

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 745-764.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source

# KARL JASPERS

(1883-1969)

*Hermann Horn*<sup>1</sup>

Karl Jaspers vécut à une époque caractérisée sur le plan politique par des changements décisifs. Il connaît une enfance protégée dans une famille aisée, d'opinions démocratiques, libérales et conservatrices. C'est là qu'il faut chercher ses réserves à l'égard de l'Empire allemand, État autoritaire fondé sur le militarisme et la société de classes.

La Première Guerre mondiale a pour Jaspers le sens d'une rupture irréparable dans la tradition occidentale. A ses yeux, la République de Weimar est menacée sur le plan politique par le communisme et le fascisme, sur le plan social, par la massification rendue possible par la technique et l'appareil, et sur le plan spirituel, par les conceptions réductrices de l'homme propagées par le marxisme, la psychanalyse et la théorie raciste. A l'époque de la dictature hitlérienne, sa vie et son œuvre sont mises en danger. En 1937, il est mis à la retraite d'office. En 1938, il est frappé d'une interdiction de publier. L'entrée des troupes américaines à Heidelberg, le 1<sup>er</sup> avril 1945, empêche qu'il ne soit déporté, avec son épouse juive, dans un camp de concentration. Suivant d'un œil critique la reconstruction et la vie politique en République fédérale d'Allemagne, il est partagé entre l'espoir et l'inquiétude. Lorsqu'en 1948, il part pour la Suisse et s'établit à Bâle, il a le sentiment de retrouver sa patrie, la tradition libérale européenne.

Pour comprendre la philosophie de Jaspers, il est essentiel de se souvenir que c'est par la voie de la science qu'il est devenu philosophe.

Après avoir obtenu, en 1908, le doctorat en médecine, Jaspers travaille jusqu'en 1915 comme « assistant volontaire » à la Clinique psychiatrique d'Heidelberg. La fréquentation des malades, l'examen critique de la littérature médicale et l'étude de cette réalité complexe que constituent les malades mentaux font mûrir en lui l'idée féconde que les réalités aperçues et les théories qui les interprètent ne se situent pas toutes sur le même plan, car elles dépendent du questionnement, des présupposés et des méthodes, qui ne dévoilent jamais qu'un aspect particulier de la réalité.

La *Psychopathologie générale*, avec laquelle Jaspers obtient en 1913 l'habilitation au professorat de psychologie, décrit les différents moyens par lesquels s'éclairent divers aspects de la réalité, finalement toujours insondable, du malade mental. L'observation de faits isolés, l'étude de leurs rapports et l'appréhension des ensembles se conditionnent et s'étayent mutuellement. Expliquer et comprendre sont des méthodes indispensables dont seule la pluralité est à la mesure de la pluridimensionnalité de l'être humain. Seule la multiplicité des théories peut rendre compte de l'homme dans sa totalité. C'est ainsi que se révèlent, dans la recherche concrète et la réflexion critique qui l'accompagne, les possibilités et les limites de la science, que Jaspers vit et conçoit comme une activité à laquelle il n'y a ni terme ni substitut. Il lui restera toujours attaché, même lorsque – il a alors déjà quarante ans – il consacrera l'essentiel de ses forces à la philosophie, qui se saisit de questions auxquelles la science ne saurait apporter de réponses pertinentes.

C'est dans la 3<sup>e</sup> version de *l'idée de l'université*, celle de 1961 (voir Jaspers, 1923), que Jaspers a défini de façon particulièrement nette les rapports réciproques entre science et philosophie. Pour bien montrer ce qui fait la spécificité de la science, il met en évidence ses trois caractères essentiels :

- La connaissance scientifique est une méthodique, c'est-à-dire une connaissance qui sait par quelles voies elle est acquise, et en quel sens et dans quelles limites elle doit être comprise. Elle s'oppose en cela à l'opinion ou méthodique et à la croyance irréfléchie.
- La connaissance scientifique est d'une certitude contraignante, c'est-à-dire qu'elle s'impose à toute intelligence. Elle est indépendante de la conviction qui soutient l'homme dans son existence et pour laquelle il est prêt à risquer sa vie.
- La connaissance scientifique a valeur universelle, c'est-à-dire qu'elle est admise sans réserve par tous ceux qui la comprennent dans sa relativité. A l'opposé, on trouve la connaissance à laquelle l'individu adhère inconditionnellement.

Jaspers situe alors les limites de la science, en constatant que « connaissance scientifique de *l'objet* n'est pas connaissance de *l'être* » (1923 [1961], p. 45). Elle s'applique aux éléments, pas à l'ensemble. « La connaissance scientifique *n'est pas en mesure de fixer des buts* à la vie » (p. 45). Elle ne proclame pas de valeurs. « Elle n'apporte pas non plus de réponse à la question de savoir quel est *son propre sens* » (p. 45). Ses motifs ne sont pas scientifiquement démontrables.

Enfin, Jaspers s'interroge sur les rapports de la science et de la philosophie, lesquelles ne se confondent pas mais « différent foncièrement par l'origine, la méthode, le sens de la vérité » (p. 59), et sont pourtant liées l'une à l'autre.

A l'égard de la philosophie, la science se gardera de toute confusion avec elle, mais lui laissera « libre cours dans le domaine qui lui appartient » (p. 60), tout en critiquant les affirmations non fondées et les fausses preuves. « Les grandes sciences substantielles sont comme de la philosophie concrète » (p. 60), lorsque les Idées leur ouvrent les yeux sur ce qui, à leurs limites, se dérobe à la connaissance rationnelle.

Face à la science, la philosophie doit en reconnaître le caractère incontournable et la suivre si elle veut connaître toute l'étendue du savoir réellement possible et qui s'impose. « Elle voit dans la sauvegarde de la pensée scientifique une condition indispensable de la dignité humaine » (p. 61).

Si l'on embrasse du regard l'ensemble de l'œuvre philosophique de Jaspers, on voit les différentes étapes et formes de sa pensée s'organiser en une unité complexe et structurée de tensions.

Ce qui donna à sa démarche philosophique une impulsion durable, ce fut la prise de conscience que la psychopathologie générale, comme science du malade mental, n'a connaissance que de phénomènes de l'ordre du réel. Cette impulsion est sensible, et elle s'accroît, dans la *Psychologie der Weltanschauungen* [Psychologie des conceptions du monde] de 1919, lorsque, s'agissant d'analyser les positions idéologiques, conceptions du monde et types d'esprits, l'approche exclusivement psychologique se heurte, dans les situations-limites (souffrance, combat, culpabilité, mort, hasard), à la structure antinomique du monde, qui n'est pas close.

Non seulement l'homme est là, mais il veut être soi, c'est ce que Jaspers développe en 1932 dans les trois volumes de sa *Philosophie*, qui se subdivise en Orientation dans le monde, ou investigation de la réalité objective, en Eclaircissement de l'existence, ou appel à l'être-soi, et en Métaphysique ou évocation de la transcendance. Une place privilégiée est désormais faite à l'homme en tant qu'existence possible dont la connaissance échappe à l'investigation qui procède par concepts, et ne peut être éclairée que par la réflexion philosophique qui use de signes (Signa). Ce n'est qu'indirectement qu'on peut diriger l'attention sur l'être-soi de l'homme, qui n'est jamais objet pour lui-même, mais n'est véritablement et ne se révèle que dans la « communication » avec autrui, prend forme « historique », affirme sa « liberté » dans la décision inconditionnelle, accède à la conscience en « situation-limite », acquiert la certitude de lui-même dans des actions inconditionnelles, s'accomplit comme « conscience absolue ». L'existence, cependant, ne se suffit pas à elle-même, mais demeure en rapport avec la « transcendance », qui s'exprime en « chiffres ».

L'accent se déplace lorsqu'en 1935, dans les leçons sur *Raison et existence*, le questionnement sur l'être se mue en questionnement sur la totalité, que Jaspers décrit comme ce qui n'est lui-même jamais visible comme horizon mais d'où apparaissent tous les horizons

nouveaux. Cette totalité se répartit, pour la réflexion, entre l'être lui-même, qui est tout ce en quoi et par quoi nous sommes, et que Jaspers définit comme monde et transcendance, et l'être que nous sommes nous-mêmes et dans lequel se manifeste tout mode d'être particulier. Cette totalité, Jaspers la décrit en termes d'être-là, de conscience de façon générale, d'esprit et d'existence virtuelle.

