

Thèse de Doctorat

Alfred Romuald GAMBOU

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de **Docteur de l'Université de Nantes**
sous le label de L'Université Nantes Angers Le Mans*

École doctorale : COGNITION, EDUCATION, INTERACTIONS

Discipline : SCIENCES DE L'EDUCATION

Spécialité : PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION

Unité de recherche : CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION DE NANTES

Soutenue le 31 MARS 2014

Thèse N° :

Titre de la thèse *Le renouveau éthique dans la
postmodernité : les enjeux pour l'éducation, la
formation de soi et l'éthique professionnelle
enseignante.*

JURY

Rapporteurs :	Abel KOUVOUAMA , Professeur, Université de Pau et des Pays de l'Adour Adalberto DIAS DE CARVALHO , Professeur, Université de Porto/ ISCET
Examineur :	Roger MONJO , Maître de Conférences, Université Paul Valéry Montpellier
Directeur de Thèse :	Didier MOREAU , Professeur, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
Co-directeur de Thèse :	Michel FABRE , Professeur, Université de Nantes

Thèse de Doctorat

Alfred Romuald GAMBOU

Titre de thèse *Le renouveau éthique dans la postmodernité : les enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante.*

Title of thesis *The ethic revival in the post-modernity : challenges for the education, self-training and professional teaching ethic.*

Résumé

Enracinée méthodologiquement dans le paradigme du constructivisme, de la pensée complexe, cette recherche revisite l'histoire de la pensée, une histoire discontinuée, caractérisée par des ruptures épistémologiques. Elle montre que chaque rupture a été une dialogique, un progrès tout en étant une régression pour l'esprit humain. En témoignent celle opérée par la modernité historique (autour du XVII^{ème} siècle que Foucault appelle « le moment cartésien »), celle des Lumières, des Modernes, de la post ou hypermodernité. Cette recherche trouve donc son ancrage théorique y compris sa problématique dans ces différentes ruptures. En quoi la postmodernité permet-elle de questionner tout en ouvrant d'autres perspectives, l'humanisme abstrait, universaliste des modernes qui structurait l'éthique professionnelle enseignante? Les trois premières parties clarifient l'émergence du problème, circonscrivent les enjeux du renouveau éthique, signent un autre paradigme éducatif qui prenne en compte les problèmes de notre actualité et tente de comprendre ce qui a longtemps structuré l'éthique enseignante traditionnelle. Les deux dernières parties opèrent un détour vers l'humanisme ancien, stoïcien, en scrutant à la fois le paradigme du conte, la place qu'il accorde à la dimension topologique, heuristique, poétique et imaginaire pour penser notre stratégie du renouveau. C'est de là qu'ont émergé les résultats de cette recherche, ses quatre enseignables autour desquels se sont articulés les nouveaux repères structurant cette nouvelle éthique professionnelle enseignante comprise comme « *conatus* », attention et style de l'être.

Mots clés : *Philosophie de l'éducation, éthique professionnelle enseignante, postmodernité éducative, souci de soi, philosophie de Lumières, philosophie herméneutique, interculturalité.*

Abstract

Methodologically rooted in the paradigm of the constructivism and the complex thought, the research work reassesses the history of the discontinued thought, characterized by epistemological ruptures. It shows that each of them has been both a dialogic and a progress but also a regression for the human spirit. We refer to that of the historical modernity (around XVII century called "the Cartesian moment" by Foucault), that of *the Enlightenment*, the Moderns, the post or the hypermodernity. So, this work finds its theoretical anchorage, including its hypothesis, in these different ruptures. How does modernity allow questioning, the moderns' abstract and Universalist humanism by opening coming views which structured the professional teaching ethic? The first three parts will enlighten the emergence of the issue, scope the skates of the new ethic and sign another educational paradigm, taking into account the current issues and trying to understand what for ages, structured the traditional teaching ethic. The last two parts make a bent and flashback towards former humanism and stoic, having a look both at the paradigm of the tale and the value it sets to the topological, creative, poetic and imaginary dimension. That is the starting point of the results of this research and its four teachables around which have been articulated the new landmarks structuring that new professional teaching ethic heard as "*conatus*", a being attention and style.

Key Words : *Philosophy of education, professional teaching ethic, educational post modernity, self worry, enlightenment philosophy, interpretation, cross-culturality.*

DEDICACE

Je dédie cette recherche d'abord, à ceux qui ne sont plus et qui auraient pourtant aimé, de tout cœur, voir les résultats de celle-ci, lesquels par ailleurs couronnent en même temps un parcours. A savoir : Mon feu frère aîné Arsène Désiré GAMBOU, (Licencié en Philosophie en 1996, à l'Université Marien N'GOUABI de Brazzaville, mort le 29 Janvier 2003) de m'avoir fait aimer, et ce, dès la classe de seconde, cette sublime science qu'est la Philosophie. C'est cet enthousiasme qui a en effet orienté mon choix après l'obtention de mon Baccalauréat. Merci à toi et que la Vie se souvienne de toi.

Mon feu frère cadet Quesnel Ridet Cerlier GAMBOU (Diplômé en ressources humaines, mort le 1^{er} Juin 2011), que ton étincelle brille toujours au fond de nous.

Mon feu père Antoine GAMBOU (mort le 11 Février 2013), que ton sacrifice pour nous ne soit pas vain, daigne que ton âme se repose en paix auprès du Très-Haut. Nous nous souviendrons à jamais.

Ensuite cette recherche est aussi dédiée à toutes celles et ceux qui fleurissent et font rayonner le jardin de mon cœur à savoir :

Ma mère Esther MABIALA de m'avoir tant donné, tant appris aussi, cette éducation qui a formé et enraciné les piliers de ma personne comme membre de la communauté cosmopolite. Trouve ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

Mon épouse Géraldine GUERY GAMBOU de m'avoir soutenu, accompagné avec amour, patience et joie dans cette odysée de l'esprit. Trouve ici la signature de notre co-présence et de notre co-appartenance à une même vie. Merci à toi, merci à la Vie.

Mes sœurs et frères, nièces et neveux pour tous nos souvenirs réciproques, car chacun a gardé des uns des autres au moins une anecdote croustillante qui rappelle notre appartenance à la même fratrie. Je me souviendrai toujours.

Mes camarades de classe, de l'école primaire jusqu'à l'université en passant par le collège et le lycée de là bas et d'ici, et qui pour certains sont devenus des amis : Benjamin GUILLET, Nathanaëlle DUPUY, Erwann MANGUY et Charlotte QUILICI. Enfin, je la dédie à toutes celles et ceux qui peuplent ma mémoire.

Remerciements

Je remercie infiniment l'Université de Nantes, cette belle ville de Nantes et la France de m'avoir accueilli et permis de réaliser ce projet.

Je remercie sincèrement et ce, avec beaucoup de ferveur les professeurs Didier MOREAU et Michel FABRE de m'avoir accompagné depuis le Master 1 jusqu'à la soutenance de cette Thèse. Merci pour l'attention, la proximité avec laquelle vous avez suivi ce travail. Vos judicieuses observations, vos apports multiples tant du point de vue de la forme que du fond m'ont davantage poussé à l'exigence. Je suis ravi et dois-je en réalité m'estimer, chanceux de vous avoir eus, vous deux, comme d'abord enseignants puis directeurs de Thèse. Merci pour votre formation.

Je remercie toutes celles et ceux qui de loin ou de près m'ont soutenu et encouragé dans cette longue marche que constituent mon parcours et cette recherche. Je veux citer mes parents, mais aussi Charles Z. BOWAO, Thomas JADEAU, Nicole et Jean-Paul FREMEZ et beaucoup d'anonymes.

Je remercie Pascal GUERY et toute sa petite famille d'être présents et d'avoir pris part à cette belle aventure.

Je remercie Marie-Hélène et Robert GUERY pour votre soutien souterrain et discret.

Je remercie Géraldine GUERY GAMBOU, Marion ROUSSEAU, Patricia V. PIETTE, Christian GERARD et Roger Paillot NZABAT pour leurs apports dans la relecture de ce travail.

Je remercie toutes ces femmes et tous ces hommes qui ont su déposer dans les œuvres de la culture en l'occurrence les livres leur intelligence et leur génie, lesquels m'ont permis à mon tour d'en tirer le plus grand bénéfice pour l'écriture de cette Thèse.

Je remercie la vie et le monde d'être ce qu'ils sont.

Je remercie ce qui EST : la NATURE NATURANTE.

Epigraphe

« Un esprit qui s'élève a des bonheurs que ne connaît jamais un corps qui est heureux ; mais une âme qui s'améliore a des joies que ne connaîtra pas toujours un esprit qui s'élève. Il est vrai que l'esprit qui s'élève et l'âme qui s'améliore ont coutume de travailler ensemble à affermir l'édifice intérieur. Mais il arrive aussi qu'ils travaillent séparément et que rien ne relie les deux enceintes qu'ils construisent. S'il en était ainsi, et que l'être que j'aime le plus au monde vînt me demander quel choix il lui faut faire, et quel est le refuge le plus profond, le plus inattaquable et le plus doux, je lui dirais d'abriter sa destinée dans le refuge de l'âme qui s'améliore. » Maurice Maeterlinck, (1930), *La sagesse et la destinée*, Paris, Arthème Fayard & Cie, p.40.

