

Préface

Pourquoi est-il si urgent de se soucier d'une éducation à la responsabilité ? « Parce que le monde est fou », répond Hélène Hagège. D'où cette proposition à la fois ambitieuse et modeste : il faut donc changer le monde et, pour ce faire, (se) changer l'esprit. La thèse reprend un vieux problème philosophique de manière nouvelle, en convoquant les sciences cognitives, la psychosociologie, la phénoménologie et l'éthique dans le but d'élaborer une modélisation inédite, un outil permettant à la fois d'organiser le champ des recherches et d'agir sur le monde. Pour quelqu'un comme moi, peu familier des avancées des sciences cognitives, la thèse ne va pas de soi. Je dois donc la reconstruire pas à pas pour en comprendre la cohérence.

Vous avez dit « responsabilité » ?

Comme l'ont bien montré Hans Jonas et d'autres, les hommes d'aujourd'hui tiennent dans leurs mains l'avenir de la planète. Pour la première fois dans l'histoire, la menace de dégradation de la vie sur Terre ne vient pas seulement des cataclysmes naturels, mais de l'action humaine et des réactions qu'elle provoque en retour sur les processus naturels. Le couplage de l'homme et de son environnement n'a jamais été aussi fort, au point que le dualisme de la nature et de la culture semble s'estomper au profit d'objets hybrides : le trou dans la couche d'ozone est-il naturel ou « culturel » ? La survie de l'humanité implique un changement dans les normes fonctionnelles des sociétés occidentales. En clair, nous devons transformer notre manière de vivre, de produire, de consommer, de circuler... Et probablement aussi **réorienter nos valeurs plus vers l'être que vers l'avoir et le toujours plus**. Nous devons en quelque sorte nous rééduquer et éduquer nos enfants en conséquence. L'École est partie prenante dans cette affaire, comme en témoigne, depuis ces dernières années, la prolifération des « éducations à »

(à l'environnement, la santé...) qui mettent en question les dualismes traditionnels de l'instruction et de l'éducation, de la connaissance et des valeurs, de la science et de l'éthique ou de la politique. L'éducation à la responsabilité intervient ici, non comme une nouvelle « éducation à », mais plutôt comme une dimension qui leur serait transversale.

Cette éducation implique deux dimensions. D'abord la congruence interne au sujet, ou plutôt la « cohérence » pour reprendre le vocabulaire de l'auteure : que le sujet soit lucide sur lui-même, sur ses désirs et ses pensées et qu'il agisse conformément aux valeurs choisies en toute conscience. Ensuite, la responsabilité implique le choix de certains buts moraux : se préoccuper des autres, prendre soin d'eux et de l'environnement, bien qu'il n'y ait pas de consensus, dans les recherches de psychologie morale, sur le spectre des valeurs impliquées par ce deuxième élément (Hagège, 2014). En réalité, on peut se demander si l'idée de cohérence n'est pas, en soi, porteuse de ces valeurs positives, comme le pensent certains pragmatistes, comme John Dewey, ou proches de ce courant, comme Jean-Marie Guyau. Pour cet optimisme philosophique, le mal est d'abord une maladie du moi ou de l'égo.

Métaphysique et tartelette aux fraises

Une telle éthique nécessite un détour épistémologique et même **métaphysique**. Héléne Hagège n'a pas peur de ce terme que les philosophes de profession manient aujourd'hui avec des pincettes, même si elle en atténue ce qu'il pourrait avoir d'intimidant en nous proposant plaisamment cette expression de « métaphysique de la tartelette aux fraises » (section 1.4.1).

Il faut changer le monde ou changer de monde, disions-nous. Mais qu'est-ce que le monde ? L'histoire de la philosophie offre ici toute une palette de théories de la connaissance.

Pour Kant, qui accepte l'hypothèse réaliste, il existe un monde indépendant du sujet, le même pour tous, support des phénomènes, mais il est inconnaissable. Nous n'avons pas accès à ce monde en soi (aux noumènes), mais seulement à une interprétation de celui-ci, à ce qui nous apparaît : les phénomènes. Notre équipement intellectuel structure notre expérience : nous percevons les choses dans le temps et l'espace et selon les catégories de notre entendement. Hegel remettra en cause cette distinction des phénomènes et des noumènes en assimilant le réel à l'expérience collective de l'humanité (l'Esprit) et le réel ultime au Savoir absolu, qu'on a tendance à interpréter aujourd'hui comme l'horizon de l'expérience. C'est dans cette perspective que se situent les courants phénoménologiques (Husserl, Heidegger, Sartre) ou pragmatistes (Peirce, Dewey, James). Par rapport à tous ces courants, Héléne Hagège se réclame d'une hypothèse « gnoséologique », qui tente de

concilier l'hypothèse ontologique (la croyance en un monde extérieur plus ou moins connaissable) avec l'hypothèse phénoménologique (le monde est notre représentation ou notre expérience, individuelle ou collective).

L'auteure nous met en garde. Les sujets individuels ou collectifs ont souvent la tentation de croire que leur vision du monde atteint la réalité ultime alors que même la recherche scientifique s'effectue toujours au sein d'un contexte culturel économique et social déterminé et présente donc, en ce sens, une certaine relativité. D'où la thèse phénoménologique que le monde est le reflet de l'esprit. Ce qui implique logiquement qu'il serait « vain d'espérer changer le monde sans chercher à changer l'esprit » et donc sans se changer soi-même (section 1.2.3). Ainsi, dire que les menaces écologiques nous obligent à vivre autrement, c'est dire que nous devons changer notre rapport au monde, notre vision du monde et **élire de nouvelles valeurs en acte**. Les changements politiques, économiques, écologiques qui s'imposent ne se feront que si nous prenons conscience de la relativité de notre vision du monde et des alternatives possibles à cette vision.

Les illusions de l'égo

Si le monde est fou, c'est que nous sommes fous, enfin presque tous. Mais d'où vient notre folie ? De l'égo, cette illusion qui se prend pour la réalité, cette tendance du moi qui « tire la couverture à soi » au point de confondre sa réalité relative avec la réalité ultime. Distinguons bien l'individu, le sujet et l'égo. L'individu est notre entité biologique, ce qui à la fois nous rattache à une espèce et ce qui nous singularise. Le sujet n'est pas une entité fixe, c'est, selon Gilbert Simondon, un processus psychobiologique et socioculturel d'individuation (Hagège, 2014). Bref, c'est la société qui procure à cette soupe primitive de sensations, d'émotions et de volitions l'unité d'un moi permanent dans le temps et la capacité à dire « je ». Quant à l'égo, c'est une manière d'être du sujet, une attitude par laquelle il se vit comme séparé et absolu : à la fois comme atome social et comme centre du monde. En se séparant du monde, en projetant sur lui ses préférences et en se fermant à autrui, l'égo prend sa perspective sur le monde pour la réalité ultime.

Mais comment évaluer le hiatus entre la perception de l'égo et la réalité ultime ? Disons que l'égo est une machine à illusions. Ce qui produit un certain nombre de décalages entre le dire et le faire, comme lorsque le fumeur ou le grand buveur tiennent des discours moralisateurs sur l'importance de la santé. Étant persuadé d'avoir raison, l'égo peut se figer dans ses préjugés, voire dans le dogmatisme. Sortir de la folie signifie avant tout prendre conscience de la relativité de son point de vue, s'efforcer d'être cohérent envers soi-même, engager un dialogue avec les autres, tirer les leçons de l'expérience. L'éducation à la responsabilité n'est possible que si l'égo accepte une

dialectique d'émancipation et de limitation par laquelle la réalisation de soi renonce au désir de toute puissance, ce qui suppose la reconnaissance du point de vue d'autrui et des normes sociales. Mais Hélène Hagège va plus loin : certains sujets seraient capables de se rapprocher de la réalité ultime, ce qui d'une part permettrait de mesurer le décalage produit par les perspectives folles, et d'autre part rappelle l'intuition bergsonienne ou nietzschéenne ou encore la volonté chez Schopenhauer, capables de déchirer le voile de Maya de la représentation pour atteindre quelque chose du devenir ou de l'être.

Notre hypothèse se confirme. Ce que cherche Hélène Hagège ce sont les conditions psychologiques, ou plutôt éthiques, d'une éducation à la responsabilité. Et on est bien sur une **éthique** qui rappelle celle de Spinoza ou celle de Dewey (Fabre, 2015) : éliminer les passions tristes, celles qui diminuent la puissance d'agir, se mettre en accord avec soi-même, harmoniser son moi, s'ouvrir à autrui et se relier à l'univers. Il n'y a pas de mal radical, ou plutôt le mal est une maladie du moi que l'on doit guérir plutôt que châtier. Bref, éduquer à la responsabilité, ce serait amener à « prendre conscience que sa réalité relative n'est pas la réalité ultime, entraîner son esprit à percevoir cela, pour fonctionner d'une manière de plus en plus cohérente, qui favorise empathie et apparemment » (encadré 2.2). Tout ceci vient soutenir l'esprit critique et surtout autocritique.

Se changer : oui, mais comment ?

« Change-toi toi-même, et le monde changera » (section 1.5). La maxime est d'apparence stoïcienne et semble nous renvoyer au volontarisme. Certes, une chercheuse qui vient de la biologie moléculaire sait sans doute apprécier ce qui dépend de nous et ce qui n'en dépend pas (l'hérédité, les déterminismes sociaux). Mais comme le montrent les neurosciences, ce partage dualiste ne résiste pas longtemps à l'analyse si l'on considère le sujet comme un processus d'individuation psychobiologique. Ce qui rejoint, par d'autres voies, l'intuition sartrienne que l'homme est ce qu'il se fait à partir de situations qui le conditionnent sans le déterminer. L'homme est donc responsable de lui-même et des autres également (surtout en tant qu'éducateur). La maxime n'est pas stoïcienne, pour une autre raison qui tient à l'impuissance de la volonté dans le changement de soi. La représentation classique de l'acte volontaire, comme le résultat d'une délibération rationnelle, a déjà été mise en cause par Bergson et le pragmatisme : le libre arbitre n'est probablement qu'une illusion, même si, paradoxalement, il vaut mieux y croire, car cette croyance a valeur performative. En réalité, tout semble plus ou moins décidé d'avance, en amont de la conscience, dans un inconscient, qui, pour ne pas être celui de Freud, n'en est pas moins agissant. S'il en est ainsi, il ne sert de rien de lutter de front contre les tendances dont on voudrait se libérer, ce qui ne ferait que les renforcer. On nous invite plutôt à la connaissance de soi, à une prise de conscience sans jugement de la

totalité de notre vie subjective : « être présent à ce qui est, sans chercher à lutter contre » (Hagège, 2014). D'où l'appel à la méditation, dans une spiritualité laïque, associée à la réflexivité.