Pour notre propos, l'important est que, désormais, l'existence est indéfectiblement liée à la raison, qui est « le lien de tous les modes de la totalité ». « L'existence ne devient claire à elle-même que grâce à la raison, et la raison n'a de substance que grâce à l'existence » (1935, p. 48). Ce riche tissu de relations, Jaspers le décrira plus tard dans *De la vérité* (1947), son ouvrage le plus vaste.

Une perspective étonnante s'ouvre à la pensée philosophique de Jaspers lorsque dans ses œuvres tardives, à partir de 1957, le philosophe de l'existence et de la raison se tourne vers le monde, lorsqu'il conçoit une histoire mondiale de la philosophie où l'Inde, la Chine et le Proche-Orient révèlent, à l'égal de l'Occident, des voies originales de réflexion philosophique. Le monde, comme espace pour l'existence et la raison, prend alors pour Jaspers la plus grande importance. La démocratie, la paix, un ordre mondial juste deviennent des problèmes centraux de sa philosophie.

Qui veut comprendre la spécificité de cette philosophie doit garder en vue le lien essentiel qui unit science, existence, raison et monde. Vouloir isoler et privilégier l'une des approches serait méconnaître la globalité de cette pensée qui dépasse le monde mais le prend en compte. C'est justement par les relations qu'elle établit que cette pensée est féconde.

## Jaspers et l'éducation

Jaspers n'a pas traité systématiquement de pédagogie dans un ouvrage exclusivement consacré à l'éducation. Mais on est étonné et convaincu par la pertinence de ses aperçus sur le phénomène complexe de l'éducation lorsqu'il lui arrive d'évoquer, comme il est fréquent, soit au passage et sous forme d'aphorismes soit dans des textes où il les considère sous leurs divers aspects, les problèmes, tâches, possibilités et limites de l'éducation .

### L'ÉDUCATION COMME ACTION

Ce que l'activité éducative a de spécifique, Jaspers en prend conscience en la comparant à celles qui consistent à fabriquer, créer, soigner ou diriger. Alors que fabriquer consiste à façonner un matériau pour en faire, par un calcul rationnel, quelque chose d'utile, l'homme qui crée élabore une œuvre dont la forme est indéfinissable par le calcul et infinie. Même si, dans notre monde technique, on tend malheureusement à soigner et à élever comme on « fabrique », ces activités requièrent néanmoins une attention au vivant qui, en tant qu'organisme, échappe au calcul. Dans les tâches de direction, il s'agit d'imposer à l'autre, qu'il soit homme ou nature, une volonté et une fin qui lui sont étrangères.

Jaspers, en 1947, établit une distinction nette entre l'éducation et ces autres modes de relation active avec le monde. « Éduquer, c'est, dans une relation entre deux être humains (et notamment dans la relation du plus âgé au plus jeune), tout à la fois transmettre des contenus, donner accès à des sens, discipliner le comportement, afin de communiquer à la jeunesse la tradition, de lui permettre d'y inscrire son développement original et de lui ouvrir la possibilité de sa liberté » (1947, p. 364). Dans le processus de transmission, le jeune individu doit être « imperceptiblement amené aux origines, à l'authentique, au fondement » (p. 364). Cela implique que les jeunes s'intéressent eux-mêmes à la réalité telle qu'elle se présente à eux, qu'ils puissent en faire l'expérience sous des formes diverses, dans le jeu, le travail, l'existence. Le catalogue de ces activités expérimentales va des savoir-faire dans les activités laborieuses aux exercices physiques, au langage clair et à la discussion ordonnée, de l'ouverture aux contenus essentiels de la littérature, de la bible et de l'art, à la compréhension de l'histoire et à l'apprentissage des méthodes fondamentales des sciences de la nature.

L'éducation ne s'effectue pas partout de la même façon. Elle évolue au fil de l'histoire et revêt des formes diverses selon les sociétés. Jaspers en distingue trois grands types que l'on retrouve toujours. L'éducation scolastique, dominante au Moyen-Age, se limite à la transmission d'un savoir fixé une fois pour toutes, consigné en formules et simplement dicté et commenté. S'en distingue l'éducation magistrale donnée par une personnalité supérieure à l'autorité incontestable et reçue avec respect et soumission. Mais c'est dans le type socratique que l'éducation s'accomplit dans son sens le plus profond car, là, « il n'y a plus d'enseignement défini, c'est le règne absolu du questionnement infini et du non-savoir » (1946, p. 85). Maître et élève sont en principe au même niveau. « L'éducation est une maïeutique » par laquelle on aide à l'accouchement de forces qui résident en l'élève, on éveille des possibilités latentes en lui sans les lui imposer de l'extérieur (p. 85). L'éducation est alors entendue comme « l'élément dans lequel des hommes trouvent ensemble le chemin d'eux-mêmes, en découvrant le vrai » (1957, p. 107).

Il n'est pas douteux qu'en observant avec beaucoup d'inquiétude qu'organisation et appareil menacent de recouvrir et d'enserrer comme un filet toute la vie humaine, Jaspers s'inscrit en faux contre toute définition rationalisante, psychologisante ou sociologisante de l'éducation. L'idée, insensée, de la manipulabilité intégrale va jusqu'à faire croire que tout est faisable : la société parfaite aussi bien que l'homme planifiable. Aussi Jaspers fait-il la différence entre une planification du particulier, utile, et le désastre d'une planification totale qui s'étend à ce qui, dans la vie, l'homme et la vérité n'est pas décrutable, et en cause finalement la ruine. Que la liberté et la responsabilité humaines échappent à la manipulation et à la planification, voilà qui a, en matière pédagogique, une importance particulière. C'est ce qu'explique Jaspers dans son essai *Von den Grenzen pädagogischen Planens* [Des limites de la planification pédagogique], de 1952, réimprimé dans *Philosophie und Welt* [La philosophie et le monde] (1958).

Jaspers ne rejette pas toute forme de planification, mais il critique la fausse conception de la planification qui prétend y inclure aussi l'insaisissable. Il s'en explique à l'aide de trois exemples :

« Les enfants doivent acquérir des compétences et des connaissances » (1958, p. 30) que les sciences présentent sous une forme pure. Jaspers s'élève énergiquement contre l'idée que l'éducation devrait, dans toutes les matières et à tous les niveaux, s'attacher à suivre servilement le progrès scientifique : « Le programme de l'enseignement scientifique ne saurait être fixé par la science elle-même ; il n'est pas de la compétence de telle ou telle branche particulière de la science, mais de la compétence primordiale de l'instance, toute différente, qui a à connaître de l'essentiel » (p. 31). Ici sont respectés et revendiqués la responsabilité et les droits propres de la pédagogie et de la didactique, qui gardent toujours le souci du jeune être humain qui doit pouvoir, tout d'abord, appréhender le monde avec ses propres yeux et selon ses propres catégories, afin de pouvoir ultérieurement assimiler en toute confiance, comme élément de la raison, le mode de penser scientifique.

« Les enfants doivent recevoir une éducation adaptée à leurs dispositions et à leurs capacités » (p. 32). Jaspers s'insurge ici contre le fait que la psychologie, comme science, puisse être considérée comme la « base de la planification pédagogique et des décisions » (p. 32). Il lui reconnaît néanmoins un droit d'« intervention occasionnelle sous l'autorité décisive de l'éducateur » (p. 33).

« La tâche confiée à l'école : former les enfants pour en faire des membres utiles de la communauté, a deux aspects » (p. 33).

Jaspers définit le premier comme « l'éveil de l'esprit historique de la communauté, de la vie dans les symboles propres à cette communauté » (p. 33). Cela peut s'effectuer par l'exemple de la vie communautaire telle qu'elle est pratiquée, par la familiarité de la jeunesse avec ses éducateurs, mais sans qu'il y ait intention préconçue d'éduquer. Le second de ces aspects, en revanche, « l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l'exercice d'un métier » (p. 33), requiert intention et organisation. On ne peut se dispenser de l'un ni de l'autre aspect de cette double tâche. Jaspers déplore que ce qui, dans l'éducation, est planifiable ait pris une importance primordiale, supplantant le souci de la formation dans son ensemble. Il y insiste expressément : « l'essentiel, c'est ce que fait le maître dans les quatre murs de sa classe, là où il est libre d'assumer sa propre responsabilité. C'est là que se passe cette véritable vie dont les bureaucrates

planificateurs [...] ont parfois si peur. C'est là que l'attention à la personne se conjugue avec le souci de communiquer les contenus spirituels » (p. 37).

