

## LA CONFIANCE EN ÉDUCATION. QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET DE COMPRÉHENSION À LA LUMIÈRE DE LA PENSÉE DE KAROL WOJTYLA

Bertrand Senez \*

**Abstract** The aim of this article is to explore how the thought of the philosopher Karol Wojtyla, who became John Paul II after his election to the pontificate in 1978, sheds light on the role and foundation of trust in education. Although the philosopher-pope did not devote a dedicated study to the theme of trust in education, his rich and varied work contains many elements that provide a deeper understanding. Recognition of the being of the person being educated is the basis of a trust that can be described as ontological, and which is capable of underpinning the personalistic norm of education. This can be shared in a community of educators united by a personalist culture, which facilitates the unconditional renewal of hope that is so necessary in education. Through the mediation of the body and sensibility, the trust granted by the educator is manifested to others. It enables the person being educated to gain confidence in his or her own worth. But to be worthy of trust, the educator has to educate himself, which means integrating his psychosomatic resources into the act of educating. Finally, the role of education for participation is emphasized to facilitate a confident commitment to the existence of the individual and the gift of self in a human community.

**Keywords** Trust, trust-based relationships, personalism, commitment, participation, education.

**Résumé** Cet article vise à explorer comment la pensée du philosophe Karol Wojtyla, devenu Jean Paul II après son élection au pontificat en 1978, permet d'éclairer le rôle et le fondement de la confiance en éducation. Si le philosophe-pape n'a pas consacré d'étude dédiée à ce thème de la confiance en éducation, il n'en reste pas moins que son œuvre riche et variée comprend de nombreux éléments qui permettent d'approfondir sa compréhension. La reconnaissance de l'être de la personne éduquée fonde une confiance qui peut être qualifiée d'ontologique et qui est à même de fonder la norme personaliste de l'éducation. Celle-ci peut être partagée dans une communauté d'éducateurs unis alors par une culture personaliste, ce qui facilite le renouvellement inconditionnel de l'espérance si nécessaire en éducation. Par la médiation du corps et de la sensibilité, la confiance accordée par l'éducateur se manifeste à autrui. Elle permet à la personne

---

\* PhD, directeur du développement et enseignant-chercheur en philosophie à l' Ircom, membre du CIRPaLL de l'Université d'Angers.

 ORCID ID

éduquée de prendre confiance en sa propre valeur. Mais pour être digne de confiance, l'éducateur doit s'auto-éduquer, ce qui passe par l'intégration de ses ressources psychosomatiques dans l'acte d'éduquer. Enfin, le rôle de l'éducation à la participation est mis en avant pour faciliter l'engagement confiant dans l'existence de la personne et le don d'elle-même dans une communauté humaine.

**Mots clés** Confiance, relation de confiance, personnalisme, engagement, participation, éducation.

## **Introduction**

Cet article vise à explorer comment la pensée du philosophe Karol Wojtyła, devenu Jean Paul II après son élection au pontificat en 1978, permet d'éclairer le rôle et le fondement de la confiance en éducation. Si le philosophe-pape n'a pas consacré d'étude dédiée à ce thème de la confiance en éducation, il n'en reste pas moins que son œuvre riche et variée comprend de nombreux éléments qui permettent d'approfondir sa compréhension.

Cette introduction cherche à inscrire la présente contribution dans le droit fil du précédent numéro d'Educa (2023), à faire ainsi écho à la première session du projet de recherches de trois ans proposé par l'ACISE sur les fondements éducatifs et anthropologiques de la confiance et à étoffer la réflexion sur le thème de la deuxième année (« Inspiring trust ») déjà présentée dans le cadre du 23<sup>ème</sup> colloque international qui a eu lieu à Lublin en avril 2024. Après avoir situé dans cette introduction l'importance et l'enjeu de la confiance en éducation et après avoir repris quelques résultats du précédent numéro de la revue, il sera proposé dans la suite de l'article de poursuivre la réflexion à partir des textes de Karol Wojtyła et de Jean Paul II, et de montrer comment plusieurs concepts-clés de sa pensée permettent d'aborder de façon féconde le thème de la confiance en éducation.

L'amour peut être compris comme le fondement de l'éducation, surtout si l'on considère qu'aimer est vouloir le bien de l'autre, ce que Karol Wojtyła appelle « l'amour de bienveillance » (Wojtyła, 1978, p. 75). Plus encore l'amour inconditionnel indique qu'indépendamment de critères de réussite et de succès, « il est bon que tu existes » comme le formule de façon frappante Josef Pieper (2010, p. 56). L'enfant qui se sait aimé, sait qu'il aimable et que son être même est un bien. L'amour des parents, de la famille, des amis lui révèle la bonté de sa propre existence ; vivre est un bien. L'amour révèle d'une certaine façon à l'aimé que l'être et le bien sont convertibles.

