclaration de Genève n'est que l'expression de l'esprit universel de Rousseau dont on peut dire qu'il est le dernier des philosophes de la dialectique moderne ; il n'est pas encore totalement compris en Occident, mais il est probable que l'Orient le redécouvre un jour, le respecte et le considère comme un maître universel.

8. Rousseau, bien plus qu'un simple Penseur ou Educateur Moderne

Rousseau était un contemplatif et un philosophe de la dialectique, il fut le premier à pouvoir envisager l'éducation selon le point de vue d'une science dialectique, expression qui reste encore vague dans l'esprit de la plupart des intellectuels de notre époque. Il apporta sa contribution à l'éducation par bien d'autres choses que le pédocrisme, les activités pour enfants ou la liberté. Du fait qu'il était un contemplatif on ne doit pas considérer qu'il appartenait au Siècle de la Raison au même titre que son contemporain Voltaire qui au cours de ses écrits s'est souvent moqué de lui. On doit inclure Rousseau parmi les philosophes contemplatifs dont la valeur est éternelle, ils transcendent leur propre époque et la zone géographique où leur influence s'est fait ressentir en premier. Alors que le Prof. Legrand, dont nous avons déjà cité un passage de son introduction à l'*Emile*, se méfie étrangement de Rousseau en disant : « L'*Emile* est très éloigné de nous car il contient des erreurs et des manies courantes chez les gens de son époque », on le voit se contredire peu après lorsqu'il dit : en saisissant « dans son ensemble l'esprit qui anime le livre, nous entrevoyons quelque chose de profond qui s'accorde singulièrement à notre âme moderne. »(p.11). (Page 176) De ces contradictions et du fait même que l'éducateur moderne est incapable de se défaire de l'impression profonde que Rousseau a réussi à lui imposer, même s'il semble le nier ou qu'il semble en avoir honte, il ne fait aucun doute que sur certains points précis de la doctrine éducative les notions dialectiquement réévaluées de Rousseau sont les plus solides dont on dispose dans le monde occidental pour ériger la superstructure que nous envisageons dans ce Manifeste pour une Education Universelle.

9. L'expression dialectique de Rousseau

Dans la littérature mondiale on a oublié le langage de la dialectique. Le paradoxe est l'essence même de cette dialectique, car dans la vie quotidienne, c'est à travers le paradoxe ou à travers le dilemme que se manifestent les conflits et les problèmes des hommes. Dans la vie on se pose éternellement la question : « Etre ou ne pas être ». Ce que les intellectuels les plus qualifiés considèrent comme démodé ou naïf chez Rousseau, appartient en réalité au style naturel et inévitable de la voie contemplative et intemporelle de la suprême sagesse. C'est ce qu'on appelle le *yoga* dans la *Bhagavad Gītā* (IV. 2), et Kṛṣṇa qui dans ce manuel de dialectique contemplative est l'enseignant, déplore lui-même que ce *yoga* soit un précieux héritage qui dans le monde a tendance à se perdre encore et encore.⁴

⁴ Voir également le commentaire de la *Bhagavad Gītā* par le présent auteur.

10. L'Institut J.J. Rousseau

C'est à juste titre qu'en suivant les traces de Rousseau certains grands pédagogues européens ont créé au début de ce siècle un Institut Rousseau pour l'éducation à Genève. On l'appelle aussi « l'Institut des Sciences de l'Éducation ». Cet Institut, bien que ce soit lui qui soit à l'origine du Bureau International d'Éducation (Bureau qui, à son tour, a abouti à l'UNESCO avec lequel, comme nous l'avons déjà remarqué, il forme maintenant un système), passe maintenant au second plan en faveur d'activités périphériques qui concernent la démarche éducative ; comme nous l'avons indiqué précédemment, on ne peut pas dire que ces démarches aient une valeur tangible dans le contexte d'une Éducation Universelle. Il faut donc donner un nouveau départ et une nouvelle impulsion à la démarche éducative, et c'est ce que représente ce Manifeste. (Page 177) Les sables stériles de l'éducation de masse ont pratiquement absorbé les eaux nourricières de l'effort éducatif, et il est temps que les éducateurs du monde entier se mobilisent pour sauver cette cause. C'est le bon moment de produire ce genre de Manifeste.

11. Un Air Nouveau en Provenance de l'Orient

La civilisation occidentale a presque oublié le langage de la contemplation. Depuis le jour de la découverte du télescope les avancées technologiques qui se sont développées au travers des conquêtes scientifiques ont dominé le cours normal de l'imagination de l'esprit occidental. Ce qui d'un côté aurait pu contribuer au bonheur de l'homme, essentiellement en améliorant son niveau de confort, lui a été ôté d'un autre côté par les traînées de fumée et de gaz qui en découlaient. Obnubilé par l'orgueil et en proie à la confusion des valeurs, l'homme ordinaire n'est pas suffisamment formé à apprécier les valeurs humaines normales et naturelles de son quotidien, sans parler de sa vie morale, spirituelle et contemplative. Il a rejeté toute bonté et toute bienveillance parce qu'il les considérait comme un dogmatisme sentimental, dénué de sens critique, et fondé sur une foi aveugle. Rousseau est devenu démodé parce que, malgré le fait qu'il soit fier d'être Européen, il était néanmoins capable de verser des larmes sur les rives de son lac préféré, le Lac Léman, sans aucune raison apparente. Il aimait ce lac et voilà tout. On se mit à se moquer de lui, il a été dépassé par le reste de ses concitoyens qui s'enorgueillissaient d'un statut d'homme de raison qu'ils jugeaient supérieur à celui d'une 'sentimentale Sissi'. Cette dose supplémentaire d'humanité qu'ils ont trouvée chez le Citoyen de Genève était trop forte pour qu'ils la comprennent. Cependant, même en Occident, il existe un petit groupe qui est capable de reconnaître en Rousseau un philosophe contemplatif et un Citoyen du Monde de premier plan, malgré le fait que ses défauts personnels soient devenus de faciles sujets de dérision que dirigent contre lui les hommes et les femmes d'un peuple peu instruit. Le fait que Rousseau ait négligé ses propres enfants a suffi à ce qu'ils se retournent contre lui sans tenir compte des jets de pierres et des persécutions que lui ont fait endurer ses propres concitoyens.

Nous ne serons pas très éloignés de la vérité en disant qu'en général les personnes du petit groupe auquel nous avons fait référence sont des gens qui ont un point de vue oriental tout en vivant sous un climat occidental. (Page 178) A Genève, sous ce rude climat, les vents froids que l'on appelle 'la Bise' peuvent refroidir ou engourdir toutes les tendres émotions des hommes. Cette plante tendre et sensible qu'était l'esprit de Rousseau ne pouvait s'épanouir sous un climat rigoureux. Les brises de l'Orient peuvent encore se lever, raviver son âme noble, et faire qu'on le redécouvre pour la cause d'un programme d'éducation qui ne fasse

aucune distinction entre l'Est et l'Ouest ou le Nord et le Sud. Pour des occidentaux épris de contemplation, se serait une bonne idée d'entreprendre durant leur visite en Europe un pèlerinage vers cette Ile Rousseau au milieu du lac verdoyant où cygnes noirs et cygnes blancs nagent encore autour de la statue de Rousseau. Pour changer, laissons-les s'asseoir et méditer un instant sous les grands peupliers !

12. Rousseau et son Concept Absolutiste de la Nature

On ne doit pas confondre, comme cela a souvent été le cas, ce que Rousseau ne se lasse jamais d'appeler la Nature, avec le mot 'nature' tel qu'on l'utilise dans des expressions du style « le retour à la nature » ou « le poète de la nature ». La nature extérieure est une chose, mais la Nature avec une majuscule, celle que l'on conçoit de façon synthétique comme un principe Absolu, un principe intérieur qui nous donne les notions de bien et de mal, et qui est le fondement de la conscience, ou un axe de référence de la progression de l'éducation morale et spirituelle de l'homme vers son but suprême, cette Nature-là est d'un tout autre ordre.

Selon Rousseau qui rapporte toute éducation, excepté celle qui consiste à faire de l'adaptation sociale au sens utilitaire et pratique, à cet élan inné et impératif que l'on appelle Nature, il s'agit bien d'avantage que la simple habitude que l'on a cultivé tout au long de sa vie. Pour être bonne la nature doit s'accorder avec la Nature, et on doit considérer que la Nature elle-même dépasse les limites de la vie ici-bas, qu'elle touche le passé et le futur et donne une direction et un but à la vie au sens téléologique tout autant qu'au sens ontologique. L'exemple favori que Rousseau cite pour montrer qu'il existe un sens inné du bon, de la rectitude, ou de la justice ancré au cœur de l'esprit humain depuis les temps immémoriaux, est celui des penchants naturels qui sont comme la verticalité d'une plante qui se redresse d'elle-même si on l'a inclinée pour l'orienter dans une position plus horizontale que celle qui était la sienne à l'origine. Dans une section de l'*Emile*, « la Profession de Foi du Vicaire Savoyard », il met en évidence le contenu positif du terme Nature tel qu'il l'entend et il approfondit ce qu'est la vie spirituelle selon ce qu'il appelle la Religion Naturelle.

13. (Page 179) Rousseau et l'Education Sociale

Il est vrai que la question de l'intégration sociale dans l'éducation ne trouve guère de place dans le programme éducatif envisagé par Rousseau. Ce n'est ni une omission ni un préjugé. De même, chez les philosophes indiens, le monde des hommes que les poètes appelle parfois 'la cohue', est un élément qu'il faut éviter plutôt qu'inclure dans un programme éducatif sain et fondé sur les principes de la contemplation. Le désir (*kāma*) et la colère (*krodha*) proviennent des rivalités entre les hommes, et ces maux dont il est dit dans la *Gītā* qu'ils appartiennent à la triple porte de l'enfer si on les associe avec l'avarice (*lobha*)⁵, sont issus du penchant à l'action (*rajas*) et plus particulièrement à l'action compétitive que le monde de l'homme implique nécessairement quand il doit lutter pour son existence. Même dans les enseignements de la *Vivekacūdāmani* de Śāṅkarācārya, la recherche d'une vie sociale (*loka vāsāna*) est une chose que doit éviter la personne en quête de spiritualité. Alors que des philosophes comme Dewey ont mis l'accent sur une intégration sociale utilitaire et pragmatique par l'éducation, Rousseau est resté un vrai contemplatif idéaliste, il reste loyal à ses idéaux de bonté et de Nature qui représentent pour lui les suprêmes valeurs absolutistes de la vie, des valeurs qui sont très précieuses pour l'homme. Ce qui l'intéressait c'était la victoire de l'âme, même si celle-ci se remportait aux dépens de l'univers entier.

⁵ Voir *Gītā*, XVI. 16, 21.

14. L'Éducation Négative de Rousseau

Rousseau pousse l'audace à cet égard jusqu'à fixer les règles qui doivent régler les premières années d'éducation de l'élève. Il déclare qu'elle doit être de nature 'négative'. Ce qu'implique cette théorie de l'éducation négative ne diffère en rien de ce que l'on désigne par les termes de *nivṛtti marga* ou *via negativa* du Vedānta en Inde et des philosophes présocratiques en Occident. L'action qui s'exprime vers l'extérieur, qui est une action de tendance *rājasik*, est un mal que l'on doit néanmoins respecter dans la mesure où il est inévitable et nécessaire. (Page 180) « A chaque jour suffit sa peine », voici quel est le dicton sur lequel on s'appuie ici, et la théorie de *niṣkāma karma* ou action dénuée de passion, que l'on trouve dans la Gītā, est une théorie qui a troublé les intellectuels indiens eux-mêmes, mais qui n'est rien d'autre qu'une méthode dialectique intelligente et intuitive consistant à ne pas se laisser piéger par les intérêts horizontaux que l'on rencontre dans la vie de tous les jours car ils mènent à un activisme, un attachement, d'où découle une tension.

L'éducation négative consiste à élever l'enfant en le protégeant des maux de la société, comme une jeune plante entourée de barrières qui le protègent des passants. On doit isoler l'enfant pour l'élever, comme c'était le cas dans les écoles que l'on trouvait dans les forêts de l'Inde antique. Il ne doit être guidé que par un seul maître, c'est lui qui règle, qui interprète, qui sélectionne ou prépare les conditions favorables à son éducation ; ce sont ces conditions qui vont donner toute sa chance à la Nature de s'affirmer chez l'enfant jusqu'à ce qu'il atteigne la pleine maturité d'homme ou de femme. La Nature chez Rousseau pourrait correspondre à l'impératif catégorique de Kant et à l'*élan vital* de Bergson.

Un maître qui représente en lui-même le principe de Bonté Naturelle maintient l'ensemble du processus éducatif dans le sens de ce même principe. Avec Rousseau nous voyons pour la première fois que l'éducation est considérée comme un processus bipolaire entre un précepteur et un disciple, comme c'était le cas dans l'éducation de l'Inde ancienne avec le *Guru* et le *śiṣya*. Chez Rousseau, la Nature n'est rien d'autre que ce qui est bon dans la nature humaine. Ce que nous avons fait dans ce Manifeste n'est rien d'autre que d'attribuer un nom plus juste à cette Nature humaine, nous lui avons donné le statut qui lui revient dans le cadre d'une science de l'Absolu comme concept commun à l'éducateur et à l'élève dans le processus éducatif. Pour que le terme soit scientifiquement correct, nous avons appelé le fondement commun de leurs relations d'éducation le *Facteur Personnel dans l'Éducation*.⁶

⁶ Pour trouver un exposé juste et complet sur « Le Facteur Personnel dans le Processus Éducatif », voir l'ouvrage du même nom qui a été présenté par le présent auteur comme thèse à la Sorbonne en 1933, thèse qui a reçu une mention très honorable auprès du Comité U niversitaire.

15. L'Écho des Concepts Indiens Traditionnels

Rousseau écrit : « Pour être bien conduit, l'enfant ne doit avoir qu'un seul guide »⁷. Il met l'accent une fois encore sur le fait que dans l'éducation il est important d'assurer une stricte bipolarité entre l'enseignant et l'enseigné, il fait référence à ses relations d'éducation avec son élève Emile par les mots suivants : « Emile est orphelin. Il n'importe qu'il ait son père et sa mère. Chargé de leurs devoirs je succède à tous leurs droits.... Et je voudrais même que l'élève et le gouverneur se regardent comme étant si inséparables que le sort de leurs jours fut toujours entre eux un objet commun. »⁸

⁷ et ⁸ Emile, livre I

Incontestablement ce passage fait écho à l'idée que l'on se faisait dans l'Inde antique de la relation entre un *Guru* et *śiṣya*.

Dans l'éducation que nous avons qualifiée de négative, comme c'est le cas avec Rousseau, on doit protéger l'élève de l'éclat et du faste qu'offre la société. Non seulement il nous faut protéger le jeune enfant, mais l'adolescent également, comme on peut le lire dans le Livre V d'*Emile* dans ce sublime passage :

« Voulez-vous donc exciter et nourrir dans le cœur d'un jeune homme les premiers mouvements de la sensibilité naissante, et tourner son caractère vers la bienfaisance et vers la bonté ; n'allez point faire germer en lui l'orgueil, la vanité, l'envie, par la trompeuse image du bonheur des hommes ; n'exposez point d'abord à ses yeux la pompe des cours, le faste des palais, l'attrait des spectacles ; ne le promenez point dans les cercles, dans les brillantes assemblées, ne lui montrez l'extérieur de la grande société qu'après l'avoir mis en état de l'apprécier en elle-même. Lui montrer le monde avant qu'il connaisse les hommes, ce n'est pas le former, c'est le corrompre ; ce n'est pas l'instruire, c'est le tromper ».

On peut facilement remarquer à quel point cet extrait se rapproche de ce qui était pour l'éducateur de l'Inde ancienne une vie de *Brahmacārin* (personne initiée dans le mode de vie du *Brahman* ou Absolu) dans une *Gurukula*, une école située en forêt où maître et élève vivent ensemble.

(Page 182) ISOLEMENT

Le coup de folie de Rousseau c'est d'avoir conçu une éducation en termes antisociaux. En effet, il vantait la solitude de l'homme comme étant propice au bonheur. Dans l'*Emile*, Livre IV, il écrivait : « Un être vraiment heureux est un être solitaire ; Dieu seul jouit d'un bonheur absolu ». Lorsque l'on lit dans la *Bhagavad Gītā*, VI. 10 : « Le yogi doit constamment rassembler son Soi dans l'unité, il doit être établi en un lieu où il puisse être avec lui-même, seul, le mental relationnel et le Soi étant maîtrisés, sans attentes et sans désir de possession, » le mode de vie contemplatif commun à l'Est et à l'Ouest se reflète incontestablement.

Depuis le jour où il a soumis un essai sur la corruption impliquée dans les Arts et les Sciences à l'Université de Dijon en 1750, Rousseau ne s'est jamais lassé de s'en prendre aux maux de la civilisation occidentale tels que nous les percevons dans les aspects largement amplifiés qu'ils ont à l'heure actuelle. Rousseau était le champion de ces valeurs humaines qui sont profondément ancrées dans le cœur humain.

Cette *note mystique* chez Rousseau touche à la sublimité lorsqu'il met les mots suivants dans la bouche du vicaire de savoyard :

« Pour m'élever d'avance autant qu'il se peut à cet état de bonheur, de force et de liberté, je m'exerce aux sublimes contemplations. Je médite sur l'ordre de l'univers, non pour l'expliquer par de vains systèmes, mais pour l'admirer sans cesse, pour adorer le sage auteur qui s'y fait sentir. ... Dieu clément et bon ! Dans ma confiance en Toi, le suprême vœu de mon cœur est que Ta volonté soit faite. *En y joignant la mienne, je fais ce que Tu fais*, j'acquiesce à Ta bonté ; je crois partager d'avance la suprême félicité qui en est le prix. »

Ce juste modèle de mystique contemplative, avec cette douce touche d'extase et sa note *advaitique* (non dualiste) que nous dévoile la partie que nous avons mise en italique dans la citation ci-dessus, suffit à révéler la personnalité de Rousseau en tant que *yogī* ou *Guru*, ou même reclus ou *muni* solitaire, tels que nous les concevons dans le contexte de la spiritualité

indienne. Etant donné ses traits de personnalités il ne pouvait être ni moins bon chrétien, ni moins bon *brāhmin*. (Page 183) Alors que sur la petite île que nous avons décrite la statue de Rousseau se trouve négligée et regardée avec méfiance par les fiers occidentaux de notre époque, il se pourrait bien qu'un jour un dévot indien vienne lui mettre une guirlande ou lui offrir de l'encens, des fleurs, de l'eau et des fruits, s'il venait à lui reconnaître le statut d'un *jagat guru* ou Maître Universel. Il est certain que Rousseau se serait davantage senti chez lui parmi les mystiques et les saints de l'Inde que dans ce froid climat européen, mis à part peut-être au début du printemps quand la nature qu'il aime l'adorerait en retour. Il nous faut redécouvrir la personnalité de Rousseau, au moins pour la cause de l'Education Universelle.

Même pour ce qui concerne les religions Rousseau a un point de vue universel ; la citation suivante nous en donne une idée :⁹

⁹ Emile, Livre IV.

« Je regarde toutes les religions particulières comme autant d'institutions salutaires qui prescrivent dans chaque pays une manière uniforme d'honorer Dieu par un culte public, et qui peuvent toutes avoir leurs raisons dans le climat, dans le gouvernement, dans le génie du peuple, ou dans quelque autre cause locale qui rend l'une préférable à l'autre, selon les temps et les lieux. Je les crois toutes bonnes quand on y sert Dieu convenablement. Le culte essentiel est celui du cœur. Dieu n'en rejette point l'hommage, quand il est sincère, sous quelque forme qu'il lui soit offert. »

La Gītā (IV. 11) où il est écrit : « C'est Ma voie elle-même, O Bhārata (Arjuna), que tous les hommes suivent par tous les moyens (possibles) » réitère cette même vérité qui fait la devise du Guru Narayana, « Une seule Religion et un seul Dieu ».

16. Rousseau et l'Education à la Gurukula

On pourrait multiplier les exemples qui montrent que les théories éducatives indiennes comme *Gurukula vāsa* (vivre en retrait de la société sous la supervision d'un seul guru), *guru-bhakti* (maintenir une relation strictement bipolaire avec son maître), *brahmācarya* (marcher sur la voie de la lumière absolue de la Nature ou de la Bonté) et d'autres concepts associés comme *dhyāna* (méditation), *yoga* (contemplation), lorsqu'on les conçoit après en avoir éliminé toute coloration ou toute exagération locale, suivent les meilleurs courants de pensée que Rousseau a exposés au monde moderne, lui qui se décrit lui-même comme étant *un ami de la Vérité*.