« Cette recherche est une prise de conscience suite à un constat, elle appelle donc à une formation des enseignants à l'ontologie de notre contemporanéité, à l'ontologie plurielle des cultures afin de renouveler leurs approches éthiques dans la pratique de leur fonction. »

Alfred Romuald Gambou

Table des matières

I- Avant-propos	10
II- Introduction	13
III- Première partie : De la contextualisation du problème à la problématique.....	21
Chapitre I: L'émergence du problème	21
1. Du constat.....	22
2. D'une rupture à une autre.....	29
3. Kant et Herder : les enjeux de la polémique.....	32
4. Enracinement et universalité de la modernité : l'héritage des Lumières.....	41
Chapitre II : Modernité et postmodernité : Quand et pourquoi la rupture ?.....	47
1. Qu'est-ce que la modernité ?.....	47
2. De l'inachèvement du projet de la modernité à la postmodernité.....	54
3. Qu'est-ce que la postmodernité ?.....	60
4. Problématique et hypothèses de la recherche.....	65
IV- DEUXIEME PARTIE : LES ENJEUX DU RENOUVELLEMENT	75
Chapitre III : Du monde homogène ou clos au monde hétérogène ou ouvert.....	76
1. De la Diversité.....	78
2. Ethique et diversité au tournant de l'éducation postmoderne.....	87
3. De la différence à la théorie de la reconnaissance : Axel Honneth	90
4. Diversité et relativisme : le paradoxe de la postmodernité.....	94
Chapitre IV : Education et hétérogénéité des mondes	101
1. Qu'est-ce que l'éducation ?.....	101
a) L'éducation comme souci de soi : le schème de la conversion.....	103
b) L'éducation comme souci de soi : le schème de la métamorphose.....	108
c) Abandon de la structure ontologique du souci de soi et ses incidences.....	115
d) Traces et ramifications du schème métamorphique de l'éducation dans l'histoire.....	117
e) L'éducation comme transmission.....	118
2. Les modèles de l'éducation : De la Paideia à la Bildung.....	121
3. La fonction de l'éducation.....	128
4. L'éducation comme contemporanéité	135
a) Du lieu d'émergence du problème de la contemporanéité.....	135
b) Qu'est-ce que le contemporain ?.....	137
i. Première approche du contemporain.....	137
ii. Seconde approche du contemporain.....	138
c) La dialogique obscurité/ lumière comme schème interprétatif de l'éducation comme contemporanéité.....	141

d) Dialectique acte/puissance comme schème interprétatif de la finalité de l'éducation comme contemporanéité.....	142
V- Troisième partie : Le contexte d'émergence de l'éthique professionnelle.....	147
Chapitre V : Bref historique sur l'éthique professionnelle.....	149
1. Les fondements d'une éthique professionnelle enseignante : De la différence entre normes et valeurs ?.....	153
2. Ce que sont les normes.....	155
3. Ce que sont les valeurs.....	158
4. Comprendre les enjeux d'une éthique professionnelle enseignante.....	162
Chapitre VI : Des normes et valeurs aux théories morales.....	167
1. La déontologie.....	170
2. Le conséquentialisme.....	174
3. L'éthique de la vertu.....	178
4. Les implications sur l'éthique professionnelle enseignante.....	183
VI- Quatrième partie : Le paradigme du conte ou de la fable comme réceptacle d'une éthique continue de formation de soi.....	191
Chapitre VII : Une vie éthique en construction : Des théories morales à l'herméneutique du conte ou de la fable.....	193
1. Le paradigme du conte ou de la fable : structure et symbolisme.....	199
2. La vie professionnelle enseignante face à l'épreuve d'autrui.....	202
3. Former, se former : vivre sa vie éthique comme un récit.....	205
4. Décider dans l'action : La complexité d'articuler choix rationnel et choix réel.....	209
Chapitre VIII : Perspectives non métaphysiques du perfectionnement moral dans l'univers du conte ou de la fable.....	217
1. De l'utilité du conte ou de la fable dans la formation de la vie morale.....	218
a) Le rôle de l'imagination.....	218
b) L'exemplarité du discours éducatif.....	220
2. La conscience pleine de notre finitude comme fondement et levier éthique de notre action. 222	
3. Structures éducatives et poétique de l'imaginaire : l'investigation d'une nouvelle éthique. 227	
4. La coappartenance de l'éthique et de l'éducation dans l'univers du conte ou de la fable.....	230
VII- Cinquième partie : Les nouveaux repères en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante.....	239
Chapitre IX : Qu'est-ce qu'une éthique professionnelle enseignante ?.....	242
1. Propédeutique pour une conscience éthique inachevable.....	244
a) De quoi procède-t-elle ?.....	244
b) Que vise-t-elle ?.....	247

c) Quel éclairage apporte-t-elle dans la façon de penser « la distance » enseignant-enseigné ? 250	
2. Topologie pour une formation éthique.....	253
a) De l'émerveillement.....	257
b) De l'imaginaire ou de la poétique.....	262
c) De l'intelligence concrète ou de la créativité.....	264
3. Vie d'ermitte ou vie cénobitique : quelle vie à l'école et pour l'école ?.....	267
4. Action et acte dans l'agir professionnel enseignant.....	270
Chapitre X : Examen des hypothèses de la recherche.....	278
5. Hypothèse N°1.....	279
2. Hypothèse N°2.....	280
3. Hypothèse N°3.....	282
4. Les enseignables de la recherche.....	284
a) La compréhension de « la dimension historique de son être » : la cohérence personnelle.	285
b) L'herméneutique comme topologie.....	286
c) La structure de la fable au secours d'un imaginaire éthique.....	287
d) Saisir et assumer la décision éthique comme un pari.....	289
e) Modélisation des repères pour le renouveau de l'éthique professionnelle enseignante dans le contexte postmoderne.....	291
f) Quelle interprétation ?.....	292
VIII- Conclusion.....	294
Bibliographie.....	297
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des fables citées dans cette recherche.....	303
Annexe 2 : Tableau récapitulatif des contes cités dans cette recherche.....	304
Annexe 3 Le serment d'Hippocrate.....	305
Annexe 4 Lettre de Jules FERRY aux instituteurs(17 Novembre 1883).....	306
Annexe 5 Conte : La leçon d'humilité (la dimension métamorphique de la formation de soi).....	313
Index.....	318

I- Avant-propos

A tort ou à raison nous avons estimé important de donner de prime abord quelques clés de compréhension au moyen desquelles, les lecteurs de cette thèse pourront saisir les origines vraisemblablement insoupçonnées mais à partir desquelles s'enracine et émerge ce travail. Rien ne semble anodin, pourvu qu'on sache d'où parle celui qui écrit, autrement dit d'où écrit-il ? Cette question renvoie à la dimension autoréférentielle du chercheur, qui à notre avis, reste le lieu à partir duquel tout ce qui est en filigrane, tout ce qui renvoie au sens, au choix, à l'orientation de la recherche peut être interprété. Car tout ce qu'on réussit à écrire ne peut ne pas avoir un écho, un lien (direct ou indirect), une résonance avec soi-même.

On peut s'en convaincre avec Marguerite Yourcenar quand elle écrit : « Le véritable lieu de naissance est celui où l'on a porté, pour la première fois, un coup d'œil intelligent sur soi-même. »¹ Ainsi, on peut dire qu'il existe beaucoup de lieux de naissance, mais parmi ceux-ci, nous distinguons en premier le moment d'écriture, car dans l'écrit on se révèle à soi-même. A partir de là, on peut mesurer l'importance de donner aux autres la teneur de ce que nous sommes, notamment à travers notre parcours, nos expériences pour qu'ils réussissent à nous percevoir. C'est d'une utilité certaine, car c'est là qu'ils peuvent mieux cerner la trajectoire, même inconsciente de ce qui nous motive ou pas, les liens avec ce sur quoi on écrit. Cette dimension, on peut bien la remarquer dans l'avant dernière phrase de la réponse que Pierre Hadot donne dans un entretien sur la proximité de sa philosophie, notamment sur la dimension d'exercices spirituels, très remarquable dans son œuvre, avec celle de Michel Foucault. Il répond donc ainsi : « Je suis plus intéressé par l'aspect cosmique de la philosophie – peut-être à cause des expériences particulières que j'ai eues, comme celle d'un "sentiment océanique". »²

Or, que remarquons-nous ? Généralement, les mémoires des étudiants sont souvent anonymes, non pas qu'il manquerait leurs noms sur leurs mémoires, mais parce que nous ne savons pas souvent qui ils sont. Quelle est leur histoire ? Quel récit de leur vie, la somme de leur parcours, peut avoir de signification avec le choix qui est le leur dans ce qui les engage dans telle thématique plutôt que telle autre ? Nous postulons ici que réside en eux, à travers leur histoire, un potentiel immense aux

¹ Cité par Edgar Morin, (1994), *La complexité humaine*, Paris, Champs essais, p.29.

² Pierre Hadot, (2002), *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel, p.391.

origines d'eux-mêmes susceptible d'apporter un éclairage, un sens et une cohérence à leur choix de recherche. Raison pour laquelle nous ne faisons pas l'économie de cette dimension autoréférentielle pour mieux éclairer nos lecteurs sur cette recherche.

En effet, je suis né dans un petit village sous les tropiques, dans un pays de l'Afrique centrale, le Congo-Brazzaville. Après une Licence, un Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) et un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Philosophie à l'Université Marien N'GOUABI de Brazzaville, je suis devenu enseignant de Philosophie dans les lycées publics et privés de Brazzaville. Quatre ans d'enseignement ont suffi pour que je quitte Brazzaville, et vienne poursuivre un Master 2 de philosophie à l'Université de Nantes en 2007. Ce diplôme obtenu, j'ai fini par faire le choix, suite aux aléas de la vie, de m'inscrire en Master 1 de Sciences de l'éducation, puis en Master 2, un autre Master 2 professionnel en Direction et Encadrement dans les Organisations d'Insertion (DEOFI) et en Thèse en 2010.

