

CONCEPTION DE LA FORMATION DE LA PERSONNE ET SON DÉVELOPPEMENT

Carlos Pérez del Valle

1. *QUI EST UNE PERSONNE ET COMMENT EN DEVENIR UNE ?*

1.1. *Personne et concept de personne*

Le débat autour du concept de personne ne se limite pas à des spéculations. Cette situation correspond à une certaine divergence dans le langage courant, dans lequel trois théories subjectives différentes sur le concept de personne (Marsal 2002, 155-157) pourraient être envisagées :

1. Tout être humain est une personne : son individualité est génétique mais aussi culturelle (les prédicats matériels et personnels sont inhérents au concept).
2. Une personne est un être humain conscient (les prédicats personnels sont conscients et les matériaux sont fonctionnels) : l'individualité consiste en un conglomerat de matériaux variables, personnels et environnementaux, dans lequel la correspondance entre sens et intelligence est décisive.
3. Une personne est une entité complète avec des prédicats personnels : émotivité, intelligence instrumentale, compétence sociale, compétence d'action et individualité. Ce concept, à travers des applications analogiques, reconnaît à des animaux développés le fait d'avoir une personnalité.

En réalité, les deuxième et troisième théories ne diffèrent pas du point de vue de leur fondement théorique, et s'opposent à la première dans la mesure où elles seraient qualifiées de « spécistes », mais leur origine est associée à l'idée d'autoconscience (Locke), qui répond à un objectif commun à la philosophie des Lumières (Kant, Hegel) : un concept de personne comme centre d'imputation et, par conséquent, en tant que sujet libre, faisant ainsi abstraction de l'idée de conscience.

1.2. *Les personnes formées sans maître ?*

Cette question étant éclaircie, l'objet de la recherche devrait être la réponse à la question suivante : la personne est-elle formée intégralement ou est-ce que ce sont ses prédicats de personne qui sont formés ? Rousseau, dans *Émile*, croit que ce sont les prédicats de la personne qui sont formés et non la personne dans un sens intégral, en tant que personne même : « un être vraiment heureux est un être solitaire » ; « c'est la faiblesse de l'homme qui le rend sociable » (Rousseau, 239). Rousseau prétend montrer comment la vie en société a corrompu le cœur de l'homme et le conduira à la piété dès qu'il pourra constater, en tant qu'observateur impartial, que les hommes se trompent, et sont dépravés et pervertis par la société. Si ceci est la vision que Rousseau a de l'homme, il est clair que ce sont ses attributs en tant que personne qui sont éduqués, et quand il explique la méthode d'étude de l'homme, il apparaît très clairement que Rousseau refuse au maître la capacité d'évaluer car il considère ceci comme une intrusion illégitime qui supprime l'expérience et le progrès de la raison de la personne en voie d'être éduquée.

1.3. *Personne et vertu : le maître*

La formation et l'éducation ne peuvent être conçues comme des relations exclusives entre le sujet et l'objet étudié. L'éducation (« *instructio* ») est pour Saint Thomas d'Aquin la nourriture de l'âme ; si la vertu est une « seconde nature » et si la vertu est l'objet de l'éducation, il semble juste d'affirmer que l'éducation est une « deuxième génération » (Millán Puelles, 32) et que l'éducation est en réalité une deuxième génération intellectuelle, dans laquelle on tend à imiter la génération intellectuelle divine (Martínez, 75 et svts.). Ainsi, elle a toujours été comprise dans la tradition chrétienne, dans la *paideia Christi*, comme une « osmose culturelle, dans laquelle quelque chose est reçu et où quelque chose est projeté », dans laquelle a lieu également « l'accueil et la réception d'éléments étrangers au christianisme », et qui a été capable de changer le cours de la culture de l'Occident (Lobato, 33). Dans la mesure où l'éducation est la formation dans la vertu, elle implique sans équivoque l'accompagnement, une dimension relationnelle qui lie le maître et le disciple. Guardini déclare qu'il s'agit du « lien de l'homme dans sa croissance, encore susceptible d'être formé (...), entre le jeune et le maître ; entre le suiveur et son exemple » (Guardini, 149).