17. L'importance d'avoir les Idées Justes sur Son Elève

Dans sa préface à la première édition de l'Emile, publiée à Hauge en 1762, Rousseau écrit : « On ne connaît point l'enfance... Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point ». Il touche ici très exactement le problème central de toute éducation. De nouveau, au Livre V de l'Emile il insiste : « Sachons premièrement ce qu'elle (Sophie) est, nous jugerons mieux des lieux qu'elle habite ». Cela sous-entend qu'il faut comprendre l'environnement concret de Sophie en même temps que l'on comprend ce qu'elle est elle-même. La méthode dialectique ou contemplative doit traiter ensemble ces contreparties lorsqu'elles relèvent du même facteur ou de la même situation.

Dans la partie où il traite de l'éducation religieuse il dit de nouveau : « Commencez donc par étudier de la nature humaine ce qui en est le plus inséparable, ce qui constitue le mieux l'humanité ». Il fait ici référence à la connaissance de la personnalité générique ou collective de l'humanité dans son ensemble. Lorsqu'au Livre IV, il aborde de nouveau la question de la justice humaine, il dit : «Voilà maintenant l'étude qui nous importe ; mais pour la bien faire, il faut commencer par connaître le cœur humain. » Ce sont diverses perspectives ou points de vue possibles sur le facteur personnel dans l'éducation. Elles doivent toutes être incluses dans une image synthétique de la personnalité au sein de laquelle l'éducateur et l'élève, les contreparties éducatives d'une situation donnée, pourraient discuter en même temps en s'appuyant sur un concept central du facteur commun à toutes les phases, tous les aspects, types ou modèles environnementaux impliqués dans l'éducation en tant que processus de vie complet au sens collectif et individuel.

(Page 185) Dans cette première partie du Manifeste, nous mettrons une marque de ponctuation à chaque fois qu'émerge une image synthétique. La plupart des aspects analytiques de la personnalité seront discutés dans la seconde partie où, en traitant de problèmes tels que distinguer les différences de sexes ou les attributs spécifiques à Pierre ou Paul, nous indiquerons quelles sont les premières bases de la discussion.

PARTIE I, Division 2 :

Le Facteur Personnel, un Point de Vue Synthétique

1. Le Facteur Personnel en tant que Concept Central et Distinct

En religion, on parle de 'l'âme' qui est soumise à ce qu'on appelle le progrès 'spirituel'. Ici l'âme est le concept central, et sans ce concept il serait difficile de faire des sermons théologiques. L'éducation a besoin d'un concept similaire et il devrait être conçu en termes plus positifs ou plus scientifiques. Les termes *libido*, *persona*, *psyché*, *soi subliminal*, *égo* conscient ou inconscient, sont des termes dont nous disposons déjà ; ils ont leurs propres connotations particulières et celles-ci sont teintées en fonctions de leur usage et de leur origine au sein d'une psychologie anormale ou analytique ou psychologie des phénomènes psychiques. L'*individualité* peut concerner indifféremment des humains ou des animaux. L'éducation concerne des qualités *spécifiquement humaines*. Ce qui distingue l'*homo sapiens* c'est son cerveau élaboré ; il peut, s'il le désire, atteindre le niveau d'un surhomme grâce à la contemplation, où parvenir au stade de Citoyen du Monde par une adaptation sociale et politique. Le concept de Facteur Personnel doit laisser place à toutes les possibilités et toutes les qualités du soi de l'Homme. Le terme de *Facteur Personnel* est celui que nous proposons ici.

(a) Le *facteur personnel* comporte deux côtés ou deux aspects distincts. Ce qu'évoque l'éducation c'est avant tout la connaissance. Il y a le savoir synthétique du soi subjectif dont nous pouvons prendre connaissance dans la contemplation silencieuse ou l'isolement où nous nous plaçons pour nous couper des impressions externes qui pourraient nous atteindre, ou pour les minimiser. Cet aspect interne du *facteur personnel* est ce qui nous fait ressentir sa

propre présence comme une lumière intérieure, mais en réalité cette lumière n'est pas exactement localisée en nous sous une forme réelle et objective.

(b) (Page 186) Ce que la philosophie appelle le non-self constitue le *second aspect* du facteur personnel. C'est ce que l'on doit savoir et qui se distingue de celui qui sait, qui lui se trouve dans le soi subjectif. Tous deux sont des concepts synthétiques et par conséquent nous devons les traiter dans le cadre de cette première partie du Manifeste ; nous traiterons des aspects analytiques du facteur personnel dans la seconde moitié.

2. Le Facteur Personnel, une Réalité, bien que l'on doive l'Approcher par le Biais de l'Abstraction

Même s'il est admis que le facteur personnel est une abstraction mentale, il est de l'ordre du Réel comme quelque chose qui à la fois existe et n'existe pas. Il existe dans le sens où on ressent nécessairement sa présence, et il subsiste dans le sens que même lorsqu'on ne ressent pas sa présence il pénètre notre conscience comme une idée ou entité formelle que nous sommes forcés de prendre en compte pour comprendre intelligemment la personnalité impliquée dans l'éducation. Malgré le fait d'être une abstraction, il est donc susceptible d'être compris de façon réaliste. Les problèmes de la vie réelle ne sortent donc pas du cadre de la personnalité telle que nous la concevons ici.

3. L'approche Intuitive

Les tendances qui constituent le facteur personnel sont maintenues unies par un principe absolu de vie ou un principe absolu de conscience ; pour les comprendre dans leur globalité et étudier la façon dont elles se combinent, on pourrait les étudier sur un graphique ou à l'aide d'une représentation schématique. Rousseau exprime cette même vérité de manière intéressante lorsqu'il parle du type d'intelligence propre à Dieu, comme suit : «toutes les vérités ne sont pour elle qu'une seule idée, comme tous les lieux un seul point, et tous les temps un seul moment.»¹⁰

¹⁰ Emile, Livre V.

Le traitement du thème de la personnalité de l'homme induit l'idée de l'éternel présent ou du moment dialectique ; car pour considérer la personnalité de l'homme on doit tenir compte à la fois des facteurs psychiques et des facteurs physiques, et les considérer en partant d'un point de vue neutre. (Page 187) Bertrand Russel nommerait ce type d'approche un Monisme Neutre, et la définition que Descartes donne de l'intuition inclurait également cette approche philosophique. Tous les philosophes utilisent l'intuition, sous une forme ou sous une autre. Plus récemment Bergson a utilisé cette méthode juste et dialectique pour la métaphysique. La dialectique néo-platonicienne, la dialectique hégélienne et marxiste, et la dialectique présocratique de Zénon et Parménide, peuvent être des aspects de cette même approche intuitive et absolutiste que l'on doit encore codifier avec précision et exprimer méthodiquement et systématiquement. La *Bhagavad Gītā* est l'un des plus grand livre de dialectique. Dans ses dialogues avec Socrate Platon traite la dialectique comme un hymne. Notre Manifeste doit lui aussi approcher le *facteur personnel* en partant de ce point de vue contemplatif, et celui-ci ne doit pas être considéré comme étant un de ses désavantages mais plutôt comme un avantage qui lui est spécifique. Ce n'est qu'avec une telle approche que l'on peut traiter conjointement de la matière et de l'esprit, et on ne doit pas envisager cette approche comme étant irréalisable ou impossible à mettre en pratique.

4. Niveaux Concentriques, Centraux ou Périphériques de la Réalité

La conscience est une étincelle au cœur de la vie. Cette affirmation même implique des aspects centraux et périphériques de la conscience que l'on peut nommer de différentes façons selon leur degré de matérialité ou de spiritualité. La méthodologie de la contemplation fait appel à l'idée de ces strates concentriques dans le *facteur personnel*. L'épistémologie contemplative le justifierait et lui donnerait toute sa validité. Dans le monde libre, la vie organique, le comportement instinctif ou le comportement intelligent, sont divers degrés de la vie personnelle en référence auxquels on doit concevoir le *facteur personnel* comme un concept unitaire ou *norme* de pensée dans la science de l'éducation.

5. Une Représentation Schématique du Facteur Personnel Bien Ordonnée

De même qu'on ne devrait pas considérer une carte comme un fétiche, dans le cadre de notre étude sur le facteur personnel on devrait considérer comme tout à fait normal d'utiliser une représentation schématique des tendances dans le *facteur personnel*, afin que l'intelligence humaine qui est susceptible d'être trop analytique ou trop synthétique puisse appréhender l'ensemble de ces tendances ou leur mode de corrélation.

(Page 188) On objecte souvent que la vie étant très complexe, il n'est pas possible de la traiter selon un schéma simplifié. Il faut bien admettre que la vie dans sa totalité est complexe quand on la considère dans tous ses détails concrets, mais ce qui nous concerne dans cet ensemble intriqué n'est pas nécessairement compliqué. Par conséquent il est légitime que l'éducateur cherche à simplifier les tendances vitales chez l'individu pour les traiter de façon suffisamment perceptible pour s'en faire une idée, il en a le droit et cela lui sera utile. Dans la mesure où cette méthode peut servir la Cause de l'Education Universelle, elle a sa place dans ce Manifeste, parce que la plupart de ce que nous avons à dire resterait vague et verbeux si nous ne l'utilisions pas.

6. Le Facteur Personnel, un Organisme en Cours d'Evolution Créatrice

Pensons maintenant au Facteur Personnel et considérons-le comme un simple organisme vivant. Nous savons que la croissance et la division sont les deux principales expressions d'un organisme vivant. Nous empruntons le passage suivant à l'*Evolution Créatrice* d'Henri Bergson pour nous aider à visualiser clairement ce que représente cet organisme qui est à la base de ce Facteur Personnel :

« Mais les causes vraies et profondes de division étaient celles que la vie portait en elle. Car la vie est tendance, et l'essence d'une tendance est de se développer en forme de gerbe, créant, par le seul fait de sa croissance, des directions divergentes entre lesquelles se partagera son élan. C'est ce que nous observons sur nous-mêmes dans l'évolution de cette tendance spéciale que nous appelons notre caractère. Chacun de nous, en jetant un coup d'œil rétrospectif sur son histoire, constatera que sa personnalité d'enfant, quoique indivisible, réunissait en elle des personnes diverses qui pouvaient rester fondues ensemble parce qu'elles étaient à l'état naissant : cette indécision pleine de promesses est même un des plus grands charmes de l'enfance. (Page 189) Mais les personnalités qui s'interpénètrent deviennent incompatibles en grandissant, et, comme chacun de nous ne vit qu'une seule vie, force lui est de faire un choix. Nous choisissons en réalité sans cesse, et sans cesse aussi nous abandonnons beaucoup de choses. La route que nous parcourons dans le temps est jonchée des débris de tout ce que nous

commencions d'être, de tout ce que nous aurions pu devenir. Mais la nature, qui dispose d'un nombre incalculable de vies, n'est point astreinte à de pareils sacrifices. Elle conserve les diverses tendances qui ont bifurqué en grandissant. Elle crée, avec elles, des séries divergentes d'espèces qui évolueront séparément. »¹¹

¹¹ Bergson, L'Evolution Créatrice, p. 127, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, Librairie Félix Alcan, Paris.

Dans cette citation, on peut distinguer l'approche dialectique adoptée par Bergson, le dernier héritier de la tradition de l'époque socratique et néo-platonicienne. Ici, le réalisme vivant va de pair avec des abstractions philosophiques de nature très intuitive. En Inde le *Vedānta* reconnaît cinq zones ou couches concentriques que l'on appelle *kośas* et qui contiennent le Soi. Celle qui est constituée par la valeur alimentaire (*anna-maya kośa*) se situe à la périphérie. Des livres tels que le *Pañcadaśī* de Vidyāranya font référence à ces aspects du Soi (*ātman*) et leur approche fait penser à celle de Bergson. On peut dire que le *Vedānta* et la dialectique occidentale se rencontrent chez Plotin.

7. La Méthode de Corrélation au Moyen de Deux Axes se Coupant à Angles Droits

C'est Descartes qui a inventé un schéma de corrélation constitué de deux lignes se coupant à angles droits. Cette méthode pratique a généralement été adoptée pour des graphiques mathématiques mais elle a aussi été utilisée par des psychologues comme Beatrice Hinkle qui a représenté la distinction que l'on peut faire entre l'extroversion et l'introversion des tendances vitales, deux courants qui impliquent respectivement l'objectivité et la subjectivité.

Alors que nous traiterons des expressions vitales les plus élémentaires qui sont en lien avec le facteur personnel, ce graphique nous aidera à centrer nos discussions autour de l'explication que nous donnent leurs représentations schématiques corrélées, sans nous perdre dans des descriptions sans fin. (Page 190) Voici le premier de ces croquis (*fig. 1*) ; il représente graphiquement sans aucune emphase poétique ou littéraire qui pourrait égarer notre imagination, tout ce qui a de l'importance pour nous dans le présent Manifeste.

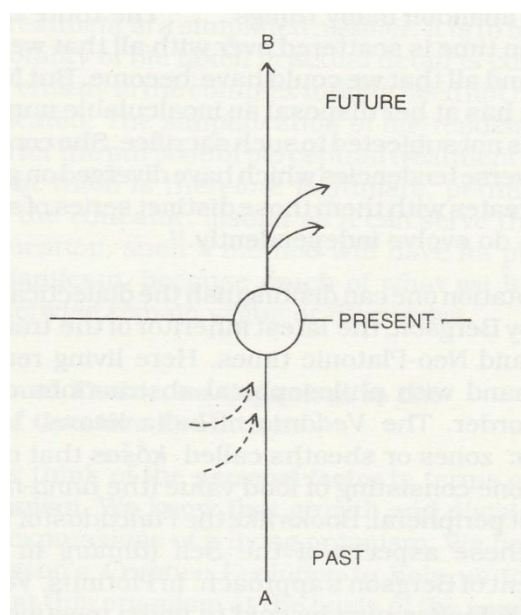


Fig. 1

Explication de la figure 1 : L'axe vertical AB représente la durée de vie d'un organisme individuel. L'axe horizontal ou transversal marque le présent avec sa multiplicité d'intérêts qui varient de façon concentrique selon l'attraction qu'ils exercent sur l'individu. O est le centre de la vie où se rencontrent le passé et le présent, c'est le 'moment' dialectique ou 'éternel présent'. Les flèches en pointillés entre A et O représentent les tendances vitales qui convergent pour se rencontrer et se fondre dans la matrice de l'organisme ; et les flèches en ligne continue au-dessus, entre O et B, représentent les tendances divergentes alors qu'elles choisissent entre différentes alternatives tout au long de la vie, ou, comme le dirait Bergson, 'l'évolution créatrice'.

8. Le Facteur Personnel en tant qu'Unité de Vie Psychique

Le schéma du facteur personnel dans la zone de fonctionnement nerveux est mis en évidence graphiquement et en termes vivants dans l'abrégé suivant tiré d'un passage des *Principes de Physiologie*¹² de M.E.H. Starling de l'Université de Londres :

(Page 191) « Nous ne sommes pas en mesure de décider ni de discuter de la façon dont les processus physiologiques pourraient s'exercer dans les fibres nerveuses pour susciter une sensation consciente à leur arrivée au cerveau..... Aucune sensation n'est le produit instantané ou unique de la stimulation qui a lieu à l'extrémité de la fibre nerveuse située à la périphérie, mais la plus simple des sensations induit un jugement, ce qui revient à dire que les fibres nerveuses produisent des activités neuronales d'ordre complexe qui résultent des innombrables courants du passé et du présent déversés dans le système nerveux central.....Les premières réactions d'un bébé sont celles par lesquelles il se procure son alimentation.... Une unité élémentaire dans la vie psychique comme dans la vie neuronale devrait être une réaction complète. C'est en partant de la réaction et non de la sensation que doit s'élaborer une psychologie constructive. »

¹² 3^{ème} édition, Londres, p.486.

En lisant attentivement le paragraphe ci-dessus on s'aperçoit que Starling y reconstruit sous forme de résumé ce qui constitue une réaction complète en direction d'un objet d'intérêt, et qu'il explique comment cette réaction circule entre le système nerveux central et le système nerveux périphérique, afin que nous puissions consciemment nous représenter une unité. Nous avons ici le même schéma de centralisation et d'alternance de phases en relation aux mêmes axes que nous avons adoptés pour faire une représentation corrélée des tendances vitales. On peut voir que ce tableau ne se contente pas de prendre en compte les événements au sens spatial du terme mais qu'il prend aussi en compte la durée de vie.

9. La Zone du Fonctionnement Physique Caractérisée par les Battements du Cœur

Prenons maintenant le fonctionnement du cœur comme modèle caractéristique du fonctionnement physiologique en général. Des expressions comme la diastole ou la systole du sexe sont parfois utilisées en psychopathologie, et cela justifie que nous nous arrogions le droit de prendre le battement de cœur comme exemple pour représenter avec ses phases positive ou négative, réelle ou virtuelle, qualitative ou quantitative, d'autres cycles de rythme plus grand qui prennent place à l'intérieur des limites du corps sous forme de circulation nerveuse ou autres formes de circulation telles que celle qui est décrite ci-dessus par Starling (Page 192) Comme dans le cas de la progression d'un organisme sur la durée, nous pourrions utiliser ici deux axes de corrélation.

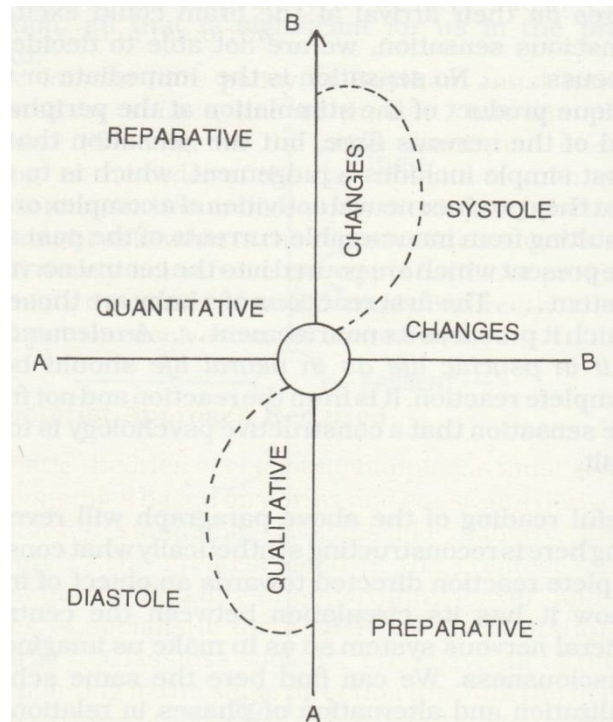


Fig.2

Explication de la Figure 2 : Les deux axes qui se coupent à angles droits représentent respectivement l'aspect qualitatif et l'aspect quantitatif du fonctionnement du cœur. Nous avons ici la même alternance de phases ; ces phases suivent un rythme ; la figure en elle-même marque ces phases avec suffisamment de clarté.

10. Reconstruction de la Personnalité dans l'Éducation

De peur de nous perdre dans des détails qui trouveraient plus légitimement leur place dans une thèse que dans un simple Manifeste de ce type, nous nous bornerons pour la suite de notre discussion sur le facteur personnel à expliquer deux autres schémas qui rassemblent les différents éléments ou diverses composantes. (Page 193) Le lecteur qui souhaiterait avoir plus de précisions, de preuves, de documentations ou d'exemples, est invité à se reporter au livre que nous avons déjà cité, *Le Facteur Personnel dans le Processus Éducatif*.¹³ Bergson, Rousseau, James, Mc Dougall, Ribot, Rivers, Dumas, Payot, Watson, Claparède et autres sont des personnalités sur lesquelles nous nous appuyons largement pour reconstruire, recréer et réévaluer des concepts en lien avec la personnalité dans l'éducation.

¹³ Vrin, Paris 1933

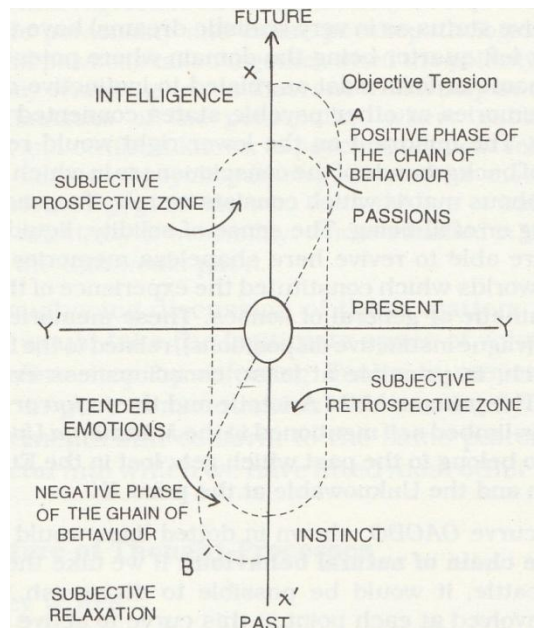


Fig. 3

Explication de la Figure 3 : Dans cette figure $X'OX$ représenterait la conscience subjective, et l'axe $Y'OY$, bien qu'il soit aussi subjectif si l'on conçoit qu'il réside dans la conscience de l'individu, relève néanmoins de l'ordre du stimulus-réponse des réflexes, ou automatismes, de la conscience personnelle lorsqu'il est lié au simple présent. Ici il faut comprendre les termes 'subjectif' et 'objectif' de manière synthétique. Ces éléments de la conscience qui sont reliés au passé et qui forment donc par conséquent l'aspect arrière-plan de la personnalité sont indiqués ici par cette partie de l'axe vertical OX' et la portion de l'axe vertical OX correspondante représentera la conscience qui se rapporte à l'exercice de la volonté. (Page 194) Le point O représente le centre de la conscience dans l'éternel présent ou moment dialectique. Une distance mesurée à partir de l'axe $Y'Y$ sur n'importe quel point, indiquera par sa longueur l'état psychique de tension ou de relaxation virtuelle au sein duquel un quelconque objet de désir influence positivement, ou pénètre négativement dans la conscience personnelle de l'individu.