En parallèle de ce parcours universitaire, je suis aussi dans les milieux associatifs : bénévole à la Croix-Rouge à Nantes pendant deux ans, membre du Conseil nantais pour la citoyenneté des étrangers (CNCE, mairie de Nantes) et membre fondateur de l'association CASA-AFRICA NANTES dont le leitmotiv est de faire de l'interculturalité, de l'intercompréhension humaine un vecteur de cohésion sociale. Dans le cadre de mon parcours en Science de l'éducation, j'ai donc fait un stage dans une école élémentaire. J'ai également travaillé pendant deux ans en tant qu'animateur dans une école classée Zone d'éducation prioritaire (ZEP). En même temps, dans le cadre associatif, j'ai donné des conférences et des cours dans certains lycées nantais sur des thématiques en lien avec l'interculturalité, la question du rapport à l'autre, de la culture africaine, mais aussi animé des cafés philosophiques, enseigné à l'Université permanente sur les questions liées à la philosophie africaine, tout en donnant quelques heures de cours de philosophie à l'Institut Supérieur du Bois de Nantes.

Ce terreau que constitue mon parcours, a nourri de façon consciente ou non ce perpétuel questionnement, qui fait d'ailleurs assurément l'essence de la philosophie, mais qui est aussi un questionnement profondément personnel, celui de notre rapport à nous-mêmes, à autrui et au monde. C'est dans ce contexte que surgit ce

questionnement, que s'originent les motivations au cœur de notre questionnement sur le renouveau éthique dans le contexte postmoderne et ses enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante.

II- Introduction

Cette thèse, comme toute recherche scientifique par ailleurs, procède et participe de l'idée de chercher ou rechercher pour comprendre. Pourquoi comprendre ? En vue de tenter d'apporter un éclairage voire des éléments d'une solution, sur un problème donné, circonscrit et situé dans un contexte spatio-temporel, c'est-à-dire historique précis, étant entendu que chaque problème, notamment celui qui peut faire l'objet d'une recherche, porte souvent en lui une dimension historique, et donc, trouve ses origines dans un passé lointain ou proche. Or, comme l'histoire est à l'image d'une chaîne faite de maillons, chercher suppose remonter avec passion et patience chaque maillon de la chaîne afin de saisir les nœuds où se nouent et se dénouent tantôt de façon dialectique, tantôt de façon dialogique les problèmes. Cette rétrospective donne une pertinence à la question et aux enjeux de la recherche, dans la mesure où elle interroge en même temps la dimension autoréférentielle ou motivationnelle du chercheur lui-même, puisque comprendre l'histoire, notamment l'histoire des idées, c'est aussi une manière de se comprendre soi-même, mieux une manière de nous comprendre nous-mêmes dans nos rapports historiques en lien avec l'évolution des sociétés dans lesquelles le problème se pose.

Evidemment, cette compréhension ne peut se faire, à notre avis, qu'en nous réappropriant ce qui nous lie avec le passé, c'est-à-dire notre dette. Car « Comprendre l'histoire ne peut signifier rien d'autre que nous comprendre nous-mêmes, non pas au sens où nous pourrions constater ce qu'il en est de nous, mais en ceci que nous apprenons ce en quoi nous sommes redevables. S'approprier son passé, cela signifie se savoir soi-même en dette vis-à-vis de ce passé. »³ Même si, faut-il d'emblée le concéder, ce passé ne nous livrera ses clés de compréhension qu'à la hauteur des mystères qu'il en conservera, conscients qu'« il y a un reste d'opacité qui ne pourra jamais être résorbé, parce que toutes nos tentatives de nous rapprocher du passé ne nous confrontent qu'aux traces de son évanouissement et à notre incapacité insurmontable à comprendre nos devanciers. »⁴ Raison de plus

³Martin Heidegger, (2001), *Platon : Le Sophiste*, Paris, Gallimard, p.20.

⁴Didier Moreau, (2009), « Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique », in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, (dir.) France Jutras & Christiane Gothier, Québec, Presse de l'Université de Québec, p. 163.

donc d'essayer de nous l'approprier dans la conscience de nos limites. Ainsi, il en ressort qu'aux origines de cette recherche se tissent les questions du genre : qu'avons-nous perdu ? Comment en sommes-nous arrivés là au point d'accorder une place combien centrale dans le dispositif éducatif aux questions principalement liées à l'économie inspirées ou insufflées par la compétition du « monde néolibéral », par la course effrénée à la toute puissance de domination que procurent la science et la technique voire la technologie ?

Comment en sommes-nous arrivés là au point où l'actualité des questions vives en philosophie de l'éducation dans le monde en général et en particulier dans le contexte postmoderne ou hypermoderne occidental se structure encore autour des problématiques liées à l'Autre, à la diversité de « l'épaisseur humaine »⁵ dans sa dimension ontologique, linguistique et culturelle alors que l'Antiquité grecque déjà plus de vingt cinq siècles passant nous a fourni les matériaux nécessaires pour y répondre ou pour y penser ? Il n'est que de penser au « rapport symétrique à deux modes de l'étranger »⁶ qui sous-tendait l'humanisme ancien dès lors qu'il s'agissait de penser la formation de soi : celui de l'extérieur, donc des autres hommes, d'autres cultures et d'autres langues et celui de l'intérieur de nous-mêmes, c'est-à-dire les passions, les plaisirs qui nous rendent captifs aux vices.

Apprendre des autres d'un côté pour nous insérer dans le monde et de l'autre se corriger de nous-mêmes pour nous rendre meilleurs, en nous transformant, tel pouvait se résumer cet humanisme ancien. Aussi veut-on se souvenir que la quête et l'assurance en un sens furent inscrites au cœur de la pensée grecque notamment chez les Stoïciens puisque le caractère sensé était pensé en termes de « [...] perméabilité réciproque de l'esprit et du monde, de la connivence entre la pensée humaine et l'ordre du cosmos, de la possibilité de les accorder. [...] Ce qui était premier, c'était le sens. Ce qui venait ensuite : le questionnement, pour faire coïncider ce sens avec la vérité. Les questions, telles que les Grecs se les posèrent, auraient pu ne pas avoir de réponses ; mais le monde, par cela même qu'il existait, prouvait à leurs yeux qu'il avait des réponses. D'où leur émerveillement-

⁵ Nous entendons ici par « épaisseur humaine » et il en sera presque ainsi toutefois que ce concept sera évoqué dans cette recherche, l'humanité dont chacun de nous est porteur et dont l'expression est le génie manifesté quand nous parvenons, après un regard de type ontologique, à en comprendre l'étendue de sa poétique créativité latente ou patente, laquelle nous amène d'apercevoir et de trouver dans l'Autre : l'Homme, car celui-là même que nous retrouverons en lui est aussi digne du nom d'homme bien que différent.

⁶ Didier Moreau, (2012), L'étrangeté de la formation de soi, *Le Télémaque*, N°41(1) pp. 115-132 DOI : 10.3917/tele.041.0115.

l'émerveillement devant tout ce qui est. »⁷ Et si c'était cela que l'humanité a petit à petit perdu au cours de l'histoire au point d'en payer encore aujourd'hui le prix ? Une raison peut-être suffisante pour expliquer l'indifférence de l'homme du XXI^{ème} siècle face aux questions essentielles, l'exposant ainsi aux multiples conséquences, du moins dans le champ qui nous concerne (celui de l'éducation, de la formation de soi et de « la vie morale » dans sa dimension éthique). La preuve, dans *La crise des sciences européennes*, n'est-ce pas tant la question du sens que d'une crise des sciences en elles-mêmes en tant que telle que Husserl analyse ? Si on a à l'esprit que les *Lumières* voire les Modernes avaient vu dans la science la promesse du bonheur à venir au point de placer en elle l'idéal d'une vie responsable, alors la crise qu'analyse Husserl n'est-elle pas celle du sens des sciences, dirait Olivier Rey, « vis-à-vis de l'existence humaine ? »⁸

De ces questions d'ordre général s'est nourrie chemin faisant notre intuition tout au long de cette recherche pour s'arrêter un instant et se demander en vue de comprendre : que s'est-il passé dans l'histoire des idées qui fait que resurgissent aujourd'hui comme à nouveaux frais les questions longtemps occultées et par ce fait même deviennent des enjeux de renouvellement des paradigmes traditionnels ? C'est pourquoi l'idée s'est imposée à nous, le retour en amont, donc dans l'histoire pour essayer de saisir les moments où les choses se sont nouées, parfois dénouées aussi, tout en prenant une toute autre signification. C'est ainsi que s'est constituée la trame à partir de laquelle notre réflexion a émergé, en l'occurrence cette envie d'explorer la question du renouvellement éthique dans la postmodernité et ses enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante.

En effet, pour situer et comprendre la résurgence du concept de la diversité dans le contexte postmoderne que nous considérons ici comme l'un des enjeux du renouvellement éthique dans le champ qui est le nôtre, nous sommes remonté aux *Lumières* et à son héritage que la modernité a porté. Notons, et nous y reviendrons dans la première partie de cette recherche que l'avènement des *Lumières* a structuré un nouveau paradigme conceptuel construit *grosso modo* autour d'une double critique radicale (voire d'un double rejet), celle de la Tradition et celle de l'Autorité, fusse-t-elle d'une Transcendance. Ce qui a jeté les fondements d'un rationalisme qui avait pour ambition : garantir paradoxalement l'avènement d'une « autorité du futur »

⁷ Olivier Rey, (2003), *Itinéraire de l'égarement, du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*, Paris, Seuil, pp. 16-17.

⁸ *Ibid.* p. 24.

fondée dans la foi en la raison comme promesse du progrès. C'est en effet, une autre idée de l'homme qu'on voit naître avec les *Lumières*, « l'homme nouveau » : autonome, exprimant son individualité et épris d'un humanisme abstrait, universaliste et conquérant. Deux conséquences, du moins dans l'optique de notre recherche, résultent de ce constat. D'une part, on sait que cet humanisme (se fondant sur l'idée du mal radical en l'homme) dont Kant a été le défenseur, a bien été au cœur d'une des plus grandes théories morales qui a structuré les principes et normes républicains notamment en France, à savoir la Déontologie.