Si l'amour de bienveillance est, pour l'éducateur, un prérequis, et pour celui qui est éduqué, sinon une garantie, au moins une cause dispositive à la conscience de sa propre vie comme un bien et conséquemment au consentement à la vie reçue, il n'en reste pas moins qu'il ne paraît pas suffire pour susciter l'engagement effectif dans l'existence. Il nous semble que la confiance accordée suscite de surcroît chez la personne éduquée une conscience de ses propres ressources, ce qui peut le rendre

capable de tenir un engagement. C'est en ce sens que l'on peut comprendre le texte du philosophe français Alain (1952) :

Je puis vouloir une éclipse, ou simplement un beau soleil qui sèche le grain, au lieu de cette tempête grondeuse et pleureuse ; je puis, à force de vouloir, espérer et croire enfin que les choses iront comme je veux ; mais elles vont leur train. D'où je vois bien que ma prière est d'un nigaud. Mais quand il s'agit de mes frères les hommes, ou de mes sœurs les femmes, tout change (...). Si je crois que l'enfant que j'instruis est incapable d'apprendre, cette croyance écrite dans mes regards et dans mes discours le rendra stupide ; au contraire, ma confiance et mon attente sont comme un soleil qui mûrira les fleurs et les fruits du petit bonhomme (...). La défiance a fait plus d'un voleur ; une demi-confiance est comme une injure ; mais si je savais la donner toute, qui donc me tromperait ? Il faut donner d'abord. (pp. 226-228)

La totale confiance accordée apparaît ainsi comme le pari impératif de tout éducateur. Elle ne va pourtant pas de soi. L'éducateur peut discerner par exemple que confier une responsabilité trop lourde serait préjudiciable ; ou que fixer un objectif trop élevé serait écrasant et risquerait fort d'engendrer échec, sentiment d'avoir déçu, autodénigrement et finalement perte de confiance en soi. Par ailleurs, l'éducateur est souvent en situation de discerner s'il convient ou non d'accorder sa confiance : cet élève qui s'explique à propos d'un vol commis me ment-il ? Dois-je le punir même s'il se dit innocent ? Bref, dois-je lui faire confiance, apporter crédit à son propos ? Il nous semble que la confiance inconditionnelle préconisée par Alain ne porte pas sur l'espoir d'atteindre un objectif, et n'est pas non plus incompatible avec un discernement des situations et des personnes. Mais sur quoi repose alors la confiance ? Qu'est-ce qui pourrait justifier qu'il faudrait apprendre à « la donner toute » ? Avant de répondre à ces questions avec Karol Wojtyła, reprenons même rapidement quelques réflexions stimulantes du précédent numéro de la revue.

Le professeur Calogero Caltagirone entend la confiance comme une notion « existentielle anthropologique primaire » (Caltagirone, 2023, p. 48). L'être et les actions de l'homme sont comprises comme étant structurées par la confiance. « En faisant confiance, l'homme dit un oui fondamental à la vie et aux relations qui l'établissent et le constituent ; il s'ouvre à lui-même, aux autres, aux choses du monde et à l'Au-delà/Autre » (p. 49). Bien sûr, l'homme peut être trahi et ne plus être enclin à accorder sa confiance. Mais précisément, la confiance reçue et donnée apparaît comme le prérequis nécessaire à l'éducation, à la vie sociale et à l'engagement dans l'existence. « La confiance signale que l'accès au sens/à la vérité de l'homme n'est pas donné exclusivement sous la forme d'une argumentation contractuelle, mais sous la forme d'un consensus sur ce qui est montré comme étant vrai, bon et beau, à estimer, à aimer et à pratiquer » (p. 54). Elle structure l'existence même de l'homme et son développement. Il faut faire confiance pour avancer dans la vie, car la confiance est le sous-bassement de la relation aux autres et au monde. Ainsi Tognon (2023) peut-il à juste titre affirmer : « la confiance intersubjective, la poignée de main, le sourire, la reconnaissance subjective sont fondées sur une confiance plus profonde dans la consistance et la significativité du fait qu'il y a quelque chose dans le monde plutôt que le néant. La confiance dans

le contenu originel de la confiance est, pour ainsi dire, le moteur immobile de l'expérience humaine » ( p. 43).

Une première réponse à la question « sur quoi repose la confiance ? » peut être ainsi : « parce qu'elle conditionne la vie bonne ; on ne peut pas en faire l'économie ». Nous souhaitons non pas remettre en cause cette affirmation qui nous semble tellement importante existentiellement, mais la compléter en interrogeant le fondement et les conditions morales de possibilité de la confiance, principalement à la lumière de la pensée de Karol Wojtyla devenu Jean Paul II<sup>1</sup>. Sur quoi repose donc la confiance ?