Pour Jaspers, l'éducation doit être constamment équilibrée entre le passé, le présent et l'avenir, et ne pas privilégier l'un de ces aspects du temps au détriment des autres. Il n'a de cesse de rappeler que le présent s'édifie sur la base de la tradition remémorée et assimilée, et ne peut ouvrir l'avenir qu'en prolongeant le passé. L'éducation ne doit pas emprunter ses principes uniquement à la tradition, ni à l'actualité ou à l'utopie, c'est dans l'effort pour assumer le moment présent que l'on pourra faire au passé et à l'avenir la place qui leur revient.

La question de la substance de l'éducation s'impose lorsque le pur activisme sert à masquer la vacuité d'études sans fin. Pour Jaspers, il ne fait pas de doute que toute éducation consciente présuppose une substance. « Sans foi, il n'y a pas d'éducation mais seulement de la technique pédagogique » (1923 [1961], p. 86). Dans la version précédente, celle de 1946, Jaspers pose en principe que « la vénération est la substance de toute éducation. Sans reconnaissance d'un absolu, l'homme ne peut exister, tout cela n'aurait aucun sens » [49]. Cet absolu qui fonde le sens peut revêtir différentes formes. Jaspers cite comme exemples le statut social, l'État, la religion, ou encore la véracité, l'autonomie, la responsabilité, la liberté. Il est évident que l'absolu ne saurait être seulement objet de déclaration, il faut aussi en témoigner dans la vie concrète. Il ne peut jamais être décrété, mais doit être librement reconnu. En outre, il faut admettre que, dans une société pluraliste, l'absolu reconnu de tous ne se décide pas à la majorité, et que la recherche d'un consensus sera toujours un objectif sérieux.

L'éducation se trouve dans une situation critique « lorsque la substance de la totalité, devenue problématique, tend à se dissoudre » (p. 121), tel est, en 1931, le diagnostic de Jaspers. L'éducation n'initie plus les enfants à la grandeur d'une totalité universelle. « On multiplie les essais, on modifie continuellement les contenus, les buts, les méthodes » (p. 122). L'éducation ne fait plus que dispenser un certain assemblage de connaissances, « parce que la substance transmise historiquement se décompose entre les mains de ceux qui, parvenus à l'âge mûr, en portent la responsabilité » (p. 121). Au nombre des symptômes de cette incertitude, Jaspers évoque des faits qui sont d'une actualité inquiétante : « l'intensité des efforts pédagogiques que l'on déploie en ordre dispersé, faute d'une idée unificatrice, l'immense littérature que l'on publie chaque année sur la question, les perfectionnements que l'on apporte sans cesse à l'art didactique, le dévouement personnel de certains éducateurs, plus grand peut-être qu'à aucune autre époque de l'histoire » (p. 121 et suiv.). L'éducation substantielle menace de se désagréger en une succession perpétuelle d'expériences, en possibilités considérées comme également valables, en une prétendue communication directe de l'indicible.

Jaspers s'est souvent posé la question du sens et de la mission de l'éducation. Il touche au point essentiel lorsqu'il définit l'éducation comme « une aide à devenir soi-même, en toute liberté et non par le dressage » (1966, p. 202). « Elle se réalise dans l'adoption libre des contenus. Elle échoue lorsqu'elle se fait autoritaire » (p. 202). Dès lors s'impose la conclusion qu'« il faut faire appel très tôt à la liberté des enfants, leur faire comprendre qu'il faut apprendre, de sorte qu'ils apprennent pour cette raison et non par obéissance » (p. 202). Néanmoins, la discipline intellectuelle reste indispensable. Les exercices incessants sont « la condition pour qu'apparaisse et agisse ce qui est grand » (p. 202).

Avec lucidité, Jaspers essaie de déterminer les possibilités et limites de l'éducation. La confiance en l'homme, et en ce qu'il peut devenir par lui-même, en est à ses yeux la condition essentielle. Le courage d'éduquer et de s'éduquer soi-même trouve, estime-t-il, sa justification dans le fait que l'homme ne se réduit pas à ce qu'il est, de par l'hérédité ou l'environnement, mais qu'il est plein de possibilités latentes qui ne se révèlent que par l'essai, le travail et la décision. En 1958, Jaspers voit à cette entreprise une limite dans le fait que « l'homme doit se porter à la rencontre de l'homme d'une façon indéfinissable » (1958, p. 245).

La spécificité de la pensée de Jaspers en matière d'éducation apparaît avec une étonnante clarté lorsqu'il fait de l'amour la dynamique essentielle, et de la véritable autorité la source d'une éducation authentique. A ses yeux, amour et autorité ne sont pas inconciliables mais au contraire indissociables. L'amour préserve l'éducation de l'autoritarisme et de la manipulation à des fins étroites, et ne craint pas la rencontre entre personnes. « La communication aimante de personne à personne implique en soi l'amour des choses, du monde et de Dieu. Dans la mesure où la communication, les considérant comme communs, inclut ces contenus, elle se développe elle-même. La communication ne s'accomplit que si ses contenus sont substantiels ; seuls des personnes aimantes peuvent faire que le substantiel acquière son importance » (1947, p. 1011).

Jaspers ne confond pas l'autorité avec la violence et la contrainte, il les distingue, mais sans pouvoir les séparer complètement. L'autorité est réalité, problème et devoir. Au cours des siècles, elle a revêtu bien des formes ; elle a été diversement fondée et délimitée, confrontée à des déviationnismes, été en relations tendues avec la liberté, eu à affronter des périls nés d'elle-même ou venus d'ailleurs, et connu des évolutions. L'autorité est indispensable à toute forme de vie en communauté. « L'homme ne peut jamais vivre que sous l'autorité » (1957, p. 749). Mais il a le choix « du contenu qui sera le fondement de sa vie » (p. 749). Il s'avère en particulier que « l'autorité d'un homme n'est possible que si l'autorité personnelle tient compte de l'« englobant » auquel obéit également celui qui commande » (p. 782). L'autorité ne saurait être planifiée rationnellement, créée techniquement, purement et simplement décrétée.

Il faut, en particulier, bien voir l'importance qui s'attache à la relation bipolaire qui lie l'autorité et la liberté, qui doivent continuer de se situer l'une par rapport à l'autre pour éviter le risque de changer de nature et de dégénérer en despotisme et en caprice. Jaspers rappelle des vérités oubliées ou refoulées en retraçant le processus de libération face à l'autorité. « L'autorité en laquelle on a foi est la source de l'éducation véritable, portant sur l'essentiel. L'individu, dans sa finitude, part de zéro. Dans son devenir, il est, pour ce qui concerne l'assimilation du contenu transmissible, tributaire de l'autorité [...] Les contenus deviennent vivants dans la mesure où il les a fait siens. La liberté, qui s'est constituée par emprunts à l'autorité, peut ensuite s'opposer à l'autorité (à ses objectivations particulières, maintenant figées » (1957, p. 797 et suiv.).

Jaspers ne dissimule pas qu'il doit être « naturellement reconnu quelque part à l'autorité une prééminence incontestée ». La foi philosophique, incompréhensible à elle-même, requiert en un certain point l'autorité non comprise, qui cependant, dans ses manifestations séculières, ne doit pas être exclusive mais, tout en faisant l'objet d'un consensus, être soumise à l'examen qui fait évoluer. « L'autorité doit subsister comme source indispensable de la confiance » (p. 866).

## ÉDUCATION ET FAMILLE

Par expérience et conviction, Jaspers attribue à la famille la mission de poser les bases de toute éducation. C'est là que les enfants découvrent, dans l'amour et la sollicitude constante de leurs parents, l'humanité qui aide à surmonter les difficultés de l'existence quotidienne et donne à la génération montante, par l'identification à la tradition, le courage d'assumer sa vie ultérieure. C'est là que les enfants font l'expérience de la solidarité et de la piété filiale, de la fidélité et de la confiance par lesquelles tous s'apportent un mutuel appui. C'est là qu'en grandissant, par des impressions qui les marquent pour toute leur existence, ils acquièrent la notion d'un ordre qui n'est pas contraignant mais assure à tous un espace de liberté. Jaspers pense avec reconnaissance à son père et à sa mère, qui n'avaient pas le même caractère et ne se comportaient pas de la même façon avec les enfants, mais constituaient pourtant une unité qui assurait « protection et sécurité », et procurait par son amour « une certitude fondamentale dans l'existence » (1967, p. 17) que même les événements postérieurs à 1933 ne devaient pas remettre en question. L'éducation s'accomplissait par l'exemple non intentionnel.