Celle-ci a eu une influence dans la structure même de l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle, construite effectivement autour des principes et normes transcendant la réalité singulière et contextuelle d'où se déploie l'action de l'agent. D'autre part, et c'est ce qu'avaient bien perçu les auteurs du Romantisme⁹ et surtout les pères de la *Bildung* en l'occurrence Herder et Humboldt, au nom de cet universalisme abstrait, le modèle de l'homme européen ou sa culture servira d'exemple, au point de justifier l'entreprise de la colonisation, effaçant ainsi la diversité humaine ou culturelle. Les Modernes ont donc eu cet humanisme abstrait en héritage. C'est de lui, nous l'avons dit, que sont nés les fondements de l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle.

Le problème, c'est qu'avec l'avènement de la postmodernité (toutes ces notions : modernité, postmodernité, diversité etc. seront clarifiées dans la première partie de cette recherche), on a assisté à l'effondrement de cet édifice. Ce qui a eu pour conséquence, l'émergence de nouveaux problèmes ou plutôt des problèmes autrefois étouffés par des principes qui transcendaient la réalité concrète de l'épaisseur humaine. C'est de là que surgit notre problématique, puisque nous pensons que de cet effondrement de la modernité, d'où la postmodernité a émergé, émergent aussi devant nous, dans ce contexte nouveau, de nouvelles possibilités, de nouvelles orientations. Et ce, non seulement pour questionner la modernité, mais aussi et surtout pour rechercher les nouveaux fondements, les nouveaux repères capables de repenser le renouveau éthique, notamment en matière de l'éthique

⁹ En bref le Romantisme est ce courant philosophique et littéraire qui, dans le contexte des Lumières s'est opposé au classicisme et à l'universalisme rationnel en promouvant le sentiment sur la raison, l'imagination sur l'analyse critique. En quête du merveilleux, le Romantisme cherche à trouver le Vrai non pas dans le domaine intellectuel mais dans le monde perdu des contes, légendes, mythes, chansons populaires, dans les langues, bref dans la culture des peuples. Grimm, Schlegel, Jean Paul figurent parmi les grands représentants de ce courant.

professionnelle enseignante. D'où cette question sur laquelle nous reviendrons dans le deuxième chapitre en montrant de façon plus précise son contexte d'émergence :

en quoi la rupture épistémologique entre modernité et postmodernité voire hypermodernité pose-t-elle la question du renouvellement des principes moraux et éthiques de l'humanisme moderne ? Sur quels schèmes épistémiques voire heuristiques peut-on penser ou repenser la revitalisation de ce nouveau éthique et ainsi saisir ses enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante dans l'actualité de notre contemporanéité ?

Tel est l'objectif de cette recherche. Mais, précisons tout de suite que nous comprenons ici le mot objectif dans la perspective que lui donne Hilary Putnam. En effet, en citant Bernard Williams, Putnam souligne cette idée bien évidente que nous partageons : « [...] un objectif est souvent général [...], et que le problème n'est pas tant de trouver un moyen pour atteindre cette fin, que de trouver un type global d'activités qui sera une réalisation acceptable de l'objectif. »¹⁰ C'est ce que nous nous attelons à construire page après page au cours de cette recherche, car il s'agit pour nous de chercher des paradigmes (en l'occurrence comprendre celui du conte ou de la fable) voire d'essayer de les construire afin de permettre « l'approvisionnement » d'un nouvel humanisme, mais cette fois-ci, moins abstrait, plus près du concret et à même de rendre la tâche de la compréhension humaine dans sa diversité, sa complexité et sa poétique, accessible.

Dès lors, l'originalité de l'apport de notre recherche ne pourra assurément se mesurer qu'à l'aune de la consistance de ce qu'elle proposera comme nouveaux fondements, comme nouveaux repères à ce nouveau éthique, en l'occurrence sur le champ de l'éthique professionnelle enseignante comprise dans notre actualité. Ceci dit, rassurons tout de suite nos lecteurs, cette recherche ne vise pas à tout déconstruire de l'héritage des *Lumières*, au contraire, elle tend aussi à valoriser, contrairement aux *Lumières* d'ailleurs, l'idée de la sauvegarde des héritages, l'idée de la transmission constitutive à la pensée éducative. Nous privilégierons ici de façon dialectique tradition (gréco-romaine) et modernité, mais aussi l'actualité dans ses paradoxes comme contemporanéité pour penser ce nouveau tant du point de vue de l'éducation, de la formation de soi que de l'éthique professionnelle enseignante.

¹⁰ Hilary Putnam, (1984), *Raison, Vérité et histoire*, Paris, Minuit, p.190.

C'est pourquoi, nous retenons de ces deux conséquences indiquées plus haut, à propos des *Lumières* et ceux qui les ont combattues deux idées aussi essentielles qui ne nous quitteront pas le long de cette recherche. D'un côté, notons chez les *Lumières* cette idée fondamentale, leur capacité d'interrogation sur l'actualité de leur temps, sur leur contemporanéité, mais également l'idée de l'émancipation (dont nous avons noté les enracinements dans l'idée de perfectionnement moral chez les Grecs) pour penser l'éducation et la formation de soi. De l'autre côté, l'attention portée à la diversité que le Romantisme, critique des *Lumières*, avait mise en avant pour répondre à cette idée d'universalisme, laquelle gommait les différences entre peuples ou cultures.

Sur ce dernier point, on sait que les *Lumières* ont triomphé sur le Romantisme en diffusant largement leurs idées, ce qui a nourri la modernité, laquelle a occulté toute idée de diversité, de pluralité culturelle ou d'interculturalité. Seulement, nous l'avons évoqué, il se trouve que le basculement de la modernité à la postmodernité que nous analysons dans cette recherche, a permis de constater la faillite de la modernité, ce qui a ouvert un espace où on a pu recueillir à nouveau la diversité et repenser les dimensions du temps. Le fait est que l'avenir promu par les *Lumières* comme horizon du progrès devient une illusion, le passé ou la tradition ne comptant plus (passé ou tradition que nous tentons par ailleurs de revisiter dans cette recherche pour nous permettre de revitaliser les nouvelles perspectives), seul le présent devient le lieu de réalisation de son « salut » à savoir son bien-être ou son bonheur immédiat.

De là, il devient possible de rouvrir l'initiative de questionner les principes moraux qui sous-tendaient les grandes théories morales modernes, lesquelles structuraient à leur tour l'école républicaine dans ses grandes orientations éducatives, de même que l'éthique professionnelle enseignante. Du monde clos et homogène que constituait autrefois la classe de l'école des modernes, on est passé au monde ouvert ou à l'hétérogénéité des mondes, mettant ainsi à l'épreuve l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle. Désormais face à la question de l'altérité ou de la compréhension de la diversité de l'autre, ce que nous appelons ici « l'épaisseur humaine », l'action de l'enseignant se pose en des termes plus complexes. Mais, cette question de diversité ne devrait pas nous faire oublier aussi facilement la question qui lui est corollaire, celle du relativisme. Raison pour laquelle nous gardons à l'esprit la « circonscription » du relativisme, car si on n'y prend garde, il interroge voire sape les fondements de la tradition éducative. A partir de là, on

comprend bien que les enjeux éducatifs et sociaux sont tels qu'aujourd'hui ils finissent par influencer sur l'action de l'enseignant en redéfinissant voire en réorientant désormais, peut-être plus que jamais sa conscience éthique dans une perspective de renouvellement. On mesure alors comment la question de la diversité comme enjeu du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi concerne à plus d'un titre aussi l'éthique professionnelle enseignante dans la mesure où l'enseignant est ici pensé comme ce par quoi et au moyen de quoi dirait Hannah Arendt, la tâche de l'insertion de l'enfant dans le monde est rendue possible. Ce qui suppose de sa part une compréhension et une connaissance de ce qu'est le monde et de ce qu'est l'enfant.

Or avec la postmodernité on redécouvre que ni le monde, ni l'enfant ne peuvent être perçus et compris comme un tout homogène. En ce sens, on réalise combien de fois l'hétérogénéité des mondes constitue un enjeu majeur du renouveau éthique, en ceci qu'il appelle plus que jamais à préserver l'horizon éducatif, de sorte qu'il ne vise pas en priorité autre chose qu'un projet émancipateur, un apprentissage au perfectionnement continu de soi, tout en étant en même temps, une tension portée pour une intercompréhension mutuelle entre les humains. Dès lors, le but de cette recherche est clair : faire un retour, mieux un détour herméneutique du passé ou de la tradition et en faire (contrairement aux Modernes qui avaient rompu le lien avec la tradition ou le passé) un matériau susceptible d'éclairer notre actualité contemporaine et participer ainsi à la revitalisation de nouveaux repères dont notre monde à l'environnement fluide et complexe a besoin.