Les « éducations à », entre émancipation et endoctrinement

L'éducation à la responsabilité défendue ici table donc sur « les valeurs d'une cohérence harmonieuse ». À plusieurs reprises, Hélène Hagège insiste sur l'impératif éthique de laisser aux sujets la liberté de choisir leurs propres valeurs. De plus, elle mentionne l'effet performatif d'explicitier aux sujets la possibilité de choix de valeurs qu'ils ont (sans quoi ils risquent d'agir inconsciemment en fonction des valeurs de leur environnement sans jamais les remettre en question). Certes, elle met l'accent sur « l'impartialité engagée » de l'éducateur qui ne doit pas refouler ces propres valeurs (ce qui reviendrait à les laisser l'influencer inconsciemment), mais doit s'efforcer de les présenter comme des choix parmi d'autres. On comprend le souci de l'éducateur – souci que je partage pleinement – de ne pas embrigader. Un des dangers des « éducations à » serait bien, en effet, de réactualiser l'idéal des Plans d'éducation des amis de Robespierre : régénérer un peuple par l'éducation. Ce qui effrayait Condorcet. Hannah Arendt et John Dewey, chacun à leur manière, ont également dénoncé le danger qu'il y aurait à faire de l'éducation de la jeunesse le levier d'une révolution dont les buts auraient été pensés d'avance par la génération des adultes. Le sens authentique de l'éducation est sans doute au contraire d'outiller intellectuellement, affectivement et moralement la jeunesse pour qu'elle soit en mesure de changer le monde selon ses propres buts.

Toutefois, il faut bien reconnaître que les « éducations à » mettent l'éducateur, et spécialement l'enseignant, dans une position inconfortable et sont sujettes à toutes sortes de dérives. En effet, les enseignants doivent encourager leurs élèves à devenir plus réflexifs et critiques envers la folie de notre monde (en matière de développement, de santé...). Il leur faut en effet les encourager à changer leur regard, mais à le changer dans une certaine direction, celui que les politiques publiques, démocratiquement décidées, indiquent : le développement durable plutôt que le productivisme par exemple. Nous sommes sans doute beaucoup à penser que la prise de responsabilité va plutôt dans le sens des propositions de Nicolas Hulot que des dénis de réalité de Donald Trump. L'éducation comme changement ainsi orienté, Platon l'appelait « conversion » pour désigner le fait de se détourner des ombres de la caverne vers le réel véritable. Et Durkheim, analysant les prémisses de l'école moderne, reprenait le terme pour désigner les buts éducatifs de la chrétienté carolingienne, buts qui, une fois sécularisés, devaient, selon lui, soutenir l'éducation scolaire jusqu'à nos jours (Durkheim, 1990). La question posée à une éthique de la responsabilité qui privilégie la cohérence du sujet est de savoir comment résoudre

les tensions entre métamorphose (changement qui laisse le sujet déterminer ses propres valeurs) et conversion (changement pré-orienté dans une direction donnée) (Moreau, 2014). Il n'est pas facile, en effet, de concilier la nécessité vitale de changer de monde **dans un sens déterminé** si nous voulons survivre, avec l'impératif éducatif d'outiller la liberté des jeunes qui auront à inventer leur propre monde. Peut-être l'articulation est-elle à chercher dans une éthique de la prudence, telle que je la propose (Fabre, 2014). Certes les « éducations à » sont portées par des buts prédéterminés. Mais c'est dans les études de cas (faut-il ou non un aéroport ou un barrage ici ou là, faut-il interdire ou non tel médicament, tel désherbant?) que s'exerce la prudence. Problématiser ces cas, c'est prendre soin de faire le tour du problème, d'élucider ses multiples enjeux, d'analyser les inévitables oppositions de valeurs et d'intérêts qui ne manquent pas de le surdéterminer et finalement de hiérarchiser les critères de décision en vue d'une solution. Faute d'une telle éducation à la responsabilité, s'exerçant concrètement dans l'analyse des cas, comme le suggère l'auteure, les « éducations à » risquent bien soit de se voir ramenées dans le giron des disciplines académiques, au risque de se réduire à leur aspect scientifique, envisagé d'ailleurs de manière positiviste, soit de donner lieu, avec les meilleures intentions du monde, à une pédagogie de l'inculcation, par endoctrinement ou conditionnement.

Pour guider les sujets apprenants et professionnels de l'éducation dans une direction éthique, Hélène Hagège décline cinq compétences psychospirituelles (émotionnelles, épistémiques, relationnelles, attentionnelles et axiologiques), qui pourraient servir de référentiel curriculaire pour des éducations à la responsabilité. Ainsi, ces professionnels seraient outillés pour accompagner les apprenants à cheminer entre deux formes d'*éthos* (« dialogisme entre *ἠθοξ* et *εθοξ* » dans le livre), c'est-à-dire pour les inviter à s'émanciper dans une certaine direction, sans les endoctriner à proprement parler.

« Heureux qui comme Ulysse... »

On ne doit pas se laisser décourager par l'érudition scientifique de cet ouvrage. La littérature convoquée, avec la rigueur qui s'impose dans l'exercice de l'habilitation à diriger des recherches, s'y met toujours au service du sens. Quels que soient sa discipline d'origine ou ses intérêts scientifiques, éthiques ou politiques, le lecteur s'y retrouvera, car il y reconnaîtra sans peine nombre de préoccupations contemporaines de tout citoyen un tant soit peu éclairé.

Personnellement, en lisant ce texte dense par son érudition, mais d'une écriture fluide et pleine d'humour, j'ai fait une expérience d'« hygiène intellectuelle », de celle que Bachelard recommandait lorsqu'il conseillait au lecteur de savoir quitter son monde pour s'exposer à d'autres univers scientifiques ou culturels. En me faisant voyager dans des pays inconnus, Hélène Hagège m'a toutefois permis d'aborder des îlots de connaissance,

des terres familières que j'ai pu revisiter d'un autre regard, pour finalement revenir à Ithaque, à mes propres questionnements, notamment sur les « éducations à », qui se trouvent ainsi enrichis par ce parcours de lecture.

C'est une telle expérience que je souhaite aux lecteurs de cet ouvrage.

Michel FABRE
Professeur émérite de l'université de Nantes
Centre de recherche de l'université de Nantes (CREN)
Président de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied)

Introduction

*À tous les êtres,
pour une vie harmonieuse.*

1.1. Éduquer à la responsabilité, aujourd'hui ?

« Le monde est fou ! » Voilà la phrase galvaudée qui m'est venue à l'esprit en cherchant à décrire le contexte dans lequel nous vivons. Comment présenter les tenants de cette folie en quelques mots ? Voyons voir... Prenons quelques exemples à la volée.

Je vais commencer par la dernière que j'ai apprise, pas mal en son genre et assez caractéristique. On sait depuis quarante ans – car cela a été publié dans la plus prestigieuse revue scientifique *Science* – que les retardateurs de flamme passent des vêtements ou tissus au sang puis à l'urine (Blum *et al.*, 1978) et qu'ils sont mutagènes (Gold, Blum et Ames, 1978), donc potentiellement cancérigènes (Blum et Ames, 1977). De surcroît, il semble clair que ces composés sont neurotoxiques (Hendriks et Westerink, 2015) et causent des problèmes de développement – retard d'intelligence notamment (Roze *et al.*, 2009). Ces produits volatiles ajoutés dans certains tissus, mousses ou autres matériaux pour prévenir la propagation d'un éventuel incendie (domestique notamment) sont donc absorbés dans le corps par simple contact ou proximité physique (un vecteur en serait la poussière) et dangereux pour le développement des enfants et pour la santé. Le pire est qu'ils ne semblent même pas efficaces pour retarder les flammes (Lyon, Walters et Stolarov, 2007), si bien que même les pompiers militent contre leur emploi (Cordner, Rodgers, Brown et Morello-Frosch, 2015). Malgré tout cela, tenez-vous bien, on les trouve encore aujourd'hui abondamment dans divers produits, dont les fournitures pour bébé (Stapleton *et al.*, 2011), par exemple les vêtements ou coussins d'allaitement. Autrement dit, notre société tolère que nous fabriquions à notre insu des crétiens, pour que des industries chimiques s'enrichissent – alors qu'une baisse d'un point de QI par

individu coûterait environ 1 million d'euros à la société en baisse de productivité, c'est-à-dire que même selon la logique financière de croissance économique, ce choix est vraisemblablement absurde. Bref, ce n'est qu'un début.

Des forêts primaires sont détruites au napalm en Tasmanie, dans le but de s'enrichir du commerce du papier en plantant des eucalyptus, ou bien au bulldozer au Brésil, pour extraire du sol l'aluminium qui sert à fabriquer des capsules individuelles de café. On estime que chaque heure à Bornéo, l'équivalent de 200 terrains de football de forêt primaire est vendu ou brûlé. Ainsi, plus de 80 % de la forêt primaire de cette île a disparu, essentiellement au profit de la production d'huile de palme (Bryan *et al.*, 2013). Un continent de déchets flotte dans l'océan. Les eaux sont contaminées par de la radioactivité, des métaux lourds, des pesticides et j'en passe. Des animaux sont intoxiqués par des déchets produits à plusieurs milliers de kilomètres de là. Le commerce des semences, basé sur un brevetage des gènes, conduit à la servitude des paysans, à leur intoxication et à réduire la biodiversité. Ne parlons même pas du trou dans la couche d'ozone ; il fait tellement partie du paysage maintenant qu'on l'aurait presque oublié. Il n'y a jamais eu de personnes aussi riches, et jamais non plus autant d'inégalités sur Terre en matière de possessions matérielles des êtres humains. C'est-à-dire que 1 % des individus détiennent la moitié des richesses matérielles. Louis XIV, à côté de ça, avait une fortune bien ridicule vis-à-vis des Français les plus pauvres de l'époque. Nos poubelles regorgent de déchets qu'on a du mal à traiter. Je me souviens que pendant mes études j'avais assisté à la conférence d'un ingénieur fier de montrer le système dernier cri d'enfouissement des déchets radioactifs les plus pérennes : il était prédit pouvoir tenir environ 10 000 ans... tandis que la durée de demi-vie de ces déchets excédait la centaine de millions d'années ! Ainsi, il prédisait que ce stockage ne serait efficace qu'une seconde au regard de la vie de ces déchets et il en semblait fier. J'étais choquée.