2. LA FORMATION SANS PERSONNE ?

Face à cette vision qui s'appuie sur le concept de personne et de vertu, mais aussi face à la vision de la modernité, la critique depuis la postmodernité plaiderait pour une « éducation sans hommes ». La théorie des systèmes de Luhmann explique la société de manière autoréférentielle : chaque système est autoréférentiel dans la mesure où il s'agit d'un système de communication – non de sujets – fermé ; et l'éducation est un système social supplémentaire, bien que fondamental, qui conçoit la société de manière autoréférentielle (Luhmann, 170 et svts.). Le système d'éducation ne peut être considéré comme une formation de personnes : ni les systèmes – ni l'éducation – ne peuvent faire passer la communication par des opérations de systèmes de conscience individuelle ou des impulsions nerveuses ; celles-ci sont des opérations de systèmes de consciences, mais en aucun cas des systèmes de communication. La formulation de Luhmann se présente en premier lieu comme un défi : il prétend modifier des présupposés qu'il considère en vigueur depuis l'époque de Platon et de son exposé de l'enseignement dans le mythe de la caverne. En effet, il existe sans aucun doute dans le mythe de la caverne une affirmation de caractère absolu à laquelle aspireraient la connaissance et l'apprentissage : « dans le monde intelligible l'idée du bien est perçue la dernière et avec peine, mais on ne la peut percevoir sans conclure qu'elle est la cause de tout ce qu'il y a de droit et de beau en toutes choses ». Cependant, ceci n'est pas possible pour Luhmann, chez qui le système social éducatif ne fait que codifier la carrière et, par conséquent, la sélection sociale ; en aucun cas « des valeurs conformes à une représentation médiévale d'un monde de perfections absolues, axiomatiques, immuables ». Luhmann dit également : « on ne parle pas de valeurs, mais de préférences » (Luhmann, 121).

Cependant, il serait faux de nier toute pertinence aux réflexions de Luhmann. Avant tout, la réflexion critique sur le primat de l'action éducative sans une réflexion théorique préalable est un aspect décisif que je crois profitable. C'est précisément sur cet aspect que peut se fonder la divergence : dans la mesure où, dans la réflexion théorique que je défends, l'éducation et la formation dans la vertu peuvent être maintenues, il faut affirmer que celle-ci conditionne l'option et l'expérience pédagogiques. Et l'accusation – probable – selon laquelle cette réflexion théorique est préalablement contaminée par un préjugé – la croyance en la vertu – ignore un fait

que Spaemann a formulé clairement dans sa critique de la pensée hypothétique, qui doterait son développement pratique de la pensée fonctionnaliste. Dans la mesure où la personne est exclusivement considérée dans sa fonction (ceci est l'hypothèse falsifiable), le fonctionnalisme radical représente une hypertrophie de « l'être dans le monde » essentielle chez l'homme : la sphère de l'interpersonnalité, la sphère de la morale et la sphère du religieux se dissolvent dans la structure fonctionno-hypothétique (Spaemann, 243). Ceci – et pas seulement dans la construction théorique du système – explique la disparition de la vertu mais aussi, en même temps, la dissolution de la relation interpersonnelle dans l'éducation.

3. CONCLUSION : QUELLES PERSONNES FORMER DANS DES UNIVERSITÉS ET DES FACULTÉS CATHOLIQUES ?

« *Homo autem ratione vivit, quam per longi temporis experimentum ad prudentia pervenire oportet* » (Saint Thomas d'Aquin, *Summa contra gentiles* III, c. 122, n. 8). La formation de la personne dure toute la vie et pour toutes les personnes. Cependant, il s'agit à présent de délimiter à quels moments et sous quelle forme on peut parler de périodes consacrées exclusivement ou fondamentalement à la formation. En ce sens, on ne doit pas s'éloigner du sens premier donné à la formation : formation dans la vertu.

Une première donnée doit être soulignée : tous les mots latins utilisés lors des premiers siècles du christianisme et au Moyen Âge pour désigner la formation et l'éducation (*informatio, disciplina, educatio, scientia, sapientia*) sont des concepts ayant une dimension éthique évidente. Cette circonstance permet de confirmer l'utilité du critère que l'on a tenté de défendre en premier lieu : ce qui explique la nécessité de formation durant toute la vie n'est pas seulement le caractère illimité de la connaissance à atteindre, mais principalement l'aspiration de la personne à l'être parfait dans la vertu. L'objet est non seulement à caractère moral – ce qui est enseigné, à quoi l'on est formé - mais l'action même de former a cette nature.

Cette aspiration est celle de l'université catholique : la fidélité à la doctrine de l'enseignement est sans doute un facteur essentiel mais c'est un présupposé de la formation universitaire catholique. La base de l'enseignement universitaire est mise en jeu dans la relation entre le disciple et le maître, dans la génération du disciple à partir du maître. Cette deuxième génération, à laquelle il est fait référence précédemment, n'est pas seulement une transmission du savoir. En effet, selon le pape Benoît XVI, « Le professeur universitaire a le devoir non seulement d'enquêter sur la vérité et d'en susciter un émerveillement éternel, mais également de promouvoir sa connaissance dans toutes ses dimensions et de la défendre contre des interprétations réductrices et déformées ». Mais cette vision demeure réductrice également quant aux aspirations de l'université catholique dans sa tâche de formation complète de l'élève. Le pape Benoît XVI a également mis l'accent sur le fait que : « Cela veut dire que la vie de foi doit être la force motrice qui sous-tend toute activité dans l'école, pour que la mission de l'Église puisse être accomplie avec efficacité, et que les jeunes puissent découvrir la joie d'appartenir à « l'être pour tous » du Christ ». Cette vision qui amène à ressentir la nécessité de la proximité avec le professeur, sur le modèle de la *paideia* chrétienne, implique une réflexion ultérieure sur le rôle du professeur en tant que personne qui accompagne l'élève dans sa formation, qui suscite la curiosité face à la connaissance, mais aussi face à la vertu.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE DANS LE RAPPORT