Les quatre cases délimités par les deux axes représenteraient, du côté positif en haut, la conscience éveillée ; celle de gauche le domaine dans lequel on doit placé ce qui est virtuel (mais qui a encore un statut objectif comme c'est le cas dans les rêves très réalistes) ; le quart inférieur gauche étant le domaine où les virtualités potentielles qui n'ont ni nom ni forme existent parce qu'elles sont reliées aux dispositions instinctives, aux vagues souvenirs ou autres états psychiques en lien avec les émotions nostalgiques. Le quadrant en bas à droite représenterait le plus flou des arrière-plans de conscience et dans ce quart il n'y a qu'une matrice inerte qui n'est constituée que du sens de bien-être ou de mal-être global. Ici, le sens du solide, du liquide, du goût ou du son, peuvent raviver des mémoires du passé sans forme d'un monde ou de mondes passés qui constituent l'expérience du soi pour les sens vus de la façon la plus synthétique ou la plus générale. On appelle ses souvenirs des *vāsanās* (dispositions instinctives et vagues) ; ils sont reliés aux cinq éléments ; la conscience, du moins en théorie, entre toujours en contact avec eux. On peut dire que le *prius nobis* d'Aristote et le *turīya* ou quatrième état de l'âme aux quatre membres mentionnée dans la *Māṇḍūkya Upaniṣad*, appartiennent au passé qui se perd dans l'éternité de l'Inconnu et de l'Inconnaissable au point X' .

La courbe $OA O B O$ figurée par des pointillés représenterait *toute une chaîne de comportements*. Si nous prenons l'exemple du bétail en pâture, nous avons la possibilité de distinguer les facteurs psychiques impliqués à chaque point de la courbe et de les faire correspondre à la phase active et à la phase passive de la vie des bovidés qui prend ici la forme d'une figure en huit. La moitié de leur vie relève de la phase d'éveil et l'autre moitié relève des trois états inconscients dont nous venons de

parler. La virtualité des rêves est réellement inversée dans le temps comme une suite d'événements dans la durée, de sorte qu'au point O des tendances opposées se rencontrent de manière ambivalente et neutre. Dans l'inconscient le O neutre est l'Absolu au sens le plus pur, c'est celui dont on parle dans la dernière partie de la *Māṇḍūkya Upaniṣad*, où le sens de l'égo est contrebalancé par son propre opposé, et où tous les contraires et toutes les contradictions se rencontrent comme s'il s'agissait de la Vérité des vérités ou de la Lumière des lumières. Réalité et illusion, existence et subsistance, et toutes les autres paires ou contreparties se fondent dans l'unité qui est en ce cœur à la fois petit et grand. Les fonctions vitales ou les activités de la vie que nous considérons comme supérieures ou que nous méprisons pour être dégradantes sont annulées dans l'attitude neutre de l'homme parfait qui est capable de vivre et de placer son existence dans ce que représente ce centre où s'exerce la pulsation de la vie. (Page 195) Cette lumière est le germe de toutes les lumières et dans la personnalité de l'homme c'est le facteur le plus puissant.

Ici sur le plan de la personnalité, la zone suivante en partant de la périphérie est celle qui marque le siège de l'affectivité en général, elle est essentiellement constituée d'émotions et de passions. Les passions sont objectivement, et du fait de tendre vers la prospection, de nature positive. Les émotions, au contraire, sont rétrospectives et sont des formes de regret. Lorsque notre humeur nous pousse à regarder vers le passé nous ressentons une sorte de regret, et l'on peut dire que tous les souvenirs sont des regrets qui blessent la personnalité et causent des états psychopathologiques. Les émotions et les passions considérées dans leur ensemble lorsque la polarité qui les différencie est à peine visible, nous donnent cette zone que nous pourrions appeler la *zone des affections* de la personnalité ; c'est là où il y a ce que l'on sublime, ce que l'on réprime, les conflits que connaissent les écoles de psychanalyse et les divers facteurs psychopathologiques, et c'est là où ils évoluent. Un *yogī* qui a atteint son niveau de perfection est un *yogī* qui ressent la joie d'une affectivité, ou d'une sensibilité, équilibrée ou harmonisée ; comme le dit la *Gītā*, il est satisfait dans le soi et par le Soi.

Une discussion approfondie sur ces questions remplirait à juste titre l'espace de plusieurs volumes. Nous nous arrêterons donc là en nous référant en définitive aux mouvements de la pensée ou de la conscience pure. Il est facile de voir que ces mouvements se conforment encore à ce même schéma de facteur personnel, figure dans laquelle nous avons inséré la plupart des autres aspects.

11. La Structure des Processus de Pensée

John Dewey écrit :

« Ainsi il y a donc un double mouvement dans toutes réflexions : un mouvement qui part d'une situation donnée, partielle et confuse, elle est suggérée, elle est complète et inclut tout ; et revenant de cette globalité suggérée – qui, comme on le suppose, est un *sens*, une idée – il y a un mouvement en sens inverse vers des faits particuliers de telle sorte que l'on relie les uns aux autres et qu'on les relie aux faits supplémentaires à ceux dont la suggestion avait attiré notre attention. De façon générale, le premier de ses mouvements est *inductif* et le second *déductif*. Un acte de réflexion complet comprend ces deux mouvements ; c'est-à-dire, une interaction effective entre des faits particuliers observés (ou dont on se souvient) et le sens général suggéré. »¹⁴

¹⁴ How We Think, Heath, New York, p.79.

(Page 196) Quels qu'en soient les détails que l'on doit comprendre sous l'éclairage de la philosophie de Dewey, le paragraphe ci-dessus a au moins le mérite de mettre en lumière, même dans le champ étrié de notre vie personnelle, ce double mouvement que nous pouvons distinguer et qui consiste en ce que nous avons appelé les 'mouvements de pensée'.

12. Examen analytico-synthétique

Si de tels mouvements de pensée sont susceptibles d'être analysés par des philosophes pragmatiques des temps modernes aussi respectés que Dewey, l'analyse de la conscience par un Guru oriental tel que Narayana Guru – lorsqu'elle pénètre dans ces mêmes réserves subtiles où les philosophes contemplatifs aiment à s'attarder – ne devrait pas être balayée d'un revers de main par nos orgueilleux contemporains comme si, à l'époque actuelle, il ne s'agissait que d'une spéculation trop sentimentale ou trop théorique pour retenir l'attention. Encore une fois, on pourrait étudier en s'appuyant sur les deux axes de corrélation que nous avons adoptés ici, une représentation de la personnalité de l'homme aussi centrale qu'il est possible du point de vue de son essence ou de son plus intime fondement.

13. Les Eléments Composant le Cœur de la Conscience

Pour analyser les éléments constitutifs de la conscience sous sa forme la plus nucléaire, telle qu'elle est ressentie par chaque personne, prenons deux phrases simples. Tout d'abord, considérons l'expression 'Ceci est un pot' ; c'est l'affirmation d'un fait manifeste ou d'un événement intellectuel rencontré à un moment donné de la vie.

Ici, le terme 'ceci' représenterait le vague arrière-plan d'un produit suggéré composé d'éléments universels. Il n'a pas de spécificité. Les fonctions inductives de la pensée ont leur origine en ceci. Dans le concept représenté par le mot 'pot' un objet du monde extérieur est localisé dans le temps et l'espace de manière spécifique, on lui attribue un nom, ou une forme, qui peut nous aider à le reconnaître. (Page 197) le mot de liaison 'est' est l'acte de penser dont le mouvement est le point central neutre que nous avons déjà indiqué.

Et si, en second lieu, nous prenons une autre expression du style 'Ceci est le savoir', nous aboutissons au noyau subjectif de la conscience, là où toutes les références au monde extérieur des sensations est absent. A la base de l'axe vertical nous devrions placer ce que connote le concept générique universel qui est sous-entendu dans 'ceci' ; il peut faire référence à n'importe quelle sorte de savoir particulier. Le mot 'savoir' lui-même aurait un contenu spécifique (non générique) qui inclurait de manière exhaustive toutes les connaissances d'ordre pur que l'homme est capable de connaître, que ce soit par intuition ou par intelligence positive. Quand celui-ci a un contenu spécifiquement humain il représente alors une valeur suprêmement supérieure ou une valeur suprême unique comme le *summum bonum* de Platon. Ce dont il est question ici, c'est d'un savoir de l'ordre de l'Absolu, par opposition à la connaissance générique. Les vagues fondements de ce même savoir sont un éveil à la sagesse qui est la base de la réalité. Il y a un mouvement entre cet aspect basique de l'éveil à la sagesse et la connaissance spécifique. Nous pouvons connaître ce savoir par la contemplation dans ses phases actives les plus volontaires.

Dans ses aspects les plus intimes on peut schématiquement représenter le facteur personnel de la même façon que celle que nous avons utilisée pour représenter ses aspects les plus périphériques ; ceci nous donne la figure 4.

Sans chercher à expliquer plus longuement ce qu'implique cette ébauche, nous nous contenterons de conclure cette première partie du Manifeste en citant un extrait des de Narayana Guru.

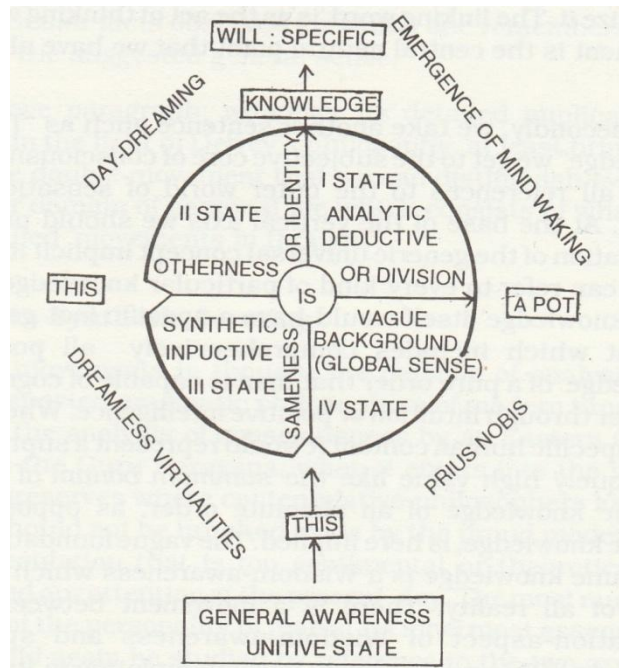


Fig. 4

« Les pouvoirs de la sagesse sont nombreux ; on peut tous les classer en deux catégories,

On pourrait à juste titre les appeler le 'semblable' et l' 'autre' ; ils se fondent en cette forme qui devient « altérité-similitude »

On devrait s'éveiller pour acquérir la clarté de la vision.

(Page 198) Tempérer, ne serait-ce qu'un peu, l'obstination de « l'autre ».

Est difficile sans le pouvoir illimité de la sagesse ;

C'est ainsi que l'on en acquiert la maîtrise et que l'on peut approcher celle qui est la Sagesse, l'anti-sensuelle.

Ce qui donne une appréciation de la multiple variété, c'est l' 'autre' ;

Et le 'semblable' est ce qui brille dans l'unité ;

En comprenant ainsi l'état dont nous venons de parler, dans cet état

Qui produit de la similitude, fonds-toi et mélanges toi, et tiens y toi assis bien droit.

Poursuivant ainsi les dits pouvoirs – une seconde division :

L'une de ces divisions est un attribut du 'semblable', alors que l'autre

(Page 199) Qualifie la dureté qui-ne-peut-jamais-atteindre le détachement

Qui est la dureté de l' 'autre' : ce qui fait que de nouveau nous en avons deux espèces.

Dans le « même » comme dans « l' autre », les pouvoirs spécifiques respectifs se manifestent constamment ;

Bien que ces pouvoirs ne soient pas proportionnés par l' apparition d' une rotation,

Comme c' est le cas avec l' alternance qu' il y a entre ces deux catégories,

Toutes les prédictions, quelles qu' elles soient, se réalisent.

Dans ' Ceci est un pot ', le ' ceci ' initial est l' élément dur

Tandis que le ' pot ' constitue son attribut spécifique ;

Pour que l' esprit, avec ses myriades d' enchantements du Grand Indra, devienne réalité,

Comprends que ' ceci ' est le noyau.

Dans ' ceci est le savoir ', le ' ceci ' initial est ' le semblable '

Tandis que son attribut est la conscience cognitive.

Pour que disparaissent le mental et toutes les autres choses

Et pour prendre le bon chemin, c' est ' ceci ' que nous devons contempler. »

(Stances 36-42)

Ici, pour ce qui relève de ce concept central ou norme dans l'éducation, nous voyons que la Sagesse de l'Orient, qui est de l'ordre de la contemplation, peut rencontrer la pensée moderne dans la neutralité et à part égale avec elle.

Par une étrange coïncidence, alors que nous dactylographions les derniers paragraphes du texte cité ci-dessus, les titres des quotidiens annonçaient (22 Juillet 1957) : « Les Philosophes d'Orient et d'Occident Trouvent une Base de Discussion : Fin de la Conférence de Varsovie : Ce soir environ cinquante éminents philosophes de vingt pays d'Orient et d'Occident ont clôturé une conférence de quatre jours ici à Varsovie par des déclarations qui ont 'ouvert un dialogue'. »

Ce Manifeste sur une Education Universelle a aussi pour objectif d'amener l'Orient et l'Occident, le Nord et le Sud, à se rencontrer au Seul nom du Bonheur de l'Homme cher à toute espèce.

PARTIE II

(Page 200) **Remarques Générales** : Avec la première partie de ce Manifeste nous avons réussi à établir une perspective globale et synthétique du *facteur personnel* dans l'éducation. Notre but était de reconstruire une image intégrée, bien que schématique, de ce facteur à la lumière de l'approche intuitive traditionnelle que connaissent les philosophes orientaux et occidentaux de l'antiquité et des temps modernes.

Dans cette Partie-ci nous retenons cette image reformulée comme base de ce que nous avons à dire concernant les variétés et les modalités du *facteur personnel* considéré selon un point de vue plus analytique. Maintenant nous ne devons pas nous contenter de distinguer les aspects fondamentaux de la personnalité *implicite* au facteur personnel, nom que nous avons donné à ce concept central, mais nous devons aussi distinguer les caractéristiques *explicites* du facteur personnel qui existent plus concrètement. En d'autres termes, ces caractéristiques du facteur personnel par lesquelles nous devrions être capables d'appréhender ce qui différencie Pierre et Paul, au lieu de faire simplement référence de façon générique à un Rāma ou un Kṛṣṇa, doivent se démarquer de la psyché relativement stable (mais pas tout à fait statique) de la première partie.

Il faudrait comprendre l'éducation comme un processus qui doit améliorer l'être humain. Un tel changement doit se manifester dans le comportement, que ce soit au niveau individuel ou dans le cadre général de ce que nous appelons civilisation.

Unité des Fins et des Moyens

Nous devons considérer que l'éducation du gentleman telle qu'on la conçoit en Occident s'inscrit dans le même courant que le parfait modèle de vie spirituelle tel qu'il est conçu dans les grandes religions du monde. Dans la mesure où ces modèles qui mènent à une vie de qualité nous ont donné des schémas qui méritent d'être reproduits, nous devons les conserver. Pour créer le gentleman ou le parfait homme du futur, nous devons peut-être faire fondre un grand nombre de ces moules pétrifiés que les orthodoxes conservateurs des différents secteurs de la vie de l'homme ont fait remonter à la surface au fil des changements ou des bouleversements de l'histoire. Les idées vivantes et dialectiquement réévaluées de piété, de fair-play, de chevalerie, de responsabilité sociale, de diplomatie ou même de citoyenneté doivent participer à construire l'homme éduqué de demain. (Page 201) Le type de modèle normatif que nous devons garder à l'esprit doit aussi donner toute sa place à une contemplation qui ne connaît aucune limitation historique. L'homme de demain doit être cent pour cent humain et il doit ainsi représenter en lui-même la valeur humaine suprême.

Pour atteindre ce but, nous devons ajuster et équilibrer les aspects *naturels* et les aspects *extérieurs* de la personnalité. Une norme scientifiquement conçue doit s'appliquer à la fois à l'*image* et au *moule* dans lequel elle s'insère. En d'autres termes, ce qui est subjectif et ce qui est objectif doivent être appréhendés de manière juste et réelle. Il faut éviter le déséquilibre, l'inadaptation, le manque d'harmonie ou de beauté. De même qu'une coiffure doit correspondre à l'homme ou à la femme concerné, le modèle de comportement dont dispose la personne éduquée doit s'accorder avec ce qu'elle représente en elle-même en fonction de

l'éducation qu'elle a reçu jusqu'à ce moment-là. Par conséquent, au cours du processus éducatif et plus particulièrement dans les étapes finales d'*ajustement positif* de l'éducation, les *fin*s et les *moyens* doivent se rencontrer unitivement. Les fins et les moyens doivent se correspondre les uns aux autres, au moins à l'horizon de l'Infini ou de l'Eternité, de sorte qu'il nous faut choisir entre différentes casquettes pour ce qui est du comportement que nous devons adopter, que cela nous plaise ou non. Voilà ce qu'implique la Nécessité Absolue qui dans la pratique culmine avec la Mort et dans la théorie culmine avec la Vie Eternelle. Qu'elle soit réelle ou spirituelle, il faut faire face à la Crise de l'Homme en s'appuyant sur le bénéfique que l'on peut tirer du meilleur de la sagesse dont il dispose et dans le respect de sa dignité d'homme.

Lorsque Shakespeare dit que l'habit d'un homme « révèle l'homme » qui est en lui, ou quand des proverbes nous disent que les oiseaux d'un même plumage s'assemblent, ou encore lorsque la *Bhagavad Gītā* déclare : « selon la foi qui le constitue, *c'est cela même qu'il est* » (XVII.3) ou même lorsqu'un psychologue moderne peut reconnaître avec Th. Ribot : « Le grand passionné est confisqué tout entier par sa passion, *il est sa passion.*»¹⁵ nous touchons une des lois de la dialectique personnelle fondamentale. Nous disons également que, «L'homme devient ce qu'il pense ».

¹⁵ Essai sur les Passions, Alcan, Paris, 1923, p. 179.

Dans le monde humain d'actions et d'opportunités qui s'ouvre devant chaque individu, il existe de nombreux objets que, par nécessité, par goût ou par raffinement, il choisira de s'approprier. (Page 202) *L'homme ne cesse de s'assimiler à des objets ou à des pensées.*

Le chapeau qu'une femme portera, la nourriture qu'un garçon choisira lorsqu'il sera assis devant un festin, le modèle de comportement auquel il se conformera naturellement, sans parler des occupations correspondant à ses aptitudes, sont tous des faits dont on doit comprendre qu'ils sont régis par les lois de la dialectique personnelle impliquées dans chaque cas. En plus d'être des règles à suivre, ces lois pourraient être utilisées à des fins de diagnostic. Le Sabbat pourrait être fait pour l'homme et *réciiproquement* selon la nécessité ou l'urgence impliquée dans la situation. L'éducation *doit* répondre aux besoins de l'individu et l'individu doit s'adapter au modèle disponible dans le monde des activités et des opportunités.

PARTIE II, DIVISION 1 : la Teneur de l'Education

1. Des Sensations Simples aux Valeurs Humaines Supérieures

Si l'on peut dire que la simple *sensation* qui touche l'organisme marque le point *alpha* du processus éducatif, alors l'*oméga* de la série désignera l'appréciation des valeurs humaines supérieures. Dans ce Manifeste celui-ci doit être conçu comme un ajustement positif et progressif des tendances personnelles qui vise à atteindre les plus *hautes valeurs humaines* à la portée de l'individu. Même au dernier stade de la perfection les sensations ne sont pas totalement abolies, mais elles tendent à reculer à l'arrière-plan afin de ne plus occuper qu'une place secondaire. La personnalité ne vit pas dans un espace vide, mais elle évolue selon une échelle graduée de modèles de comportements. Elle s'inscrit dans un champ d'expression de la vie créative, avec un point de départ et un objectif final à atteindre. Durant ce processus il est nécessaire de restaurer l'activité et l'affectivité de l'individu, sans violer les lois de la

dialectique humaine qui concernent son existence, sa *subsistance* plus officielle ou plus intelligente, et les *valeurs* qui peuvent l'attirer ou lui déplaire à chaque étape intermédiaire. Ce processus n'est pas mécanique, mais il est *vivant, créatif et organisé*.