Bref, la consommation et le gaspillage semblent faire loi. Notre « économie de l'hyperextraction » conduit à un épuisement irréversible des ressources naturelles de la planète¹. Nombre de penseurs ont déjà dressé un constat et des prévisions à courte échéance qui devraient *logiquement* nous intimer de changer de mode de vie et de système économique immédiatement². À l'échelle de la planète, nous avons les moyens matériels de nourrir et de soigner l'ensemble de l'humanité, et pourtant la logique du chacun pour soi et de l'économie de marché, désormais globalisée, semble primer par-

1. Disponible à l'adresse : <http://www.enviscope.com/environnement/thematiques/ioan-negrutiui-biologiste-a-lens-de-lyon-lhumanite-doit-se-poser-la-question-des-ressources/9952>.

2. Voir par exemple les ressources mises à disposition sur le site de l'institut Michel Serres de l'ENS Lyon (<http://institutmichelserres.ens-lyon.fr/>).

dessus tout, et laisser des millions d'êtres humains pour compte³. Un pompon symptomatique de cette logique vient d'être élu président des États-Unis. Pourquoi le monde est-il fou ? La réponse paraît simple : parce que nous sommes fous. Oui, vous et moi y compris, cher lecteur. L'objet de ce livre tente de décortiquer les tenants de cette folie, et de proposer des pistes pour devenir plus *sain* d'esprit. Plus *sein* d'esprit même – c'est-à-dire de trouver en son propre esprit les nourritures affectives originelles. Voire, pour les plus vaillants, plus *saint* d'esprit. On pourrait aller jusqu'à parler de « sagesse ».

Certes, des détracteurs qui ont connu la misère d'après-guerre pourraient contredire cette notion d'un monde fou : « Oui, mais aujourd'hui, dans l'ensemble, il y a tout de même du confort, il y a de la santé, auxquels la classe moyenne n'avait pas accès auparavant : il y a quand même du progrès ! Flûte, on ne va pas retourner à l'âge de pierre tout de même ! Et puis l'Homme a toujours su trouver des solutions à ses problèmes... on est tellement développés scientifico-techniquement qu'on va bien trouver une issue. » Et ils pourraient même aller jusqu'à dire : « Au pire, on ira bousiller une autre planète. » Je répondrais à ces propos : « En effet, comme l'explique Morin, la destruction va de pair avec la construction, les opposés sont indissociables. Les technosciences créent au moins autant de problèmes qu'elles n'en résolvent. Mais le scientisme⁴ n'est philosophiquement et historiquement pas tenable. Certes, le monde n'est pas noir ou blanc, il est gris. Il n'en demeure pas moins que sa couleur tire de plus en plus vers le noir, dans la mesure où il est tout de même de plus en plus détérioré et pollué, par des processus en grande partie irréversibles et sans doute bien plus rapides que nos progrès scientifico-techniques ! Tout porte à croire que des changements drastiques nous pendent au nez et que, sans y préparer nos esprits, nous risquons de les subir avec une grande violence. » Alors, pourquoi persévérons-nous dans notre folie, même ceux d'entre nous qui nous sentons alertés sur ces questions ? Et pourquoi la majorité semble plutôt faire l'autruche ?

1.2. Relation à l'argent

Touivavii, chef de tribu polynésien, qui avait visité l'Europe au début du XX^e siècle, donc avant la mondialisation de l'information et de l'économie, avait, dans sa

3. Selon la banque mondiale, ils seraient environ 10 % de la planète à vivre sous le seuil de pauvreté, c'est-à-dire avec moins de 2 dollars par jour, mais ce chiffre est controversé. Disponible à l'adresse : https://lexpansion.lexpress.fr/actualite-economique/ce-que-cache-le-recul-historique-de-la-pauvrete-dans-le-monde_1722437.html.

4. Le scientisme est une croyance (ou une position philosophique obsolète) consistant à considérer que les sciences sont intrinsèquement bonnes et capables de résoudre tous les problèmes de la société.

vraisemblable grande sagesse, apporté une réponse à mon avis pertinente à ces questions, en y soulevant des points qui me paraissent essentiels. Je partage avec vous ici son regard ethnologique et ô combien poétique. En s'adressant à ses semblables, il a écrit :

« Frères pleins de bon sens, ouvrez grand vos oreilles et soyez heureux de ne pas connaître la méchanceté et les horreurs du Blanc. [...] »

Car le métal rond et le papier lourd qu'ils appellent *l'argent*, voilà la véritable divinité du Blanc.

Parle à un Européen du Dieu de l'amour, il fait la moue et sourit. Il sourit de la naïveté de ta pensée. Mais tends-lui un morceau de métal rond et brillant ou un grand papier pesant, aussitôt ses yeux s'éclairent et beaucoup de salive se pose sur ses lèvres. [...]

Il y en a beaucoup qui ont donné leur joie pour l'argent, leur rire, leur honneur, leur conscience, leur bonheur et même femme et enfants.

Presque tous donnent leur santé pour le métal rond et les papiers lourds. [...]

Mais aux pays des Blancs, il n'est pas possible de vivre sans argent du lever au coucher du soleil, même pas une seule fois. Sans argent du tout, tu ne pourrais pas apaiser ta faim ni ta soif, tu ne trouverais pas de natte pour la nuit. [...] Et il te faut même payer pour naître et pour mourir, pour donner ton corps à la terre, et pour la grande pierre que l'on roule sur ta tombe en mémoire de toi. [...]

Parce que tous les Européens cherchent toujours de nouvelles raisons de réclamer de l'argent [...]. Quand tu as de l'argent, tu peux avoir en échange du tabac, des anneaux ou de beaux pagnes. Tu peux avoir autant de tabac, d'anneaux ou de pagnes que tu as d'argent. [...]

D'où vient l'argent ? Comment peux-tu recevoir beaucoup d'argent ? Oh ! de multiples façons, faciles ou difficiles. [...] Tu dois seulement accomplir un acte qui s'appelle *travail* en Europe. "Travaille et tu auras de l'argent", dit une règle de la société européenne. Mais là, règne une grande injustice à laquelle le Papalagui [l'Européen] ne songe pas. [...] Parmi ceux qui ont beaucoup d'argent, tous ne travaillent pas beaucoup. (Tous voudraient même avoir beaucoup d'argent sans travailler.)

Et cela se passe ainsi : quand un Blanc gagne suffisamment d'argent pour sa nourriture, sa hutte, sa natte et d'autres choses encore, il fait aussitôt travailler son frère pour l'argent qu'il a en plus. Il lui donne d'abord le travail qui a rendu ses propres mains sales et calleuses. Il lui fait emporter les déchets qu'il a lui-même produits. [...]

Alors les hommes disent : "Il est riche." Ils l'envient et lui font beaucoup de flatteries et de discours agréables. Parce que l'importance d'un homme dans le monde des Blancs n'est pas dans sa noblesse ni dans son courage ni dans l'éclat de ses sens, mais dans la grosseur de son tas d'argent, dans la quantité qu'il peut en faire chaque jour, qu'il garde enfermée dans son gros coffre de fer qu'un tremblement de terre ne renverserait pas.

Il y a beaucoup de Blancs qui entassent l'argent que d'autres ont fait pour eux, le portent dans un lieu sûr où il est bien gardé, y apportent toujours plus jusqu'à ce qu'un jour ils n'aient plus besoin de travailler, car maintenant l'argent travaille pour eux. *Je n'ai jamais bien compris comment c'était possible sans quelque terrible sorcellerie, mais en réalité c'est ainsi, l'argent se multiplie comme les feuilles d'un arbre et l'homme s'enrichit même quand il dort.*

Et quand un homme a beaucoup d'argent, beaucoup plus que la plupart des hommes, tant que cent ou même mille hommes pourraient voir leur travail facilité avec cet argent, il ne leur donne rien : il entoure le métal rond de ses mains et s'assoit sur le papier pesant avec plaisir et convoitise dans les yeux. Et quand tu lui demandes : "Que veux-tu faire de ta grande quantité d'argent ? Sur cette terre, tu ne peux pas faire beaucoup plus que te vêtir et calmer ta faim et ta soif ?" Alors il ne peut rien te répondre, ou il dit : "J'ai l'intention d'amasser encore plus d'argent. Toujours plus. Et encore plus." et tu comprends vite que *l'argent l'a rendu malade, que l'argent occupe toutes ses pensées.* [...] Il ne peut pas penser : "Je veux m'en aller du monde sans torts et sans reproches, comme je suis venu, car le Grand-Esprit m'a envoyé sur Terre sans le métal rond et sans le papier lourd." Un petit nombre de gens seulement pensent comme ça. La plupart restent dans leur maladie, leur cœur ne guérit plus jamais, mais ils sont heureux de la puissance que leur procure une grande quantité d'argent.

Ils gonflent de suffisance comme les fruits pourris sous la pluie tropicale. Ils laissent avec plaisir beaucoup de frères travailler rudement pendant

qu'eux-mêmes prospèrent et engraisent. [...] Ils ne pensent pas à donner aux autres une part de leur argent pour leur faciliter le travail.

[...] Avec ce principe, il s'autorise à être féroce pour l'amour de l'argent. Son cœur est dur, son sang est froid, il dissimule, il ment, il est toujours déloyal et dangereux quand ses mains se tendent vers l'argent. Combien de fois un Papalagui en abat un autre pour l'amour de l'argent ! Ou bien il le blesse par le poison de ses paroles, qu'il utilise pour mieux l'engourdir et le détrousser. Aussi, on fait rarement confiance à l'autre, car tout le monde connaît la faiblesse de chacun. Tu ne peux jamais savoir si un homme qui a beaucoup d'argent est bon dans son cœur, il peut bien être très mauvais. On ne sait jamais d'où proviennent les trésors de quelqu'un.

Et l'homme riche ne sait pas non plus si les honneurs qu'on lui rend s'adressent à lui ou à son argent. C'est la plupart du temps tourné vers son argent. [...]