Sauf à se satisfaire du vide de sens dont l'issue nous paraît certaine puisque perdus nous sommes, il nous faut vite retrouver chez les Anciens le chemin, cette dimension qui faisait l'essentiel de l'existence : l'Homme dans toute sa triade anthropologique, c'est-à-dire l'homme compris comme sujet, objet et finalité. A partir de là, penser l'éducation en ces termes de triade, c'est-à-dire l'homme comme sujet, objet et finalité de l'éducation. C'est cette dimension éthique que nous essayons de retrouver dans cette recherche en la composant avec l'actualité de notre temps, c'est ce que nous appelons ici l'éducation comme contemporanéité. Ainsi, cinq parties dont chacune comporte deux chapitres constituent l'ossature de ce travail. La première contextualise les enracinements du problème, fait émerger la problématique, ébauche les hypothèses et la méthode. La deuxième partie circonscrit les enjeux du renouvellement en signant le paradigme d'une éducation et d'une formation de soi à

même de penser et de répondre à la complexité postmoderne de l'hétérogénéité des mondes. A partir de là, on verra poindre le besoin de penser une éthique professionnelle enseignante adaptée. Mais avant, nous circonscrivons l'analyse de ce qu'a été l'éthique professionnelle traditionnelle, du moins dans ce qui la fondait comme structure principielle, tout comme les grandes théories morales dont la prétention était de fournir de façon théorique des réponses ou des axiomes essentiels pour guider nos actions. Une fois faite, cette circonscription nous permettra d'entrevoir dans ce contexte postmoderne leurs limites dans les situations concrètes de l'agir de l'agent. C'est ce dont se chargera la troisième partie.

Dès lors, si le paradigme des théories morales traditionnelles sont devenues insuffisantes pour répondre aux nouveaux enjeux de notre contemporanéité, nous proposons d'essayer le paradigme du conte ou de la fable comme réceptacle d'une éthique pratique, concrète et continue de formation de soi dans les situations et les épreuves qu'impose l'action. Ce paradigme éthique trouve sa cohérence dans le fait même qu'elle n'en a pas une, du moins connue d'avance, elle se construit chemin faisant, comme le dirait si bien le poète espagnol Antonio Machado, « marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant.»¹¹ C'est ce que la quatrième partie s'attèlera à démontrer. Enfin, la cinquième et dernière partie ouvre l'horizon de nouveaux repères en matière d'éducation, de formation de soi et plus essentiellement en matière d'éthique, notamment d'éthique professionnelle enseignante comme résultats et perspectives pour répondre à ces questions désormais vives de l'éducation et qui ont pour corollaire la question du vivre ensemble. Tel est donc l'itinéraire que suivra cette recherche.

¹¹ Antonio Machado, (1917), *Chant XXIX des proverbes et chansons, Chants de Castille*, Madrid, Renacimiento.

III- Première partie : De la contextualisation du problème à la problématique.

Chapitre I: L'émergence du problème

Questionner et se questionner, analyser et comprendre en vue de construire ou déconstruire un problème nécessite assurément d'avoir à l'esprit une vue d'ensemble ou panoramique des différentes approches que soulève ou a soulevé le problème dans l'histoire des idées. Car, si on ne comprend pas plus ou moins clairement ce que peut être l'histoire du problème sur lequel on veut travailler, la chaîne des idées qui la composent, il est difficile de se situer et de situer par ce fait même le problème. C'est pourquoi, une sorte d'archéologie du problème peut toujours servir, si on veut l'éclairer et surtout si on veut envisager quelques pistes de solutions ou de résolutions.

C'est ce que nous enseigne par analogie la pensée complexe, notamment dans son principe hologrammatique qui veut que : « L'idée donc de l'hologramme dépasse, et le réductionnisme qui ne voit que les parties et le holisme qui ne voit que le tout. C'est un peu l'idée formulée par Pascal : "Je ne peux pas concevoir le tout sans concevoir les parties et je ne peux pas concevoir les parties sans concevoir le tout." »¹² Raison pour laquelle, dans cette première partie de la recherche, il s'agit d'explorer l'histoire des idées pour repérer et identifier les moments charnières autour desquels se dessinera le plan architectural de notre réflexion, l'un de ces moments nous permettra *in fine* de dégager la problématique et les hypothèses de cette recherche. Au passage, la référence ici à la pensée complexe, c'est pour signifier en effet que pour comprendre un problème, il vaut mieux le saisir à la fois dans son ensemble avec ses ramifications et son contexte, sa singularité. Ce qui procure une vue, un autre regard du problème.

Cela dit, nous sommes conscient par ailleurs du caractère voire du statut ontologique de la question que nous introduisons dans cette recherche, puisqu'elle concerne ce que Georges Lapassade appelle « l'entrée dans la vie », entrée qui, paradoxalement se fait tout au long de la vie, du fait même du statut (inachevé et inachevable) de son sujet, c'est-à-dire l'homme. En réalité, il s'agit bien de la question de la formation de

¹² Edgar Morin, (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, p.100.

l'homme, donc de l'éducation. Vu donc le caractère fini de ce dernier, sa formation ne peut se penser qu'en termes d'inachèvement, d'où cet indicateur qui guidera notre réflexion : « L'exploration du problème de l'entrée dans la vie est une tâche qui ne peut véritablement s'achever : son objet est l'Homme, et son "terrain" le Monde. De plus, cet inachèvement est un caractère général de la connaissance : l'inachèvement du savoir exprime celui de l'être. »¹³ Le caractère ontologique de cet inachèvement loin d'être un frein à notre soif de nous former continuellement est au contraire, la condition même de notre possibilité de nous améliorer, en nous rendant sans cesse meilleurs. Notre finitude est donc la condition de notre perfectionnement, autrement nous nous contenterions de ce que nous sommes, si nous avions été achevables.

1. Du constat

L'histoire de la pensée nous enseigne que la conception de l'idée du renouveau comprise comme inhérente à l'idée même de la décadence est aussi vieille que l'histoire de la pensée elle-même. Comme si décadence ou déchéance et renouveau étaient de façon dialogique les deux faces d'un système sans lesquelles ni maintien en équilibre, ni progrès du système n'était possible. Comme si, sur les cendres de quelque chose naît forcément une autre chose à partir duquel elle procède, car s'il y a désespérance, il y a forcément l'espérance de laquelle elle naît pour reprendre en substance les propos d'Edgar Morin. Héraclite voyait en cela les bases d'un dynamisme universel d'autant plus disait-il, « c'est le même en nous, d'être ce qui est vivant, d'être ce qui est mort ». L'opposition et l'identité des contraires, autrement dit, la lutte et l'unité des contraires étaient au fondement de ce dynamisme héraclitéen.

Platon en son temps, en comparaison aux temps mythiques où les hommes étaient épris et parés des vertus, se questionnait déjà sur le problème du déclin des valeurs de sa société. La référence au passé, donc à la tradition pour évoquer l'actualité de sa contemporanéité est bien présente chez Platon. Dans les sociétés africaines, voire orientales et même occidentales (pour certaines écoles du moins, notamment stoïcienne), l'histoire était pensée de manière cyclique. Le pire se succédant au meilleur ou *vice-versa* (sept vaches grasses de chair, sept vaches maigres ; sept

¹³ Georges Lapassade, (1997), *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, p. 189.

épis gras et sept épis maigres symboles de prospérité puis de disette dans l'Antique biblique en Égypte, cf. Genèse 41.), la seconde entité était pensée en terme de catégorie du nécessaire. Autrement dit, du pire résulte du meilleur, tout comme du meilleur résulte du pire, comme si l'un ne va pas sans l'autre. Ainsi, chacune des notions est nécessaire à l'avènement de l'autre, de la mort procède la vie et *vice versa*. Du coup, le passé a longtemps pris une place de choix, une référence dans cet univers conceptuel. Les Grecs par exemple voyaient chez leurs héros du passé, dans la figure même du sage un exemple à suivre pour espérer atteindre le souverain bien, comme en témoigne leur estime pour la tradition¹⁴. Les raisons de cet attachement à la tradition sont assurément nombreuses, mais si nous retenons celle qui fait de la figure du sage un exemple qu'il fallait suivre, nous pouvons en effet mesurer leur attachement.

Car le sage leur apprenait, à titre d'exemple, ce que signifiait le souverain bien, et ainsi, ils pouvaient s'exercer dans la pratique. Ainsi donc, on pouvait lire : « [...] le souverain bien consiste à vivre en se tenant à égale distance du vice et de la vertu, sans incliner plutôt vers l'un que vers l'autre, mais en gardant toujours à leur sujet la même indifférence, car le sage est comme le bon comédien qui joue toujours chaque rôle de façon convenable, ... »¹⁵ Toutefois, si le monde grec était tourné vers la tradition et le passé, il a été aussi tout autant tourné vers l'avenir, comme il pouvait aussi se penser au présent en l'occurrence avec l'école épicurienne. On peut donc dire, aussi paradoxalement que cela puisse paraître que dans ces mêmes sociétés (africaines, orientales et occidentales) une perspective eschatologique était en même temps pensée en raison de la finitude de la nature humaine.

Ce qui explique assurément l'accent mis, notamment sur la question de l'odyssée de l'âme après la mort, l'idée de l'immortalité de l'âme dans « *Le livre des morts* » chez les anciens Egyptiens et l'idée du perfectionnement moral chez les Grecs. Il en découle que l'effort de transmission, selon les âges de l'histoire et leurs contextes, et ce, en dépit des déplacements voire des modifications qu'il engendrait dans le contenu de ce qui était transmis, avait plus qu'un mérite : celui de garantir

¹⁴Les vers suivants de Antipatros de Sidon et Athénée sur la personne de Zénon de Cittium en particulier et les Stoïciens en général en disent long sur l'estime que les Grecs avaient envers le passé glorieux de leurs prédécesseurs : « Ci-gît Zénon de Cittium, le sage qui vers l'Olympe, Est monté sans mettre de Pélion sur l'Ossa, Sans avoir fait les exploits d'Hercule, pour montrer vers les astres, Le chemin de la vertu lui a suffi. » Puis, « O savants Stoïciens, combien excellents sont vos dogmes inscrits sur des pages sacrées ! La vertu de l'âme est le seul bien, etc. » Cités par Diogène Laërce, (1965), *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, tome 2, Paris, G. Flammarion, p.61.