Si nous considérons une sensation simple, nous constatons que le *stimulus* qui la déclenche par *centralisation* depuis la périphérie atteint le *noyau de la conscience*. Au lieu d'entraîner une réponse unitaire simple, comme le supposent à tort quelques psychologues à l'esprit mécaniste, des stimuli simples produisent invariablement des réponses globales, complexes ou intégrées qui aboutissent à des *idées*, du fait d'un *retard central* caractéristique par rapport à l'*irradiation* de l'impulsion primaire. (Page 203) Ces idées atteignent un ordre de conscience supérieur ou inférieur selon ce qui a *facilité* un mouvement en sens inverse, ou au contraire ce qui a *facilité* la poursuite d'un mouvement dans le même sens, allant vers des centres supérieurs ou inférieurs qui étaient déjà présents sous forme de *prédispositions habituelles* liées aux instincts ou aux souvenirs.

Ici, si l'on s'en remet à la psychologie éducative de Rousseau plutôt que de se laisser abuser par la psychologie de la stimulation-réponse (dominée par ses instruments de mesure et ses gadgets que ce que l'on appelle l'éducation expérimentale a mis en vogue en Occident, et que l'on peut appeler une forme de superstition scientifique propre à l'époque), on peut aisément constater que la vie personnelle, dont l'éducation s'occupe, ne consiste guère en sensations unitaires que l'on pourrait ajouter les unes aux autres pour aboutir à un ensemble qui serait la vie. D'autre part, le stimulus de sens le plus simple est traduit et *verticalisé* en une idée qui est alors intégrée et élevée au rang d'intérêt ou de valeur de vie. On doit comprendre que les sensations et les perceptions se combinent ensemble. Comme le fait remarquer Rousseau : « Les idées simples ne sont que des sensations comparées. Il y a des jugements dans les simples sensations... ».¹⁶ Nous verrons page 217 qu'une idée est aussi l'idée d'une valeur.

¹⁶ Emile, livre I, European Librairies, 1866, p. 226.

2. Le Monde Horizontal et le Monde Vertical des Valeurs

Si la philosophie moderne admet le concept de Monadologie de Leibnitz, concept par lequel la Monade des Monades correspond à Dieu, et si la cosmologie de Descartes admet l'existence d'un univers au sein duquel des fluides éthériques se déplacent autour d'un tourbillon, alors cela ne devrait pas paraître étrange à cette époque où nous percevons un continuum de l'espace-temps et où nous révisons de façon drastique notre théorie de la connaissance ainsi que les concepts de méthodologie et de valeur, que, par souci de concision, nous commençons à faire référence ici, quelque peu abruptement, au monde vertical et au monde horizontal des valeurs.

Dans le *Contrat Social*, Rousseau lui-même utilise cet ensemble de valeurs contrastées au cours de sa discussion ; il écrit :

(Page 204) « En méditant sur la nature de l'homme, il me semblait y découvrir deux principes distincts ; l'un d'eux s'élevait à l'étude des vérités éternelles, à l'amour, à la justice et à la vraie morale, à ces régions du monde que le sage aime à contempler ; l'autre s'abaissait, se rendait esclave des sens, et des passions qui en sont les instruments, et *s'opposait ainsi* à tout ce que suggérait le premier principe. »*

*N.d.T. : N'ayant pu retrouver cette citation dans le *Contrat Social*, j'ai dû la retraduire à partir du texte anglais....

Une fois la sensation intégrée dans une *idée de valeur*, par l'intérêt même qu'elle implique elle peut exercer une traction verticale vers le haut du point de vue hypostatique, ou devenir un poids qui se dirigera vers le bas ; et par un *processus dialectique descendant*, ce poids pourra amener la conscience à entrer en relation avec de simples éléments existants qui ont un intérêt du point de vue de la subsistance ou de la joie de vivre. Le goût, l'odorat, le toucher, la vue et l'ouïe peuvent conjointement travailler main dans la main avec des éléments naturels ou des *entéléchies*, comme les appellerait Aristote, conçus comme des vecteurs de valeur (et non comme de simples objets), pour créer toute une chaîne qui s'étend des simples valeurs existantes jusqu'aux hautes valeurs idéologiques du Monde des Intelligibles de Platon. Ceci sous-entend une psychologie, une épistémologie et une méthodologie contemplatives dont nous ne pouvons discuter en longueur dans ce Manifeste. Nous aurons néanmoins l'occasion de nous étendre sur les implications de cette approche contemplative et intuitive du *facteur personnel* sur le plan épistémologique et autre dans quelques-unes des sections suivantes.

3. Le Conflit Fondamental et le Traitement Unitif des Valeurs Vitales

Il est vrai que l'on ne peut servir deux maîtres à la fois, et que ce qui relève du domaine de César diffère de ce qui relève de celui de Dieu. Comme le constate remarquablement bien Rousseau, pour ce qui est de l'éducation « on ne peut faire à la fois un homme et un citoyen ». Toute science de l'Education qui mérite ce titre doit pleinement reconnaître cette contradiction qui réside au cœur des tendances personnelles elles-mêmes. Dans le schéma que nous avons adopté, le conflit est représenté par les corrélats qui se croisent perpendiculairement. Tout aspect de la vie personnelle, que ce soit dans les limites du corps ou à l'extérieur, est sujet à conflit. Cependant c'est à la contemplation qu'il revient de résoudre ce conflit de façon unitive, de transcender ou de surmonter la confusion qu'il peut amener dans le processus éducatif en développant une solide méthodologie, une bonne épistémologie et un schéma de valeur qui lui soient propres. (Page 205) A l'intérieur de ses modestes limites, ce Manifeste donne des indications générales sur cette question de grande importance. Pour le moment, appelons la « *loi des intérêts conflictuels en éducation* ». C'est la deuxième loi. La première loi étant d'ores et déjà implicite dans la première partie de ce Manifeste, c'était la *loi de l'unité, de l'égalité ou de la valeur identique totale*.

4. Loi de Polarité ou d'Ambivalence

On peut appeler la troisième loi et le deuxième des principaux concepts fondamentaux que nous devons formuler avec exactitude dans la psycho-dynamique personnelle, « *loi de polarité ou d'ambivalence* ». Bleuler fut le premier à définir ce terme dans le domaine de la biologie. La physiologie, la théologie, la philosophie et la cosmologie ont compris et utilisé d'autres termes comme par exemple la dichotomie, la polarité, le synergisme, les principes antinomiques, qui tous expriment cette interdépendance réciproque ou relation de complémentarité ou caractère compensatoire. Cet *élément de paradoxe, ou ce tragique conflit* de la vie, touche le cœur-même de notre être. Le « *to be or not to be* » d'Hamlet résonne dans nos cœurs à chaque pas que nous faisons, que ce soit au sens intellectuel ou au sens physique. Piété et labeur s'opposent, tout comme la grâce et le péché. Des groupes de muscles s'équilibrent entre eux ; leur fonctionnement lui-même est subtilement maintenu en équilibre comme c'est le cas avec le cœur, qui est alimenté par deux ensembles distincts de nerfs, l'un *positif* et l'autre *négatif*. Pour formuler cette vérité, les *Upanishads* (et le *Tao Teh Khing*)

diraient que le noyau neutre de la conscience est le moyeu de la roue où se rencontrent des rayons opposés.

Pour l'instant nous nous contenterons de dériver deux lois secondaires fondées sur ce principe de polarité. Nous pourrions les énoncer comme suit : III (a) la loi de compensation des intérêts et III (b) la *loi de l'équilibre*. Au fur et à mesure que nous aborderons les contextes dans lesquels elles s'exercent, leur nature nous paraîtra plus clairement.

5. L'éducation Consiste en une Suite d'Equations aux Intérêts

Il y a eu de nombreuses définitions de l'éducation ; on a dit que c'était « extraire » ou « introduire » la vérité, que c'était « préparer à affronter la bataille de la vie », que c'était « le développement de la tête et du cœur » ou « de l'homme tout entier », que son objectif était « une adaptation sociale dans le but d'être utile » ou « pour le loisir », que c'était « pour la citoyenneté » etc. (Page 206) Chacun d'eux peut être en partie valable, mais le meilleur d'entre eux est celui qui traite unitivement des fins et des moyens et qui fait référence à ce processus en termes d'harmonie, d'équilibre, d'équité, de beauté et de proportions dans les tendances vitales. Le meilleur des concepts d'éducation implique que les contreparties se contrebalancent l'une l'autre, il implique que l'on recherche constamment une entente, que l'on cherche à être en accord avec soi-même ou que l'on soit unitivement en paix avec soi-même ou avec le monde extérieur. A l'âge de l'enfance les intérêts des enfants se portent sur les jeux, pour les jeunes gens il s'agit de rechercher une compagne, et durant la vieillesse on s'intéresse à des idées qui sont bonnes, mauvaises ou indifférentes. Les sphères d'intérêts se succèdent les unes aux autres, mais l'équilibre des contreparties tient toujours bon, et, selon ses dons naturels ou par raison, l'homme a tendance à s'élever dans l'échelle des valeurs alors que l'équilibre des forces qui agissent horizontalement se maintient toujours constant. Ainsi, une éducation conçue scientifiquement sous-entend qu'il y a une *loi d'équilibre* entre les fins et les moyens qu'elle induit.

6. Contenu de l'Education Positive

Nous avons remarqué que selon Rousseau la première phase d'éducation est *négative*. Cela signifie-t-il que les étapes ultérieures de l'éducation sont *positives*, et si c'est le cas, quel est le contenu précis de ce programme ?

Lorsqu'un enfant se développe pour devenir un jeune homme *ses intérêts se dirigent vers des choses* auxquelles il veut se relier intelligemment ou activement. Dans la vie de tous les jours les connaissances communes qui le relient au monde physique lui fournissent d'intéressantes expériences grâce auxquelles il est capable d'écarter étape par étape des concepts erronés ou apparents en les remplaçant par des concepts justes ou vrais. Quand il a ainsi une perspective qui traverse le voile de l'apparence, on peut considérer que son éducation s'ajuste de façon positive. Un intérêt simple cède sa place à un autre, jusqu'à ce qu'un jour il découvre qu'il rencontre des événements intéressants. Il se *compare alors aux autres*. Cette étape devient la *seconde étape du processus positif* d'éducation. Il souhaite devenir autonome, gagner honnêtement sa vie et finalement se trouver une compagne pour la vie. Jusqu'à ce stade, les tendances continuent à s'ajuster simplement, naturellement et positivement sans que des facteurs tragiques ne s'insinuent dans la vie. (Page 207) Plus tard dans la vie, l'éducation requiert un ajustement plus idéaliste ; avec cet ajustement la personne vient à bout des conflits tragiques qu'elle rencontre grâce à des solutions plus positives mais néanmoins unitives.

Par conséquent, après le premier stade de l'éducation, tout le reste du processus éducatif est de l'ordre du positif. L'éducation positive normale est donc une montée harmonieuse ou un ajustement vertical aux valeurs de la vie. Toutes les valeurs tragiques, celles qui induisent un conflit, se situent à l'intérieur d'une suite d'intérêts horizontaux et on doit autant que possible faire en sorte que l'élève y échappe. L'aider de cette façon à ajuster ses pulsions d'une façon progressive et harmonieuse en le détournant des aspects durs et tragiques de la vie, voici quelle est la tâche de l'éducateur.

7. L'Éducateur-Spectateur est le Meilleur Educateur, Même dans l'Education Positive

Bien que nous venions de dire qu'il faut éviter les tragédies, cela ne doit pas se faire en interférant délibérément ou en prônant la théorie de la fuite. Un héros qui est né sous le signe du tragique doit se trouver confronté à une situation tragique pour pouvoir prouver sa valeur. Il serait dangereux de l'empêcher de s'épanouir. Chaque type de personne a sa propre vocation dans la vie, et il est nécessaire que ce principe que la *Gītā* appelle *svadharma*, «sa propre vocation» soit absolument respecté. L'homme intérieur doit correspondre à cent pour cent aux circonstances extérieures, et bien qu'apparemment cela semble impliquer qu'il y ait deux erreurs, cela peut parfois produire un bien lorsqu'on les assemble. Le fait d'accepter la *discipline qui se fait à travers les conséquences naturelles* que Rousseau et Spencer adoptent tous deux dans leurs théories sur l'éducation, respecte ce principe de non-intervention ou de non-interférence de la part de l'éducateur.

Ceci n'est qu'un corollaire du principe d'égalisation et de neutralisation des tendances opposées de l'élève tout au long du processus. On doit autoriser les aspects *plus* et *moins* des ensembles de tendances impliquées dans tout intérêt donné chez l'élève à atteindre par eux-mêmes un équilibre qui provient du travail que l'élève fait lui-même pour atteindre son salut à travers sa propre vocation personnelle. Le fait de forcer ces tendances d'une façon ou d'une autre ne ferait que les déformer. Néanmoins, liberté ne devrait pas signifier que l'élève a la liberté de mal tourner et de devenir inadapté. (Page 208) L'éducateur doit attendre de chaque élève ce qu'il peut en attendre *compte tenu de sa capacité*, et donner à chacun d'eux *ce dont il a besoin*. Ici, il doit préserver une neutralité fondée sur une *loi de réciprocité compensatoire*, loi qui est de l'essence de la relation bipolaire qui, comme nous l'avons dit, est implicite à l'éducation.

C'est en ce sens que l'éducateur a été comparé à un jardinier avisé qui entretient et surveille ses plantes, ou à un bon berger qui mène son troupeau vers des eaux fraîches et de verts pâturages. Socrate, qui en tant que maître de sagesse se préoccupait du rôle le plus élevé de l'éducation, ne se comparait pourtant qu'à une sage-femme. Tolstoï a comparé la subtile relation bipolaire impliquée dans le processus éducatif à l'osmose qu'il y a entre des liquides séparés par un tissu vivant. On pourrait illustrer cette réciprocité en se référant à deux aimants emballés ensemble de façon à ce que l'un aide l'autre à conserver sa propre puissance sans s'user lui-même. Ce dont il est question ici, c'est d'une loi de réciprocité dialectique. Dans le domaine de l'éducation de l'Inde antique, on savait que le *Guru* (maître spirituel) et le *Śiṣya* (disciple qui étudie la sagesse) étaient liés par cette sorte de relation bipolaire. De nos jours, même les paysannes indiennes savent ceci d'instinct.

8. Il n'est pas Nécessaire de Mettre en Doute la Possibilité d'Eduquer l'Elève

De nombreux intellectuels modernes ont été jusqu'à mettre en doute l'aptitude de l'élève à être éduqué. Parmi ceux-ci, Th. Ribot a mis le doigt au cœur même de la question quand il a

déclaré en résumé que « le vrai caractère ne change pas ». Voltaire, qui est un représentant du Siècle de la Raison, est encore plus précis lorsqu'il dit, « Voulez-vous à tout prix changer le caractère d'un homme ? Alors, purgez-le tous les jours avec des diluants jusqu'à ce qu'il en meure ». Guyau, Spinoza, Gall, Schopenhauer, Taine et Spencer font partie de ces autres intellectuels qui pensaient que l'éducation ne pouvait pas faire grand-chose pour changer la nature d'un homme.¹⁷

¹⁷ Cf. *Les Caractères et l'Education Morale* : Queyrat, Paris, pp. 122-25.

Cette objection perdrait immédiatement toute sa force si nous adoptions le point de vue attribué à Mahomet selon lequel si la montagne ne venait pas à lui, il irait à la montagne. Si on l'approche sous l'angle de la dialectique, en suivant une théorie qui est également juste en termes de dialectique, et avec des relations dialectiques ou des conditions convenablement établies pour que le processus d'osmose puisse se poursuivre, l'éducation a encore la possibilité de parvenir pleinement à atteindre son plus suprême objectif. (Page 209) Certaines personnes, comme Voltaire, sont assez perverses pour tirer des conclusions doublement erronées alors même qu'il est possible de tirer des conclusions doublement justes. On peut utiliser la raison dans le mauvais sens comme c'est le cas lorsque l'on tourne un télescope en sens inverse. Il arrive parfois que des opinions extrêmement fausses nous aident à percevoir la vérité de ce qui leurs est opposé. La dialectique peut résoudre un double désastre en en faisant un bienfait dans les deux sens.

9. L'Approche Dialectique du Programme des Tâches Quotidiennes dans l'Education

A ce stade, on pourrait objecter que cette approche dialectique est d'un raffinement trop vaporeux pour pouvoir être concrètement intégrée dans l'enseignement scolaire. Nous pouvons présenter ici les remarques suivantes ; d'ordre générales elles sont tirées d'une expérience personnelle de l'enseignement dans divers types d'institutions du primaire à l'université dans différentes parties du monde, et elles peuvent servir de principes directeurs pour les professionnels de l'éducation :

(a) *La reconnaissance des aspects fondamentaux de la personnalité de l'enfant* qui est le siège rétrospectif des instincts, des souvenirs et des dispositions émotionnelles globales liées au repos et à la relaxation, est une question très négligée dans la pratique éducative telle qu'elle a cours effectivement dans les vastes écoles publiques d'aujourd'hui. Ces *aspects liés au contexte personnel* se manifestent en classe lorsque l'on constate que certains enfants prennent plus de temps pour s'exprimer que d'autres ; mais lorsque ces enfants commencent à s'exprimer, ils le font mieux que ceux dont la réponse a été plus précoce et plus rapide. Il y a une sorte de réceptacle subconscient où les *impressions sont emmagasinées et différées* avant d'être organisées et *prêtes à être exprimées*. La capacité de ce réceptacle varie selon les enfants, et l'instituteur qui ignore ces différences n'agirait pas comme il convient avec l'enfant qui pourrait se trouver obligé de suivre le rythme des élèves qui à cet égard sont moins richement dotés que lui. C'est ainsi que l'on pourrait créer des dommages qu'il sera difficile de réparer plus tard. Plus l'aspect négatif est riche, plus les promesses d'avenir sont élevées.

(b) (Page 210) Le fait qu'il y ait *différents niveaux* de réaction personnelle à un même ensemble d'intérêts ou de situations est une autre question qu'une approche mécaniste de l'éducation aurait tendance à ignorer, et en la matière cela peut conduire à des

résultats désastreux. Des enfants déficients peuvent s'avérer précoces, et l'on ne doit pas encourager cette précocité. On doit encourager les réactions normales et saines, même si les résultats du point de vue scolaires peuvent s'avérer inférieurs pour le moment.

(c) De la même façon, la personnalité de chaque enfant progresse à un *rythme personnel* qui lui est propre, et il serait catastrophique de ne pas le reconnaître, comme cela a tendance à être le cas dans l'éducation de masse impersonnelle. Une alternance lente et continue peut être supérieure à l'alternance à un rythme rapide que l'on pourrait imputer à un esprit malade.

(d) Il existe même une *alternance diurne* entre des phases émotives et intellectuelles, prospectives et rétrospectives, positives et négatives ; ces phases se retrouvent quotidiennement dans l'éducation et il faudrait les prendre en compte lorsque l'on dresse un emploi-du-temps ou que l'on cherche à équilibrer un programme d'études. Les exercices analytiques et intellectuels doivent se dérouler le matin, et des matières comme l'histoire et les études littéraires plus légères doivent avoir lieu dans la soirée, aux heures où l'ambiance est détendue et où l'enfant a tendance à se plonger dans ses souvenirs.

(e) Les *réactions globales* sont à privilégier par rapport aux réactions partielles. C'est une autre règle que l'éducation de masse a toutes les chances de négliger. *De façon naturelle une chaîne de comportements* comprend les différentes phases que nous avons tenté de retracer dans la première partie de ce Manifeste. La figure en huit ainsi représentée implique une suite naturelle qui se déroule selon un ordre propre au *facteur personnel*. Un cycliste qui monte une pente peut admirer le coucher du soleil sans que ces deux activités se compromettent l'une l'autre. Même si le proverbe « une chose à la fois » est une « bonne règle », un programme d'activités quotidiennes qui se compensent et s'équilibrent bien les unes les autres aide à faire de l'éducation un plaisir pour l'enseignant et pour son élève. Ici encore, une approche dialectique qui établit un équilibre entre le travail et le jeu favorise l'éducation au quotidien.

(f) (Page 211) D'autre part nous avons un large éventail de possibilités dans le besoin inné que ressent l'enfant de se voir comme une personne qui se reflète dans tout ce avec quoi il entre en contact. Il a déjà été constaté que la personnification qui est un besoin général et instinctif dans la vie de l'enfant nous aide à enseigner des matières ennuyeuses, c'est le cas, par exemple, de la grammaire où on imagine que le nom et le pronom sont des personnes qui prennent la place l'un de l'autre. Néanmoins, la personnification est un besoin bien plus sérieux chez l'élève, il est profondément ancré en lui et c'est une arme efficace pour son éducation.