Chers frères lucides, nous sommes tous pauvres. [...] Nous n'avons pas assez de métal rond ni de papier lourd pour remplir un coffre. Dans la pensée du Papalagui, nous sommes des mendiants misérables. Et cependant ! Quand je regarde vos yeux et les compare à ceux des riches *alii*, je trouve les leurs ternes, altérés et fatigués, tandis que les vôtres, comme la grande lumière, rayonnent de joie, d'énergie, de vie et de santé. Ces yeux-là, je les ai trouvés seulement chez les enfants du Papalagui avant qu'ils sachent parler, car jusqu'à cet âge, ils ne savent rien de l'argent. [...] Aimons nos coutumes qui ne permettent pas qu'un homme ait plus de choses qu'un autre, encore moins que l'un ait vraiment beaucoup et l'autre absolument rien. Grâce à elles, notre cœur ne devient pas comme celui du Papalagui qui peut être heureux et gai même si près de lui son frère est triste et malheureux. » (Scheurmann, 1920, p. 43-52, je surligne en bleu).

Dans sa grande sagesse, le chef Touiavii a bien perçu que le problème résidait dans nos esprits. Nous y reviendrons dans tout le reste de cet ouvrage. On peut noter d'ores et déjà entre parenthèses qu'il y a un problème d'aveuglement à notre folie, qui sera thématiqué en termes d'inconscient. C'est-à-dire que nous, Papalagui, ne nous rendons pas toujours compte que nous sommes « malades de la pensée », même si nous sommes alertés sur les problèmes contemporains inhérents à la mondialisation de l'économie de marché.

À présent, tentons de modéliser rationnellement, et en simplifiant, le rôle de l'argent dans notre monde. Considérons d'abord les trois secteurs de l'économie et appelons «réalité⁵ matérielle» ce qui renvoie aux matières premières (organiques, minérales, autres... utilisées dans le commerce), et au terrain où on les trouve (figure I.1). Le secteur primaire de l'économie est donc concerné par l'exploitation de cette réalité matérielle (exemples : agriculture, extraction de matériaux...). Or, cette réalité a aussi une dimension énergétique. Par exemple, les aliments correspondent à des kilojoules. Et ça, c'est plutôt l'affaire du secteur secondaire de l'économie, qui s'est développé avec l'industrialisation : il consiste en la transformation de matière en énergie (de transport, de production, etc., par exemple l'utilisation de charbon ou d'uranium pour produire de la chaleur ou de l'électricité) et en la transformation d'énergie en matière (exemple : consommation d'électricité par des machines de production). Ici, nous incluons dans cette dimension énergétique tout labeur humain qui provoque un gain économique (quel qu'en soit le secteur). Le secteur tertiaire correspond quant à lui aux services et à la gestion de biens immatériels, que nous qualifions ici d'« informationnels » : leur valeur est davantage dans l'information qu'ils signifient que dans leur correspondance avec une matière définie. Notons qu'il y a toujours un support matériel à l'information (exemples : papier, ordinateurs, serveurs informatiques, etc.). L'argent a une dimension informationnelle. Auparavant, cette dernière était directement couplée à la réalité matérielle, *via* un équivalent en or stocké dans les banques : les billets étaient les avatars de portions d'or (ou de biens). Donc il y avait un lien avec le secteur primaire de l'économie (exploitation de l'or notamment). Or, depuis que ce couplage a été rompu, c'est-à-dire depuis l'autonomie de la planche à billets, la valeur quantitative de l'argent devient pour ainsi dire déconnectée de la matière première. C'est-à-dire qu'aujourd'hui la production des billets dépend essentiellement du vouloir des États à jouer sur l'inflation pour racheter leur dette publique : l'ancrage matériel de l'argent correspond uniquement aux billets et à des informations stockées dans des serveurs (celles des transactions financières). L'économie s'éloigne donc de l'interaction, de la dialogique argent-matière première (figure I.1A). C'est comme si l'énergie de la pensée humaine était en quelque sorte délocalisée dans l'argent (donc dans l'information), au lieu d'être orientée vers la matière et reliée à elle. Ainsi, l'argent, dans la finance, évolue selon une logique propre, quasiment déconnectée de la réalité matérielle. La crise américaine des *subprimes* de 2007-2008 en est un bon exemple : sur la base d'aucun changement dans la matière, des financiers ont fait des paris, des spéculations, etc., ce qui a conduit des quidams à perdre leur maison et à se retrouver à la rue.

5. Chers amis philosophes, s'il vous plaît, ne vous offusquez pas encore de l'emploi éhonté du terme «réalité» ici ! Nous le justifierons plus bas dans l'introduction.

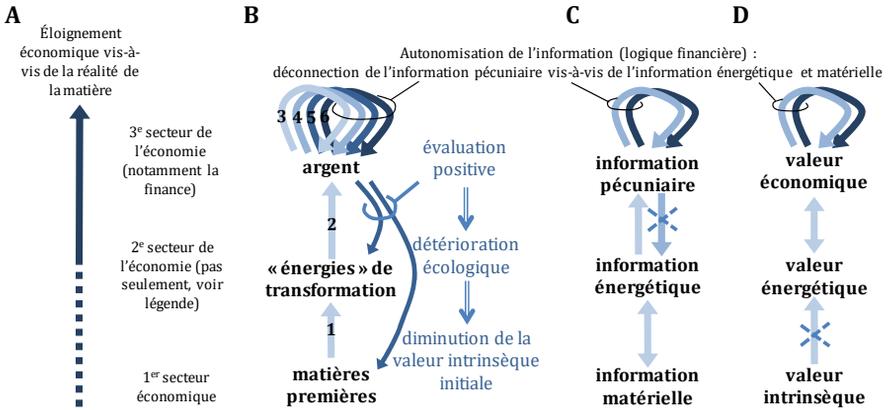


Figure I.1. Tentative d'explication de la « terrible sorcellerie » qu'est la déconnexion de l'argent avec les réalités matérielle et énergétique

COMMENTAIRE SUR LA FIGURE I.1.— *A) Éloignement progressif de l'économie vis-à-vis de la réalité matérielle (flèche montante), du premier au troisième secteur de l'économie. B) Conséquences environnementales de la délocalisation de l'énergie de la pensée humaine au niveau de la finance (flèches 1 à 6) : ce qui est valorisé économiquement (flèches descendantes courbes) est exploité, ce qui induit collatéralement des détériorations écologiques et une diminution de la valeur intrinsèque initiale de la matière première ou sa raréfaction (flèches descendantes droites). C) L'information pécuniaire (valeur économique de l'argent) n'est plus régulée de manière réciproque avec l'information matérielle. D) La valeur intrinsèque n'informe plus que peu la valeur économique, qui suit sa logique propre, dépendant notamment des inflations et spéculations.*

Et cela constitue un problème de fond de notre société, pas seulement un problème ponctuel. Les crises économiques ne sont que la partie émergée de l'iceberg... la partie immergée est bien plus préoccupante et plus conséquente. Et justement, parlons-en des icebergs : ils fondent. Nous y voici, dans leur partie immergée !

Je vais en effet ici préciser quelques éléments concernant des conséquences environnementales de cette financiarisation de l'économie. Selon certaines théories de psychosociologie, nous pourrions considérer que la nature, dont font partie des matières premières, a une valeur intrinsèque, indépendante de l'être humain. Il s'agirait alors d'une

vision dite écocentrique (*versus* anthropocentrique ou utilitariste⁶ ; voir des références dans Hagège, Bogner et Caussidier, 2009). Par exemple, 1 kg d'or, 1 kg de sel ou 1 kg de tomates auraient une valeur intrinsèque, pour ce qu'ils sont (valeur indépendante de leur valeur économique, liée en partie à l'inflation par exemple). Cette valeur serait donc indépendante du contexte sociohistorique. Or, il y a deux points importants qui permettent de nuancer cette assertion.

Premièrement, les effets collatéraux des exploitations impliquent une raréfaction, voire une disparition de certaines matières premières nutritives (certaines variétés de plantes cultivées par exemple). Aussi, vraisemblablement à cause de l'emploi abondant d'insecticides et d'herbicides accompagnant l'agriculture intensive (et particulièrement celle des OGM), la biomasse totale des insectes volants a chuté de près de 80 % en Allemagne ces 27 dernières années (Hallmann *et al.*, 2017). Les apiculteurs tirent la sonnette d'alarme depuis un certain nombre d'années déjà. Or, environ la moitié des espèces végétales comestibles ne se reproduit apparemment que par l'intermédiaire des abeilles. Cela laisse présager que la valeur intrinsèque de certaines denrées pourrait être annihilée du fait de leur disparition, provoquée par l'Homme.

Deuxièmement, à force d'exploiter les matières premières grâce à de l'énergie (et aussi pour produire cette énergie ou assurer des transports), et de spéculer sur ces denrées, la recherche à tout prix de productivité et de rendements a conduit, par exemple *via* l'utilisation de produits chimiques, à un appauvrissement et à une pollution des sols (Bourguignon et Bourguignon, 2015)⁷, les légumes à pousser plus vite et hors saison. Aujourd'hui, 1 kg de légumes standards a donc une valeur et une complexité nutritives en moyenne inférieures à celles de 1 kg de légumes poussés au siècle dernier (Halweil, 2007). À cause du même genre de processus, 1 kg de sel marin n'a plus la même qualité nutritive qu'auparavant, car il est contaminé par des polluants, des métaux lourds notamment (figure I.1B). Évidemment, le secteur secondaire de l'économie, notamment l'industrie chimique, en tire des bénéfices. Et on sait que ces industries, qui sont aussi parfois productrices de semences (comme la Monsanto Company, issue de l'industrie chimique, aujourd'hui productrice d'OGM), constituent des lobbies auprès des gouvernements pour influencer les politiques économiques en leur faveur. Leurs profits semblent être leur seule motivation⁸.

6. Une vision anthropocentrique de la nature considère que les êtres humains y ont une valeur supérieure et une vision utilitariste que la nature n'a de valeur que dans la mesure où elle peut être utilisée par l'Homme à des fins qui lui sont propres.

7. Voir aussi : <https://www.youtube.com/watch?v=mPi3wKOyvHI>.

8. Voir les propos de Pierre-Henri Gouyon sur les OGM dans la série « éthique et biotechnologies ». Disponible à l'adresse : <https://www.youtube.com/watch?v=9XsMgOOLmz0>.

Ainsi, ce que l'on pourrait appeler « la valeur intrinsèque des matières premières » varie du fait de l'activité humaine.