¹⁵Diogène Laërce, *Ibid.* p. 105.

l'assurance de la survivance des héritages du passé. C'est ainsi que cette référence au passé structurait les sociétés traditionnelles. Or, que notera-t-on avec l'avènement de la modernité? Une rupture épistémologique très importante, le renversement de la temporalité. A ce propos Sébastien Charles écrit : « C'est avec la modernité qu'une rupture a eu lieu, non pas pour réinscrire le présent au cœur des préoccupations de tous mais pour inverser l'ordre de la temporalité et faire du futur, et non plus du passé, le lieu du bonheur à venir et de la fin des souffrances. Cette rupture essentielle dans l'histoire de l'humanité s'est traduite sous la forme d'un discours radicalement opposé à celui de la décadence, vantant cette fois les conquêtes de la science et indiquant les conditions d'un progrès indéfini dont nous aurions dû être les héritiers. La raison allait pouvoir régner sur le monde et créer les conditions de la paix, de l'équité et de la justice. »¹⁶ En effet, cette rupture marque une période d'enchantement de l'homme, du monde, caractérisée et portée par les Lumières et la raison instrumentale.

C'est en réalité l'inauguration d'un nouvel horizon conceptuel : les Temps modernes qui, pour Blumenberg « [...] ne sont ni le renouvellement de l'Antiquité, ni sa continuation par d'autres moyens »¹⁷ mais on le sait constituent pour lui un dépassement de la Gnose¹⁸. En ce sens ils sont pour lui le lieu où, contrairement à la gnose qui faisait de ce qu'il appelle la « cosmodicée » une « théodicée », a émergé une « anthropodicée » fondée sur « l'absence d'égards du monde vis-à-vis de l'homme. »¹⁹ De là découlent pour lui d'autres référents axiologiques. Ce n'est plus dans la connaissance que réside le salut de l'homme, mais dans la création (de ses œuvres).

¹⁶Gilles Lipovetsky & Sébastien Charles (2004), *Les temps hypermodernes*, Paris, Grasset, p.14.

¹⁷Hans Blumenberg, (1999), *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard, p.136.

¹⁸Littéralement ce mot renvoie à la connaissance. Pour Blumenberg, la gnose contrairement à la métaphysique platonicienne voire néoplatonicienne est d'un type plus radical, elle défie non seulement la tradition antique mais aussi la dogmatique chrétienne formulée à partir de cette tradition. « Elle conteste à l'Antiquité la conception du cosmos comme quintessence de la réalité obligatoire à partir d'elle-même et au christianisme la conception du rapport entre Créateur et Rédemption comme œuvre du Dieu unique. C'est le penseur le plus grand et le plus fascinant de la gnose, le philosophe Marcion, excommunié à Rome en 144, qui a saisi, avec la passion pour un système théologique cohérent en soi, qu'il pouvait y avoir dans la séparation entre Dieu créateur et Dieu du salut une conséquence en faveur du christianisme. » *Ibid.* p.139. Voici en gros la thèse centrale de Marcion, comme le rapporte Blumenberg : « [...] une théologie qui affirme que son Dieu est le créateur tout-puissant du monde et qui fonde sa confiance en ce Dieu sur sa toute-puissance ainsi attestée, une telle théologie ne peut pas simultanément faire de la destruction de ce monde, et du sauvetage de l'homme de cette destruction, l'action centrale de ce Dieu. » *Ibid.* p.139.

¹⁹ *Ibid.* p.154.

C'est le moment où, écrit-il, on a fêté « [...] le triomphe de l'homme s'émerveillant de l'illusion cosmique à lui-même et de l'assurer de son pouvoir sur l'avenir. »²⁰ Par conséquent, « Le dépassement définitif de l'héritage gnostique, écrit Blumenberg, ne peut pas restituer le cosmos, parce que l'idée de cosmos est, de par sa fonction, apaisement au sujet du monde et apaisement du monde, parce qu'elle a pour corrélat l'idéal théorique et l'oisiveté théorique que les Grecs lui avaient déjà attribués. »²¹ Ainsi, si les *Lumières* et la Modernité qui s'en est suivie marquent cette rupture, on est tout de même en droit de se demander : d'avec quoi s'est-on réellement séparé ? Répétons-le, la réponse est claire, la Tradition et l'Autorité qui allait avec, y compris l'humanisme contenu dans cette Tradition notamment dans la manière de penser notre rapport à nous-mêmes, à l'autre et au monde. En effet, le contexte d'où a émergé cette Tradition dont les ramifications sont saisissantes dans l'histoire, est bien la Grèce antique.

Cette Grèce, avec son fond « spirituel » du souci de soi (à titre de salut personnel dans le monde) inaugure le lieu d'une formation de l'homme en l'absence d'une autorité transcendante, car l'eschatologie grecque trouve son fondement dans l'idée que « [...] les cycles cosmiques et les feux consumant le monde sont, pour la philosophie grecque, des processus naturels immanents, des phénomènes d'autoépuisement du processus cosmique auxquels correspondent des phénomènes d'auto-régénération. »²² C'est dans ce fond conceptuel que la philosophie grecque donnera un contenu et un sens profond à l'affirmation de soi, laquelle hélas, le Christianisme poussera à sa perte par « la radicalisation absolue du souci du salut »²³ hors de l'homme et qui passera par une renonciation à soi, à un « renouveau radical de l'être » acquis au prix du Rachat et de la Rédemption. Cette affirmation de soi consistait en ceci :

« Il faut avoir tout au long de sa vie l'attention, les yeux, l'esprit, finalement son être tout entier, tourné vers soi. Nous détourner de tout ce qui nous détourne de nous, pour nous retourner vers nous-même. »²⁴ Toutefois, ce paradigme de la conversion, avant d'être repris par Saint Augustin dans *Les Confessions*, avant aussi que Durkheim ne la sécularise à son tour, aussi bien dans *L'éducation morale* que dans *L'évolution pédagogique en France*, a été d'abord une conception platonicienne. En

²⁰ *Ibid.* p. 150.

²¹ *Ibid.* pp.151-152.

²² *Ibid.* p.46.

²³ *Ibid.* p.52.

²⁴ Michel Foucault, (2001), *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard/Seuil, p.198.

effet, Platon met en scène la conversion du regard de l'âme, laquelle se détourne de la réalité sensible pour se tourner vers l'essence des choses. Dès lors, deux concepts permettent de distinguer fort bien le paradigme de la conversion chez Platon, qui lui-même se nuancera aussi bien de la conception stoïcienne qu'à celle du christianisme : l' « *epistrophê* » d'un côté, la « *metanoia* » de l'autre. En effet pour Foucault, la définition de l' « *epistrophê* » platonicienne signifie en résumé ceci : « "Se détourner de", "se retourner vers soi", "faire acte de réminiscence", "faire retour à sa patrie (à sa patrie ontologique)." »²⁵ Elle se caractérise donc, poursuit Foucault, en ce qu'elle consiste à se détourner des apparences, à opérer un retour sur soi après avoir pris conscience de sa propre ignorance. Cette prise de conscience justifie en effet le fait de se soucier de soi, lequel souci permet l'envol du soi vers « sa patrie ontologique » par le biais de la réminiscence. Cette patrie c'est ce que Platon, en l'occurrence, nomme le monde des essences, de la vérité et de l'Être.

Dès lors, rappelle Foucault, trois exigences commandent cette conversion platonicienne : la distinction et l'opposition entre le monde intelligible d'un côté et le sensible de l'autre, la même entre l'âme et le corps, entendu que le corps est pensé comme le « soma » de l'âme, dont elle doit se dégager ou se libérer, le tout couronné par l'acte de connaître, se connaître pour connaître la vérité. En revanche, cette perspective platonicienne se nuancera chez ce que Foucault appelle « la culture et pratique de soi hellénistique et romaine » dans laquelle ce retour vers soi se pensera dans « l'immanence même du monde », c'est-à-dire ce que les Stoïciens ont appelé l'obéissance à l'ordre rationnel du cosmos, à savoir distinguer ce qui dépend de nous et dont nous sommes maîtres et ce qui ne dépend pas de nous, où nous ne pouvons que nous résigner. On voit donc ici que la libération consiste dans le fait de se libérer de ce qui ne dépend pas de nous, ce dont nous ne sommes pas maîtres pour nous approprier pleinement ce dont nous sommes ou pouvons être maîtres et qui, par l'effet de nos actions, peut nous rendre meilleurs.

Ce n'est pas le corps qui est le problème ici et dont il faudrait se libérer, comme chez Platon, mais au contraire on ne peut rompre avec lui, pas plus avec ce monde-ci, le nôtre, pour un autre monde transcendant à celui-ci. C'est plutôt en établissant un rapport adéquat voire complet avec le corps et le monde comme immanence par le biais de l'entraînement, de la pratique et de l'exercice que l'homme parvient à la connaissance de soi et devient ainsi « progressant ». Nous y reviendrons, car c'est

²⁵ *Ibid.* p. 201.

de là que se dessine la perspective métamorphique de l'éducation. Par ailleurs, la conversion dans la perspective chrétienne, c'est-à-dire la *metanoia* renverra pour Foucault à la « [...] pénitence et c'est aussi le changement, changement radical de la pensée et de l'esprit. »²⁶ Le changement implique ici une mutation soudaine qu'elle soit préparée ou pas, expliquant ainsi le passage d'un statut à un autre, de la mort à la vie (« [...] la mort à la résurrection comme expérience de soi-même et de renoncement de soi à soi »²⁷), de l'obscurité à la lumière, du règne de pécheur à celui de racheté, le tout sur fond d'une rupture radicale intérieure du sujet lui-même. D'où précise Foucault : « Le soi qui se convertit est un soi qui a renoncé à lui-même. Renoncer à soi-même, mourir à soi, renaître dans un autre soi et sous une forme nouvelle, qui n'a en quelque sorte plus rien à voir, ni dans son être, ni dans son mode d'être, ni dans ses habitudes, ni dans son *éthos*, avec celui qui a précédé, c'est cela qui constitue un des éléments fondamentaux de la conversion chrétienne. »²⁸

Résumons de façon à voir une idée simple de ces deux notions l' « *epistrophé* » et la « *metanoia* » sur lesquelles nous reviendrons dans la deuxième partie au chapitre 4. Pierre Hadot les définit ainsi : la première signifie retour à soi et la seconde transformation de soi²⁹. Chez Platon, ce retour vers soi se fait en vue d'une amorce dialectique de l'âme vers ce contact avec le monde divin, celui des Essences à travers lequel l'âme se transforme, se transfigure avant de redescendre parée des vertus divines par lesquelles elle peut désormais bien ou mieux agir dans le monde, notamment sur le champ politique, au sens grec du terme. Il y a donc ici un modèle hors du monde que l'âme par ses transformations doit apprendre à imiter. Chez les Stoïciens ce retour vers soi se fait aussi en vue de se transformer, mais sans amorcer le voyage de l'âme vers un monde transcendant. Cette transformation, c'est en vue de nous « apprivoiser » nous-mêmes et ainsi nous améliorer et vivre dignement, convenablement notre vie, en harmonie non seulement avec nous-mêmes, mais aussi avec les autres et le monde.