La réponse à cette question de prime abord théorique comporte un enjeu pratique crucial. L'éducateur doit « donner d'abord », surtout quand il est devant de jeunes personnes blessées, afin de leur permettre de sortir du cercle vicieux et délétère de la méfiance, et d'initier un apprentissage de la confiance en la vie. La confiance accordée par l'éducateur met la personne dont il s'occupe en mesure de croire en ses propres ressources vitales. Est-ce ainsi seulement un pari risqué mais nécessaire, ou y a-t-il des raisons qui peuvent fonder l'attitude de l'éducateur ?

### **La confiance en la raison comme préalable à la confiance accordée par l'éducateur**

La première piste proposée consiste à explorer le rôle de la raison. Car si la confiance comporte indéniablement une dimension affective, il n'en reste pas moins que le sujet juge à un moment donné qu'il est raisonnable d'accorder sa confiance, ou qu'il y a des raisons de faire confiance. La raison est donc au cœur de la décision libre d'accorder ou non la confiance. Nous souhaitons ici souligner que la confiance en la vie et en la relation avec l'autre passe aussi par une confiance en la raison. En effet, tout acte de jugement, tout discernement, oriente le sujet à décider ceci plutôt que cela et se fie donc à sa raison pour engager sa liberté. Mais sur quoi repose cette confiance en la raison ?

Le problème est ici que la raison semble juger et partie, car qui peut juger de la fiabilité de la raison sinon la raison elle-même ? Même le sceptique qui doute de tout, ne doute pas de sa raison, puisque c'est par elle qu'il juge que rien n'est fiable. Il juge que ses jugements ne sont pas fiables et garde donc confiance en sa capacité de juger. S'il suspend son jugement, c'est donc qu'il a confiance en sa raison. Si par soucis de cohérence, il cesse tout engagement, c'est qu'il honore indirectement la raison. Bref, la confiance en la raison s'impose dans l'exercice même de la raison. Cela pourrait constituer semble-t-il la source du plus grand arbitraire, puisque la puissance de la raison ne serait mesurée que par elle-même. Mais ce qui apparaît ici comme une objection radicale, c'est-à-dire,

---

<sup>1</sup> Il a été ici postulé une continuité de sa pensée philosophique. Même si celle-ci s'expose avant son pontificat dans deux principales publications (*Personne et acte* et *Amour et responsabilité*), il n'en reste pas moins qu'elle continue de se développer par la suite.

selon l'étymologie, comme une objection qui touche à la racine du bon usage de la raison, perd de sa force quand on considère que la raison n'est pas close sur elle-même, mais qu'elle est ouverte au contraire au mystère des êtres<sup>2</sup> et qu'elle est ainsi mesurée par l'être qu'elle vise. Jean Paul II, à la suite de saint Thomas d'Aquin, et conformément à une perspective épistémologique réaliste, considère de même que la raison, dans sa structure et sa finalité mêmes, est relation à l'être, que cet être soit une réalité qui existe par soi (comme la substance aristotélicienne), un être de raison, ou une opération psychique. Plus même que le principe fondamental de l'intentionnalité husserlienne (« toute conscience est conscience de quelque chose »), la raison est ainsi comprise fondamentalement comme une puissance de connaissance extatique qui cherche à faire naître en elle-même l'intelligibilité du réel. Il s'agit ici de reconnaître sa vocation contemplative que Jean Paul II a notamment soulignée dans *Fides et ratio* et qui s'inscrit dans une longue tradition philosophique et théologique<sup>3</sup>.

Il nous semble que cela fonde le regard bienveillant de l'éducateur qui voit dans son élève au-delà de ses compétences, de ses qualités, ou même de ses manquements et de ses fautes, le mystère de la personne toujours digne. L'éducateur peut porter un regard simple sur la vérité de la personne qu'il a la charge d'éduquer, et ce de façon constante, car éduquer est un œuvre de longue haleine. Dans cette perspective, « une demi-confiance est comme une injure », car ce serait ne pas reconnaître la dignité intrinsèque de la personne éduquée ; il n'y a pas de plus ou de moins du point de vue de l'être même de la personne, même si celle-ci peut être plus ou moins droite, dépravée ou développée. Cela constitue la « norme personnaliste » de la relation éducative, pour reprendre une formulation de Karol Wojtyła (1978, p. 32). La confiance peut ici être qualifiée d'ontologique, et si l'on en croit toujours Alain, en la donnant « toute », personne ne serait trompé. La confiance ontologique, fondée sur une certaine acception de la raison, apparaît ainsi comme la condition pour pouvoir accorder sa confiance mais aussi pour susciter la relation de confiance, et finalement inspirer confiance.