De plus, à cause des bulles spéculatives (voir les n° 3 à 6 au niveau de l'argent dans la figure I.1B), la valeur pécuniaire d'une entité financière peut évoluer sans que cette variation soit en référence directe avec de la matière ou de l'énergie (voir la crise des *subprimes*). De ce fait, par effet ricochet, même pour 1 kg de tomates d'une valeur nutritive donnée, le prix peut varier, sans aucune variation de valeur nutritive intrinsèque. C'est l'effet retour de l'évaluation par l'argent, qui engendre un cercle vicieux d'hyperextraction : ce qui est valorisé par l'argent (voir la valeur économique utilitariste de la figure I.1D) est davantage exploité, donc lié à plus de détériorations. L'argent est un peu comme du vent (information autonome) par rapport à de la nourriture (matière qui a un équivalent en information matérielle). C'est-à-dire que c'est comme injecter de l'air dans de la crème liquide pour faire de la chantilly : à la fin, il y a plus de volume, on pourrait avoir l'impression qu'il y a plus de matière. Mais non, il y a juste de l'air en plus, et la matière initiale n'a plus la même texture, les mêmes propriétés. Si l'Homme évalue une énergie de production ou une matière première positivement avec l'argent, surtout s'il y a derrière des enjeux financiers, actionnariaux, si des personnes qui ne quittent pas un bureau y gagnent de l'argent, alors c'est la détérioration écologique quasi assurée. Il s'agit d'un effet retour presque mécanique, dû à la délocalisation de l'énergie humaine au niveau de la finance.

« Quand le dernier arbre sera abattu, la dernière rivière empoisonnée, le dernier poisson capturé, alors seulement vous vous apercevrez que l'argent ne se mange pas. » (un Indien Cree)

Cela se produit à mon avis d'une manière tout à fait analogue à la tumorigénèse d'un tissu, c'est-à-dire à la formation d'un cancer. Au départ, avant de constituer une tumeur, les cellules contribuent au bon fonctionnement du tissu, adhèrent à leur environnement et ce dernier régule leur croissance. Ce dernier les nourrit aussi et l'information contenue dans la cellule est ainsi cohérente avec l'information présente dans le tissu. Les problèmes arrivent lorsque l'information de la cellule devient autonome par rapport à celle de son environnement : elle acquiert la capacité à se déplacer et à se reproduire indépendamment des besoins de l'environnement. Autrement dit, elle ne sert plus que sa propre logique de croissance, et cela au détriment de l'organisme tout entier. Cela conduit à l'effet contre-productif d'épuiser, parfois jusqu'à tuer, l'environnement qui permet sa vie (en l'occurrence le corps humain où elle évolue)... comme nous sommes en train de faire avec notre habitat, la Terre. Au départ, l'argent était au service de l'être humain ; c'était un outil de communication et de transactions bien pratique. Or, l'information pécuniaire est devenue en bonne partie déconnectée de l'environnement matériel d'où elle trouve son origine, et de l'information matérielle qui lui correspond

(flèche barrée de la figure I.1C). Ainsi, elle fonctionne à la manière d'un groupe de cellules cancéreuses qui perd le contact informationnel avec son environnement tissulaire. L'argent, avec la financiarisation de l'économie, est devenu un peu comme un groupe de cellules qui se gangrène en métastase.

Ainsi, la valeur économique n'est plus en lien avec les valeurs intrinsèques, par exemple écologiques (flèche barrée de la figure I.1D) ; elle conduit à leur détérioration (figure I.1B). Même les valeurs humaines n'influent que peu le fonctionnement économique à l'échelle de la planète⁹.

Je trouve dans cette logique économique pathologique de nombreux parallèles avec le fonctionnement du totalitarisme selon Arendt (1951) : une logique autonome où l'être humain n'a pas de place, un processus nourri par la désolation d'une société de masse, comme une machine « folle » qui conduit à détruire le politique, l'Homme, et le monde avec... Les mêmes causes produisent les mêmes effets !

« Indignez-vous », disait-il... « (R)éveillons-nous », ai-je envie d'écrire !

À ce stade, nous avons mis le doigt sur un nœud du problème. Mais ce n'est pas tout. Nos sociétés ont connu d'importantes mutations depuis le début du siècle dernier. D'aucuns évoquent un monde problématique marqué par le déclin des absolus (Fabre, 2016). Les autorités légitimes ont été partiellement remplacées par des dominations abstraites et impersonnelles (Éraly, 2015). Ces dominations sont exercées, d'ailleurs, *via* les instruments et institutions d'une économie libérale mondialisée – on y revient ! Elles s'exercent au détriment de l'autorité d'institutions traditionnelles, telles que la nation, la famille ou l'école, et même au détriment de la structure ou de la pérennité de ces institutions. Ceci se traduit par un éclatement de la culture et des valeurs communes. Ainsi, par exemple, notre dépendance au pouvoir central européen conduit à l'uniformisation, à la standardisation de pratiques culturelles ou traditionnelles (fabrication des fromages, curriculums universitaires, etc.).

1.3. Relation aux médias

Surtout, l'omniprésence des médias de masse et des écrans contribue à l'endormissement général, en détournant les sujets de valeurs spirituelles et relationnelles, et en les entretenant dans l'illusion que le bonheur est synonyme de satisfaction immédiate des plaisirs et de consommation (Favre, 2007). En effet, la psychosociologie du bonheur et du matérialisme a mis en évidence qu'au-delà de la satisfaction des besoins vitaux ou élémentaires, les possessions matérielles n'apportent pas le bonheur (Myers, 2009). Leur

9. En effet, les économies alternatives solidaires authentiques demeurent ultraminoritaires.

recherche, comme celle d'autres buts extrinsèques (popularité, beauté...), peut davantage générer du stress et d'autres conditions négatives, que la recherche de buts intrinsèques (contribuer à la communauté, développement personnel, etc. ; *ibid.*). Si le matérialisme n'augmente pas la qualité de vie, ces nombreuses études montrent qu'au contraire les relations proches et bienveillantes, le lien communautaire et les habitudes de pensée positive y contribuent (*ibid.*). Autrement dit, « les meilleures choses dans la vie ne sont pas des choses¹⁰ » (*ibid.*, p. 603, traduction personnelle). Des décennies de recherches scientifiques ont donc été nécessaires pour formuler une idée déjà formulée depuis les millénaires par la plupart des traditions spirituelles : le bonheur ne vient pas de l'extérieur ou des possessions, il vient de l'intérieur ou des relations ! Pourtant les valeurs semblent s'être inversées dans la population ces dernières décennies, favorisant nouvellement les buts extrinsèques.

En ce qui concerne le problème des médias de masse, je vais aborder ici principalement l'exemple de la télévision. Je ne détaillerai pas l'impact des réseaux sociaux, des plateformes de vente sur Internet et des autres systèmes virtuels, qui vivent économiquement d'une hégémonie de marché, de la vente publicitaire ou de bases de données de consommateurs, et qui prennent de plus en plus d'ampleur dans notre société.

Les Français regardent la télévision en moyenne 3 h 40 par jour, soit presque deux mois par an à temps plein (Desmurget, 2013). *En moyenne !* Les émissions sont faites pour préparer les cerveaux à être conditionnés par la publicité, comme l'avait déclaré un célèbre patron de télévision. En effet, notre système cognitif d'homme de Cro-Magnon est précablé pour détecter le mouvement dans un ensemble immobile, mouvement qui pourrait indiquer, primitivement, une proie ou un prédateur. Cette orientation attentionnelle est donc liée à un système de survie primitif. Comparez les plans de télévision des années 1960 à ceux d'aujourd'hui : de plans américains stables pendant plusieurs minutes, on est passés aujourd'hui à des plans ne durant au plus que quelques secondes. De plus, l'effet de la télévision sur le cerveau est aussi particulier, dans la mesure où la lumière vient de l'appareil, ce qui accroît le sentiment de réalité (ce n'est pas le cas avec la lumière réfléchie du cinéma par exemple). Ainsi, cet écran qui émet lumière et mouvement – dans notre pièce à vivre, ou maintenant n'importe où, grâce à notre téléphone « intelligent » – maintient notre attention en alerte, la captive et endort notre conscience, en la détournant de la réalité immédiate¹¹. Lorsque nous sommes présents à la télévision, nous sommes moins présents à ce qu'il y a autour (nous-mêmes ou autrui par exemple). Alors les publicités, qui jouent sur les systèmes symboliques, nous

10. « The best things in life are not things. »

11. Citton (2014) a décortiqué différents types d'attention coïncidant avec ce capitalisme attentionnel. Il évoque notamment qu'une méta-attention peut permettre de ne pas totalement se laisser prendre par l'objet regardé. Nous y reviendrons sur un plan plus général que celui de la télévision (chapitres 2 et 3).

conditionnent insidieusement avec des idées souvent fallacieuses, et orientent ainsi notre comportement de consommation d'une manière qui n'est pas forcément compatible avec notre bien, celui des autres ou de la planète. Que ce soit sur Internet, dans les rues, les magazines, à la télévision... la publicité est omniprésente. Elle est vectrice d'une utilisation vénale de nos fonctionnements cognitifs, à notre insu, d'où l'importance pour nous de comprendre ce fonctionnement, comme ce livre entend y contribuer. Revenons au pouvoir de la télévision. Le film *Le Jeu de la mort* (2009) présente le principe et les résultats d'une expérience extraordinaire faite par une équipe de chercheurs dirigée par le professeur Beauvois. Ils ont voulu reproduire les expériences de Milgram dans le système télévisuel.

EXPÉRIENCE. Cherchant à comprendre la soumission du peuple allemand à l'autorité nazie, Milgram avait étudié comment les sujets se soumettent à une autorité censée être légitime mais donnant des ordres injustes. Dans son expérimentation, cette autorité était l'autorité scientifique, incarnée par un homme en blouse blanche. Sous le regard et l'incitation non violente de ce dernier, le sujet étudié devait torturer un apprenant, par l'administration de chocs électriques croissants, pour que le scientifique puisse soi-disant étudier l'apprentissage de ce dernier. Les chocs finaux pouvaient être potentiellement létaux. Cette torture n'était pas réelle, mais le sujet l'ignorait. L'apprenant était un acteur complice des scientifiques ; ce n'était pas l'apprentissage qui était étudié, mais la soumission du sujet à l'autorité. Le seul instrument du scientifique pour forcer le sujet à obéir et à administrer des chocs électriques était l'injonction (« faites-le » ; « nous assumons les responsabilités »...). Le sujet était considéré désobéissant lorsqu'il persistait à refuser après cinq injonctions à continuer. Environ 37 % des sujets ont désobéi : tous les autres sont allés jusqu'à administrer (virtuellement) des chocs mortels à l'apprenant. Cela a permis à Milgram et ses collaborateurs de comprendre comment tout un peuple pouvait obéir à des ordres injustes tout en étant pourtant normal sur le plan psychologique. Il était en effet plus facile pour les sujets de se déresponsabiliser et de se placer dans un état psychologique de serviteur, que d'affronter leurs conflits intérieurs et l'autorité incarnée par le scientifique.