(g) Dans le domaine de l'éducation on connaît bien les possibilités qu'ouvre une *adoption personnelle mutuelle*, ou l'admiration réciproque d'un enseignant et de son élève, lorsqu'elles sont correctement utilisées. L'admiration mutuelle peut aller jusqu'à un culte du héros d'un degré absolu, et alors, pour former le caractère de son élève, le bon éducateur tient entre ses mains un outil d'une grande efficacité. Un bon enseignant réussit souvent à laisser une impression si durable dans l'esprit de son élève qu'il peut en transformer le caractère. Même s'il se peut qu'il n'y ait qu'un faible pourcentage d'étudiants par rapport à leur masse qui soit ainsi transformé, nous

devons considérer que l'éducation est une entreprise valable pour l'intérêt de l'humanité.

(h) La personnalité de l'enseignement peut aider l'élève à *surmonter ses inhibitions*. L'ajustement progressif que nous appelons éducation comporte des stades critiques ; l'élève peut trouver que certains d'entre eux sont trop difficiles à franchir sans aide morale ou même physique. Les situations sont nombreuses et variées, que ce soit dans la salle de classe, sur le terrain de sport ou dans le vaste monde qui s'étend au-delà des murs de l'école. Des relations bipolaires correctes avec un enseignant bienveillant, un maître que l'élève admire, aime ou mieux encore adopte de plein gré comme modèle, peut comme par miracle rendre un élève hésitant et inhibé capable de surmonter les obstacles spirituels ou intellectuels aux divers degrés d'inhibition dont il souffrait dans la vie. A ce titre, l'enseignant a devant lui des centaines de possibilités de dispenser une éducation efficace ; lui, tout comme son élève, doit être né pour le travail spécifique qu'implique l'éducation qui les concerne tous deux à parts égales comme deux partenaires inséparables pour la vie. (Page 212) C'est ainsi que nous arrivons au concept et au rôle fondamental du Guru tel qu'on l'entend tacitement dans la pédagogie indienne depuis les temps les plus reculés.

DIVISION 2 : Le Facteur Personnel : Point de Vue Analytique

Dans la première partie de ce Manifeste nous avons traité du *facteur personnel* impliqué dans le processus éducatif de manière synthétique (mais pas de façon statique comme l'ont fait certains intellectuels qui gardent la dualité cartésienne à l'esprit), et maintenant que nous avons présenté les questions générales essentielles du point de vue éducatif ou pédagogique en lien avec l'éducation telle qu'elle est pratiquée de nos jours, il nous reste à considérer dans leur ensemble les aspects analytiques et les aspects plus positifs de l'éducation en tant que processus d'ajustement progressif aux situations manifestes les plus répandues dans la vie, en les considérant tout à la fois sur le plan individuel et sur le plan collectif.

On pourrait légitimement appeler ce dernier aspect l'aspect psycho-dynamique du *facteur personnel*, bien que la description du premier aspect ne soit pas strictement psycho-statique ; c'est ainsi qu'on les distingue d'ordinaire dans les traités qui portent sur le sujet de la « Personnalité Humaine, Son Analyse ». ¹⁸ Si nous considérions qu'une part de la personnalité, ou un de ses aspects, était statique, nous devrions permettre ou admettre inconsciemment une dualité de traitement de la personnalité unitive préjugée par les différences entre corps et esprit qui vicie et compromettent encore notre compréhension du sujet.

¹⁸ E.G. Achille-Delmas et Marcel Boll, dans leur ouvrage portant ce titre, Paris 1922.

Dans ce Manifeste nous déclarons que ce concept unitif de la *personne* impliquée dans l'éducation n'a jusqu'à présent pas reçu toute la place qui devrait être la sienne au centre des discussions sur l'éducation, une place juste et légitime. Les programmes d'éducation publique, sans parler des programmes conçus par des organismes comme l'ONU et l'UNESCO vers lesquels nous devrions tout naturellement nous tourner pour développer une science de l'éducation, l'ont jusqu'à présent délibérément négligé ou l'ont inconsciemment contourné dans leur hâte à produire à grande échelle des citoyens qui pourraient défendre leurs frontières ou les barrières idéologiques à l'intérieur desquelles ils aiment vivre. Nous

constatons donc qu'entre les slogans « Education pour la Démocratie » ou « Education pour une Société Sans Classes » qui sortent de la bouche des géants qui dominent l'opinion ou la politique en la matière, il n'en est ressorti aucun fondement humain commun sur lequel une théorie éducative convenable puisse avoir une chance de s'épanouir. (Page 213) Ce Manifeste ne cherche pas à réviser tous les aspects de la théorie éducative, mais il ne cherche qu'à présenter le *facteur personnel* impliqué même dans les aspects publiques ou positifs d'une éducation autour de laquelle, en tant que concept central intégré, on pourrait élaborer toute théorisation qui tendrait à être sur-départementalisée et désintégrée sans lui. La notion de *facteur personnel* fournirait le clou auquel on pourrait suspendre toutes les élaborations théoriques qui pourraient au moins constituer une base pour les discussions futures, à défaut de constituer un concept finalisé ou perfectionné comme on le conçoit ici actuellement.

1. Psycho-Statique et Psycho-Dynamique traitées unitivement :

Le traitement dialectique d'une science diffère radicalement de cette même science traitée rationnellement, mécaniquement, unilatéralement ou dualistiquement. Il y a une nuance subtile ici, et si nous passions à côté notre discussion se terminerait en futilités et en frustrations. Si nous donnions de l'importance à l'*actualité* au nom de l'*objectivité* alors, de ce fait même, nous tomberions dans l'erreur de négliger les facteurs *perceptuels* ; et encore une fois, le moindre accent supplémentaire que nous ajouterions du côté spirituel ou idéologique nous ferait tomber dans une position dualiste similaire et cela nous empêcherait de bien comprendre le *facteur personnel*. En Inde, la philosophie *Advaita* (non-dualiste) a pour but d'éviter cette dualité ; pour ce faire, elle passe par une approche neutre et unitive au nom de l'Absolu. Bien qu'ils n'aillent pas jusqu'au bout de la démarche de l'*Advaita*, des philosophes contemporains comme Bertrand Russell ont été enclins à défendre leurs positions en suivant des lignes unitives similaires. Par exemple, Bertrand Russell a appelé sa position la position d'un Monisme Neutre.

En ces jours où les études psychologiques fondées sur des instruments de mesure se basent sur une psychologie stimulus-réponse presque empirique, la dualité entre la matière et l'esprit dénature encore notre pensée éducative tout à son détriment. La physiologie de la table de dissection souffre toujours d'un préjugé semblable ; celui-ci la maintient sous une profonde emprise dont le Dr Alexis Carrel et d'autres ont essayé de la sauver.¹⁹ (Page 214) Mais les orthodoxies ont la vie dure, que ce soit en religion ou en science, et ce Manifeste prend partie pour une approche unitive audacieuse du problème de la personnalité ; avec cette nouvelle approche on écarte l'éducateur morne et statique pour le remplacer par un guide vivant et sympathique. De même, on ne considérerait pas l'enfant comme un simple faisceau de stimuli et de réponses ou, pire encore, comme le dirait J.B. Watson, comme un pion ayant un mécanisme comportemental dénué d'esprit. Sur cette base mécaniste qui semble toujours en pleine vogue dans le monde de l'éducation, on n'a même pas pu formuler correctement une *simple théorie du jeu*.

¹⁹ Voir, *Man the Unknown*, par le Dr. Alexis Carrel.

À notre époque, dans ce siècle de la raison et du triomphe de la science, il n'est pas étonnant que l'éducabilité de l'élève soit remise en question. S'il faut discréditer la toute-puissance de l'éducation dans la mesure où c'est une force capable de modifier le caractère individuel avec lequel un homme a pu naître, cela ne justifie pas la position totalement inverse que les penseurs empiriques adoptent avec une si insistante perversité. Par conséquent, ce que prône

ce Manifeste, c'est une approche unitive, neutre et néanmoins 'positive' de l'ajustement personnel en matière d'éducation.

2. Une Méthodologie et une Epistémologie Communes pour Toutes les Sciences

Après le dicton de Protagoras, au cinquième siècle avant J.-C., selon lequel « l'homme est la mesure de toutes choses », réitéré dans l'inscription de Delphes « Connais-toi toi-même », nous avons avancé de vingt-deux siècles jusqu'à Alexander Pope, qui a écrit : « L'étude propre de l'homme est l'homme ». Et déjà avant Pope, dans la seconde moitié du seizième siècle, il y avait un jeune homme qui nourrissait l'ambition de relier toutes les connaissances en une seule depuis qu'il avait dix-sept ans. Il s'agit de Francis Bacon dont le *Novum Organum* fut l'objet des moqueries de son collègue l'éminent juriste Sir Edward Coke qui, quand on lui présenta l'ouvrage, écrivit sur sa couverture :

« Ce livre ne mérite pas d'être lu dans les écoles
Mais d'être embarqué sur la nef des fous ».

(Page 215) Depuis l'époque de Bacon, rares sont ceux qui ont osé se lancer dans ce projet ambitieux, de peur d'être traités de tous les noms. La pensée orientale cependant, a tacitement et ouvertement nourri cette ambition, et de grands dictons (*mahā-vākyas*) du Vedānta, comme « Je suis l'Absolu », « Tu es Cela », « Tout est l'Absolu » et « Moi et l'Absolu ne font qu'Un », qui entérinent avec audace la même posture que celle de Protagoras et de l'Oracle de Delphes - avec juste une différence de personne, la première, la seconde et la troisième, pour désigner la personne centrale impliquée dans chacun d'eux – gardent toujours vivant dans la bouche de l'homme ordinaire et du pandit qui vivent sur le terrain contemplatif de l'Inde, cette suprême aspiration de l'âme.

En dehors de leur espace naturel qu'est le sol indien, ces dictons peuvent paraître étranges, particulièrement en Occident qui s'enorgueillit de son propre *background*, qui a traversé une histoire qui lui est propre et qui est encore hanté par les souvenirs de l'Inquisition. Il est donc tout à fait naturel que toute approche unitive globale du Soi ou de la Personnalité de l'homme soit qualifiée de dogmatique et suspectée en Occident. Ceci est dû à l'absence d'une méthodologie et d'une épistémologie communes qui impliqueraient une échelle de valeurs véritablement humaines derrière un concept intégré du Soi de l'homme.

REVOLTE CONTRE LE PRAGMATISME

Dans le discours qu'il a prononcé pour justifier le Comité de Pensée Sociale qu'il a pris l'initiative de créer récemment sous l'égide de l'Université de Chicago, le Professeur John U. Nef, a fait part du mécontentement grandissant face au fait que l'on néglige l'étude, pour reprendre ses termes : de « l'homme dans son Ensemble ». Par conséquent, avec ce Manifeste nous ne sommes pas les seuls à dire que le fait d'avoir négligé l'étude de l'homme vu sous cet angle est une grave lacune ; il est grand temps que le monde de l'éducation comble ce vide en cessant de se sentir mal à l'aise ou de se montrer susceptible sur ce sujet. Dans le discours radiodiffusé du professeur Nef, nous lisons cette déclaration de foi en termes non équivoques : « Je crois que les pragmatiques ont non seulement perdu leur esprit critique, mais qu'ils ont également obscurci celui de leurs étudiants et de leurs collègues. La capacité à critiquer en faisant des distinctions qualitatives et en se basant sur des principes universels est la base de la vie culturelle créative. »

(Page 216) Alors qu'il exposait l'origine et le contexte dans lequel a été créé le Comité de Pensée Sociale dans un document du département, le Professeur Nef, déclara avant d'énumérer les problèmes de la vie créative et de l'éducation auxquels est confrontée la société moderne : « Le premier problème réside dans le fait qu'intellectuellement nous ayons perdu l'héritage classique et chrétien commun. » S'appuyant ainsi sur quelque chose qui appartient à l'occident, il explique dans son discours radiodiffusé²⁰ : « À la même époque, à l'Université de Chicago, certains d'entre nous tentaient de créer un établissement d'études supérieures indépendant, qui devait aller au-delà des limites de chaque département et se consacrer aux problèmes qui étaient soit complètement ignorés, soit confiés à des charlatans. »

²⁰ Voir, *Listener*, Londres, Nov. 29, 1956.

ATMOSPHERE D'HESITATION

Quel que soient les personnes auxquelles pensait le professeur lorsqu'il soupçonnait des charlatans, et quel que soit le contenu, pas nécessairement exclusif en un quelconque sens, de l'héritage classique et chrétien auquel il faisait ci-dessus allusion, il semble au moins hésiter quelque peu avant de se montrer pleinement audacieux et ouvert à l'égard de ce nouveau et intéressant développement du monde éducatif d'aujourd'hui. En écoutant la suite du discours radiodiffusé du Professeur Nef, nous avons des raisons de penser que cette hésitation est également partagée par les instances universitaires : « En dépit du fait que le Président de l'Université et le Doyen des Sciences Sociales étaient membres du groupe, nous avons eu des difficultés... Alors que les négociations étaient sur le point d'aboutir à la mise en place de notre comité, le Doyen m'appela au téléphone pour m'exprimer son désarroi : « Je ne pourrai jamais laisser constituer une Commission qui porterait le nom de Comité des Civilisations. » « Quel titre suggèreriez-vous ? » Demandais-je. Il répondit : « Le Comité de Pensée Sociale ». Et comme je lui demandais ce que cela signifiait, il me répondit : « Je ne sais pas, mais je pense que cela pourrait nous permettre d'obtenir l'accord du comité exécutif, parce que nulle part dans l'Université il n'y a d'étude de la pensée sociale ». On retrouve ici le pragmatisme à l'état pur ! Nous avons pris la peine et la liberté de rapporter cette scène en détails parce qu'elle représente l'image rare et réaliste de l'hésitation et de la suspicion dont on peut dire qu'elles sont caractéristiques du monde de l'éducation à notre époque, monde dans lequel le centre de Chicago tient une place assez importante.

(Page 217) Si l'Orient et l'Occident doivent un jour se rencontrer sur un terrain commun, il est temps que nous commençons à penser en termes plus audacieux et plus absolutistes, sans tomber dans une mentalité à la Kipling pour qui une rencontre entre l'Orient et l'Occident est impossible. Heureusement pour nous, l'espèce des philosophes n'est pas tout à fait éteinte en Occident, ni celle des Gurus en Orient. Si l'on pouvait rapprocher et réunir ce qu'il y a de mieux en l'une et l'autre il serait encore possible de trouver un terrain commun où l'on pourrait entrevoir une telle entreprise, comme un signe d'un temps chargé d'espoir. Néanmoins, l'ouverture d'esprit n'est pas la prérogative exclusive ni de l'Est ni de l'Ouest.

3. Comment « le Principe du Meilleur » Pui, enètre le Psycho-Dynamique

Le **Principe du Meilleur** formulé par Leibnitz réconcilie les principes cartésiens et les principes aristotéliens ; c'est le même principe que celui que nous avons déjà désigné comme étant la Suite Verticale des Intérêts de la vie (voir ci-dessus, pages 202 et 203). Lorsque l'idée fait partie de celles qui impliquent une valeur, elle devient intéressante pour l'organisme vivant doté d'une conscience qui cherche à vivre sa vie en suivant une succession

d'intérêts. Les derniers philosophes occidentaux adhèrent à ces concepts ; ce principe n'est pas démodé chez les philosophes contemporains, ni même chez Leibnitz.

Nous en avons la preuve dans le rapport de l'actuel titulaire de la Chaire de philosophie du Collège de France – cette fondation unique qui a préservé le meilleur du savoir que la France a hérité de l'époque classique, et qui a été fondée en 1530 sous le patronage du roi François Ier. Dans l'Annuaire annuel de l'année 1948, le Professeur Louis Lavelle dit pour résumer son cours de philosophie : «Mais l'idée ne pourrait être un facteur de médiation entre les esprits qu'à condition de proposer à chacun d'eux une fin qu'il pourrait vouloir, estimer et aimer. *C'est en ce sens que l'idée est toujours une idée de valeur.* »

Même si la correspondance des termes n'est pas tout à fait exacte, on peut constater qu'en Inde la pensée vedāntique ou *advaitique* aboutit aux trois composants *asti* (existe), *bhāti* (est conscient) et *priyam* (est désirable), qui impliquent les mêmes formes de pensées, ou des catégories de concepts similaires. (Page 218) C'est pourquoi nous ne devons pas trop facilement abandonner l'espoir de trouver une base de pensée commune à la pensée orientale et à la pensée occidentale.

4. La Dichotomie va jusqu'à Envahir le Cœur Même de la Conscience

Revenons maintenant l'espace d'un instant à l'analyse des éléments constitutifs de la conscience, comme nous l'avons fait dans la dernière section de la première partie de ce Manifeste lorsque nous avons examiné de près son dynamisme, presque comme si nous la passions au microscope.

Dans les stances de Narayana Guru que nous y avons citées, nous avons été jusqu'à distinguer deux ensembles de tendances opposés l'un à l'autre ; nous les avons appelés 'similitude' et 'altérité' (*sama* et *anya*). Nous avons alors souligné que l'on ne devait pas s'attendre à atteindre le détachement d'une autonomie contemplative du soi en poursuivant des intérêts horizontaux qui avaient trait à la 'dureté de l'altérité' des tendances dirigées vers l'objectivité.

Outre ce premier conflit, la stance quarante précisait qu'il y avait une dichotomie ou une polarité implicite au sein même des deux ensembles de valeurs verticales ou horizontales. L'aspect générique de chacun de ses ensembles d'intérêts révèle une ambivalence dichotomique en lien à l'aspect spécifique du semblable. Le générique de la tendance horizontale est constitué de vagues virtualités qui sont encore de l'ordre de l' 'objectif', alors que l'aspect générique de la tendance verticale a un contenu unitif et universel. L'aspect particulier qui vient à sa rencontre ne relève pas de lui, mais l'aborde, pour ainsi dire, depuis un pôle opposé de la réalité. La dichotomie opère entre ces deux axes et au sein de chacun d'eux traités séparément. *La spécificité horizontale est synonyme de servitude, tandis que la généralité verticale tend à libérer la personnalité.*

Nous savons que nous nous aventurons ici sur un terrain très spéculatif, aussi allons-nous revenir en arrière pour nous appuyer sur quelques auteurs classiques. Se référant à la nature du Verbe ou Logos, Aristote déclarait : « le Verbe peut être considéré sous deux aspects : (a) comme une multiplicité de particuliers et (b) comme un système de lois générales dont dépend le particulier. » (Page 219) Aristote devait admettre que la raison ne fait pas partie de l'âme humaine, mais qu'elle en est distincte. L'esprit (*Nous*) est introduit dans l'âme *ab extra* et Aristote en parle comme d'un élément divin en l'homme.²¹ Ce qu'il est particulièrement intéressant de noter ici, c'est le statut *ab extra* ou hypostatique de la Raison qui représente les aspects spécifiques de la connaissance, de la sagesse ou de la conscience.

²¹ Cf. l'article sur la 'Theory of Knowledge' dans l'*Encyclopedia Britannica*.

5. Abolition Définitive de Toute Dualité dans la Conscience Pure

Même si nous venons de dire que la dichotomie pénètre le cœur même de la conscience, il nous faut préciser que ceci ne concerne que l'image psycho-dynamique. Il y a, du moins théoriquement, un centre de pure conscience où se neutralisent les tendances opposées. Descartes que l'on blâmait pour traiter l'esprit et la matière dans la dualité, était néanmoins capable de dire : « Dans la réalité de la conscience de soi, vérité et existence sont identiques ». La dialectique descendante d'Aristote qui postule l'*universalia ante re* et la dialectique ascendante de Platon qui aboutit à l'*universalia ante rem* ont été réconciliés par les philosophes scholastiques ; et Spinoza, qui parlait de la voie intuitive supérieure, fait référence à la *scientia intuitiva*, une voie contemplative par laquelle « les individualités concrètes de l'expérience imaginative sont restaurées, mais à un niveau supérieur où les choses individuelles ne sont plus conçues de manière fragmentaire et isolée, mais dans leur relation de dépendance avec le champ infini ».

Sans nous laisser tenter par ce domaine de spéculation philosophique, nous nous contenterons de dire que, qu'on l'appelle *Logos* ou *Nous*, il y a un point où toutes les différences s'évanouissent dans une unité absolue, même si l'on pousse la philosophie qu'elle soit orientale ou occidentale jusqu'à ses ultimes limites de spéculation.