Pour Jaspers, son père revêtait une autorité incontestée. Au cours de leurs promenades, il lui fit comprendre la nature, il lui fit ressentir l'infinité de la mer, l'étendue du paysage de la Marche « à l'horizon entièrement dégagé » (p. 16), la solitude du marais et le mystère des forêts. Il lui fit connaître sa province et son pays et leur histoire, en lui montrant « en passant et sans plan préconçu » mais « en éveillant des émotions durables » (p. 41), les monuments et édifices. Son père le consolait en cas de difficultés scolaires, l'exhortait à vouloir savoir car c'était là, disait-il, la voie de la vérité, et le mettait en garde contre les préjugés à l'endroit d'autrui.

Quant à sa mère, elle respirait, nous dit Jaspers, la confiance et l'amour. Elle inspirait un « sentiment de sécurité qu'aucune défiance ni angoisse ne pouvait vaincre » (p. 75). Elle incitait les enfants à suivre leur propre voie, et insufflait le courage de vivre, malgré une maladie qui avait frappé Jaspers dès la petite enfance et dont il ne put s'accommoder par la suite qu'au prix d'une auto-discipline exceptionnelle. Il y parvint parce que ses parents lui firent comprendre qu'« il était pour eux non pas une charge mais une joie » (p. 47).

La substance de cette éducation, c'était l'humanité découverte dans tous les actes de la vie quotidienne. « A l'occasion et sans grand discours, on nous disait ce qui est important pour l'homme : la véracité, la franchise, la loyauté – puis la raison, la nature – puis le travail, les résultats » (p. 85 et suiv.). Le sens de la dignité et du rang à tenir, de la mesure et des formes était éveillé et entretenu. On n'exigeait jamais l'obéissance absolue. De même, la volonté n'était pas brisée, mais fortifiée et guidée.

#### ÉDUCATION FORMELLE ET UNIVERSITAIRE

Jaspers n'élabore pas de projet de système éducatif mais s'en tient à quelques principes de base. C'est ainsi qu'il met en relief le rôle éminent de l'école élémentaire dont dépend la destinée, morale, spirituelle et politique, de tous. C'est la rénovation spirituelle qu'accomplissent les maîtres dans la population qui justifie auprès des responsables politiques les moyens financiers nécessaires ; l'essentiel, c'est que l'éducation ait un contenu s'inspirant des éléments majeurs du patrimoine légué par l'esprit humain. Jaspers demande que tout l'enseignement soit baigné de spiritualité ; dès lors, la lecture et l'écriture ne sont plus uniquement l'objet d'un apprentissage technique mais deviennent un acte moral, un miracle. Quand ce sens originel reste vivace, les efforts et les travaux, les exercices et les répétitions, souvent mal supportés, sont perçus comme utiles et effectués avec joie. C'est également cet esprit qui doit inspirer l'enseignement secondaire.

Pour Jaspers, il n'est pas douteux que la valeur de l'école est fonction de celle des enseignants, qui ne peuvent remplir leur mission d'éducateurs de la jeunesse qu'en se formant et s'éduquant eux-mêmes leur vie durant. « Seul est éducateur celui qui continue de s'éduquer lui-même grâce à la communication. Seul est bien éduqué celui qui est éduqué en vue de cette auto-éducation, dans un milieu où se pratique un apprentissage rigoureux et assidu » (1958, p. 445).

Toute sa vie, Jaspers est resté attaché à l'idée que l'université était une école d'un genre particulier, où non seulement on donne des cours mais où l'étudiant doit, « par l'enseignement du professeur, participer à la démarche du chercheur, et acquérir ainsi pour le restant de sa vie un tour d'esprit scientifique » (1923 [1961] p. 1).

C'est un vaste champ que couvre Jaspers en classant les tâches de l'université de la façon suivante : recherche, enseignement et cours – formation et éducation – communication – cosmos des sciences. On comprend ce qui en assure la cohésion lorsqu'on suit Jaspers dans ses constatations :

- « 1. Dans la mesure où l'université cherche la vérité par la science, la recherche est sa tâche essentielle. Comme cette tâche implique qu'il y ait tradition, la recherche exige l'enseignement. Enseigner signifie faire participer au processus de recherche ».
- « 2. Par le seul fait que s'effectue convenablement la transmission « de connaissances et de savoir-faire, s'opère une formation spirituelle de l'homme tout entier » (p. 64).

- « 3. La tâche ne peut être remplie que s'il y a communication entre les penseurs, les chercheurs, les professeurs et les étudiants, les étudiants, et, selon les situations, entre tous et tous »
- « 4. La science, par nature, forme un tout [...]. L'université est structurée de manière à représenter l'ensemble des sciences » (1923 [1961], p. 64-65.)

L'université ne peut que créer les bases et conditions préalables de toute formation professionnelle particulière, puisqu'elle ne se fixe pas pour but « l'acquisition d'un savoir déterminé, mais l'entraînement et le développement des organes permettant la pensée scientifique » (p. 70). « Il faut avoir pratiqué certaines méthodes d'interrogation. Il faut avoir poussé à l'extrême l'étude d'une discipline, mais il n'est pas nécessaire d'en avoir tous les résultats présents à l'esprit comme l'exigent des examens absurdes » (p. 70). Ce qui importe, c'est la capacité de jugement, qui s'acquiert par la recherche, se fortifie par la pratique professionnelle, garde en vue le champ entier du connaissable, et projette son questionnement jusqu'aux limites de l'horizon.

L'enseignement universitaire, Jaspers y insiste, « est par nature socratique » [86] car il en appelle à la responsabilité et à la liberté de l'étudiant. « C'est librement seulement qu'on peut faire l'expérience du pur désir de savoir et, par là, de l'autonomie humaine, qui se sait tout à la fois donnée et liée par Dieu » (p. 86). A la liberté d'enseigner répond la liberté d'apprendre. La communication avec le chercheur et la participation au processus de recherche développent chez l'étudiant l'esprit scientifique, que Jaspers définit comme « objectivité, attention à la chose, jugement réfléchi, examen des possibilités opposées, autocritique » (p. 79). Il s'agit là d'une « formation à la raison » (p. 80) qui s'accomplit sans intention ni plan préconçu.

## ÉDUCATION ET TRADITION

Jaspers est profondément convaincu que l'homme ne devient pleinement lui-même que par un contact direct avec la tradition, dont la Bible et l'antiquité gréco-romaine constituent, pour l'Occident, la forme classique, l'enracinement dans la tradition proprement nationale ne demeurant fécond que s'il s'accompagne d'une ouverture aux grandes traditions de l'humanité toute entière.

Jaspers estime que l'homme se met lui-même en danger lorsqu'il réduit la tradition à ce qui est nécessaire à l'existence ou dont on peut tirer techniquement profit, ou rompt totalement avec elle pour établir, par une planification intégrale, toute la vie sur de nouvelles bases. Dans cette situation périlleuse se pose la question d'une mémoire historique capable de maintenir l'équilibre entre la continuité et le changement.

En 1931, Jaspers distingue, comme modes de la mémoire, la simple connaissance du passé, la vision compréhensive et l'assimilation qui « seule fait accéder l'homme actuel à la réalité de l'être-soi, d'abord en lui apprenant le respect, ensuite en lui fournissant un critérium de sensibilité et d'action, et finalement en le faisant participer à un être éternel » (p. 142). Dans son avant-propos pour la revue *Die Wandlung* [Le changement], en 1945, Jaspers nous met en garde : « Ce, et la façon, dont nous nous souvenons, et ce qui, du souvenir, nous paraît avoir encore valeur d'exigence, déterminera aussi ce qu'il adviendra de nous » (1965, p. 29).

Pour ce qui concerne Jaspers lui-même, son assimilation existentielle de la tradition reçut de sa rencontre personnelle avec Max Weber une impulsion durable ; elle lui fit apercevoir ce que le passé avait de grand, et l'amena à en tirer les conséquences en matière d'éducation. « Toute éducation qui dirige le regard sur les grands hommes a pour sens de faire redécouvrir en eux l'être-soi propre, de conduire par eux à soi-même, jusqu'à ce que l'homme, ayant découvert sa propre identité authentique et originale, puisse avoir accès à l'objet et décider sans le détour d'une hypothétique identification » (1947, p. 1006). Pour Jaspers, il s'est souvent vérifié que : « Qui voit la grandeur, ressent l'obligation d'être soi-même » (1957, p. 35).