Dans l'expérience dirigée par le professeur Beauvois, l'autorité était incarnée par une présentatrice télé connue du public et le contexte du laboratoire scientifique a été remplacé par un plateau de jeu télévisé. Le principe des chocs électriques était similaire. Leurs résultats ont montré seulement 18 % de désobéissants. Autrement dit, cette expérience tend à prouver que 4 personnes sur 5 sont aujourd'hui capables de tuer en public une autre personne qui ne leur a rien fait, juste parce qu'une animatrice – légitimée par le système médiatique dont elle fait partie – le leur demande. Cela conduit Beauvois à assimiler les médias de masse à un système totalitaire, ayant les mêmes attributs de formatage des esprits et des comportements, et de soumission à une autorité.

Il a été analysé, par ailleurs, comment les médias de masse annihilent la démocratie (Stiegler, 2008), fabriquent l'opinion (Chomsky, Herman, Eugène, Cotton et Arias, 2008), et nous divertissent pour mieux nous asservir (Offensive, 2010). On retrouve donc ici exactement les mêmes parallèles avec le fonctionnement du totalitarisme selon Arendt (1951), que ceux évoqués précédemment à propos de l'argent.

Nous pourrions évoquer aussi ici la télé réalité, les séries, les blogs ou les chaînes sur Internet, dont certaines jouent sur les aspects les plus vils de l'être humain (mensonge, jugement, trahison, vulgarité, réduction de l'être humain à une plastique ou à un paraître, compétition, comparaison, médisance...) et nourrissent insidieusement ces tendances dans les esprits des êtres qui les regardent. Que nous le voulions ou non, nous nous mettons en effet au diapason avec ce par quoi nous laissons notre attention être attirée. Ces médias de masse sont aussi, bien sûr, une formidable source d'information. **Pour un sujet réfléchissant.** Or, les études sur les nouvelles générations d'étudiants (« générations Y ») montrent la naissance et la dissémination d'un nouveau rapport à l'information : à quoi ça sert d'apprendre par cœur, puisque je peux trouver toutes les informations sur Internet ? À quoi ça sert de réfléchir ou de critiquer, puisque si je n'ai pas d'opinion, je vais en trouver plusieurs toutes faites sur Internet ? Enfin, pour conclure sur la télévision, des études ont montré les effets désastreux de la télé et des tablettes sur le développement psycho-affectif et cognitif des enfants et sur leur santé (Desmurget, 2013 ; Lurçat, 2004). Cette baisse de vitalité me semble perceptible dans leur regard, d'autant plus terne que ces petits sont abrutis devant des écrans. Il y a même maintenant des émissions télé faites pour (lobotomiser) les bébés ! J'ai malheureusement l'intuition que le chef Touiavii ne verrait pas autant de vitalité aujourd'hui dans les yeux de nos enfants que ce qu'il a pu y voir vers le début du siècle dernier.

Dans la lignée des illusions suscitées par ce capitalisme attentionnel¹², le nombre de célibataires en France semble en constante augmentation ces dernières années (INSEE, 2016). Et pourtant, ils n'ont jamais eu autant de moyens communicationnels pour rencontrer un partenaire (par exemple les sites de rencontre). La société de consommation nourrit en effet l'illusion que le bonheur est synonyme de satisfaction immédiate des plaisirs, ce qui a pour effet de baisser la tolérance à la frustration : plus qu'auparavant, on jette un partenaire comme un produit à usage unique, les familles se recomposent en fonction du désir des parents et une partie de nos anciens meurent isolés de leur famille, comme des objets inutiles au plaisir ou à la société de consommation. Elle a tendance à déresponsabiliser les sujets vis-à-vis de l'accélération des détériorations écologiques, dommage « collatéral » de l'économie libérale (figure I.1B). Elle a en effet tout intérêt à maintenir les sujets dans un état psychique d'enfant ou d'adolescent.

12. Cette notion renvoie à l'idée que toute une partie de l'économie de marché est focalisée sur la manière de capter l'attention des consommateurs (Citton, 2014).

I.4. Centre du problème

L'École française, qui est censée transmettre les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité, solidarité et laïcité) est championne des discriminations et des inégalités sociales parmi tous les pays de l'OCDE ! (Ministère de l'Éducation nationale, 2013 ; Hagège, 2017d). À son insu, elle reproduit en effet les normes et les valeurs de l'économie marchande : individualisme, compétition, exclusion du plus faible... (Favre, 2007). Elle contribue ainsi à l'incohérence ambiante du « faites ce que je dis, mais pas ce que je fais » (Hagège, 2017c). Et nous tairons ici les contributions des hommes politiques à de telles incohérences, tant la presse regorge d'exemples.

Dans cette société plurielle, multiculturelle, multireligieuse, où les valeurs et les familles tendent à être éclatées, où les valeurs sont floues, contradictoires et disséminées, où le collectif n'est plus une communauté (Éraly, 2015), certains jeunes cherchent leurs repères dans des communautés dématérialisées, celles des réseaux sociaux virtuels ou dans des groupes offrant des repères clairs et solides. Lorsque la communauté (« nous » ou « endogroupe ») entre en contradiction avec le reste du collectif (« eux » ou « exogroupe »), cela peut donner lieu à une radicalisation, qui peut devenir violente dans certaines conditions, comme nous avons pu le constater avec l'embrigadement de jeunes Français dans des groupes djihadistes, thématique sur laquelle nous reviendrons dans cet ouvrage (section 1.4.3).

Si l'on considère à nouveau ici les résultats de l'expérience de Beauvois et que l'on se remémore les bonnes paroles du chef Touiavii, on peut comprendre que jeter l'opprobre sur « l'argent » ou sur « le système » nous fait passer à côté de l'origine de tous les nœuds du problème : le fonctionnement de notre esprit. L'état agentique dans lequel se trouvent les sujets qui vont jusqu'au bout de la torture dans les expériences de Milgram ou Beauvois est similaire à celui d'une machine qui obéit automatiquement et inconsciemment, comme un somnambule à qui on dicte des ordres. Ce fonctionnement est une des manifestations de ce que nous dénommons « folie » dans ce livre. Il est important de noter que les sujets de cette expérience n'ont rien de spécial. Ils ne sont pas moins intelligents ni moins compassionnés que la moyenne. Ils sont simplement des humains normaux. En effet, notre fonctionnement normal consiste parfois (souvent ?) à nous comporter en automates inconscients, même si nous sommes par ailleurs alertés sur les problèmes de société. Notre comportement normal présente donc des caractéristiques de la folie. Ainsi, à nous laisser aller à être nous aussi « normaux », nous laissons subsister de telles logiques dévitalisantes, à l'œuvre autour de nous, et y contribuons même activement, plus ou moins à notre insu. Inutile de culpabiliser là-dessus. Utile d'en prendre conscience. Avec douceur. Et désir de changement. C'est cela que nous tâchons de comprendre dans cet ouvrage. Nous tentons de décortiquer les mécanismes de cette

« folie », qui trouve son origine dans ce que nous appellerons ici « illusion de l'égo »¹³, et d'y proposer des solutions éducatives. Cet état normal étant notamment caractérisé par une sorte d'endormissement transitoire, nous invitons au réveil/à l'éveil.

PROBLÉMATIQUE DE L'OUVRAGE. En résumé, nous souhaitons ici proposer des éléments de réponse aux questions suivantes. Dans ce contexte, comment l'École, et plus généralement l'éducation, peut-elle favoriser des valeurs compatibles avec la responsabilité et un avenir soutenable pour les générations futures ? Quelles sont ces valeurs ? En d'autres termes, **comment une éducation à la responsabilité peut-elle contribuer à un monde plus sain (c'est-à-dire moins fou) ?** *Nota bene* : ce que nous abordons ici concerne aussi bien l'éducation (des jeunes) que la formation (des adultes), donc les enseignants que les formateurs de ces derniers. Pour simplifier l'ouvrage, nous y évoquerons essentiellement l'éducation et les enseignants.

Comme point de départ, il s'agira de comprendre les ressorts et la manifestation de notre propre folie, pour ensuite appréhender les moyens de la transcender. En cela, la portée de ce livre pourrait dépasser les problématiques éducatives, pouvant constituer un apport plus général aux démarches éthiques, voire spirituelles.

1.5. Champ de recherche des « éducations à »

Heureusement pour nous, un champ de recherche francophone¹⁴, en majorité engagé, celui des « éducations à », se penche sur ces questions depuis une vingtaine d'années. Devant les crises environnementale, sanitaire, sociale et financière évoquées, de nombreux auteurs clament l'urgence de changer notre monde, et, en son sein, plus particulièrement le fonctionnement de nos sociétés (par exemple Capron, 2003 ; Morin, 2014a ; Viveret, 2005). Sans doute motivée par ces constats, l'injonction à **tous les professeurs du primaire et du secondaire** de contribuer à l'éducation au développement durable (EDD), à la santé, la sécurité, etc. a été mentionnée dans les textes officiels de l'Éducation nationale pour la première fois il y a plusieurs décennies en France. Ces éducations, appelées « éducations à » (la santé, à la sécurité, aux médias, à la citoyenneté, etc.), contrastent avec les « enseignements de » (la biologie, des mathématiques, du

13. Dans cet ouvrage, « égo » n'est pas synonyme de son sens commun, qui signifie presque « orgueil ». Ce premier terme recouvre en effet ici des dynamiques bien plus complexes, qui englobent l'orgueil et aussi son contraire (la dévalorisation de soi), ainsi que d'autres tendances subjectives (le désir, la concurrence...). Nous ne développons pas ici toutes ces tendances ; ce sera l'objet d'un prochain ouvrage.