C'est l'idée stoïcienne de notre double appartenance : au Tout de la communauté humaine et au Tout cosmique. Il n'y a donc pas d'imitation ici, seule la personne du sage fait figure d'exemple, en tant qu'il est l'expérience vivante de notre participation consciente à la rationalité universelle. Ainsi, de par la vigilance (comprise comme

²⁶ *Ibid.* p.202.

²⁷ *Ibid.* p.208.

²⁸ *Ibid.* p.203.

²⁹ Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Op. Cit., p. 390.

attention, du grec *prosochè*, renvoie à une attitude spirituelle, dans le sens d'exercices spirituels³⁰ que mentionnent Hadot et Foucault) d'esprit qu'il a acquise, le sage stoïcien est capable d'appliquer la règle fondamentale aux situations particulières de la vie. Dès lors, « Le Portique³¹ ne se donnait pas pour objet de conduire l'humanité à la sagesse, mais de fournir à ceux qui le voulaient et en étaient capables le moyen de s'en approcher. »³² En revanche, certes, la *metanoia* chrétienne est aussi et encore une transformation, mais d'une toute autre nature car elle est une sorte de renonciation à son être, en vue d'un être nouveau : devenir une nouvelle créature et ce, au moyen d'une rédemption, laquelle postule le salut de l'homme hors du monde. Ainsi distinguée l'*epistrophè* platonicienne de la *metanoia* chrétienne, autant dire d'emblée que nous nous attarderons dans la perspective de la formation de soi, sur la différence entre la conversion platonicienne et celle des Stoïciens laquelle s'apparente beaucoup plus à une métamorphose qu'à une conversion.

Car ce qui nous intéresse plus c'est la dimension du souci de soi (comprise dans le sens que la tradition gréco-romaine lui donne et sur lequel nous insisterons au chapitre 4, mais surtout pas le sens qu'il prendra dans la modernité avec une pointe du soi comme égo, égoïsme, affirmation de soi, etc.) comme perspective ou horizon de retour sur soi en vue d'une transformation. Perspective par laquelle nous faisons l'apprentissage de devenir progressant dans un élan de perfectionnement, loin du postulat qui voudrait arracher l'homme de lui-même et du monde. Il s'agit donc pour nous, dans la perspective éducative que nous partageons, de nous former sans nous retirer de nous-mêmes, ni retirer le monde de nous, ni nous retirer du monde. C'est donc cette perspective stoïcienne immanente, toute aussi semi-transcendante puisqu'on y trouve certaines pratiques ascétiques que nous privilégions dans cette recherche, comme perspective métamorphique.

Raison pour laquelle l'écho de son humanisme nous parvient avec fraîcheur : « L'humanisme ancien pense la formation de soi dans un rapport symétrique à deux

³⁰ « Le mot "spirituel" permet bien de faire entendre que ces exercices sont l'œuvre, non seulement de la pensée, mais de tout le psychisme de l'individu et surtout il révèle les vraies dimensions de ces exercices : grâce à eux, l'individu s'élève à la vie de l'Esprit objectif, c'est-à-dire se place dans la perspective du Tout (« S'éterniser en se dépassant »). » Pierre Hadot, *Op. Cit.*, p. 21.

³¹ C'est l'autre nom par lequel on appelle les Stoïciens, ceux qui appartenaient ou se sont inscrits dans la perspective philosophique de cette école créée par Zénon de Cittium. Voici donc l'explication de cette appellation de Portique, à en croire Duhot : « Il ouvre sa propre école vers -301, cinq ans après Epicure, sous un portique d'Athènes appelé Portique peint (*Stoa poikilè*), d'où son nom de *Stoa*, dont nous ferons stoïcisme, ou tout simplement de Portique. » Jean-Noël Duhot, (2003), *Epictète et la sagesse stoïcienne*, Paris, Albin Michel, p. 22.

³² Jean-Noël Duhot, *Ibid.* p. 68.

modes de l'étranger. L'étranger du dehors, celui des autres hommes, des autres peuples et des autres langues, qu'il soit éloigné dans le temps ou dans l'espace, est celui qui nous formera dans notre effort pour nous inscrire dans le monde ; l'étranger du dedans, celui qui prétend à la vérité de la toute présence, dans l'immédiateté du plaisir et la répétition des vices, qui nous rend autrui odieux et insupportable, doit être corrigé par l'instruction et l'éducation que nous recevons dans la communauté humaine. On peut comprendre dès à présent que cette symétrie, véritable socle de l'humanisme, fait que, plus l'inscription dans le monde, mue par la curiosité et dirigée par la raison, obtenue par l'ouverture à l'étranger, sera profonde, plus la métamorphose de soi vers une vie plus digne d'être vécue sera réussie. Il ne s'agit pas d'un dogmatisme mais d'une expérience autobiographique vécue par les auteurs eux-mêmes, Caton, Cicéron, Varron, Sénèque, par leur relation intense avec la culture grecque. »³³ On notera rapidement qu'ici, l'humanisme s'origine, s'enracine et se perpétue dans la transmission intergénérationnelle de la Tradition, laquelle trouve ses fondements dans ce que les hommes (les prédécesseurs) ont su, pour parler comme Gadamer, par leurs œuvres, tirer d'eux-mêmes et poser hors d'eux-mêmes ce qu'ils étaient en eux-mêmes. Or, la rupture que signeront les *Lumières* sera donc aussi la rupture de cette transmission de la Tradition qui rendait possible la formation métamorphique de soi.

2. D'une rupture à une autre

Nous nous souvenons bien que la foi des *Lumières* en la perfectibilité humaine supposait l'invite à l'affranchissement du poids des préjugés, du passé, de la tradition par l'usage à bon aloi de la raison, désormais garante de toute autorité. A ce propos Gadamer est d'autant plus explicite : « Or, la tendance générale de l'*Aufklärung* est de n'admettre aucune autorité et de tout soumettre au tribunal de la raison. Ainsi la tradition écrite, l'Écriture sainte comme tout autre document historique, ne peut pas avoir une valeur absolue ; la vérité possible de la tradition dépend bien plutôt de la crédibilité que lui accorde la raison. L'ultime source de toute autorité, ce n'est pas la tradition mais la raison. Ce qui est écrit n'est pas nécessairement vrai. Le savoir peut toujours en être amélioré ; voilà la maxime générale au nom de laquelle l'*Aufklärung* moderne affronte la tradition et finit par devenir recherche historique. Elle fait de la

³³ Didier Moreau, *L'étrangeté de la formation de soi*, Op. Cit., pp. 115-132.

tradition l'objet de la critique, exactement comme le fait la science de la nature pour les témoignages des apparences sensibles. »³⁴

Ce constat bien précis montre qu'il s'agit d'un remplacement d'une autorité par une autre, on assiste là à un jeu de pouvoir, à une sorte de constat d'intronisation de la raison au pouvoir. En effet, en liquidant l'autorité des textes anciens (parce que exemptés de toute critique) et l'autorité de toute Transcendance comme s'il était possible de faire sans autorité, les *Lumières* ne peuvent pas faire autrement que la remplacer, comme dirait Koselleck, par une autre autorité, l'« autorité du futur »³⁵ laquelle, croit-on, deviendrait prévisible puisque le nouveau devin, c'est-à-dire l'homme, grâce à sa raison, dira Kant, « [...] fait lui-même et organise les événements qu'il prédit. »³⁶ Par ailleurs, ce jeu de chaises musicales orchestré par les *Lumières* que les Modernes ont assumé, a consisté sur le plan moral à construire des fondements moraux affranchis des dogmes religieux, c'est l'émergence d'une morale laïque, la mise en route d'un « premier cycle de la sécularisation » dont le caractère paradoxal reste frappant : « [...] qu'en s'émancipant de l'esprit de religion, il lui a emprunté une de ses figures clés : la notion de dette infinie, de devoir absolu. »³⁷

On comprend alors l'impératif catégorique kantien, la pureté de sa morale, l'inconditionnalité de ses maximes car rappelle Lipovetsky « [...] en magnifiant l'obligation du sacrifice de la personne sur l'autel de la famille, de la patrie ou de l'histoire, les modernes ont moins rompu avec la tradition morale du renoncement à soi que reconduit le schème religieux de l'impérativité illimitée des devoirs ; les obligations supérieures envers Dieu n'ont fait qu'être transférées à la sphère humaine profane, elles se sont métamorphosées en devoirs inconditionnels envers soi-même, envers les autres, envers la collectivité. Le premier cycle de morale moderne a fonctionné comme une religion du devoir laïque. »³⁸ Il va sans dire que ces jeux de déplacements conceptuels tant sur le plan moral que sur le plan de référence à la temporalité ne manqueront pas d'avoir des conséquences dans la structure même des sociétés occidentales.