---

<sup>2</sup> Qu'il nous soit permis ici de faire référence à un article ancien intitulé *La confiance en la raison*: « Pourquoi y a-t-il au cœur même de la raison une tension vers l'être et une accointance avec le monde ? Répondre à cette question nous introduit dans la dimension métaphysique de la raison. Celle-ci n'est pas seulement faite pour calculer et comparer. Elle est faite pour approfondir et contempler le mystère même des êtres, le mystère étant entendu ici non pas comme quelque chose d'incompréhensible en soi, mais comme quelque chose que l'on n'a jamais fini de comprendre. Il faut donc répondre avec enthousiasme à l'invitation qui transparait au cœur même de cette confiance primordiale. La raison est pleinement elle-même quand elle descend dans la profondeur du mystère » (Senez, 2007, p. 188).

<sup>3</sup> Dans la tradition carme par exemple, le Bienheureux Marie-Eugène de l'Enfant-Jésus donne une définition de la contemplation en se référant à celle, très sobre, de Saint Thomas d'Aquin comme « regard simple sur la vérité » et la complète grâce aux commentateurs carmes qui ajoutent « sous l'influence de l'amour » (1956, pp. 405-406).

### **La dimension collective de la confiance accordée**

Cet acte de confiance ontologique est celui d'un sujet, l'éducateur, qui par essence est individuel et singulier ; mais cela n'implique pas que cet acte soit posé dans la solitude et sans être en relation avec d'autres. Dans son encyclique *Fides et ratio* Jean Paul II développe déjà, au sujet de la simple connaissance, l'importance de la confiance. Nous recueillons avec confiance ce que d'autres nous transmettent et que nous ne découvrons pas par nous-mêmes :

Dans la vie d'un homme, les vérités simplement crues demeurent beaucoup plus nombreuses que celles qu'il acquiert par sa vérification personnelle. Qui, en effet, serait en mesure de soumettre à la critique les innombrables résultats des sciences sur lesquels se fonde la vie moderne ? Qui pourrait contrôler pour son compte le flux des informations qui jour après jour parviennent de toutes les parties du monde et que l'on tient généralement pour vraies ? Qui, enfin, pourrait reparcourir les chemins d'expérience et de pensée par lesquels se sont accumulés les trésors de sagesse et de religiosité de l'humanité ? L'homme, être qui cherche la vérité, est donc aussi celui qui vit de croyance. Dans son acte de croire, chacun se fie aux connaissances acquises par d'autres personnes. (Jean Paul II, 1998, paragr. 31-32)

La connaissance par croyance est sous le rapport de la science moins parfaite que celle acquise par raisonnement ; il est certes préférable de reprendre pour son compte le cheminement argumentatif qui part des hypothèses pour arriver à des conclusions qui s'imposent à la raison, plutôt que d'accepter une théorie parce qu'elle est approuvée communément par les spécialistes d'une discipline. Mais Jean Paul II ajoute que sous un autre rapport,

la croyance se révèle souvent humainement plus riche que la simple évidence, car elle inclut un rapport interpersonnel et met en jeu non seulement les capacités cognitives personnelles, mais encore la capacité plus radicale de se fier à d'autres personnes, et d'entrer dans un rapport plus stable et plus intime avec elles. (paragr. 32)

Il nous semble que ces analyses théoriques du rapport entre l'acte de connaissance et l'acte de croire apportent un éclairage très pertinent pour rendre compte de la pratique éducative, même si telle n'est pas l'intention du texte. En effet, éduquer s'inscrit le plus souvent dans une pratique collective : une famille, une école, une œuvre de jeunesse, etc. La confiance ontologique dont il a été question plus haut peut faire partie d'une culture commune de l'équipe éducative, ou même constituer un élément fondamental du charisme d'une institution. Cette culture, que l'on peut qualifier de personnaliste, porte chacun des membres de l'équipe éducative et lui rappelle, dans des moments de découragements, que cette confiance doit être renouvelée vaille que vaille. Or éduquer, fondamentalement, c'est espérer. Quand une équipe éducative se fonde sur cette même confiance ontologique, chacun de ses membres rappelle aux autres par son attitude et par les échanges à propos de leur mission commune, qu'espérer est le premier impératif. Accorder pratiquement et durablement sa confiance requiert ainsi le plus souvent le concours d'autres éducateurs : des pairs, une équipe éducative, ou tout simplement dans la famille, le conjoint. Cette dimension collective de la confiance, rendue possible par une commune culture personnaliste, permet à chaque éducateur

de soutenir dans le temps la confiance ontologique accordée parfois dans une grande obscurité. Elle permet de raviver la flamme de l'espérance qui donne la force de ne pas se laisser enfermer dans le passé, conformément à une vision déterministe, et de conjurer la fausse croyance en sa répétition perpétuelle. Dans l'espérance, l'avenir peut faire éclore une nouveauté imprévisible et pourtant attendue<sup>4</sup>.