14. Il existe bien sûr de nombreuses recherches anglo-saxonnes sur ces questions de *education for (health, citizenship, etc.)*, cependant elles ne semblent pas structurées comme ici en un champ de recherche commun qui échange régulièrement ses savoirs et méthodes.

français... c'est-à-dire des matières scolaires) et requièrent des méthodes pédagogiques différentes (Lebeaume, 2012). En effet, les recherches sur ces « éducations à » ont montré que, par exemple, une éducation à la santé ne peut pas se restreindre à enseigner des contenus informatifs sur les dangers biologiques de certaines pratiques, sans quoi elle serait vraisemblablement inefficace pour favoriser une prise de responsabilité active et engagée de la part des sujets (prise de responsabilité appelée « empowerment » dans la littérature de ce domaine ; Arboix Calas, 2013). En effet, on sait bien qu'il ne suffit pas de connaître les méfaits potentiels du tabac pour arrêter de fumer... Encore est-il nécessaire d'être motivé pour le faire, et, parfois, cette motivation n'est encore pas suffisante. Ainsi, un aspect qui va distinguer les « éducations à » de l'enseignement des matières scolaires est qu'elles requièrent la mise en œuvre de processus qui engagent les sujets, y compris les enseignants, notamment en les invitant à questionner leurs valeurs, leurs croyances et leur rapport au monde (Berger, Pizon, Bencharif et Jourdan, 2009). Donc cela touche en partie à ce que d'aucuns considèrent comme la sphère du privé. Et nous verrons qu'on ne peut pas avoir le beurre et l'argent du beurre. On ne peut pas rester « politiquement correct », se cantonner à transmettre des savoirs, ne pas être « invasif dans le privé » et ainsi changer le monde et les mentalités. Ce que je vais montrer ici est que si on veut changer le monde, alors on doit changer l'esprit ! Ainsi, on va ici oser aller au-delà de la sphère du privé : on va aller jusqu'à celle du spirituel (qui signifie étymologiquement « de l'esprit »). Parce que l'on veut appeler un chat un chat. Mais on définira plus tard ce qu'est un chat. C'est très terre-à-terre, un chat. La conception de la spiritualité qui est ici avancée, aussi. Donc cette conception est aussi très laïque ; la religion du chat, c'est la vie.

Certains auteurs proposent que les « éducations à » devraient être autonomes vis-à-vis des disciplines scolaires (ou, autrement dit, « non disciplinaires » ; *ibid.*), être orientées vers la démocratie participative et délibérative, privilégier l'action par rapport aux savoirs (Lange et Martinand, 2010), et aborder explicitement les valeurs, l'interdépendance, l'interdisciplinarité et la complexité du monde (Fabre, 2014 ; Pellaud, Giordan et Eastes, 2007). En conséquence, les relations de ces éducations avec les matières et les normes scolaires traditionnelles sont problématiques (Berger *et al.*, 2009 ; Hagège, 2013 ; Lange et Victor, 2006). Ces recherches ont en effet soulevé de nombreux obstacles à la mise en place ou à l'efficacité de ces « éducations à » (Hagège, 2015b, 2017d). Les professeurs ne sont en général pas ou peu formés pour ce faire. Les critères de leur recrutement n'intègrent pas les compétences nécessaires pour « éduquer à » (ni pour enseigner en général, au demeurant. Et je défie les règles du français en ajoutant une phrase entre parenthèses, parce que je ne peux pas m'empêcher de préciser ici l'énormité suivante : à ma connaissance, la France est le seul pays européen où il n'y a pas de formation obligatoire en psychologie, comme si l'enseignement était une affaire de savoir avant d'être une affaire de relations humaines !). Bref, nous parlions des obstacles. Les enseignants se sentent souvent mal à l'aise et illégitimes pour aborder les

questions socialement vives que ces thèmes soulèvent (Berger *et al.*, 2009). Ces « éducations à » sont mentionnées dans des textes officiels (par exemple : Ministère de l'Éducation nationale, 2007), exclusifs des programmes disciplinaires. Or, les inspecteurs pédagogiques vérifient essentiellement l'application de ces programmes, et rarement (ou pas du tout), à ma connaissance, la mise en œuvre des « éducations à ». Une exception récente à ce dernier point : l'« enseignement » moral et civique qui figure officiellement dans les programmes scolaires du primaire et du secondaire comme une nouvelle matière – même si les professeurs ne sont pas formés pour l'enseigner, et qu'il reste à voir si (et comment) les inspecteurs vont en contrôler l'application. Évidemment, ces recherches ont également identifié des dispositifs pédagogiques et didactiques efficaces – localement et avec des acteurs motivés – au service de ces « éducations à », qui en général contrastent avec la forme scolaire magistrale (les débats par exemple ; Panissal, Brossais et Vieu, 2010).

Ces recherches envisagent que les changements dans le monde et la société, utiles pour solutionner les multiples crises qui y prennent place, passent par une transformation des sujets et de leur rapport au monde (exemples : Pellaud *et al.*, 2007 ; Berger *et al.*, 2009). Cette perspective pourrait inciter les éducateurs et formateurs à souhaiter que les élèves, étudiants ou professionnels changent. Or, pour ces premiers (éducateurs et formateurs), ces derniers font partie du monde : cela reviendrait donc au fait que ces premiers souhaitent changer le monde, en changeant ces autres. De fait, notre contexte ne semble pas favoriser l'idée qu'il est important que ces premiers se changent eux-mêmes avant toute chose, notamment avant d'avoir l'ambition de changer les autres ou le monde (Hagège, 2015b). Une autre manière d'exprimer cela est que le changement (comme le bonheur, voir plus haut) passe d'abord par l'intérieur, ensuite par l'extérieur : « Change-toi toi-même, et le monde changera. » Et de cela, on en est sûrs, puisque tu fais partie du monde...

Pour argumenter scientifiquement cette proposition, il est toutefois utile de se doter d'un modèle de « ce qu'il y a à l'intérieur », de l'esprit, de comment il fonctionne, de sa relation avec le monde, et, sachant cela, de la manière dont son fonctionnement pourrait changer. C'est la première ambition de cet ouvrage. Ainsi, nous allons détailler les mécanismes psychologiques et phénoménologiques responsables des envoûtements attentionnels, de l'endoctrinement et des autres fonctionnements qui peuvent expliquer, au plan individuel, les phénomènes de société évoqués en début de cette introduction. Cet ouvrage vise également à montrer la pertinence de pistes éducatives, incluant en particulier la méditation, pour favoriser la responsabilité des sujets. Ainsi, cette réflexion s'inscrit dans le champ des « éducations à... », en fondant une nouvelle discipline : celle de l'éducation à la responsabilité.

I.6. Une épistémologie constructiviste pour penser l'éducation à la responsabilité

« L'être humain n'est rien d'autre que ce qu'il fait. [...] Il convient donc] de faire reposer sur lui la responsabilité totale de son existence. Et, quand nous disons que l'être humain est responsable de lui-même, nous ne voulons pas dire [que chacun] est responsable de sa stricte individualité, mais qu'il est responsable de tous les êtres humains. [...] Il n'est pas un de nos actes qui, en créant l'être humain que nous voulons être, ne crée en même temps une image de l'être humain [...]. Choisir d'être ceci ou cela, c'est affirmer en même temps la valeur de ce que nous choisissons. [...] Ainsi, je suis responsable pour moi-même et pour tous, et je crée une certaine image de l'être humain que je choisis ; en me choisissant, je choisis l'être humain. » (Sartre, 1970, p. 22-27 ; nous avons remplacé « homme » par « être humain » pour atténuer le caractère androcentré du texte)

Bien que nous ne nous situions pas spécifiquement dans quelque existentialisme, cette citation de Sartre exprime éloquemment la notion que chacun de nos gestes, intérieur ou extérieur (c'est-à-dire un mouvement de l'esprit ou du corps), conscient ou inconscient, contribue à faire de nous ce que nous sommes, et donc de l'humanité et du monde ce qu'ils sont. Notre approche s'inscrit en effet dans une vision complexe, et donc dans une épistémologie constructiviste (Le Moigne, 1995), selon laquelle l'interdépendance prévaut sur toute forme de dualisme. « Épistémologie » signifie étymologiquement « discours sur le savoir ». L'interdépendance correspond à l'idée qu'à un niveau métaphysique, tout « élément » de l'univers est fondamentalement relié, directement ou non, à tout autre, et qu'il en est donc dépendant¹⁵. La théorie du chaos constitue une expression rationalisée de cette idée, en se référant plus particulièrement à la sensibilité aux conditions initiales (« les battements d'aile d'un papillon pouvant provoquer un ouragan à l'autre bout de la planète »). « Épistémologie constructiviste » signifie donc que notre manière de penser les concepts et notre relation avec ces concepts prend toujours en compte, au moins implicitement, le rôle de la condition humaine dans ce savoir, et plus spécifiquement de notre propre contexte, celui d'où nous parlons. Au contraire, une posture dualiste consisterait à prétendre, pour simplifier, que les opposés sont disjoints (sujet/objet, intérieur/extérieur, noir/blanc, etc.) et que les éléments de

15. Morin (1986) exprime cela dans son principe hologrammatique : la partie contient une information sur le tout, de même que le tout, une information sur la partie. Par exemple, un sujet français contient une information – même si elle est partielle – sur l'ensemble de la culture française (langue, musique, etc.), car il en est porteur ; et il est aussi une partie constituante de la société française. Morin complète cette idée avec le principe dialogique. Nous n'évoquerons pas ici son troisième principe de récursivité, auquel nous adhérons pourtant.