- Aquino, Santo Tomás de
-*Summa contra gentiles*, edic. de E. Forment, Madrid, 2007
- Benedicto XVI
- Discurso en la Apertura del Curso Académico 2006/2007 de la Universidad Lateranense, disponible en:
http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/index_sp.htm.
-Discurso del 17 de septiembre de 2011 en el St. Mary University College de Twickenham (Londres), disponible en :
http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/index_sp.htm.
- Colom, Antoni J. /Mèlich, Joan-Carles
-“La educación sin hombres. A propósito de Niklas Luhmann”, *Enrahonar* 21 (1993), pp. 77 y ss
- Gómez-Jara, Carlos
-*La responsabilidad penal de la empresa*, Madrid, 2005
- Guardini, Romano
-*Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*, 4º edic, Würzburg, 1955
- von Harnack, Adolf
-*Lehrbuch der Dogmengeschichte I*. 2ª edic, Friburgo, 1888
- Hoerster, Norbert
-*Abtreibung im säkularen Staat*, Frankfurt a. M, 1991
- Hruschka, Joachim
-“Utilitarismus in der Variante von Peter Singer”, *Juristen Zeitung-2001*, pp. 261 y ss.
- Lobato, Abelardo
-“La paideia cristiana en la relación interpersonal varón-mujer”, *Sophia-3 (dic. 2007)*, pp. 33 y ss.
- Locke, John
-*An Essay Concerning the Human Understanding*, London, 1690, disponible en <http://www.gutenberg.org/browse/authors/l#a2447>
- Luhmann, Niklas
-*Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt a. M., 1984
-*Rechtssoziologie*, 3ª edic., 1987
-*Erkenntnis als Konstruktion*, Berna, 1988
-“Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológico de la pedagogía moderna”, *Revista de educación-191 (1990)*, p. 56
-*Soziologische Aufklärung-6 (Die Soziologie und der Mensch)*, Opladen, 1995
- Marsal, Eva
-“Der Personbegriff der ordinary language”, en *Austrian Ludwig Wittgenstein Society -2002*, disponible en <http://sammelpunkt.philo.at:8080/1432/> (2007).
- Martínez, Enrique
-*Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*, Madrid, 2002
-“La educación, una segunda generación”, en *L'animale umano: procreazione, educazione e le basi de la società-Atti de la X Sesion Plenaria (18-20 giugno 2010)*, Vatican City, 2010, pp. 64 y ss
- Maturana, Humberto /Pörksen, Bernhard
-*Del Ser al Hacer*, Santiago de Chile, 2004
- Millán Puelles, Antonio
-*La formación de la persona humana*, 7ª edic, Madrid, 1989
- Parsons, Talcott
-*The Social System*, London, 1951,

Pérez del Valle, Carlos

-*La protección de la vida humana a través del derecho: estrategias, argumentos y algunas falacias*, Valencia, 2004.

-“La persona del derecho penal en la filosofía del derecho de Hegel”, en Zugaldía Espinar/López Barja de Quiroga, *Ley y dogmática penal-Homenaje a Enrique Bacigalupo*, 1, Madrid, 2004, pp. 625 y ss.

-“Bioética utilitarista: ¿en la perspectiva de Schopenhauer?”, en Cayuela (edic.), *Path-ética-Paradoja del humano existir*, Madrid, 2008, pp. 194 y ss

Pilvousek, Josef

-“Bildung als Weg zu grenzüberschreitender Kommunikation. Kirchen und Kloster als Orte interdisziplinärer Bildung im Mittelalter”, en Kranemann/Makrides/ Schulte (edic.), *Religion–Kultur–Bildung. Religiöse Kulturen im Spannungsfeld von Ideen und Prozessen der Bildung*, Munster, pp. 29 y ss

Platón

La República, edic Gredos, Madrid, 1992.

Ratzinger, Joseph

-“Zur Personverständnis in der Theologie”, en *Dogma und Verkündigung*, Munich-Friburgo, 1973.

Mass.), 2002

Rousseau,

-*Emile ou de l'éducation* (Paris, 1762), edic. Garnier, Paris, 1961.

Singer, Peter

-*Unsanctifying Human Life* (edic. de Helga Kuhse), Oxford-Malden, 2002

Spaemann, Robert

-“Ende der Modernität?” (1986), en *Philosophische Essays*, Stuttgart, 1994, p. 241 y ss

Zwick, Elisabeth

-“Religion und Bildung: Erbe als Auftrag. Grundlagen und Implikationen aus pädagogischer Sicht”, *Bildungsforschung* 7 (1-2010), pp. 12 y ss