### **Inspirer confiance par le témoignage de vie**

La suite de l'encyclique *Fides et ratio* peut aussi être interprétée dans une perspective éducative. La confiance n'est pas seulement une question théorique, mais instaure un rapport interpersonnel où l'authenticité des personnes est de mise.

Il est bon de souligner que les vérités recherchées dans cette relation interpersonnelle ne sont pas en premier lieu d'ordre factuel ou d'ordre philosophique. Ce qui est plutôt demandé, c'est la vérité même de la personne : ce qu'elle est et ce qu'elle exprime de son être profond. La perfection de l'homme, en effet, ne se trouve pas dans la seule acquisition de la connaissance abstraite de la vérité, mais elle consiste aussi dans un rapport vivant de donation et de fidélité envers l'autre. Dans cette fidélité qui sait se donner, l'homme trouve pleine certitude et pleine sécurité. En même temps, cependant, la connaissance par croyance, qui se fonde sur la confiance interpersonnelle, n'est pas sans référence à la vérité : en croyant, l'homme s'en remet à la vérité que l'autre lui manifeste (Jean Paul II, 1998, paragr. 32).

Tel est bien l'enjeu de l'action éducative. Inspirer la confiance passe par ce « rapport vivant de donation et de fidélité » de l'éducateur à l'égard de celui dont il se préoccupe et qui sent bien l'authenticité de l'engagement de son éducateur. Mais plus encore que la vérité d'une connaissance transmise, il s'agit ici de la vérité même de la personne qui est engagée dans la relation éducative. Jean Paul II fait le lien entre la vérité et le témoignage de vie, et c'est encore ici très inspirant pour comprendre ce qui se trame dans la relation éducative. De façon éminente le martyr témoigne par sa fidélité, au prix même de sa vie et malgré les souffrances, de l'attachement à son Dieu et de la vérité de l'existence.

Voilà pourquoi jusqu'à ce jour le témoignage des martyrs fascine, suscite l'approbation, rencontre l'écoute et est suivi. C'est la raison pour laquelle on se fie à leur parole ; on découvre en eux l'évidence d'un amour qui n'a pas besoin de longues argumentations pour être convaincant, du moment qu'il parle à chacun de ce que, au plus profond de lui-même, il perçoit déjà comme vrai et qu'il recherche depuis longtemps. En somme, le martyr suscite en nous une profonde confiance, parce qu'il dit ce

---

<sup>4</sup> Gabriel Marcel, dans son *Esquisse d'une phénoménologie et d'une métaphysique de l'espérance*, repère bien cette force de l'espérance capable d'ouvrir un horizon nouveau : « en présence de l'épreuve particulière (...), je serai toujours exposé à la tentation de me refermer sur moi-même, et du même coup de refermer sur moi le temps, comme si l'avenir, drainé de sa substance et de son mystère, ne devait plus être que le lieu de la répétition pure, comme si on ne savait plus quelle mécanique déréglée devait y poursuivre sans trêve un fonctionnement auquel ne présiderait plus aucune intention animatrice : mais un avenir ainsi dévitalisé, n'étant plus un avenir ni pour moi ni pour personne, serait bien plutôt un néant d'avenir ». In *Homo Viator*, Présence de Gabriel Marcel, Paris, 1998, p. 76.

que nous sentons déjà et qu'il rend évident ce que nous voudrions nous aussi trouver la force d'exprimer. (paragr. 32)

C'est pourquoi le témoignage de vie de l'éducateur est crucial. Il indique une voie qui a été éprouvée et dans laquelle on peut s'engager avec confiance. D'autre part, l'éducateur incarne les biens qu'il poursuit sa vie durant et qui sont rendus ainsi désirables. La personne juge intuitivement de la bonté des fins poursuivies par ses éducateurs et peut alors naître chez elle le désir de les faire siennes. Comme le dit Bergson, à propos des hommes de bien, « ils ne demandent rien, et pourtant ils obtiennent. Ils n'ont pas besoin d'exhorter ; ils n'ont qu'à exister ; leur existence est un appel » (Bergson, 2008, p. 30). Inspirer la confiance passe par l'incarnation des biens attestés par la vie même de l'éducateur. Cette vie constitue comme un appel à poursuivre ces mêmes biens, sans même d'ailleurs que l'éducateur en ait toujours conscience.