6. L'Approche Dialectique est Supérieure à la Simple Approche Rationnelle

Un raisonnement fondé sur des méthodes logiques formelles conduit à des spéculations stériles sur le sens des concepts de Vérité ou d'Existence. Ce sens ne peut pas vivre dans un vide intellectuel et s'épanouir. (Page 220) Dans la vie les valeurs unitives émergent lorsque les opposés sont contrebalancés dans la conscience, ou lorsqu'ils se fondent dans l'uniformité du principe vertical que nous avons tenté de distinguer dans les sections précédentes et à la fin de la première partie de ce Manifeste.

De même que le temps pur ne dépend pas du jour ou de la nuit, mais que l'on peut néanmoins en faire l'expérience vivante en tant que Temps, de même dans la vie il est possible d'atteindre des valeurs naturelles, normales, justes, bonnes, vraies ou belles, à travers une approche dialectique de la réalité. *On peut considérer qu'un programme d'éducation est bien fondé dans la mesure où, progressivement ou harmonieusement, les valeurs unitives de la vie sont satisfaites par des intérêts unitifs au fur et à mesure que la vie se déroule.*

On peut considérer que cette méthode dialectique dans l'éducation correspond à la voie du *yogī* telle qu'on la connaît dans la vie contemplative de l'Inde. La *Bhagavad Gītā*, qui est un livre sur les valeurs unitives de l'homme construit en partant d'une méthode dialectique qu'elle réussit à définir avec une précision scientifique, place la sagesse dialectique au-dessus de la simple sagesse, cette dernière n'ayant aucune importance pour l'homme. Nous devons par conséquent concevoir la théorie éducative de façon à ce qu'elle construise un homme qui soit homme à cent pour cent.

7. Arguments en faveur de l'Education Intégrale ou de « l'Homme dans son Ensemble ».

L'éducation de « l'homme dans son ensemble » est une expression que l'on entend de plus en plus fréquemment dans la bouche de ceux qui veulent réformer l'enseignement. Autrefois les expressions « construire l'homme », « former le caractère », « éducation morale ou spirituelle », signifiaient peut-être à peu près la même chose. Si le caractère est déterminé à la

naissance par les schémas nerveux qui appartiennent aux différents types, alors comment peut-on espérer que cette expression fasse référence à quoi que ce soit de réalisable ? Ce n'est que lorsque l'on comprend la structure du *facteur personnel* en réunissant tous ses aspects de façon dialectique – ses aspects bruts et ses aspects subtiles, les aspects qui se situent au centre et ceux qui se situent à la périphérie – et qu'il nous est donné une bonne théorie éducative et un enseignant qui peut l'appliquer correctement sur son élève, que l'on peut réussir pleinement ; il est nécessaires que toutes les conditions soient convenablement remplies. C'est en cela que réside le seul espoir de l'éducation à venir. C'est ce qui, en résumé, justifie en définitive que l'on fasse un Manifeste tel que celui-ci prétend être.

(Page 221) Il faut souligner ici qu'à l'heure actuelle l'éducation qui s'est imposée sous la direction des Etats –Unis est largement fondée sur une psychologie de type stimulus-réponse ; cette éducation commet la grave erreur de ne pas envisager l'éducation de l'homme dans son ensemble. John Dewey lui-même, le plus éminent des pédagogues américains, reconnaît ce fait, il écrit : « On considère les relations S-R particulières que l'on interprète sur la base de réflexes isolés comme des *coupes transversales*, et on néglige le facteur le plus important de l'éducation qui est le facteur *longitudinal*, la période de croissance et de transformation ». ²²

²² *The Sources of a Science of Education*, New York, 1929, pp.67-68.

Bien que, comme nous l'avons vu, John Dewey soit de nos jours discrédité par ses propres disciples de Chicago qui le considèrent comme un simple pragmatiste, il est intéressant de remarquer qu'en considérant la partie 'longitudinale' comme étant un élément primordial de l'éducation, il laisse entrevoir que non seulement il s'intéresse à l'éducation de l'homme dans son ensemble, mais aussi que son propre schéma du *facteur personnel* impliqué dans l'éducation n'est pas fondamentalement différent de ce que nous avons élaboré jusqu'à présent dans ce Manifeste.

8. Les Quatre Zones ou Degrés de Conscience Personnelle

En tant que processus bipolaire l'éducation ne sera effective que dans la mesure où les sièges de la conscience les plus profonds seront réciproquement mis en relation, comme c'est par exemple le cas entre l'enseignant et son élève. Il ne serait donc pas superflu d'examiner les autres strates, couches, niveaux, zones ou aspects de la personnalité qui sont impliqués dans l'éducation, et qui sont pour ainsi dire dissimulés sous la surface visible où l'on peut dire que vivent et se déplacent au sens propre les stimuli et leurs réponses. En adoptant le schéma de corrélation que nous avons choisi, nous avons en réalité pris les dispositions qui s'imposaient pour faire référence aux quatre aspects de la conscience ; chacun de ses aspects faisant référence à quatre états : l'état d'éveil, l'état de *rêve éveillé*, l'état de *sommeil* et l'état de *vigilance générale*, dont tout le monde fait couramment l'expérience. Il n'est pas nécessaire d'apporter la preuve de ces états (fig.4). Avec eux on peut directement faire référence et comprendre tous les aspects conscients et subliminaux qui sont au-delà de la limite de la conscience. (Page 222) De même que la plus grande partie d'un iceberg se trouve sous l'eau, le soi qui se cache en-dessous de l'aspect stimulus-réponse est de loin, quantitativement tout autant que qualitativement, l'aspect le plus important de la personnalité. Ce sur quoi insiste particulièrement ce Manifeste, c'est sur le fait que dans l'éducation il faut donner leur place aux trois autres aspects.

La *Māṇḍūkya Upaniṣad* qui met progressivement en évidence les interrelations entre ces quatre branches de la conscience nous en donne une parfaite analyse psychologique. La totalité de cette courte *Upaniṣad* est consacrée à l'analyse de l'*Ātman* ou Soi qu'elle décrit

d'abord comme étant *catuspāt* (ayant quatre branches). Les quatre états d'éveil, de *rêve éveillé*, de *sommeil* et de *vigilance générale*, sont mentionnés deux fois dans le texte sous forme de séries : premièrement selon leurs fonctions en termes de diagnostique, et deuxièmement selon leur place dans la conscience telle qu'on la comprend de l'intérieur. Dans la terminologie moderne, nous pourrions les qualifier de, (a) l'objectivité flagrante de l'état d'éveil, (b) l'objectivité virtuelle de l'état de rêve éveillé, (c) la brillante félicité du sommeil profond, et (d) la pure vigilance de la strate la plus profonde de la conscience qui imprègne toutes les autres.

Atteindre le dernier siège de la conscience ci-dessus nommé, et le relier correctement à une situation éducative où l'enseignant et son élève sont impliqués comme partenaires à vie – de façon à ce que l'influence que l'un exerce sur l'autre puisse s'échanger comme s'il y avait entre eux une subtile osmose - , requièrent que l'on soit suffisamment compétent pour comprendre le *facteur personnel* dans ses aspects les plus profonds tout autant que dans son expression la plus flagrante. Le *plus* et le *moins* doivent être correctement reliés, si l'on veut que l'éducation ne soit pas un « embrouillamini » désordonné ou une « mise en forme » aléatoire, comme certains auteurs anglais ont pris plaisir à y faire allusion.

9. La Relation Guru-Śiṣya dans l'Éducation Rousseau-Emile

Ces dernières années une spiritualité bon marché et avide de sensationnel, une spiritualité pseudo-scientifique venant de l'Orient, a atteint l'Occident. Chez quelques cercles de personnes bien informées, elle a suscité une défiance légitime envers ce sujet. Le simple fait de mentionner le mot Guru suffit à perturber l'ambiance générale dans certains contextes ou dans certains climats culturels. (Page 223) Cependant, en considérant la question sans exagération abusive d'un côté comme de l'autre, nous pouvons voir que c'est la même nature humaine qui travaille en tous lieux avec la même compréhension ou la même intuition. L'humanité est une. Cette vérité se confirme encore lorsque nous constatons que dans le domaine de la théorie éducative et de la pratique ce qui a été tacitement accepté dans le contexte de la sagesse en Orient correspond au plus grand épanouissement de la pensée en Occident.

Ici encore, pour nous du moins qui sommes concernés par ce Manifeste, il est significatif de noter que la relation Rousseau-Emile, telle qu'elle a été si soigneusement et si laborieusement élaborée par ce sage genevois si mal compris, correspond à la relation Guru-Śiṣya qui a été considérée à travers les âges en Inde comme la pierre angulaire du processus d'éducation.

Si l'on fait abstraction de la tendance orientale à s'exalter facilement au nom de la spiritualité et à tomber dans des généralisations *a priori* d'une part, et d'autre part, de la tendance occidentale opposée à trop s'appuyer sur le seul aspect visible de la vie, la position qu'il y a entre l'enseignant et son élève, telle qu'elle est conçue par les deux parties, révèle qu'il y a un accord complet sur toutes les questions d'importance scientifique. Il est nécessaire d'avoir une certaine expertise pour convenablement juxtaposer deux aimants et pour correctement mettre en place un processus d'osmose, c'est exactement ce que sous-entend cette relation. Si les personnes qui font autorité en matière d'éducation pouvaient voir cela, on pourrait dire qu'il y a de l'espoir pour l'avenir de l'éducation dans le monde. L'humanité pourrait encore tirer avantage d'une éducation qui ne serait pas conçue au hasard, mais selon des concepts précis et positifs.

10. Quatre Étapes, Quatre Sortes et Quatre Schémas de Comportement sont Impliqués dans l'Éducation

A ce stade, nous devons nous arrêter un instant pour expliquer le plan du reste de ce Manifeste, afin d'éviter qu'il se perde dans les chemins de traverse et les ramifications de la forêt des théories pédagogiques, ou dans la vaste masse de littérature qui s'est accumulée dans ce qui passe pour être des pratiques éducatives. Ce Manifeste a l'audace de vouloir remettre en question la plupart de ces pratiques. L'humanité dans son ensemble étant notre principal sujet d'intérêt, il devient impérieux d'avoir une approche globale du monde de l'éducation. (Page 225) Si donc nous semblons trop simplifier les choses en considérant qu'il y a quatre étapes dans l'éducation, que ces étapes correspondent à quatre âges de l'élève et que nous étendons ce même plan à quadruple références à la discussion sur les principaux types de théories pédagogiques qui prévalent actuellement, et que nous allons même jusqu'à penser que dans le monde réel des hommes et de l'action il y a quatre possibilités que l'on peut schématiser sous forme de modèles de comportement définis – des sortes de schémas prêts à l'emploi dont peut disposer et adopter pour elle-même, selon son propre type d'apprentissage, toute personne qui suit un enseignement – alors on ne devrait pas nous reprocher d'avoir un positionnement que l'on pourrait trop facilement mettre au rancart. Etant donné que nous nous efforçons de donner ici une vision globale de l'éducation, cette simplification est amplement justifiée. Lorsque le lecteur lambda concevra clairement les différentes sortes et catégories, il lui sera possible de voir si cette simplification est arbitraire, ou si elle est réellement justifiée.

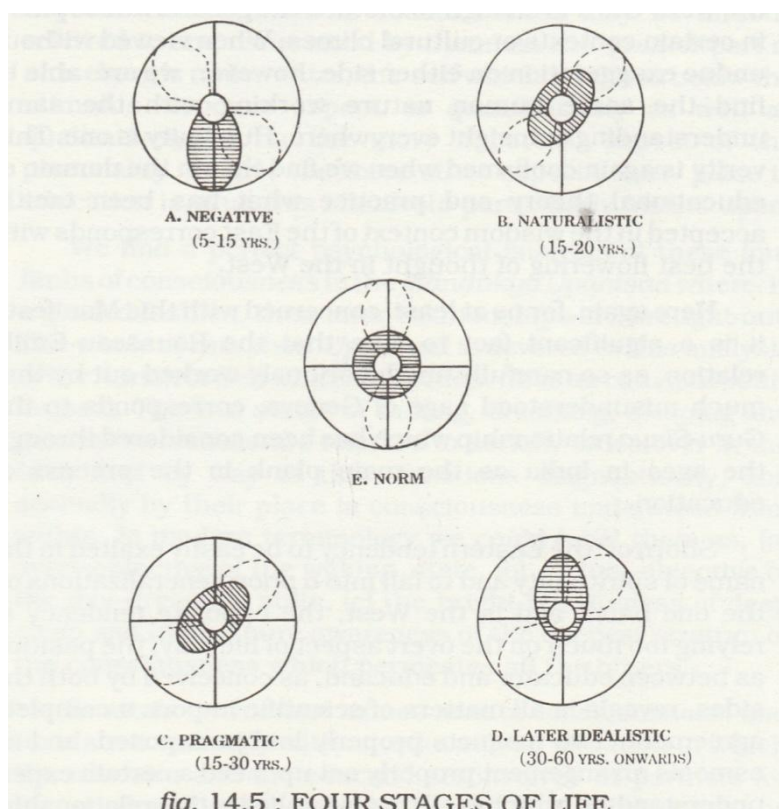


Fig. 5

(Page 224) *Explication de la Figure 5* : E, la figure centrale, représente la norme dont le contenu peut varier selon les sexes. C'est essentiellement le sexe masculin que nous gardons à l'esprit dans ce

schéma-ci. Sur les figures A, B, C, et D nous voyons une zone ou un noyau hachuré dont l'orientation varie selon les quatre étapes de la vie (les âges sont indiqués entre parenthèses). Les lignes en pointillés représentent les chaînes de comportement (*voir fig. 3*) naturelles à chaque phase. En A, le Stade Négatif, lorsqu'il y a un fort sens relationnel et une grande dépendance, l'éducateur doit mettre à profit les automatismes, les habitudes, la mémoire, les instincts et les tendres émotions ; en B, le Stade de la naturalisation, on devrait avoir un apprentissage basé sur des jeux, des excursions, des expériences progressant dans un ordre naturel et des expérimentations susceptibles d'éveiller la curiosité ; en C, le Stade Pragmatique, l'éducation se fait par des activités sociales dirigées, par l'apprentissage du leadership et par l'approche ontologique ; et en D, le Dernier Stade de l'Idéalisme, grâce à sa relation avec son guide-philosophe, l'étudiant devrait atteindre l'ajustement positif suprême.

Pour notre part, nous n'avons fait que suivre, dans ce Manifeste, les lignes que nous avons développées il y a près d'un quart de siècle sous la forme d'une thèse parfaitement documentée ; celle-ci a été soumise à l'Université de Paris²³ et a ainsi obtenu le cachet d'une académie moderne et de bon niveau. Chaque proposition est étayée par des références croisées, des citations et des expérimentations ou une expérience réelle du monde de l'enseignement (à l'exception de la section qui est à la fin de la série concernant les quatre opportunités ou schémas de comportement, car il s'agit d'un nouveau complément à la réflexion sur ce sujet). Par la suite, le Dr H. Wallon, Professeur au Collège de France et Directeur à l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, a rendu hommage à ce travail dans son ouvrage *l'Evolution Psychologique de l'Enfant* (Paris 1941) ; il y fait référence dans son chapitre « *La personne dans l'éducation* » (p.210). Dans l'immédiat ces circonstances doivent être une garantie suffisante pour attester que cette simplification en quatre parties n'est pas faite sans respecter les théories pédagogiques en vigueur et qu'elle ne viole pas non plus les formalités nécessaires à la présentation d'un point de vue nouveau sur un sujet aussi sérieux. Le lecteur pourrait se référer tout particulièrement aux chapitres dédiés à la *psychologie des types* et aux *adaptations négative, naturaliste, pragmatique et idéaliste* induites dans l'éducation. Nous bénéficions également de la bonne compagnie du prof. R. Rusk de l'Université de Dublin ; dans son ouvrage *The Philosophical Basis of Education* (London Univ. Press) le Prof. Rusk suit à peu près cette classification d'une théorie de l'éducation en quatre volets.

²³ *Le facteur Personnel dans le Processus Educatif*, Vrin Paris, 1932

(Page 226) **11. Le Négativisme dans l'Education, un Principe Régulateur du Début jusqu'à la Fin**

On s'est moqué de Rousseau en le considérant comme un solitaire sentimental et antisocial ou comme une âme perdue. Cependant, un examen attentif du programme éducatif d'*Emile* nous révèle que, même si Rousseau recommande ouvertement une éducation négative pour les premières étapes, celle-ci ne concerne que les premières étapes et par la suite il prend les dispositions nécessaires pour qu'Emile s'adapte à la vie sociale au fur et à mesure qu'il s'approche de l'âge d'homme. Rousseau jette les bases de la mode actuelle pour une éducation expérimentale et, lorsqu'il fait d'Emile un apprenti charpentier, il va même jusqu'à poser les fondations de la *méthode des projets personnels*. Mais même lorsqu'Emile passe une journée entière à la ferme où le Guru-charpentier est autorisé à remplacer le Guru principal pour des périodes unitaires d'une journée, le Guru principal tient à être compagnon d'apprentissage pour apprendre le métier de charpentier en même temps que son élève, afin que l'influence continue et la bipolarité de la relation Guru- Śiṣya ne soient pas interrompues. Tous trois mangent ensemble à la table de la ferme et découvrent des maximes d'interdépendance sociale et dialectique comme celle qui est représentée sur cette belle et ancienne gravure qui représente l'enseignement d'Emile « Chacun respecte le travail des

autres, afin que le sien soit en sûreté. »²⁴ Sur cette illustration le Guru principal observe la scène alors que l’enseignant secondaire (the *upa-Guru*) regarde avec approbation Emile se convaincre de cette vérité par une situation expérimentale.

²⁴ Tiré de l’ancienne édition d’Emile :

Tout ce que Rousseau entend ici par ‘négation’, c’est un certain naturel, on ne doit pas forcer les choses ni interférer dans le processus qui se développe en vertu des situations éducatives qui arrivent d’elles-mêmes dans le cours normal ou naturel de la croissance et de l’adaptation de l’élève. Plus tard, lorsqu’on en vient à l’éducation religieuse, on constate que l’enseignant a toujours cette attitude négative que nous avons montrée dans la citation donnée dans la première partie. En fait le négativisme de Rousseau est identique à celui que connaissent bien les indiens dans le domaine de l’éducation contemplative : c’est le *nivṛtti mārga* ou *via negativa* par opposition au *pravṛtti mārga* ou *via positiva*. C’est une caractéristique de toutes les disciplines contemplatives, que ce soit en Orient ou en Occident, et c’est un fait reconnu par les mystiques et les philosophes, sans parler des disciplines religieuses des monastères où ce négativisme trouve place à divers degrés. (Page 227) Même dans le programme d’éducation conçu avec le maximum de pragmatisme possible, les tendances animales turbulentes de l’élève ont besoin d’être contrôlées et retenues. De toute évidence l’éducation moderne semble omettre ce contrôle, d’où les résultats désastreux qui commencent déjà à alerter les autorités du monde de l’éducation ; la criminalité augmente malgré les gros budgets impartis à l’éducation.

12. Education Naturaliste

Les théories sur l’éducation sont nombreuses, mais pour les besoins de ce Manifeste nous allons considérer qu’elles appartiennent toutes à l’un ou l’autre des quatre principaux groupes auxquels nous avons fait référence. L’éducation négative de Rousseau a déjà été plus ou moins traitée, du moins pour autant qu’il nous est possible de le faire dans cet espace-ci. L’éducation naturaliste n’est pas celle de Rousseau, même si on a considéré par erreur qu’il était un homme qui mettait l’accent sur la nature. Comme nous l’avons dit dans la première partie, pour lui la nature n’est pas seulement la nature telle qu’on l’entend dans l’expression « retour à la nature », mais c’est la Nature avec une majuscule qui représente un principe spirituel de Valeur Absolutiste. C’est ce que nous avons déjà essayé de préciser afin de ne pas confondre le Naturalisme de Rousseau avec celui d’Herbert Spencer qui peut être considéré comme son meilleur représentant. Afin de pouvoir nous y référer plus facilement nous allons présenter ici la distinction entre ces deux types de naturalismes :

<i>Rousseau</i>	<i>Spencer</i>
(I) Idéaliste subjectif	(I) Réaliste Empirique
(II) Contre la Société	(II) Education pour la Société
(III) Met la Bonté et les autres valeurs avant tout	(III) l’éducation à la culture est reléguée au second plan après l’éducation utilitaire, car c’est une éducation pour les loisirs
(IV) Attaché aux pures valeurs éthiques	(IV) Attaché à une éthique hédoniste

Malgré ces contrastes frappants, certains traits de l'adaptation naturaliste, telle que la comprend Spencer, vont dans le même sens que ceux de Rousseau. (Page 229) Rousseau conçoit pour son Emile un programme d'adaptation aux conditions sociales utilitaires. C'est ainsi qu'il pensait faire de lui un apprenti auprès d'un menuisier qui devait être son maître en second sous la direction du premier. Le secret de Rousseau résidait en ce que son idéalisme intégrait en lui-même, sans conflit et de manière unitive, la juste dose d'un programme utilitaire naturel à l'âge de l'élève. C'est pourquoi, considérer que Rousseau est un non-utilitaire ou qu'il est antisocial reviendrait à ne pas comprendre sa méthodologie unitive ; c'est une méthodologie qui détient le secret d'une succession verticale et ascendante de valeurs sans principe d'exclusion réciproque ou principe de contradiction. De même qu'un petit cercle pourrait tenir à l'intérieur d'un plus grand cercle, sans exclusion ni dualité entre eux, de même la méthode dialectique et contemplative permet que l'on traite deux positions de façon unitive, ces deux positions pouvant coexister sans qu'il y ait de compromis mutuels.