Jaspers tient l'assimilation de l'histoire allemande pour l'une des tâches les plus importantes, et qui exige notamment « le respect des faits et la capacité de jugement en ce qui concerne le passé le plus récent » (1966, p. 204). Et l'impératif le plus urgent est, en la matière, de

s'affranchir de « la façon de penser qui a rendu possible le pouvoir hitlérien » (p. 205), comme on s'en rend compte de nouveau avec inquiétude en voyant les excès des groupes d'extrême-droite dans l'Allemagne réunifiée.

## ÉDUCATION ET ÉTAT

Jetant un regard rétrospectif sur sa jeunesse, Jaspers se reproche d'avoir alors méprisé l'État sans penser à ce qu'aurait dû être un meilleur État. Le problème de l'État s'imposa nécessairement à lui lorsqu'il vit la République de Weimar menacée par le fascisme et le communisme.

En 1931, il approuve l'État qui est, par sa puissance, le garant des formes particulières que peut prendre l'organisation des masses. Il indique deux possibilités extrêmes dans le comportement de l'État en matière d'éducation : « Ou bien il n'intervient pas dans l'éducation... Ou bien l'État s'empare de l'éducation et il en fait, grâce à un usage sournois de la violence, un système de formation accordé à ses buts » (p. 125).

Dans le premier cas, il gouverne « sans unité ni permanence, grâce à une politique de personnel » qui tient compte des partis au pouvoir (p. 125). La multiplicité des programmes et des essais peut conduire à un morcellement incontrôlable. La continuité est compromise par des changements continuels. Les enfants sont privés des impressions vraies et grandes qui pourraient marquer leur vie de façon indélébile. On impose à leurs facultés de grandes exigences dans l'ordre de la pure réceptivité intellectuelle, mais sans imprégner leur être. « Tirailé en tous sens, l'enfant retrouve sans doute les restes d'une tradition, mais il ne rencontre pas un monde dans lequel il pourrait pénétrer en confiance » (p. 125).

Dans le second cas, on impose une éducation uniforme qui paralyse la liberté spirituelle. « On fixe de façon dogmatique des conceptions fondamentales, et on les inculque en même temps que les connaissances théoriques et pratiques, en les présentant comme les seules façons de sentir et les seuls critères d'appréciation » (p. 126). Bien que le bolchevisme et le fascisme ne doivent pas être confondus, ils pratiquent l'un et l'autre la typisation de l'homme. Jaspers sait bien que « la politique consiste à manier la force » (1958, p. 57), mais il insiste sur le fait que la politique a fondamentalement pour fin la liberté, et que le droit fondé sur la morale ne peut devenir réalité que par la force. Il exige une nouvelle politique sous la conduite de la morale, du droit et de la raison, qu'il faut présupposer, éveiller et réaliser en chaque individu afin qu'ils puissent produire durablement leurs effets dans la communauté des individus. Jaspers est convaincu – et c'est une opinion qui pourrait s'avérer également exacte en pédagogie – que « c'est seulement lorsqu'on compte sur la raison qu'elle peut venir au rendez-vous [...]. Aucune organisation ne peut produire la raison et sa conscience. Elle les postule » (p. 410).

Chez ses parents, déjà Jaspers avait reçu une idée favorable de la démocratie, qui devait le mettre en conflit avec les formes de comportement autoritaire qui avaient cours, à l'époque, à l'école et dans la société. Aussi n'est-il pas étonnant qu'après les malheurs et la honte de la dictature hitlérienne, il se soit engagé énergiquement en faveur du régime démocratique car « il est la voie unique, nécessaire, extrêmement difficile, par laquelle les hommes parviennent ensemble à leur possible liberté et organisent le monde selon les formes particulières qui y conduisent » (1965, p. 22). Certes, il ne nourrit pas l'illusion que les différentes formes de démocratie pourront jamais réaliser pleinement l'Idée de démocratie, mais il souhaite que les chances de liberté qu'elles représentent soient saisies et mises à profit, et il s'y emploie activement.

Jaspers craint toujours qu'une démocratie purement formelle n'engendre elle-même le pouvoir totalitaire. Aussi rappelle-t-il sans cesse qu'il faut faire confiance au peuple, et que la démocratie postule chez le peuple une raison qu'elle doit elle-même y produire. Jaspers s'interdit ainsi d'idéaliser ou de diffamer le peuple. Il le considère comme un souverain qui doit lui-même s'éduquer en vue de pouvoir exercer sa souveraineté. Un peuple se rend digne de la démocratie en étant politiquement actif, en prenant des responsabilités dans la gestion de tâches concrètes.

Pour Jaspers, il est indéniable que la démocratie requiert l'éducation du peuple dans sa totalité. « C'est d'elle que dépendent la démocratie, la liberté et la raison. Elle seule peut sauvegarder le contenu historique de notre existence et, par son pouvoir de propagation, remplir notre vie dans la nouvelle situation mondiale » (1958, p. 614). On peut s'étonner de la formule de Jaspers selon laquelle : « Dans l'idée de démocratie, la politique elle-même est éducation » (p. 618). Mais il ne l'avance qu'au sujet de la politique qui reçoit ses orientations du supra-politique.

Quand Jaspers se préoccupe de l'éducation démocratique, il développe deux idées qui sont liées. L'éducation politique de la jeunesse revêt de multiples aspects, au nombre desquels Jaspers cite par exemple : l'instruction civique et l'éducation au respect de l'autorité, l'acquisition d'images et d'idées, l'entraînement à la gestion de tâches en commun, l'entraînement à la discussion dans ses formes ordonnées, l'accoutumance à l'analyse critique des slogans. Cette éducation politique présuppose « l'auto-éducation permanente des citoyens adultes dans le cadre de leur constitution démocratique » (1965, p. 283), qui se réalise dans le débat sur les questions d'actualité. Le premier effet de cette auto-éducation sera de « faire pénétrer la lumière » dans « le fourré des obscurités ». Elle a, tout d'abord, pour objectif constant d'inscrire la constitution au cœur des citoyens. Elle se poursuit lorsque, dans le respect de la constitution, il s'avère néanmoins nécessaire en certaines circonstances de trouver les voies et moyens de la modifier légalement. Elle révèle sa qualité quand elle contraint la politique de ruse à s'effacer devant le débat public. Elle atteint enfin ses meilleurs résultats quand, tout en soutenant l'État, le citoyen préserve cependant cette réserve intérieure qui empêche la totale identification avec le régime en place. « L'essentiel, dans tout cela, étant que soit éveillé en chacun le sens de sa responsabilité » (p. 52), ce qui s'obtient par l'auto-éducation.

#### LA NOTION D' « ENGLOBANT »

Après avoir défini la spécificité de la pensée philosophique de Jaspers et exposé, de façon ordonnée mais non exhaustive, ses idées en matière d'éducation, nous allons tenter d'esquisser la notion fondamentale d'« englobant », essentielle dans sa philosophie, et ses incidences en matière d'éducation. La pensée scientifique se heurte aux limites de la connaissance, qui n'appréhende que l'être-objet et se déploie en réflexion philosophique pour tenter de s'assurer de l'être. Comme totalité, celui-ci reste inaccessible. La portée de l'entendement, de l'esprit, de la raison, reste toujours trop courte. Jamais la pensée humaine ne peut maîtriser l'être, mais l'homme parvient néanmoins à s'assurer de l'être dans les modes de l'« englobant » sous lesquels il se manifeste à nous, bien que nous ne puissions l'embrasser entièrement.

Nous rappellerons que Jaspers a décrit l'« englobant » métaphoriquement comme ce qui n'apparaît jamais lui-même comme horizon, mais permet, étant ce qui englobe tout, l'apparition d'horizons nouveaux. Cet « englobant », Jaspers le distinguait, comme monde et transcendance, des modes de l'« englobant » de l'homme, qu'il répartissait en être-là, conscience en général, esprit et existence possible.

De cette opération philosophique fondamentale, il ne résulte pas un accroissement mais une mutation de notre connaissance. La notion d'« englobant » nous empêche de nous fixer sur un étant particulier et nous laisse ouverts à la totalité. Mais la distinction intellectuelle ne saurait être prise pour une séparation essentielle : les modes de l'« englobant », au contraire, ne prennent et ne gardent tout leur sens que par les liens qui les unissent. Mais la pensée humaine court toujours le risque d'isoler, de formaliser et d'absolutiser un mode particulier de l'« englobant ». Les liens essentiels sont alors dénoués, et la réalité globale échappe. Jaspers retrace brièvement, dans son livre *La foi philosophique face à la révélation* (1962), cette aberration : « *L'être-là* est rendu absolu dans ce qu'on appelle le pragmatisme, dans le biologisme, le psychologisme, le sociologisme ; la *conscience en général* dans le rationalisme ; *l'esprit* dans « l'érudition » ; *l'existence* dans l'existentialisme (qui devient nihilisme) ; *le monde* dans le matérialisme, la naturalisme, l'idéalisme, le panthéisme ; *la transcendance* dans l'acosmisme » (p. 144).