l'univers sont fondamentalement séparables les uns des autres. Or, selon le principe dialogique (constructiviste) proposé par Morin, les opposés ne sont pas disjoints : c'est la lumière qui donne sens à l'obscurité, et le Yin au Yang. Autrement dit, le conflit thèse-antithèse n'est pas résolu en une synthèse, mais la tension entre deux notions devant s'exclure l'une l'autre, indissociables d'une même réalité, est assumée (Le Moigne, 1995). Ici, l'adjectif « dialogique » est employé dans un sens double, en référence à ce principe constructiviste d'une part, et désignant étymologiquement ce qui consiste en un « discours à deux » d'autre part. La notion d'interdépendance coïncide avec la notion d'impermanence : un « élément » n'existe que parce qu'il est en changement permanent (du fait de sa reliance¹⁶ avec ce qui l'entoure ; Hagège, 2014). Elle est intimement liée à la notion de responsabilité¹⁷ : cette dernière contient en son cœur celle de la solidarité d'un sujet vis-à-vis de ses actes et de leurs conséquences. Il convient, dès lors, de faire reposer sur chacun la responsabilité de ce qu'il est, non pas par principe, ni pour l'accabler d'un fardeau trop lourd, mais par efficacité pragmatique : il est performatif de penser que je suis responsable de mes actes et de leurs conséquences, c'est-à-dire qu'en le pensant, j'endosse effectivement cette responsabilité. Ceci dit, attention à ne pas confondre responsabilité et culpabilité ! Ce n'est pas parce que j'endosse cette responsabilité que je dois m'autoflageller psychologiquement à chaque fois que je commets une erreur... Cela signifie seulement que mes intentions sont guidées en incluant une attention à moi, certes, et aussi aux autres et à l'environnement non humain, car j'ai conscience que chacun de mes actes impacte le monde (voir chapitres 1 et 2). Même si de nombreux facteurs dont nous ne sommes pas directement responsables contribuent à faire de nous ce que nous sommes, il va être ici argumenté que c'est en acceptant pleinement la responsabilité de notre fonctionnement et en prenant conscience de ce dernier que nous pourrions en changer... et ainsi contribuer à changer le monde. Chacun de nos gestes, intérieur ou extérieur, conscient ou inconscient, a un impact sur le

16. La reliance renvoie à l'acte de relier ce qui est disjoint par ailleurs (par exemple les savoirs de différentes disciplines scientifiques). Pour Morin (2014b), l'éthique implique la reliance du sujet avec lui-même, autrui, l'environnement et l'espèce humaine. Et la religion, qui partage la même étymologie que « reliance », implique notamment de se relier à des dimensions cosmiques qui dépassent ou transcendent la nature humaine.

17. Ainsi, inévitablement, les théories constructivistes terminent sur des considérations éthiques, comme le dernier tome de la méthode de Morin (2014b) : là où les sciences occidentales ont une tendance moderne à penser la séparabilité du sujet scientifique avec l'objet décrit – ce qui dédouanerait l'auteur de la théorie de la fission nucléaire de toute responsabilité quant à la fabrication de la bombe atomique – la vision constructiviste force à considérer la non-neutralité des savoirs produits, et la solidarité des actes et savoirs produits avec leurs auteurs (voir aussi Fourez, 2002 et Hagège, 2013). Cette vision est en phase avec les recherches actuelles en épistémologie des sciences, qui mettent en avant le « caractère fondamentalement humain » des sciences, « impliquées » et « impartiales » (donc non neutres), suscitant, dès lors, une « responsabilité épistémique » (Coutellec, 2015).

monde, et sur les autres, car il crée ou renforce des tendances en nous, et car les êtres humains sont sociaux et fonctionnent physiologiquement par imitation. Ainsi, nous sommes chacun un modèle vivant pour les autres ; nous les influençons ou les affectons d'une manière ou d'une autre. Aussi, paraît-il utile que chaque sujet s'efforce de devenir un modèle vivant consciemment choisi. Pour cela, chacun pourrait prendre conscience des valeurs que servent ses actions, paroles et pensées, et de leurs conséquences, et pourrait s'efforcer d'agir, parler et penser en cohérence avec des valeurs consciemment choisies (Sauvé, 2000). Nous allons en tout cas argumenter que toute éducation à la responsabilité devrait réunir des conditions favorisant de tels processus.

Avant d'argumenter, il paraît important de préciser la posture de cet ouvrage, qui pourrait être appelée « impartialité engagée » (Kelly, 1986) : « impartialité » dans la mesure où nous considérons tous les points de vue contradictoires au nôtre comme méritant d'être entendus et débattus – ce qui n'est pas le cas lors d'une « partialité exclusive » – et « engagée » dans la mesure où des valeurs, notamment en lien avec la responsabilité, sont défendues explicitement, et où cela est assumé – au contraire d'une « impartialité neutre » selon laquelle l'auteure aurait prétendu, fallacieusement, présenter un discours descriptif du réel qui n'aurait aucune connotation axiologique¹⁸. Aborder les finalités éducatives implique en effet de défendre ou de proposer un idéal orienté vers l'élaboration d'un monde humain (Legault, Jutras et Desaulniers, 2002). Cette orientation, ces choix sont sous-tendus – explicitement ou non – par des valeurs. Il est vraisemblable que ces valeurs et choix ne conviennent pas d'emblée à tous.

Par ailleurs, promouvoir leur universalité, l'idée qu'ils seraient bons pour tous, vouloir les imposer, poserait deux types de problèmes.

D'une part, cela reviendrait à une tentative d'« évangelisation » forcée, donc violente, colorée d'un scientisme¹⁹, malheureusement fondateur de notre épistémologie cartésiano-positiviste institutionnelle (Hagège, 2013). D'ailleurs, dans notre contexte pluraliste, où plusieurs conceptions du bien coexistent, l'espace public, y compris l'École, devrait se référer à une éthique du juste (et non du bien ; selon notamment l'analyse de Rawls, cité par Prairat, 2016). Ainsi, une posture républicaine impliquerait le choix de valeurs préservant la coexistence des libertés sans toutefois imposer d'autres valeurs à visée normative (Prairat, 2016).

D'autre part, cela serait contradictoire avec la finalité même qui est ici défendue : comme nous le verrons, la responsabilité coïncide au contraire avec une ouverture à

18. « Axiologique » signifie « relatif aux valeurs », relatif à l'axe selon lequel nous orientons nos fonctionnements.

19. Voir la note 4 de cette introduction.

l'altérité. Ainsi, à l'instar de la vision complexe dans laquelle s'inscrit cet ouvrage, les savoirs qui y sont produits sont considérés comme des outils utiles à la réalisation de certains buts (Fourez, 2002), en l'occurrence : éduquer à la responsabilité, produire et communiquer des savoirs scientifiques sur cette éducation. Dès lors, nous ne prôtons pas une sorte de supériorité absolue ou transculturelle des valeurs ici mises en avant, mais nous affirmons, sur la base d'une argumentation scientifique, qu'elles sont plus efficaces que d'autres pour atteindre ces buts-là²⁰.

La présente analyse est fondée sur une revue de littérature consistante. Associée à un vécu expérientiel de la méditation personnel et partagé, notamment *via* un module « initiation à la méditation dans une démarche éthique » ouvert à la faculté des sciences de l'université de Montpellier depuis 2012, elle met en exergue le bien-fondé et l'efficacité de ce qui est ici exposé. Il ne s'agit, dès lors, non pas de prêcher ces idées comme un nouveau catéchisme, de leur conférer *a priori* une valeur normative, mais de les mettre en avant afin qu'elles soient envisagées par la communauté comme une possibilité pertinente, sans doute complémentaire à d'autres approches, et qu'elles soient soumises à la critique et débattues. Nous œuvrons actuellement à les soumettre au crible de l'expérience, pour apporter des preuves empiriques supplémentaires à celles qui sont relatées ici.

Pour reformuler, les problématiques fondamentales de cet ouvrage peuvent donc être ainsi exprimées : comment peut-on changer le monde ? Quels changements viser pour favoriser la responsabilité ? Comment une éducation à la responsabilité peut-elle y contribuer efficacement ?

Pour commencer, nous allons tenter de proposer des éléments de réponse à la question : **quelle est la relation entre le monde et l'esprit ?** Ainsi, dans le **premier chapitre**, nous allons proposer un modèle explicatif défendant l'idée que le monde est le reflet de l'esprit. Le raisonnement y est mené à partir de l'étude des sciences. Nous en déduisons la proposition que changer le monde passe par changer son esprit. Ensuite, nous y élaborerons un modèle explicatif de l'esprit et de son fonctionnement. Pour cela, pour « décortiquer » cette intériorité, nous allons avoir recours à des disciplines qui l'étudient, notamment les sciences cognitives et la psychosociologie, puis la phénoménologie. À cette suite, nous disposerons d'un modèle qui met en lumière la base illusoire de la plupart de nos actions, appelée synthétiquement « égo » et basée sur une dualité (existant d'un point de vue relatif, mais pas absolu). Dans un **deuxième chapitre**, seront d'abord présentées différentes acceptions complémentaires de la responsabilité (en puisant dans l'éthique, la phénoménologie, l'éducation et la

20. Les conflits de valeurs sont souvent dus à des divergences de buts. Si nous nous accordons sur le but poursuivi, alors nous serions plus prompts à adopter les mêmes valeurs.

psychologie), ce qui va permettre d'en identifier différents indicateurs. Il apparaîtra que l'égo tend à s'opposer à la responsabilité, qui implique, notamment une [reliance](#), un sentiment d'unité, avec soi, autrui et l'environnement non humain. Nous pourrons alors envisager quelles modalités du fonctionnement de l'esprit seraient au contraire compatibles avec la responsabilité : essentiellement un esprit libéré de l'égo, autrement dit une instanciation phénoménologique de l'interdépendance et de l'impermanence. Nous envisagerons les liens entre responsabilité et harmonie, argumentant, *via* une analogie mathématique, sur les possibilités de transformation de l'esprit. Dans un [troisième chapitre](#), nous en tirerons des conséquences éducatives. D'abord, nous mettrons en avant l'importance de la réflexivité – tout en distinguant différents types de réflexivité. Nous argumenterons quant à la pertinence d'apprendre à méditer pour devenir plus réflexif. Nous présenterons différents types de pratiques de la méditation et leurs effets, et argumenterons sur la manière dont elles peuvent permettre de cheminer vers la libération de l'égo et constituer ainsi des pratiques pertinentes pour éduquer à la responsabilité. Ensuite, les évolutions de l'esprit requises pour la responsabilité seront formulées en termes de compétences émotionnelles, épistémiques, attentionnelles, relationnelles et axiologiques. Enfin, dans le [quatrième chapitre](#), nous justifierons pourquoi nous qualifions ces compétences de psychospirituelles. Après avoir discuté les portées et limites de la présente approche, nous proposerons de repérer les spécificités de l'éducation à la responsabilité parmi l'ensemble des recherches en sciences humaines et ses points communs avec la psychologie positive, notamment à travers la proximité entre les notions de responsabilité et de bonheur. Enfin, nous conclurons en discutant les applications pédagogiques de ce que nous avançons.