### **La manifestation de la confiance accordée**

Karol Wojtyła, propose aussi dans *Amour et responsabilité* des analyses précieuses pour comprendre comment peut naître, dans l'intériorité des personnes, le sentiment de confiance. En évoquant jusqu'à présent une confiance que nous avons qualifiée d'ontologique, nous avons mis en valeur le rôle de la raison, dans sa dimension contemplative, raison qui saisit la dignité et la beauté inaliénable de la personne quels que puissent être par ailleurs ses manquements. Mais inspirer la confiance passe souvent par la médiation affective, particulièrement chez de jeunes personnes. Si la raison n'est pas forcément étrangère à l'affectivité, il reste que, phénoménologiquement, le rôle de la sensibilité, de l'émotivité, et de l'affectivité est essentiel pour inspirer la confiance. Karol Wojtyła (1978) n'évoque pas le rôle de l'affectivité dans l'éducation, mais les analyses qu'il déploie pour explorer l'amour, y compris dans sa dimension sexuelle, sont ici utiles. Le futur pape polonais distingue tout d'abord la perception et l'émotion. La perception est « la réaction des sens aux excitations produites par des objets » (p. 92), réaction qui sollicite aussi les sens internes. Le contenu de la perception diffère de celle de l'émotion car dans cette dernière nous réagissons aux valeurs de l'objet. L'émotion est certes sensorielle, « mais les valeurs qui le provoquent peuvent néanmoins ne pas être matérielles. On sait que les émotions sont bien souvent provoquées par des valeurs non-matérielles, spirituelles » (p. 93) même si elles ont un support matériel. Or, poursuit Wojtyła, « l'émotion est superficielle quand elle a pour objet des valeurs matérielles. Lorsque, au contraire, son objet est constitué de valeurs supra-matérielles, spirituelles, elle touche plus profondément le psychisme de l'homme » (p. 93). La confiance inspirée par l'éducateur passe par de multiples aspects sensibles comme l'attitude du corps, un regard, un sourire, etc. Mais à ces aspects sensibles sont indéniablement liés des valeurs qui sont immédiatement perçues par autrui : valeurs de bonté, de force, de détermination, de douceur, de sagesse, etc. Ces valeurs manifestées et reconnues inspirent la relation de confiance. La bonté des valeurs reconnues comme telles incite à accorder sa confiance. Il ne s'agit pas ici d'une délibération rationnelle, mais d'une intuition, qui incline le sujet à faire confiance. Plus précisément, l'authenticité du témoignage de la personne de



l'éducateur, telle qu'elle se manifeste par la sensibilité et l'émotivité dans l'intériorité du jeune, inspire la confiance.

Bref, si le fondement ontologique de la confiance, qui constitue d'ailleurs la « norme personaliste » de l'éducation est essentielle, il n'en reste pas moins que, phénoménologiquement, la relation de confiance est inspirée par la médiation du corps et de la sensibilité. Comme le dit encore Tognon (Tognon, 2023, p. 41) « la phénoménologie nous aide à étudier le *comment* de la confiance, sa manifestation concrète dans l'expérience humaine à partir des actes de perception ». Il nous semble que la double inspiration chez Karol Wojtyła de la pensée thomassienne et de la phénoménologie permet de rendre compte de dimensions essentielles de la confiance, des points de vue de son fondement et de sa manifestation.

### **Être digne de confiance: transcendance et intégration de la personne dans l'acte éducatif**

Il convient d'ajouter que l'éducateur qui inspire la confiance ne peut le faire de façon authentique que s'il s'est éduqué lui-même. Jean Paul II (1994), notamment dans sa *Lettre aux familles*, repère que l'éducation doit mener à ce que la personne puisse prendre le relai pour elle-même : « Le parcours éducatif mène jusqu'à la phase de l'auto-éducation à laquelle on parvient lorsque, grâce à un niveau convenable de maturité psychique et physique, l'homme commence à "s'éduquer lui-même" » (paragr. 16). On peut continuer le processus en affirmant que pour éduquer une autre personne, il faut pouvoir s'auto-éduquer. Il n'y a pas en réalité de véritable éducation sans auto-éducation. Jean Paul II insiste sur l'apprentissage que requiert la liberté et les analyses qu'il a développées, avant son pontificat, dans *Personne et Acte*, explicite ce que cela suppose. Quand elle agit, la personne se découvre comme un « Je » propre et à travers ce « Je » propre ; elle se révèle à elle-même à travers son acte, même si elle ne peut être réduite à son acte. C'est là un moyen d'accès privilégié à elle-même. La personne s'aperçoit de sa transcendance dans l'acte posé et a en même temps accès à elle-même par cet acte. Cela fonde d'ailleurs sa responsabilité en général et vis-à-vis de la personne éduquée en particulier. La personne, comme sujet, est capable de se déterminer par elle-même. Cette auto-détermination de la personne s'enracine dans la volonté qui elle-même se détermine en fonction de la vérité du bien qu'elle perçoit. Là est le principe de l'accomplissement de la personne comme personne, c'est-à-dire comme sujet dont les potentialités se développent par les actes posés. Karol Wojtyła insiste sur le rapport à la vérité du bien qui seule peut engendrer l'accomplissement réel de la personne. L'immanence du vécu subjectif ne suffit pas à fonder son accomplissement. L'auto-détermination de la personne dans son acte est source de son accomplissement à condition que l'acte lui-même soit évalué en conscience dans son rapport à la vérité.