La notion d' « englobant » s'avère particulièrement féconde lorsqu'on l'applique à l'homme en s'efforçant d'en apprécier les conséquences en ce qui concerne le sens et la réalisation de l'éducation, car l'idée qu'on se fait de l'éducation dépend toujours de l'idée qu'on se fait de l'homme qui, par l'éducation, doit être développé, incité, encouragé, et mis en mesure de réaliser pleinement son humanité. L'idée de l'homme détermine pour ainsi dire le cadre dans lequel il est possible et nécessaire de formuler en matière d'éducation des conceptions raisonnables et pertinentes.

Les concepts d'être-là, de conscience en général, d'esprit et d'existence possible peuvent servir à désigner les éléments constitutifs de la pluridimensionnalité humaine, mais sans que soit perdue de vue son unité.

*L'homme comme être-là*, c'est l'homme en tant qu'être vivant, engendré et mis au monde, qui croît, mûrit et meurt dans son individualité, chaque homme étant marqué par la forme particulière de son corps animé, maintenu en état de fonctionnement par le jeu complexe de processus chimiques et physiques. L'homme est déterminé par ses dispositions naturelles et son environnement, différents de ceux des autres hommes. C'est une situation qu'il partage avec les animaux, mais ce n'est pas cette réalité vitale qui constitue sa spécificité d'homme. Il est, de fait, autre chose qu'un animal. Il se distingue de l'animalité en ce qu'il est tout à la fois nature et histoire, en ce qu'il est essentiellement déterminé par l'hérédité et la tradition. Cette différence qualitative entre l'homme et l'animal est rendue plus manifeste par les autres modes de l'« englobant » qui complètent « l'être-là » de l'homme.

*L'homme comme conscience en général*, c'est l'homme ayant la possibilité, qui n'appartient qu'à lui, de diriger sa conscience au-delà de ses limites d'être vivant individuel, vers l'être qui est perçu et connu comme être-objet en termes objectifs et universellement valables. C'est là « le lieu de la pensée valable » (1947, p. 67), uniquement réservé à l'être humain. L'entendement vise l'être-objet et appréhende ce monde objectivé au moyen de ses catégories. Cette conscience est toujours liée à un être-là vivant particulier et ne peut s'exercer qu'en lui.

*L'homme comme esprit*, c'est l'homme doté du « pouvoir des idées » qui ordonnent la multiplicité déconcertante des connaissances éparses et cumulables à l'envie, qui tendent à établir des rapports entre éléments isolés et visent à l'unité dans la multiplicité des phénomènes. La compréhension spirituelle dépasse la simple pensée logique. Par esprit il faut entendre la force de compréhension qui veut, en son intériorité s'accomplir comme totalité, et veut constituer le monde en un tout cohérent. Cet esprit est insaisissable sous la forme objectivée de la science, par exemple, ou de la littérature, de l'art, du droit, de la vie moralement réglée. L'esprit a besoin de l'intellect, qui s'enracine dans « l'être-là » vivant, mais il n'est pas tout.

*L'homme comme existence*, c'est l'homme dans l'historicité irremplaçable de son origine singulière, dans sa décision inconditionnée de prendre réalité. L'existence, c'est le signe (Signum) indiquant que l'être-soi, la conscience en général, l'esprit ne sont pas compréhensibles en eux-mêmes, qu'ils n'ont pas en eux-mêmes leur fondement, que l'homme n'est pas prisonnier de la pure immanence, qu'il demeure par essence lié à la transcendance. Mais l'existence n'est pas possible sans l'être-là, conscience en général et esprit. Ils constituent les conditions indispensables pour que l'existence se manifeste à elle-même et se réalise. « Dans l'être-là, elle se réalise, dans la conscience en général elle s'éclaire, dans l'esprit elle révèle son contenu » (1947, p.134).

Pas plus que ces trois modes de l'« englobant », l'existence n'est concevable en elle-même : comme le monde, elle a son fondement dans la transcendance. L'homme comme existence sait que, dans sa liberté, il est don de la transcendance, dont il continue de dépendre. Cette prise de conscience de l'homme comme « englobant » n'est possible que par la raison, que Jaspers conçoit comme « le lien de tous les modes de l'englobant ». La raison vise à assurer la cohésion de tous les modes de

l'« englobant ». Elle tend à assurer, par-delà chaque mode particulier de l'« englobant », l'unité de tout l'« englobant ». Elle cherche l'unité dans l'Un qui est Tout. Elle fait apparaître les rapports des modes de l'« englobant » entre eux, qui constituent comme un plexus que nous définirons brièvement en reprenant les termes mêmes de Jaspers : « Ce que nous sommes, en tant qu'« englobants », n'est pas un conglomerat qui tend à se désagréger. Nous sommes être-là, conscience en général, esprit, et les trois sont en nous *l'un dans l'autre* comme au sein d'un même organisme en croissance. Nous sommes existence et raison, les deux étant *liées l'une à l'autre* dans une relation de polarité. Nous sommes à la fois existence et être-là, non pas en sorte qu'existence et être-là soient confondus, mais en sorte que le clivage entre eux permet à l'existence de *se manifester* à elle-même dans l'être-là et, assumant cet être-là, de faire, de ce qui ne l'est pas, une unité » (1947, p. 131).

Voici encore une formulation analogue : « L'homme existant n'est pas seulement être-soi vital, pas seulement entendement abstrait, pas seulement esprit tendant à s'accomplir, il est tout cela à la fois et, en tout cela, lui-même » (p. 648).

L'éducation contribuera à la réalisation de l'homme dans le plein sens du terme si elle le considère dans sa totalité. Mais de même que l'homme échappe par nature à une définition simple, et que la réflexion ne fait jamais que mettre en lumière certains éléments constitutifs de son être – facteurs, forces, facultés, dimensions –, qu'elle distingue alors qu'ils constituent un tout, de même le concept d'éducation se déploie-t-il en de multiples branches. Chacune des différentes approches selon lesquelles on considère l'homme engendre un certain concept d'éducation qui, privilégiant un aspect particulier de ce qu'est la véritable éducation, ne prend en considération qu'une réalité partielle. Ce que la réflexion distingue forme en vérité un tout. Ce qu'est en réalité l'éducation, nos analyses et synthèses conceptuelles, nos spéculations théoriques et nos recherches empiriques ne le saisissent jamais complètement.

L'éducation, qui a pour objet l'homme indivisible, se subdivise conceptuellement en différents modes selon qu'elle s'adresse à l'homme comme être-là, qu'elle vise l'homme comme conscience en général, qu'elle a pour fin l'homme comme esprit, qu'elle considère l'homme comme existence possible. Les résultats de ces diverses approches, il convient de les considérer comme constituant une unité. La fin suprême de l'éducation, c'est d'aider l'homme à accéder à l'être-soi. C'est dans cette perspective que doivent s'inscrire les tâches nécessaires bien que toujours partielles de l'éducation. C'est au regard de cette fin suprême que s'apprécie la nécessité des différentes « étapes », compte tenu de leur importance relative et des limites de leur spécificité.

S'il s'agit de l'homme comme être-là, éduquer sera assurer le bien-être et la sauvegarde de l'être vital qui doit se déployer, grandir et atteindre, au stade de la maturité, son complet développement. L'éducation tend à accroître les forces physiques et à affermir la santé psychique. Elle développe par l'émulation l'énergie vitale, encourage aux performances soigneusement graduées, éveille à la joie que procure le beau mouvement, et fait leur place aux plaisirs naturels de l'existence. Elle prend soin de la vie faible et en péril, traite et guérit la vie malade. Mais l'éducation ne se limite pas à entretenir, accroître et protéger la vitalité. Éduquer, ce n'est pas uniquement pratiquer l'élevage au sens biologique.