L'élève devait comprendre les lois de la nature par l'expérience directe plutôt qu'à travers un enseignement. Cependant l'approche expérimentale était commune à ces deux grands pédagogues. L'éducation de la nature à travers les choses, comme l'aurait dit Rousseau, était ce que représentait l'éducation naturaliste de Spencer.

Le maximum que nous tirons des établissements d'enseignement fondés sur ce Manifeste est que, là où sont élevés des garçons ou des filles de 13 à 17 ans, il faut prendre de grandes dispositions pour qu'ils aient un contact avec la nature, qu'ils observent des phénomènes naturels et qu'ils exercent des métiers comme la menuiserie ou le tissage ; ces métiers leurs donneraient le sentiment d'être socialement autosuffisants et, par le biais d'une orientation horizontale et d'un équilibre des tendances personnelles, ils leur confèrerait une dignité. Ce métier ne devrait en aucun cas être directement affilié au dur monde de la concurrence et du profit.

13. Education Pragmatique

Quand nous en arrivons au pragmatisme, dont on peut dire que le représentant est John Dewey, nous voyons qu'il est une conséquence naturelle du naturalisme d'Herbert Spencer et de Rousseau qui, comme nous l'avons vu, tient compte de la nécessité d'un ajustement social. (Page 229) A une plus grande échelle, si nous considérons les choses dans le cadre de l'idéalisme, on pourrait les prendre tous deux pour des pragmatistes.

On retrouve la *méthode des projets* de l'école active dans l'apprentissage de la menuiserie recommandée par Rousseau lui-même. Davantage encore que dans le cas de Spencer, l'adaptation sociale et utilitaire envisagée par Dewey n'est teintée d'aucun idéalisme rationnel, pas même d'un idéalisme selon Descartes ou Kant. Pour Dewey, ces philosophes d'une époque révolue ne valent plus rien, pas plus qu'il ne peut apprécier ces éléments négatifs qui ont de l'importance aux yeux de Rousseau. La philosophie de Dewey comporte implicitement une forme modifiée ou révisée de la psychologie basée sur le principe du stimulus-réponse, et elle approche la vie de façon pratique, réaliste et même empirique.

Pour faire ressortir ce contraste, prenons une ou deux citations de Dewey. En définissant le caractère qu'il convient de construire chez l'élève, il écrit :

« De manière générale, le caractère désigne le pouvoir d'agir en société, la capacité d'organisation pour fonctionner sur le plan social ; ce qui signifie...intelligence sociale, pouvoir d'exécution, intérêt social et sens de la responsabilité sociale. »²⁵

²⁵ *School and Society*, University of Chicago Press, p.3.

De nouveau, il précise la nature de l'éducation pragmatique :

« Ce qu'il faut donc retenir du fait que l'on introduise différentes formes d'activités actives à l'école, c'est qu'elles permettent de renouveler l'esprit de l'école, l'école acquiert un rôle actif. Elle a une chance de se rattacher à la vie, de devenir l'habitat de l'enfant, le lieu où il apprend en étant guidé dans la vie, au lieu d'être seulement un endroit où l'on apprend des leçons ayant une référence abstraite et lointaine à l'éventualité d'une certaine vie à venir. Elle a la chance d'être une communauté miniature, une société embryonnaire. »²⁶

²⁶ *ibid.* p. 15

Rousseau n'aurait pas désapprouvé ces remarques si ce n'est peut-être qu'il n'aurait pas occulté l'avenir de l'élève au profit de la réalité du présent et d'un ajustement social d'une teneur trop horizontale. Rousseau choisit spécialement la menuiserie pour Emile, afin que son élève puisse exercer cet « honnête » métier d'homme dans l'isolement et l'autosuffisance de la propre maison du maître, et sous la seule surveillance de ce maître, condition qui reste indispensable durant tout le processus d'éducation. (Page 230) Ainsi, les valeurs sociales, auxquelles l'éducation accorde trop d'importance, tendent à exclure certaines des plus nobles aspirations du cœur humain ; l'éducation de masse dans les écoles américaines prospère encore en se basant sur un programme d'éducation du type de celui envisagé par Dewey.

Manifestement, l'éducation pragmatique a échoué. La leçon que nous en tirons est qu'il nous faut éviter de reproduire ses erreurs. Dans les différents types d'institutions où l'on cherche à adapter l'éducation avec pragmatisme, si l'autosuffisance est un idéal qui vaut la peine d'être préservé pour ce qui est de l'orientation vers les valeurs sociales, on doit néanmoins toujours modifier la façon dont on adhère aux systèmes de valeurs économiques, sociales ou politiques – tels qu'ils prévalent dans le dur monde de la concurrence et des conflits – par une dose de négativisme et d'idéalisme propre à l'âge, au type et au sexe des élèves.

14. Dernier Stade d'Idéalisme dans l'Education

On pourrait désigner la dernière des quatre phases d'adaptation dans l'éducation par les termes d'*Idéalisme Postérieur*. A ce stade, il s'agit de cultiver les valeurs supérieures, celles qui font entrer en jeu les goûts personnels, l'amour de l'art, la morale, et les sentiments religieux ou spirituels. Ici aussi, il y a différents schémas possibles, et les auteurs qui se sont confrontés à cet aspect de l'éducation où sont impliqués le caractère et l'éducation morale ou spirituelle, ont été peu nombreux. Ribot et Payot l'ont approché ; le premier a donné la primauté à la 'Passion' et le second à la 'Volonté'.

De plus ces rares auteurs ont abordé le sujet avec des objectifs différents. Certains le considèrent comme un passe-temps, traitant l'ajustement à un idéal comme n'ayant que peu d'importance ils le définissent comme une *éducation aux loisirs*. D'autres disent que l'objectif est le *bonheur*, un terme vague qui peut inclure l'hédonisme. La teneur de ce mot reste encore à préciser et à définir. Les idéalistes allemands penseraient l'éducation en fonction de la

volonté de vivre ou de la *volonté de pouvoir*, ou ils iraient même jusqu'à *ramener le monde à la volonté* – comme c'est le cas avec Nietzsche, Hegel et Schopenhauer respectivement. Le point de vue pessimiste de certains différerait du point de vue optimiste de certains autres, et tout regrouper sous un même intitulé ne serait pas tâche aisée.

Cependant, tous impliquent un ajustement positif des tendances en vue d'un objectif personnel ou humain. (Page 231) Il se peut que certain aient Superman pour objectif. On pourrait toujours considérer que ceux-ci, si on veut les comprendre en les incluant dans le cadre unitif de ce Manifeste, ont en commun une tendance qui, en quelque sorte, relève de cette partie de l'adaptation des tendances du *facteur personnel* que nous avons désignée comme étant positive, potentielle et intelligente.

DIAGNOSTIQUES IDEALISTES

Parmi les caractéristiques d'un idéaliste, on peut citer la perspicacité, l'analyse et le sens critique, la précision, une clarté d'esprit exempte des émotions et des instincts venant du côté négatif et qui pourraient la compromettre, l'expertise (appelée *dakṣatā* dans la *Gītā*) dans le traitement des situations intellectuelles, idéologiques ou réelles auxquelles la personne est confrontée à un moment donné, un sens aigu de la justice, un *savoir faire* avisé et une égale empathie envers toute l'humanité et même envers toute la création. Entraîner la sagesse à utiliser la faculté supérieure qui est celle du raisonnement intuitif serait le couronnement d'un programme d'éducation idéaliste.

Un tel amour de la sagesse pourrait être une passion maîtresse ou un ultime acte de volonté qui pourrait brûler toutes les scories de moindre importance telles que celles qui ont la forme des intérêts mesquins que l'on a dans la vie, ou les scories instinctives ou émotionnelles, et conduire à la passion totale, cette passion dans laquelle la passion s'identifie à la Personne elle-même. On peut considérer que ce qui marque la limite supérieure de l'éducation idéaliste, c'est le fait de doter la personnalité en rapport au contenu humain de l'*idée d'humanité* – ou de l'idée que l'on peut se faire de l'homme idéal ou parfait – de toutes les vertus qui ont chacune des caractéristiques spécifiques, caractéristiques qui constituent la nature humaine.

Nous ne nous pencherons pas pour l'instant sur les variétés possibles de la vie humaine dans la réalité, de peur d'y voir des possibilités ou des variétés que l'enfer ne peut contenir.

En commençant par les doubles pactes de suicide des amoureux, le martyr, le crime, le jeu ou la tricherie (comme la *Bhagavad Gītā* l'inclurait dans la liste des personnes révélant des traits d'absolutisme), tous les Othellos et Desdames, tous les Hernanis et Dona Sols, les mystiques perdus dans l'agonie ou l'extase, ceux qui ont les idées figées pour la vie, les hommes qui se vouent à leur vengeance, à leur haine ou à leur dévotion jusqu'à la mort, les Al Capons ou les chefs de bandits, les seigneurs de la guerre, les bookmakers, les racketteurs, les acteurs humoristiques comme Charlie Chaplin, les grands comiques, les clowns, les inventeurs, mais aussi le débauché et l'érudit (ce qui est une combinaison naturelle), les Da Vincis, l'aventurier et l'explorateur, un Pascal tué prématurément par son intelligence même, un Shelly, un Keats, un Burns ou un Amiel dont la sensibilité dépasse ses propres limites, tous sont à considérer comme des personnes ajustées positivement ou sur-positivement.

REEDUCATION DE MASSE

La littérature porte davantage sur ce qui est excentrique que sur ce qui est normal, cette dernière catégorie étant souvent négligée en raison même de sa normalité. Les bizarreries attirent davantage l'attention. On considère que la véritable hérédité va de soi. Si l'on pouvait démarrer un programme de *rééducation de masse* dans des colonies appropriées pour les jeunes ou pour les personnes âgées, ces autres humains ordinaires constitueraient un fonds de tendances positives dont l'humanité pourrait encore disposer afin de les canaliser et de les orienter vers de grands objectifs.

Ce que nous avons appelé 'normal' chez cette masse sursollicitée, surmenée, insomniaque, passionnée ou volontaire que forment les citoyens du monde, n'est donné à voir qu'à la vision naturelle, contemplative, unitive du philosophe dialectique. Celui-ci peut faire se compenser les extrêmes au sein du *facteur personnel*, ou mettre l'accent sur un ensemble de tendances aux dépens d'autres ensembles. Lorsqu'elle se fonde dans la *similitude*, l'ambivalence synergique ou la dichotomie impliquant des principes antinomiques dans l'expression de la vie (tous ces termes étant connus des différents départements de philosophie, de théologie, de neurologie et de psychologie) donne la norme dans l'éducation.

Dans l'éducation, le danger qu'il faut le plus souvent éviter c'est l'inadaptation. Pour ce qui concerne cette tâche, le moins que l'on puisse dire c'est que les programmes publics ne sont d'aucune aide à l'heure actuelle ; ceci est dû au fait qu'il n'y a aucune théorie de l'éducation qui soit satisfaisante, complète et scientifique. La délinquance et la criminalité chez les jeunes augmentent de façon alarmante dans les pays mêmes qui accordent une large part de leur budget à l'éducation. Le remède n'est pas bien mis en pratique. La plante ne reçoit pas le bon engrais, ou elle est arrosée par des jardiniers qui ne comprennent pas ce que devrait être leur travail. (Page 233) Les jeunes plants ne sont pas protégés, et les brises froides ou les vents du désert y font des ravages. Se basant sur la terminologie révisée tout au long du texte, ce Manifeste plaide donc en faveur d'une meilleure compréhension de ce problème de l'Éducation Mondiale ; il est principalement conçu comme une protestation contre ce qui se passe actuellement au nom de l'éducation de l'humanité dans son ensemble.

La figure 5 décrit les quatre phases de l'éducation sous forme de schéma, la norme qui relève de l'ajustement de la pédagogie dans son ensemble est donnée à titre de comparaison.

15. Différences et Education selon le Sexe

Ce Manifeste serait incomplet s'il omettait de faire référence au sujet du sexe en lien avec l'éducation. Dans son livre, Rousseau le traite dans un chapitre à part : *Sophie, la femme*.

Distinguer les traits de caractère qui différencient l'homme de la femme est une question délicate car il faudrait alors inclure beaucoup d'hommes parmi les femmes et vice versa. La personne qui voudrait faire une généralisation serait blâmée par les deux camps à la moindre partialité. Resté silencieux sur ce sujet serait à la fois chevaleresque et sage. Ceci aurait au moins le mérite de repousser une double désapprobation. Mais il n'est pas nécessaire que l'approche dialectique tombe dans l'erreur de la partialité.

Commençons par l'affirmation générale que l'on peut dire sans risque de se tromper, c'est que la Nature ou Dieu a doté l'homme et la femme en toute justice. La femme a l'âme de l'homme qu'elle aime, et il arrive aussi à certains moments que l'homme, quelque courageux et masculin qu'il puisse paraître à l'extérieur, peine à cacher la femme qui est en lui. Il n'est pas de bon ton d'affirmer ouvertement ces vérités, mais les bandes dessinées sortent de la réserve

habituelle en la matière et vendent la mèche en de maintes occasions. Les blagues sur la vie conjugale occupent les recoins des journaux, mais en public on ne discute jamais de cette relation de façon scientifique et sérieuse. A moins de prendre les armes de la dialectique, ce jeu devient impossible à jouer. Mais ici la dialectique a son plus grand champ d'application dans la vie sociale au quotidien. Ainsi, répétons et complétons la première règle : *les hommes et les femmes bénéficient de la même quantité de talents, mais il faut considérer de nombreux hommes selon le schéma de personnalité correspondant à celui d'une femme, et de nombreuses femmes selon celui d'un homme.*

(Page 234)

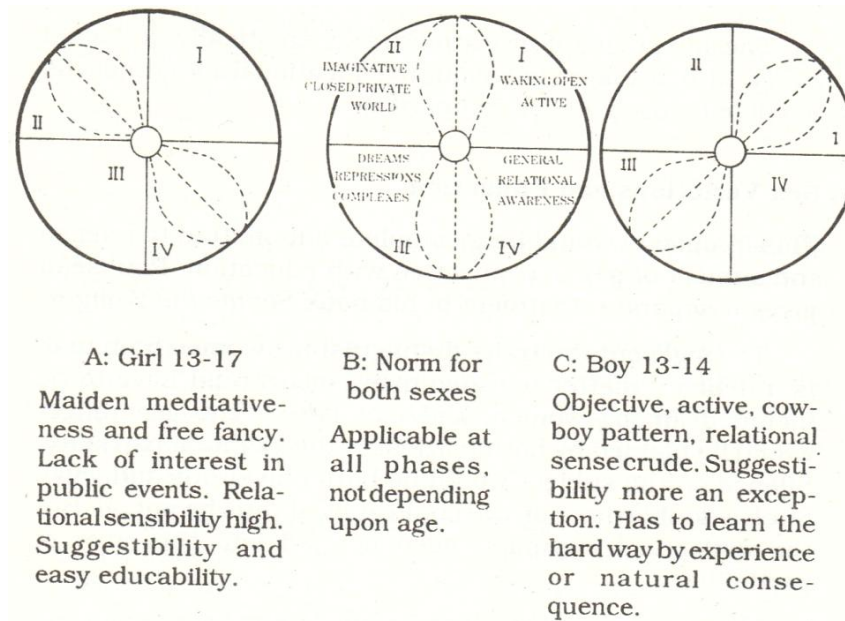


fig. 14.6 : SEX VARIATIONS

Fig. 6

Explication de la figure 6 : Les figures A et C représentent les plus grandes variations sexuelles de 13 à 17 ans. Bien entendu, lorsque l'on rencontre des garçons ou des filles dans la réalité, il est probable que l'on constate de nombreuses variations intermédiaires car celles-ci dépendent du contexte général. Ici, nous n'avons représenté que l'étudiante et l'étudiant.

La seconde généralisation que nous pourrions faire, c'est que, si nous prenons le garçon et la fille à l'adolescence, il y a dans leur personnalité naturelle des différences qui ne peuvent être mises en évidence que par l'enseignant qui les observe. En général la fille aura tendance à se conformer au schéma ou au type *vertical négatif*, et le garçon au *vertical positif*.

(Page 235) En considérant les quatre phases dans leur ensemble et en ne concentrant notre attention que sur ce qui intéresse le pédagogue – c'est-à-dire sur l'image normative globale qui resterait vraie pour les quatre sortes d'éducation – et en tenant compte des différences physiques, on peut dire que si l'on observe les aspects qualitatifs et quantitatifs dans leur globalité, les personnalités du garçon et de la fille passent par les mêmes phases émotionnelles et intellectuelles.

Jeanne d'Arc a conduit une armée, à Alexandrie Hypatie a enseigné la philosophie et les mathématiques au plus haut niveau aux meilleurs des philosophes de son temps, Portia sous l'habit d'un avocat ne manquait pas de perspicacité, et Shakespeare disait d'Elizabeth qu'elle était la « tenancière impériale » et qu'elle avait « des méditations de jeune-fille sans fantaisie » et pourtant elle pouvait comme Victoria être une grande souveraine. Les aventures d'un Hernani sont contrebalancées par celles de Dona Sol. Une Marthe complète les cadeaux d'une Marie. Ici, l'*exceptionnel* se distingue à peine de la *norme*. Pour prendre position sur le sujet de la personnalité d'une façon aussi synthétique que possible, nous sommes obligés de dire que, tout bien considéré, pour ce qui est de la teneur de la conscience ou de l'éducabilité, l'on doit traiter les sexes comme étant essentiellement identiques, si ce n'est que l'adolescente est plus facile à éduquer que l'adolescent.

On sait que dans les pensionnats il y a des filles qui se comportent comme des garçons manqués, elles peuvent même être pires que des garçons et jouer les rôles de bandits aussi bien que des hommes. En ce qui concerne ce Manifeste, il ne cherche pas à faire de l'homme un homme plus viril ni de la femme une femme plus féminine. On ne doit encourager aucune différence liée au sexe dans la neutralité de l'Absolu d'une Personnalité Humaine quand celle-ci est convenablement reliée aux valeurs verticales que l'on conçoit comme étant la norme centrale de toute l'éducation.

16. Quatre Schémas de Comportement et les Opportunités Institutionnelles qui leurs Correspondent

Si l'homme et la femme ont une personnalité intérieure et une personnalité apparente qui alternent ou changent de phase différemment, s'il y a des types qui restent figés ou d'autres qui sont flexibles et dynamiques en une infinie variété, si l'on doit garder à l'esprit toutes les sortes d'opportunités pédagogiques ou tous les genres de préparations aux différents schémas comportementaux qui s'offrent à l'élève, nous serions alors obligés d'envisager une infinie variété d'institutions pour répondre à ces diverses exigences en matière d'éducation. (Page 236) Si dans la pratique il n'est pas possible de répondre convenablement à toutes ces exigences, comme c'est le cas à première vue, il pourrait de nouveau s'avérer utile de faire appel au même plan en quatre quartiers ; cela aurait au moins le mérite de simplifier la situation et nous pourrions alors discuter du sujet dans ces grandes lignes.

Nous pourrions penser à des écoles de type négatif comme celles qu'expérimentent actuellement en Suisse de talentueux enseignants ; ce sont de nouveau pensionnats ou des lieux en retraits où les garçons et les filles vivent séparément. Un Emile ou une Sophie modernes pourraient recevoir une attention personnelle et co-éducative de la part d'un Guru ou d'un couple de Guru ; ceux-ci seraient pour eux comme un Rousseau ou une Hypatie qui suivraient les règles et les principes qu'impliquent le meilleur type d'éducation. L'école naturaliste pourrait se conformer au modèle de certaines écoles publiques d'Angleterre, mais elle devrait éviter l'excessive rigueur que décrit Wells chez un Arnold ou un Sanderson d'Oundle. Les lycées de type américain avec leurs nouvelles caractéristiques, approcheraient de ce que l'on pourrait souhaiter pour le type d'institution pédagogique que l'on considère comme pragmatique, à condition toutefois que la tension horizontale puisse être un peu plus modérée en faveur de l'idéalisme vertical qui devrait en définitive prévaloir en éducation.