Par ailleurs, « l'intuition fondamentale de la transcendance de la personne dans l'acte (...) permet en même temps de percevoir le moment de l'intégration de la personne dans l'acte. L'intégration,

en effet, est une condition essentielle de la transcendance, dans l'ensemble structurel de la complexité psychosomatique du sujet humain » (Wojtyla, 1983, p. 38). La personne est complexe et saisit bien qu'elle n'est pas un sujet purement volontaire. A l'expérience « j'agis » s'ajoute celle de « quelque chose se passe en moi ». La richesse de l'activité somatique et psychique est aussi constitutive de la vie du sujet personnel et l'effectivité de la transcendance de la personne dans son acte passe par sa capacité à intégrer cette richesse. Nous retrouvons ici, dans la personne de l'éducateur, les conditions personnelles et éthiques d'un témoignage authentique, qui rappelons-le, est la condition pour inspirer la confiance. Et le rapport essentiel de la conscience à la vérité fait que cette intégration psychosomatique n'est pas aisée et demande une auto-éducation. Cela s'apparente à l'acquisition de la vertu de chasteté dont il est question dans *Amour et responsabilité* et qui permet une relation ajustée à l'autre sans la volonté de l'utiliser.

Pour clore ces quelques réflexions menées à la lumière de quelques textes de Karol Wojtyla, il nous semble utile de réfléchir à un autre aspect du sujet. Nous avons jusqu'à présent exploré des pistes pour inspirer la confiance, et du point de vue de l'éducateur, être finalement digne de confiance. Mais comment inspirer la confiance, chez la personne éduquée, en son propre pouvoir d'agir ? Nous voudrions ici examiner une autre piste au travers du chapitre 7 de *Personne et acte*, qui esquisse une théorie de la participation. Il nous semble qu'il y a là un chemin pour éduquer à la confiance.

### **Eduquer à la confiance par la participation**

La participation désigne des actes qui sont accomplis « en commun avec d'autres », mais cela n'empêche nullement la dimension personaliste de l'agir. « Les actes que l'homme accomplit en tant que membres de diverses sociétés ou communautés sont encore des actes de la personne. Leur caractère social ou communautaire se trouve enraciné dans leur caractère personnel, et non l'inverse » (Wojtyla, 1983, p. 300). Plus même, « grâce à la participation, en agissant en commun avec d'autres, l'homme *conserve tout ce qui procède de la communauté d'action*, en même temps que – *et par là même justement* – il réalise la valeur *personaliste*<sup>5</sup> de son propre acte » (p. 306). Ceci est important, car en incitant une personne à participer, à agir donc en commun avec d'autres, la personne fait aussi l'expérience de la transcendance de sa personne et de son accomplissement dans une œuvre commune. Seulement, cela n'a rien d'automatique et là aussi une vigilance que l'on pourrait qualifier de personaliste s'impose :

La participation désigne alors la propriété de la personne elle-même, une propriété intérieure et homogène qui détermine le fait qu'en existant et en agissant "en commun avec d'autres" la personne existe et agit comme personne. La coopération, s'il lui manque l'élément de la participation, prive les actes de la personne de leur valeur "personaliste". L'expérience nous convainc de ce que "l'agir en commun avec d'autres" est également l'occasion de diverses limites imposées à l'autodétermination, et donc à la transcendance personnelle et à l'intégration de l'agir. Certes une

---

<sup>5</sup> Souligné dans le texte.

telle limitation de la valeur personnaliste est parfois poussée si loin qu'il est difficile de parler de l'agir "en commun avec d'autres" au sens d'acte authentique de la personne. L'agir (...) peut se transformer, en certaines circonstances, en "passio", en "advenir" qui, en un homme particulier, intervient sous l'influence d'autres. (p. 307)