L'homme comme être-là vivant toujours avec l'être-là d'autrui, l'éducation sera aussi processus d'intégration dans les formes, structures, institutions et groupes sociaux. La personnalité individuelle se forme par insertion dans l'ensemble social. L'éducation familiarise avec les bonnes manières, les us et coutumes, les règles de conduite et les lois. Elle développe également et la volonté d'adaptation et le courage de résister. Elle s'efforce de mettre tout citoyen en mesure d'exercer ses responsabilités professionnelles et politiques. Mais son rôle ne se limite pas à propager des comportements sociaux, à communiquer de solides compétences professionnelles ni à éveiller le sens politique. Éduquer, ce n'est pas uniquement insérer dans la société.

A l'égard de l'homme comme conscience en général, éduquer signifiera ouvrir la voie vers les idées claires, communiquer un savoir utile, entraîner à la pratique de la pensée rigoureuse,

apprendre à converser de façon ordonnée. L'éducation transmet des façons de penser qui aident à conquérir conceptuellement le monde en maîtrisant la multiplicité de ses phénomènes. Un langage policé, une pensée claire, un jugement sûr, un raisonnement rigoureux, tels sont les buts qu'elle poursuit. L'éducation ouvre la possibilité d'une réflexion critique maniant les méthodes avec sûreté et dextérité, et conduisant une action adéquate. Elle aiguisé la faculté d'analyse et rend capable d'une objectivité qui n'exclut pas l'engagement personnel. Cependant, éduquer ne signifie pas uniquement rendre apte à la rationalité.

L'éducation s'adressant à l'homme en tant qu'esprit consistera à lui donner accès aux biens et valeurs que l'esprit humain a créés, préservés et transmis. L'éducation donne vie à la tradition, en expose et actualise les contenus. Elle permet à l'homme d'échapper à la sujétion du pur être-là et de la rigueur intellectuelle sans implications morales, et de participer en permanence à la vie spirituelle ambiante régie et accessible par les idées. La compréhension est le but de tous ses efforts, elle veut faire apparaître le sens caché, sachant bien que l'individu doit lui-même ressentir profondément la réalité de l'esprit pour percevoir la dignité et la beauté. Elle se contente de donner accès aux sources, d'aplanir le chemin menant à l'appréhension personnelle des contenus originels.

Cette éducation fait franchir les limites de la simple conscience ou ouvre un espace qui s'étend jusqu'à l'horizon. Elle enseigne à ne jamais voir dans le particulier que l'élément d'un tout relatif ; elle incite à poser inlassablement, par delà toutes les unités, la question de l'Un. Elle veut qu'il prenne place dans le cosmos de l'esprit qui aspire constamment à un nouvel accomplissement sous une forme belle. Dans ce contexte, l'éducation se présente comme incitation à une vie spirituelle intégrant la tradition comme élément constitutif d'une véritable formation, voyant en comprenant, restant toujours ouverte à tout et s'exprimant elle-même dans son activité créatrice et plastique. Éduquer, cependant, ne se limite pas à établir l'homme dans la sphère de l'esprit, car le monde et les hommes ne s'organisent pas en une œuvre d'art harmonieuse.

Si nous comparons maintenant les différentes approches éducatives qui viennent d'être esquissées, il apparaît que l'éducation se présente tout d'abord comme quelque chose de compact et de facile à saisir, puis comme quelque chose qu'il est possible d'organiser et de planifier très précisément, mais que, finalement, elle se heurte brusquement à une frontière incontournable, s'opposant à toute mise en œuvre méthodique. Et l'on s'aperçoit alors que l'éduqué doit faire librement la moitié du chemin, et qu'il faut bénéficier de la faveur des circonstances pour que « l'étincelle » jaillisse, pour que l'éducation soit un succès. Cette découverte se révèle plus vraie encore si c'est l'homme comme existence possible qu'on vise, car l'existence ne peut être considérée comme donnée *a priori* ni comme le résultat obligé de certains comportements.

Si c'est l'homme comme existence possible dont on se préoccupe, l'éducation se présente comme la voie menant à l'être-soi unique et original, qui se réalise dans l'attention à la chose, dans le commerce sans restriction avec les autres hommes, dans l'attachement volontaire à la transcendance. Par nature même, l'existence interdit qu'on s'y attaque directement, qu'on en fasse un objectif. L'éducation comme aide au devenir-soi s'accomplit dans le compagnonnage sans condition, dans la communication indirecte par laquelle le partenaire est incité et encouragé à la décision personnelle prise en liberté et responsabilité.

L'éducation qui veut montrer la voie de l'être-soi requiert l'éducateur toujours prêt à oser devenir soit, être soi, rester soi dans le flux des tendances nivellatrices, sous toutes les formes de coercition systémique. L'éducateur se décide à une communication qui demeurera un lien avec l'éduqué même dans la contradiction. Il suscite la prise de responsabilité en assumant ses propres responsabilités. Il donne le courage de conquérir et d'affirmer une liberté légitime en revendiquant et assumant lui-même sa propre liberté, qui se garde de la tentation de devenir caprice. La réciprocité est ressentie et accordée dans le dévouement envers l'être en maturation.

Il est évident qu'ici toute intervention directe, toute entreprise de planification intégrale est proscrite. L'exigence d'opérabilité doit s'effacer devant l'intangibilité de l'existence qui, dans sa propre décision, s'éprouve elle-même comme don. Ce n'est pas l'éducation qui fait de l'individu

une existence, elle ne peut que créer et préserver les conditions de sa réalisation. Au nombre de ces préalables, sans doute faut-il que le jeune soit conforté dans sa volonté de savoir originelle, qui perçoit le sens de l'échec de la connaissance humaine et, prenant conscience de la structure antinomique du monde, ressent le besoin de devenir soi et fait d'inlassables efforts pour y parvenir.

L'éducation pour l'existence ne peut signifier que : ne pas gaspiller les possibilités de devenir soi, ne pas méconnaître l'orientation vers l'existence ne pas ignorer au profit de la l'ingéniosité et de la forme physique l'appel que constitue la destination suprême de l'homme. Il est impossible de dire si et comment l'homme acquerra son être-soi. La rencontre de la transcendance et la communication enrichissante avec autrui ne se forcent pas, elles sont toujours accordées en dons. Une éducation à cette fin ne peut être affaire d'organisation méthodique, de procédés psychologiques, de planification avec garantie de résultat. L'éducation qui culmine et s'achève dans l'éveil à l'existence agissant en responsabilité est un don pour celui à qui elle échoit et, aussi méritants que puissent être ses efforts, toujours une faveur.

Chacun de ces aperçus éclaire un aspect de l'éducation, privilégie une orientation qui, considérée isolément, donnerait de l'éducation une idée fautive. Toutes ces orientations s'entrelacent. Toute tâche débouche sur une autre ; aucune étape ne représente le tout ; toute forme tend à sortir d'elle-même, exige, pour être elle-même achevée, d'être complétée par celles qui lui succèdent. Les étapes qui suivent dépendent des précédentes. Que, selon les phases de la croissance et de la maturation, certains aspects de l'éducation revêtent une importance plus grande que d'autres, la réflexion personnelle de chacun le confirmera. L'essentiel est que, quelles que soient les tâches partielles, l'orientation vers l'existence ne soit pas perdue de vue. On ressent dans toute conception une insuffisance qui demande à être comblée, et l'est en effet par l'ouverture sur l'existence. C'est dans l'existence unificatrice que l'éducation atteint son but suprême.

Les considérations qui précèdent ont pour ainsi dire fourni le système de coordonnées dans lequel les propos sur l'éducation dispersés dans toute l'œuvre de Jaspers trouvent la place qui leur revient. C'est dans ce cadre qu'ils prennent tout leur sens. C'est là que se révèlent les possibilités dans leur spécificité. C'est là qu'apparaissent les limites respectives. Et même dans ce cadre, il n'a pu être question d'un système global mais seulement d'une description ordonnée de perspectives. Les divers aspects ne s'organisent pas en un tableau total. Tout tableau d'ensemble, considéré d'un certain point de vue, n'est plus qu'une esquisse. Cette salutaire mise au point incite à avancer avec courage et confiance, et sans s'en écarter, sur l'interminable chemin de l'interrogation, de la réflexion et de l'action inlassables.

L'idée d'« englobant » se révèle réellement nécessaire quand le champ illimité et la multiplicité des aspects de l'éducation se réduit à un phénomène isolé qui, présenté en une formule suggestive et percutante, est répandu et pratiqué comme une recette éprouvée. Il faut s'attendre au pire lorsque l'éducation n'est plus autre chose qu'entraînement à la survie, adaptation irréfléchie à la société contemporaine, conditionnement du comportement, programme de mise en forme pour intellectuels, endoctrinement idéologique, reproduction sans foi de la tradition, ou encore captation religieuse du jeune individu. Il faut résister à la tentation des théories réductrices, et cela est possible lorsque la théorie et la pratique éducatives sont régies par la notion d'« englobant ». Cela demeure une tâche qui n'aura pas de fin.