Une Université Mondiale des Hautes Etudes où les professeurs seraient en relation libre et quotidienne avec les étudiants et qui s'élèverait au niveau Du Collège de France ou de l'Institut des Hautes Etudes de Princeton, ou qui suivrait le modèle de la Commission de la

Pensée Sociale qui a récemment été initiée à Chicago, serait souhaitable pour permettre par la suite de s'adapter à un idéal, à condition qu'elle soit révisée à la lumière des indications que nous donnons ici. L'Inde qui a développé ce genre de modèle à travers une longue tradition de contemplation offre un terrain très favorable.

17. Caractérogie et Psychologie selon le Type

La théorie et la pratique pédagogiques sont à l'heure actuelle dominées par la place importante que l'on laisse aux instruments de mesure. (Page 237) Depuis l'époque des tests d'intelligence d'Alfred Binet et des tests de QI dont le pédagogue moderne et pragmatique est si fier, jusqu'aux tests de Rorschach avec ses taches d'encre qui s'appliquent à la personnalité eidétique, le volume et la variété des mesures du niveau d'éducation se sont développés dans de larges proportions. Ce qui est à la mode à notre époque, c'est la psychobiologie avec ses expérimentations et ses méthodes de recherche normatives qui deviennent pires que l'empirisme et qui aboutissent au comportementalisme Watsonien qui va jusqu'à nier l'existence de tout facteur inné tel que l'esprit. La Gestaltpsychologie apporte sa propre contribution; elle se fonde sur les configurations qui influencent l'apprentissage et elle fait état de ce qu'on appelle le profil psychologique. La psychanalyse et les penseurs évolutionnistes qui avancent la théorie selon laquelle « l'ontogénie est une répétition de la phylogénie » proposent des théories du mental ambivalent et subconscient selon lesquelles la personnalité se diviserait en deux moitiés, ou deux polarités, qui sont à la base des conflits, des complexes et des refoulements. On parle d'*extraversion* et d'*introversion*, et les types cérébrotoniques et viscérotoniques ont trouvé leur place dans la littérature générale des auteurs modernes; dans la bouche des personnes mal informées qui se fient aux 'digests' pour faire leur éducation, il y a un bon nombre de « petits savoirs » eut égard au grand nombre de ces concepts pseudo-scientifiques. Dans le seul but de donner un exemple de la variété de théories qu'il ya dans ce domaine sur ces différents types, nous citons ci-dessous un extrait tiré de *Comment Diagnostiquer les Aptitudes chez les Ecoliers* du Dr. Claparède:

Binet	Subjectivistes	Objectivistes
Jung	Introvertis	Extravertis
James	Idéologues	Positivistes
Ostwald	Classiques	Romantiques
De Maday	Ouvriers	Combattants
Nietzsche	Apolloniens	Dionysiens
Schiller	Sentimentaux	Naïfs
Poincaré	Intuitifs (Géométriques)	Logiciens (Analytiques)
Lippman	Gnostiques	Techniques
Pascal	Esprits raffinés	Esprits géométriques
Duheim	Abstractionnistes	Concrétionnistes

(Page 238) Nous devons nous familiariser avec la philosophie ou la psychologie de chacun de ces auteurs avant d'être capables de voir si, en définitive, nous sommes d'accord avec leurs schémas ou non. Ici, nous n'entreprendrons pas cette tâche presque impossible. Cependant, nous remarquons que tous réduisent les types à une paire constituée de deux éléments réciproques, et nous constatons qu'un principe commun parcourt toute cette variété; ce principe est fondé sur des variations de subjectivité ou d'objectivité horizontales ou variations d'états négatifs ou positifs de conscience situées sur ce que nous avons appelé une échelle verticale. Pour comprendre les grandes lignes de tous ces concepts ou tous ces types, contentons-nous de citer quelques personnes qui font autorité; cela nous suffira pour vérifier

que le schéma de corrélation que nous avons systématiquement gardé à l'esprit tout au long de ce manifeste se vérifie aussi dans le domaine de la psychologie par types. Lorsque l'on comprend les types en les considérant ainsi au sein d'un même ensemble, la base qui permet de comparer les étapes de l'adaptation chez l'élève, et le genre d'éducation qui conviendrait le plus à chacune de ces étapes deviennent aussi plus claires.

Jung définit la signification des termes 'extroversion' et 'introversion' comme suit : « Nous devons dire qu'il y a extroversion à chaque fois que nous constatons que l'individu porte son principal intérêt sur le monde extérieur, sur l'objet... Dans le cas contraire, il y a introversion, le monde objectif subit alors une sorte de dégradation ou une sous-estimation à l'avantage de son propre soi... Cette concentration sur la pensée, c'est-à-dire, sur le monde intérieur, n'est rien d'autre que l'introversion. »²⁷ Pour montrer que les deux lignes de corrélation pourraient valablement être utilisées au cas même où nous tenterions de suivre les autres types mentionnés par d'autres auteurs comme par exemple Hinkle, Max Freyd, Jaspers, Kretschmer, Pende Klages, Mc Dougall etc., nous pourrions multiplier les citations à l'infini.

²⁷ CF. Claparède p.232 (*N. du T.: N'ayant pu trouver ce livre en ligne, il s'agit d'une traduction de l'anglais*).

Le Dr H. Wallon qui retrace les composantes neurologiques du caractère, reconnaît le principe de l'ambivalence qui, dit-il, « joue dans le comportement le rôle d'un facteur stimulant ou réactif ». En outre, il introduit l'expression « *surcompensation* » ; la surcompensation est un facteur qui agit sur la conduite du sujet en plus ou en moins.

Le psycho-dynamisme impliqué selon les différents types d'élèves suit les grandes lignes de ce que nous avons considéré dès la première partie de ce Manifeste comme étant la base du *facteur personnel*. (Page 239) Le paragraphe suivant extrait du livre du Dr. Adolphe Ferrière, *Les Types de Psychologie chez l'Enfant et l'Adulte*²⁸ devrait suffire à nous donner une image assez complète, bien qu'un peu imaginaire, du dynamisme dont il est question ici :

²⁸ p.30, Genève (*N. du T.: N'ayant pu trouver ce livre en ligne, il s'agit d'une traduction de l'anglais*).

« Un rythme particulier à chaque individu le porte à un moment vers l'avant, vers l'avenir qui reste à conquérir, à un autre moment vers l'arrière, vers le passé avec lequel il est nécessaire de garder le contact. Le futur représente souvent l'effort et le risque, ou en tout état de cause l'inconnu, le passé apparaît généralement comme le repos et la sécurité, le monde connu dans lequel on a vécu et que l'on a quitté. Certains élèves ont pour tâche de prendre des risques et leur nature tend vers le progrès; certains autres, maladifs, héréditairement affaiblis, ou plus simplement dotés d'une moins bonne vitalité, restent infantiles et se réfugient, pour ainsi dire, dans le passé ; on dit de ces élèves qu'ils sont pendus aux jupons de leurs mères. Cependant, la majorité oscille entre ces deux pôles, les efforts dépensés à construire leur futur étant suivis de périodes de repos, où prédomine de nouveau l'infantilisme. C'est normal. A condition que ces phases ne dominent pas trop longtemps sur les autres, cela ne doit pas nous surprendre, car un effort poursuivi trop longtemps mène à une tension nerveuse et à la rupture avec les éléments sains du passé; l'infantilisme prolongé trop longtemps engendre la stagnation et le misonéisme (peur de ce qui est nouveau). »

On peut donc considérer que la psycho-dynamique du caractère et du type, que ce soit dans ses aspects les plus fixes ou ses aspects les plus souples, suit les grandes lignes du *facteur personnel* tel que nous en avons réévalué et accepté les termes jusqu'ici dans ce Manifeste.²⁹

²⁹ Pour voir plus précisément comment se justifie cette affirmation, voir le principal ouvrage déjà cité sur le sujet, et qui a été rédigé par le présent auteur.

(240)

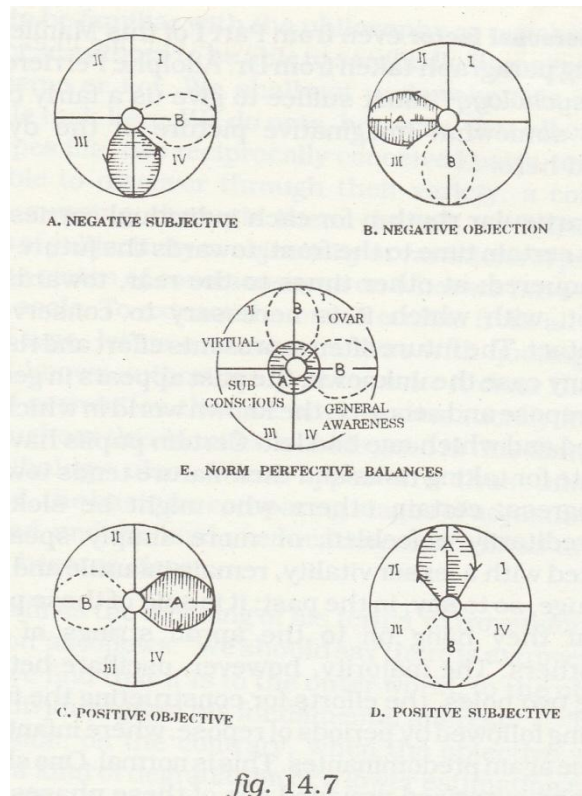


Fig. 7

Explication de la Figure 7: Sur chaque schéma, la surface hachurée dénommée A est la zone dominante, alors que la zone en pointillés marqué d'un B est récessive. Il ne faut pas confondre ces zones avec les aspects 'innés' ou 'superficiels' que l'on doit déterminer en fonction des quatre quadrants : le I – ouvert, le II virtuel, le III subconscient, et le IV éveil général, tels qu'ils sont représentés sur la figure centrale qui représente la norme (et à la fig.4). La Figure A, Négatif-subjectif, représente les types innocents, introvertis et infantiles; la figure B, les Calibans rêveurs éveillés, les Athelstances, les Kumbhakarnas endormis ou les fumeurs d'opium; la figure C, les extrovertis, les combattants, les pugilistes, les va-t-en-guerres, les tueurs compulsifs ou les chefs des bandits; et la figure D, les contemplatifs, les personnes à l'agonie ou en extase d'hypersensibilité (ex: Keats, Amiel).

18. Les Possibilités dont on Dispose et les Schémas Comportementaux Prêts à l'Emploi

La 'dure altérité' du monde de l'humanité objective auquel chacun de nous doit s'ajuster, que cela nous plaise ou non, est un fait qui relève de la vie et que seule la sagesse dialectique de l'Absolu peut contourner. (Page 241) L'incompatibilité qu'il y a entre un mari et sa femme, ou entre un maître et son serviteur, la capacité intrinsèque que l'on a de donner et l'occupation que l'on est forcé d'adopter, ne pas être capable d'être fidèle à soi-même lorsque l'on subit le

stress des circonstances extérieures, être monstrueusement inadapté à la vie, manquer sa propre vocation, être frustré et avoir des amis qui nous laissent tomber, tomber amoureux de quelqu'un qui ne répond pas à cet amour, souffrir de l'ennui, du déshonneur ou de l'apitoiement sur soi-même, être pris dans un tourbillon de travail – toutes ces situations sont dues à une forme d'incompatibilité entre les tendances extérieures et intérieures de la vie.

De jeunes amoureux concluent des pactes de suicide et l'on a remarqué que les visages de la plupart d'entre eux étaient empreints de joie, parce que ce qui va les réunir dans la mort tend à les séparer cruellement dans la vie réelle. La tragédie qu'il y a ici, c'est l'incompatibilité entre l'extérieur et l'intérieur. Les riches personnalités positivement adaptées sont sujettes à ce genre de tragédie, et il est normal qu'elles soient destinées à une morte inconvenante. C'est le prix à payer pour un aspect de leur personnalité surdéveloppé. Ceux qui sont aimés des dieux, meurent jeunes. Hamlet avait une conscience absolue, et celle-ci n'était pas viable dans un monde extérieur relativiste. De même Macbeth, Othello et le Roi Lear ont dû payer le prix pour ce facteur tragique que l'on appelle la « dure altérité », à la fois en eux-mêmes et à l'extérieur. Pour un jeune homme ou une jeune fille le choix d'une bonne profession fait appel à une moralité fondée sur la sagesse de l'Absolu; seule la science de la dialectique peut donner cette moralité. Tout le reste est empreint d'une grande peur, comme le dirait la *Bhagavad Gītā*.

Même lorsque nous avons été tout à fait corrects avec l'élève, que nous lui avons accordé l'importance qui lui était due et que nous avons respecté tous ses intérêts au fur et à mesure qu'ils se révélaient chez lui, il reste le problème de l'adapter au moule mis à sa disposition dans le monde réel. La réalité est rigide, et on ne peut la changer du jour au lendemain. A prendre ou à laisser, telle est la situation qui domine dans le monde des opportunités qui s'ouvrent à nous si l'on veut avoir une bonne vie. Dans un pays froid, le contemplatif rêveur doit payer son loyer et ses factures de charbon à temps s'il veut survivre ne serait-ce qu'un hiver, et sous un climat chaud il faut choisir un emploi, même si ce choix n'est pas aussi contraignant, pour pouvoir survivre à la sécheresse économique général tout en gardant la tête haute selon les critères qui siéent à l'être humain. Ici, les ennemis sont la pauvreté et l'indolence. (Page 242) Il en résulte qu'en Inde il est fréquent que l'on prenne pour de la sainteté ce qui n'est que de la paresse et de l'hypocrisie, même si c'est au nom de la contemplation, il y aurait malgré tout beaucoup à dire. Encore une fois, le climat peut tuer la contemplation, soit en la favorisant à l'excès soit par sa cruelle rigueur.

La société n'est plus aussi simple qu'auparavant et les jeunes en recherche d'emploi voient s'ouvrir devant eux un éventail de professions aux exigences extrêmement précises ; ils peuvent à tout moment être "licenciés", "mis au rencart" ou "virés" au pied levé, et dans cette folle course à la compétition ils doivent passer d'un bureau de placement à l'autre, ce qui suffit à les empêcher d'avoir l'esprit calme et de s'adonner à la contemplation. Les règles et les formalités administratives augmentent en nombre et l'on peut voir que d'une façon ou d'une autre la civilisation est au bord du précipice. Rongés de peur et envahis par la méfiance, par des propagandes orientées, la suspicion qui prévaut, la chasse aux espions, et la chaise électrique pour ceux qui ne savent pas garder leurs propres secrets, sans parler des difficultés aux frontières avec les passeports et les papiers qui empêchent l'homme de vivre simplement, il se peut que nous soyons bientôt dépassés par les problèmes que l'éducation risque d'avoir à résoudre. Avant qu'un jeune homme puisse réellement se présenter à un entretien d'embauche, l'ensemble des caractéristiques d'une opportunité de travail peut changer au point de ruiner tous les efforts d'une décennie d'études. Comme le dit Rousseau en résumé, il ne suffit pas qu'un artiste soit expert à manier le pinceau, il doit prendre un taxi et faire du

porte à porte avant de pouvoir réussir à vivre de sa vocation de peintre. En tant que préparation à la vie, l'éducation est de plus en plus chargée d'incertitudes, et ce que l'on considèrerait comme des préparatifs il y a un mois peut se retourner contre la personne un mois plus tard.

Si la sagesse d'un ordre supérieur peut même nous aider ici, écoutons une fois encore la voix de la contemplation, bien que ce soit une voix perdue dans l'étendue sauvage et qu'elle soit toujours 'petite' par nature. Le monde bruyant ne peut être assez tranquille pour pouvoir l'entendre, mais cependant elle est là pour que nous lui tendions l'oreille.

19. La Route Supérieure et la Route Inférieure

L'*Emile* de Rousseau se termine brusquement avec l'heureux mariage d'Emile et de Sophie, mais Rousseau a réservé la suite qui relate les aspects tragiques de l'histoire pour un roman appelé *Emile et Sophie* ou *les Solitaires*, récit qu'il a commencé mais qu'il n'a jamais achevé (Page 243) Ils sont séparés par leurs natures respectives, et Emile doit se déplacer à différents endroits pour chercher du travail. Ces déplacements solitaires sont lourds de souffrances dont on trouve la contrepartie aussi chez Sophie car celle-ci a souffert à cause de sa propre infidélité. Rousseau écrit qu'Emile gagne sa vie grâce à l'honnête métier dont il avait autrefois suivi l'apprentissage et, au lieu d'aggraver la tragédie, il avait pour idée de les réunir dans le roman qu'il projetait, de les réconcilier de nouveau après des années de cruelle séparation grâce aux souvenirs heureux de leur premier amour. Les tendances vitales qui s'horizontalisent sous l'action de la 'dure altérité' de la réalité sont vaincues et conquises dans ce cas exemplaire grâce au triomphe de la tendre et unitive méthode de réconciliation de la sagesse. Rousseau veut nous faire remarquer que la contemplation peut triompher, en donnant une *compréhension humaine à la lumière de la sagesse dialectique*.

La sagesse est la mère nourricière qui console Boèce déprimé en prison. Cette mère nourricière que l'on appelle la sagesse contemplative attend toujours que l'humanité lève les yeux pour la regarder en face, et qu'elle entende ses paroles consolantes. Elle peut encore parler à l'humanité si seulement elle voulait l'écouter.

Dans l'intérêt du peuple du monde, de la classe commerciale, du courageux conquérant de l'espace et de la personne qui recherche la tranquillité de la contemplation, il existe encore des possibilités légitimes d'exprimer la vie. Il y a un modèle de comportement qui pourrait correspondre à chacun d'entre eux, si seulement la contemplation pouvait être mise à profit dans la situation chaotique du monde.

Conclusion

Rousseau se considèrerait lui-même comme étant « Citoyen de Genève » alors qu'il se conformait au modèle de comportement d'un calme contemplatif plutôt qu'à celui d'un homme d'action. La *Bhagavad Gītā* nous expose ces deux modes de conduite comme étant des contreparties qui coexistent chez Kṛṣṇa qui est le *Yogeśvara* (Seigneur du Yoga) et chez Arjuna dans la dernière stance où il est représenté à côté de Kṛṣṇa portant son arc et sa flèche. De nos jours, la contemplation elle-même doit être réévaluée et reformulée de façon plus unitive. La sagesse qui est la valeur humaine suprême n'a pas besoin de supporter le simple quiétisme, et on ne peut pas non plus s'attendre à ce qu'elle contrecarre la menace d'une bombe atomique par une attaque frontale. (Page 244) La vérité qui doit nous libérer se loge dans le cœur humain, et une saine éducation doit l'amener à s'exprimer ouvertement dans la

vie. Cela exige pour chacun une totale sincérité, que celle-ci soit poussée à son intensité maximale et qu'elle soit reflétée au même degré dans l'âme de l'humanité. Le « Citoyen de Genève » doit devenir un « Citoyen du Monde », et une seule et même personne doit combiner en elle-même les possibilités de se comporter en *gendarme* ou comme un paisible contemplatif. Arjuna s'est trouvé confronté à cette alternative, mais nous ne savons pas s'il l'a choisi ou non. Emile et Sophie se sont réconciliés au milieu des larmes, mais l'histoire ne dit pas ce qui s'est passé après.

Le pacte de suicide des jeunes amoureux est la voie par laquelle une histoire d'amour atteint des niveaux tragiques qui dénotent une fois encore le point de départ de l'absolutisme, là où on ne peut rien envisager qui soit plus grand. Dieu, auquel la *Gītā* (XVIII. 14) fait référence comme étant le cinquième facteur placé au-dessus des quatre facteurs que sont la Base (*adhiṣṭhānam*), l'Acteur (*kartā*), les Instruments (*karaṇam*) et les diverses Possibilités d'Action (*prīthagvidham-vividhas-ceṣṭāḥ*), doit Lui-même être inclu en termes révisés et réévalués, en Lui attribuant un plein statut scientifique à défaut duquel tous nos calculs seraient obligatoirement faux. Un Dieu conçu en termes scientifiques devrait même être acceptable aux yeux de ceux qui se prétendent 'matérialistes' et 'athées', et si ce n'est pas le cas, tant pis pour eux ! De la même manière on peut également ignorer l'orthodoxie pervertie.

Rousseau était obsédé par l'idée que, même après sa mort, ses ennemis pourraient le calomnier, et dans la *Gītā* Kṛṣṇa se plaint à maintes reprises que l'on désavoue et que l'on se méfie de son suprême enseignement. Nous sentons bien que les points de vue exposés dans ce Manifeste peuvent être considérés trop beaux pour être vrais. Cependant, on peut espérer que l'humanité qui a dû profiter des sacrifices de grandes âmes comme Socrate, Jésus, Jeanne d'Arc et Hypatie, soit maintenant plus modérée lorsqu'il s'agit de jeter des pierres à un travail ou de le traîner dans la boue. Avec tous ses défauts et ses imperfections, ce Manifeste a au moins pour objectif de servir de base de discussion, et au mieux celui de permettre de réviser drastiquement l'Education Mondiale.

Traduction : Elisabeth Heitzmann