Quand elle coopère la personne ne doit pas être absorbée par le collectif au point de ne pas participer, comme personne, à une œuvre commune. Ce serait une dérive totalitaire, ou sectaire. Autrement dit, l'éducateur doit veiller à ce que la personne éduquée puisse aussi se réaliser dans son engagement et agir comme sujet. Pour que le don de soi ne soit pas une dilution de soi, il convient que la personne puisse saisir que sa vocation humaine est dans le don conscient et volontaire de sa personne au service de ce qu'elle juge bon et vrai. En se découvrant capable de participer, elle est amenée à affirmer sa propre vocation et à se découvrir elle-même. Ainsi Jean Paul II (1994) fait-il référence au texte conciliaire de *Gaudium et Spes* qu'il a le plus cité au cours de son pontificat:

Quand il affirme que l'homme est l'unique créature sur terre voulue de Dieu pour elle-même, le Concile ajoute aussitôt qu'il « ne peut pleinement se trouver que par le don désintéressé de lui-même ». Cela pourrait sembler contradictoire, mais ce ne l'est nullement. C'est plutôt le grand et merveilleux paradoxe de l'existence humaine : une existence appelée à servir la vérité dans l'amour. L'amour amène l'homme à se réaliser par le don désintéressé de lui-même. (paragr. 11)

Une éducation au don désintéressé de soi est ainsi cruciale, et l'éducateur doit s'ingénier à ce que la personne qui lui est confiée ait des occasions de se donner et d'y goûter en même temps la joie de la vocation de sa personne, comme être de don. L'éducateur fait œuvre de sourcier, car il tente aussi de découvrir et de faire découvrir par quel moyen la personne peut exprimer ses talents et les mettre au service de fins qui le dépassent. En suscitant l'engagement et le don de soi, il permet à celui qu'il éduque de pouvoir se donner en conscience et librement et ce faisant de découvrir sa vocation véritable.

## **Conclusion**

Ces quelques pages ont cherché à montrer que la pensée du philosophe Karol Wojtyla devenu Jean Paul II comprend des ressources capables d'appréhender la confiance en éducation, son fondement, sa manifestation et sa capacité à être suscitée chez la personne éduquée.

La reconnaissance de l'être de la personne éduquée fonde une confiance qui peut être qualifiée d'ontologique et qui suppose une confiance primordiale en la capacité de la raison à rejoindre et reconnaître l'être de la personne. Cette confiance ontologique est à même de fonder la norme personnaliste de l'éducation. Celle-ci peut être partagée dans une communauté d'éducateurs unis alors par une culture personnaliste, ce qui facilite le renouvellement inconditionnel de l'espérance si nécessaire en éducation. Par la médiation de son corps et de sa sensibilité, la confiance accordée par l'éducateur se manifeste à autrui. Elle permet à la personne éduquée de prendre confiance en

sa propre valeur et en ses propres ressources. Mais pour être digne de confiance, l'éducateur est devant une exigence éthique d'auto-éducation, ce qui passe par l'intégration de ses ressources psychosomatiques dans l'acte d'éduquer. Enfin, l'incitation à la participation de la personne éduquée est mise en avant pour faciliter l'engagement confiant dans l'existence et le don d'elle-même dans une communauté humaine.

#### **Bibliographic references**

Alain. (1952). *Propos d'un Normand. I, 1906-1914*. Paris: Gallimard.

Bergson, H. (2008). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: Presses universitaires de France.

Caltagirone, C. (2023). La confiance: Une approche anthropologique et éthique «structurelle». *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 9, 47-55.

Jean-Paul II. (1994). *Lettre aux familles*. Paris: Éditions du Centurion.

Jean-Paul II. (1998). *Foi et raison: Lettre encyclique Fides et ratio du souverain pontife Jean-Paul II, aux évêques de l'Église catholique sur les rapports entre la foi et la raison*. Paris: P. Téqui.

Père Marie Eugène de l'Enfant-Jésus. (1956). *Je veux voir Dieu* (3ème). Tarascon: Editions du Carmel.

Pieper, J. (2010). *De l'amour*. Paris: Ad Solem.

Senez, B. (2007). La confiance en la raison. *Conflits actuels*, 20 2007-2, 174-188.

Tognon, G. (2023). Nature, espace et modèles de la confiance. Pour une nouvelle philosophie de l'éducation. *EDUCA - International Catholic Journal of Education*, 9, 35-46.

Wojtyła, K. (1978). *Amour et responsabilité* (T. Sas & M.-A.-Andrée. Bouchaud-Kalinowska, Trad.) [Love and responsibility]. Paris: Stock.

Wojtyła, K. (1983). *Personne et acte* (A.-T. Tymieniecka, Trad.) [The Acting Person]. Paris: Éditions du Centurion.