## Note

1. *Hermann Horn (Allemagne)*. Études de pédagogie, de philosophie et de théologie à Wuppertal, Bâle, Hambourg et Göttingen. Il est reçu docteur ès lettres en 1955. Fondateur et premier recteur de l'Institut pédagogique de Hagen, il est, depuis 1980, professeur titulaire de chaire à l'Université de Dortmund. Ses travaux ont porté sur Pestalozzi, Buber, Jaspers, Korczak, et sur les rapports qui relient la pédagogie et la philosophie à la théologie. Retenons parmi ses publications *Karl Jaspers : Was ist Erziehung ? Ein Lesebuch* [Qu'est-ce que l'éducation ? Manuel], publié sous sa direction, et *Briefwechsel Karl Jaspers – Oskar Hammelsbeck, 1919-1969* [Échange de correspondance entre Karl Jaspers et Oskar Hammelsbeck, 1919-1969]. Il a reçu la médaille Janusz Korczak en 1978.

## BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

### Ouvrages de Karl Jaspers

*Dans l'ordre chronologique de publication*

(Lorsqu'un ouvrage existe en traduction française, c'est à la pagination de cette traduction que renvoient les chiffres placés entre parenthèses, dans le cours du texte, après les citations.)

1913. *Allgemeine Psychopathologie*, Berlin, 1913 ; 4<sup>e</sup> éd. entièrement révisée, Berlin et Heidelberg, 1946 ; 9<sup>e</sup> éd., Berlin, Heidelberg et New York, 1973 ; (Traduction française par A. Kastler et J. Mendousse, *Psychopathologie générale*, Paris, Alcan, 1938 ; traduction anglaise par J. Hoenig et M. W. Hamilton, *General Psychopathology*, Toronto, 1963.)
1919. *Psychologie der Weltanschauungen* [Psychologie des conceptions du monde] , Berlin, 1919 ; 6<sup>e</sup> éd. Berlin, Heidelberg et New York, 1971 .
1923. *Die Idee der Universität* [L'idée de l'université]. Nouvelle éd. Berlin, 1946. Réédité par K. K. Rossmann, Berlin, Göttingen et Heidelberg, 1961. (Traduction anglaise par H. A. T. Reiche et F. Vanderschmidt : *The Idea of the University*, Boston, 1959.)
1931. *Die Geistige Situation der Zeit*, Berlin, 1931 ; 13<sup>e</sup> éd. 1979 ; (Traduction française par Walter Biemel et Jean Ladrière, *Situation spirituelle de notre époque*, Paris, Desclée de Brouwer, 1950, Louvain, Nauwelaerts, 1951) ; (Traduction anglaise de la 5<sup>e</sup> éd. par E. et C. Paul, *Man in the Modern Age*, Londres, 1933.)
1932. *Philosophie*, 5<sup>e</sup> éd. Brochée, Berlin 1991, 3 vol. ; (Traduction française par Jeanne Hersch, *Philosophie*, Paris, Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, Springer-Verlag, 1986) ; (Traduction anglaise par E. B. Ashton, Chicago et Londres, 1969-71).
1935. *Vernunft und Existenz*, Groningen, 6<sup>e</sup> éd. Munich et Zurich, 1987 ; (Traduction anglaise par W. Earle, *Reason and Existence*, Londres, 1956.)
1947. *Von der Wahrheit. Philosophische Logik* [Sur la vérité : la logique philosophique], vol. 1, Munich, 1947 ; 4<sup>e</sup> éd. Brochée, Munich 1991 ; (Traduction partielle en anglais par J. T. Wilde, W. Kluback et W. Kimmel, *Truth and Symbol*, New York, 1959.)
1957. *Die grossen Philosophen*, 5<sup>e</sup> éd. Brochée, Munich, 1989 ; (Traduction française sous la direction de Jeanne Hersch, *Les grands philosophes*, Paris, Plon, 1963) ; (Traduction anglaise par R. Manheim, *The Great Philosophers*, New York, 1962-66.)
1958. *Philosophie und Welt, Reden und Aufsätze* [La philosophie et le monde : discours et essais] , 2<sup>e</sup> éd. Munich et Zurich, 1963 ; (Traduction anglaise par E. B. Ashton, *Philosophy and the World*, Chicago, 1963.)
1958. *Die Atombombe und die Zukunft des Menschen*, 7<sup>e</sup> éd. Munich, 1983 ; (Traduction française par Edmond Saget, *La bombe atomique et l'avenir de l'homme*, Paris, Buchet-Chastel, 1963) ; (Traduction anglaise par E. B. Ashton, *The Future of Mankind*, Chicago, 1961.)
1962. *Der Philosophische Glaube angesichts der Offenbarung* [La foi philosophique face à la révélation] , 2<sup>e</sup> éd. Munich et Zurich, 1963 ; (Traduction anglaise par E. B. Ashton, *Philosophical faith in the face of revelation*, 1967.)
1965. *Hoffnung und Sorge, Schriften zur deutschen Politik 1945-1965* [Espoir et inquiétude : écrits sur la politique allemande 1945-1965]. Munich, 1965.
1966. *Wohin treibt die Bundesrepublik ?*[Où va donc la politique allemande ?], 8<sup>e</sup> éd. Munich, 1967 ; (Traduction anglaise par E. B. Ashton, *The Future of Germany*, Chicago et Londres, 1967.)
1967. *Schicksal und Wille, Autobiographische Schriften* [Destin et volonté écrits autobiographiques]. Munich, 1967.
1977. *Was ist Erziehung ? Ein Lesebuch* [Qu'est-ce que l'éducation ? Manuel]. Sous la direction de H. Horn, 2<sup>e</sup> éd. brochée, Munich et Zurich, 1992.
1988. *Die grossen Philosophen : Nachlass* [Les grands philosophes : conclusions]. Sous la direction de H. Saner. Munich et Zurich, 2 vol.
1991. *Nachlass zur Philosophischen Logik* [Conclusions concernant la logique philosophique]. Sous la direction de H. Saner et M. Hänggi, Munich et Zurich.

### Ouvrages sur Karl Jaspers

Bock, Irmgard, *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen. Darmstadt* [Communication et éducation : traits fondamentaux de leurs relations] 1978. 509 p.

- Ehrlich, L. H. ; Wissler, R. (dir. publ.). *Karl Jaspers today : Philosophy at the Threshold of the Future* [Karl Jaspers aujourd'hui : la philosophie au seuil du futur]. New York, 1988. 428 p. (Current Continental Research Series, 10.)
- Horn, Hermann Rudolf, *Existenz, Erziehung und Bildung. Das problem des Erziehung und Bildung bei Karl Jaspers und die neuere Pädagogik*. [Existence, éducation et tradition : vues de Karl Jaspers sur les problèmes de l'éducation et de la formation et de la nouvelle pédagogie]. Göttingen, 1955. 160 p.. (Mémoire dactylographié)
- Piper, K. (dir. publ.) *Karl Jaspers : Werk und Wirkung* [Karl Jaspers : son œuvre, ses activités.]. Munich., 1963. 217 p.
- Röhr, Ferdinand, *Die pädagogische Theorie im Denken von Karl Jaspers*. [Pensées de Karl Jaspers sur la théorie de l'éducation]. Bonn, 1986. 310 p..
- Salamun, K. (dir. publ.) *Karl Jaspers. Zur Aktualität seines Denkens* [Karl Jaspers : sa théorie aujourd'hui]. Munich, 1991, 223 p..
- Saner, Hans. *Karl Jaspers in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten* [Déclarations personnelles et iconographie de Karl Jaspers]. Reinbek bei Hamburg 1970, 1991. 112 p..
- Schilpp, P.A. (dir. publ.) « Karl Jaspers ». Dans : *Philosophen des 20. Jahrhunderts* [Philosophes du XX<sup>e</sup> siècle] . Stuttgart 1957. 871 p. ; (Édition anglaise dans *Library of living philosophers*, La Salle, Illinois, 1973, 2 vol.)
- Tollkötter, Bernhard, *Erziehung und Selbstsein. Das pädagogische Grundproblem im Werke von Karl Jaspers* [L'éducation et le moi : l'œuvre de Karl Jaspers sur les problèmes de l'éducation de base]. . Ratingen, 1961. 147 p..