³⁴ Hans-Georg Gadamer, (1996), *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Paris, Seuil, p. 293.

³⁵ Reinhart Koselleck, (1990), *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, l'EHESS.

³⁶ Cité par Hans Blumenberg, *La légitimité des temps modernes, Op. Cit.* p.43.

³⁷ Gilles Lipovetsky, (1992), *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard, p.14.

³⁸ *Ibid.* p.14.

Car l'inconditionnalité des devoirs notamment envers la collectivité, ajoutée à la foi en l'avenir dont la raison instrumentale à savoir la science et la technique se chargeront de réaliser la promesse du progrès, déchanteront vite. Ainsi : « La constitution du monde historique signifie très précisément que le devenir de l'humanité a un sens parce que l'homme y déploie son œuvre propre. L'homme se trouve contraint d'anticiper, de se projeter dans le futur, de lui accorder une autorité, une « précedence » par rapport à ses actions et à leur sens. Il se tourne vers l'horizon de l'histoire parce que s'y impose le primat de l'avenir. »³⁹ Nous savons, hélas, ce qu'il est advenu de cette nouvelle autorité. En effet, le triomphe de la raison porté par les *Lumières*, qui s'est matérialisé à travers la raison instrumentale, a conduit aux drames dont le XX^{ème} siècle (Hiroshima, Nagasaki, Auschwitz, Tchernobyl) portera à jamais la marque. Du coup, le rapport au temps, l'optimisme enchantant sur l'avenir promis par les *Lumières* et le scientisme sont désormais entachés de critiques. Et c'est là que s'opère l'autre rupture. Car, si d'un côté la référence au passé est devenue désuète, celle sur l'avenir est plus que jamais problématique. Et sur le plan moral, cette rupture correspond à ce que Lipovetsky appelle le « "deuxième seuil" de la sécularisation éthique, à savoir l'âge de l'après-devoir. »⁴⁰

Ainsi, il ne reste plus alors que le présent auquel Platon et le christianisme n'ont accordé qu'une référence d'intermédiaire, pour ne pas dire sans importance fondamentale. Comme le souligne Michel Fabre : « Les sociétés traditionnelles misaient sur le passé, la modernité investissait l'avenir avec l'idée de progrès, la postmodernité sacralise le présent : son horizon indépassable se réduit à l'ici-maintenant. »⁴¹ Et pourtant, quand on y regarde de près, certes, la postmodernité émergera de cette référence au présent, de "l'ici-maintenant", mais il transparaît tout de même que cette référence semble être secouée, au point de la lire comme un « présent paradoxal » qui tente de temps en temps d'exhumer voire de redécouvrir le passé.

Toutefois, ce tourbillon d'instabilité reste tout de même relatif, quand on sait l'urgence du présent, du « *hic et nunc* » dans la structure même de la postmodernité. Dès lors, « Passé et avenir ayant été discrédités, on a tendance à penser que le présent est devenu la référence essentielle des individus démocratiques, ces

³⁹ Revault d'Allonnes, (2005), *Le pouvoir des commencements*, Paris, Seuil, p.133.

⁴⁰ *Op. Cit.* p. 15.

⁴¹ Michel Fabre, (2011), *Eduquer pour un monde problématique, La carte et la boussole*, Paris, PUF. p.40

derniers ayant rompu définitivement avec les traditions que la modernité a balayées et s'étant détournés de ces lendemains qui n'ont guère enchanté. »⁴² C'est dans ce contexte que se situe le point d'où a émergé, chemin faisant, depuis notre mémoire de Master 1 et 2 le cheminement de notre réflexion. Faut-il préciser que c'est la seconde rupture c'est-à-dire le passage de la modernité à la postmodernité qui constituera le fondement architectural de notre analyse, même si un détour par le passé ne saurait être exclu d'autant plus que, estime Gadamer « Même quand la vie, qui change, est soumise à de violents bouleversements, en période révolutionnaire, par exemple, se conserve, sous le prétendu changement de toutes les choses, une part du passé beaucoup plus considérable que l'on ne pense et qui retrouve dès lors autorité en s'alliant à ce qui est nouveau. »⁴³ Par ailleurs, il ne s'agit pas ici de faire un procès ni contre le passé, ni contre la modernité, moins encore contre le présent et de ce fait même, commencer à injurier l'avenir. Non, l'intérêt est d'avoir une sorte d'expérience nous permettant de nous situer dans le cheminement de la pensée, car persuadé que chaque période de l'histoire quelle qu'elle soit a exprimé, exprime ou exprimera à sa manière l'humanité. Et que chaque période de l'histoire constitue un maillon de la chaîne irréductible à aucun autre et dont les apports permettent de comprendre ce que les époques antérieures ont réussi ou pas à conquérir c'est-à-dire leurs réussites, leurs échecs et leurs limites. Il s'agit donc de s'enraciner dans le contexte de la modernité et comprendre les grands enjeux qui s'y jouent, les oppositions d'idées qui se confrontent pour en dégager par la suite la rupture épistémologique opérée, sonnante en conséquence le glas à la période postmoderne. C'est pourquoi, il nous faut circonscrire, tant soit peu, les acteurs en jeu.

3. Kant et Herder : les enjeux de la polémique

Nous précisons d'emblée, qu'il ne s'agit pas ici de rendre compte de façon exhaustive des termes de cette polémique⁴⁴ entre Kant et Herder pour situer l'intérêt de celle-ci dans l'émergence de notre réflexion, mais seulement d'en montrer la teneur, question de cerner son apport dans la compréhension aux origines de cette recherche. En effet, Kant dans *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue*

⁴² Gilles Lipovetsky & Sébastien Charles, *Les temps hypermodernes*, Op. Cit., p.14.

⁴³ Op. Cit. p.303.

⁴⁴ Les termes de cette polémique entre Kant et Herder sont à retrouver dans l'analyse qu'en fait A. Philonenko, (1986) *La théorie kantienne de l'histoire*, Paris, Vrin, chap. IV « Kant et Herder – Une polémique. »

cosmopolitique, à l'instar de ce que pensaient les *Lumières*, proposait une approche structurée autour d'une version critique de l'histoire, dépouillée de toutes illusions intrinsèques à toute spéculation sur le sens de l'histoire. Car pour lui, il n'y a pas d'autres sens de l'histoire, surtout pas l'histoire qui se rédigerait d'après l'idée d'un cours que le monde suivrait, cela ne peut donner lieu, dit-il qu'à un roman. Kant pense ainsi l'histoire comme un dessein de la nature, un principe de finalité, c'est-à-dire que tout ce qui se produit dans la nature concourt à une fin, à un but. Il refuse donc l'idée de fonder l'histoire empiriquement, on ne peut en élaborer qu'une Idée, car pour lui, ce qui est donné, ce ne sont que des histoires singulières, celles de tel ou tel peuple, telle ou telle civilisation pour qui, on ne peut s'empêcher d'imaginer, qu'après un seuil de développement, l'humanité ne régresse et inverse le mouvement. C'est pourquoi, l'histoire conçue comme progrès ne peut être autre chose qu'une représentation de la raison qui se rapporte à un objet, et comme telle, elle est universelle. Or, une telle démarche, soupçonne Herder, requiert la mise en série des époques, ce qui le laisse dubitatif sur le sens et la légitimité⁴⁵ d'un tel projet. Car une telle série implique sur fond d'un degré de correspondance, l'idée même d'une pratique comparative selon les époques de l'histoire, selon les cultures. Ce sur quoi Herder s'insurge et récite au nom « d'un respect scrupuleux de la diversité des expressions historico-culturelles de l'humanité »⁴⁶.

Pour Herder la diversité culturelle exprimée empiriquement à travers ses manifestations historiques par chaque peuple est une richesse et une expression de l'humanité, une preuve que chaque peuple a participé à sa manière à l'héritage commun de l'humanité qui se trouve exprimé par les différents maillons de la chaîne de la civilisation qu'on nomme aussi le progrès. C'est ce que Kant feignait de voir en considérant une telle histoire comme une sorte de cours que le monde suivrait et que ces maillons n'étaient que des histoires singulières qui ne peuvent interroger le sens global. Mais pour Herder, ce progrès qui est en fait perfectionnement de l'humanité, tient à l'idée même de transmission des héritages dont la filiation est entretenue par le lien de la communauté culturelle, linguistique. Cette idée nourrira bien le Romantisme allemand, car à l'opposé des *Lumières* qui mettaient en opposition tradition et nouveauté, dogme et raison, le Romantisme va en quelque sorte restaurer et rétablir l'ancien au point d'en arriver à « la reconnaissance d'une sagesse supérieure dans le temps originel mythique » dira Gadamer.

⁴⁵ Monique Castillo, (1999), *Kant, Histoire et politique*, Paris, Vrin, p.32.

⁴⁶ J.G.Herder, (2000), *Histoire et cultures, Une autre philosophie de l'histoire*, Paris, G. Flammarion, p.13.

Ainsi, précisera-t-il : « Mais c'est précisément ce renversement romantique du critère de valeur de *l'Aufklärung* qui éternise la présupposition même de *l'Aufklärung*, son opposition abstraite entre *mythos* et raison. Toute critique de *l'Aufklärung* passe désormais par ce renversement de son image dans le romantisme. La foi en la perfectibilité de la raison vire presque du tout au tout dans la foi en la perfection de la conscience "mythique" et se réfléchit dans un état originel paradisiaque antérieur au péché originel de la pensée. »⁴⁷ Gadamer renvoie dos à dos à travers ce texte la position tout aussi dogmatique et abstraite aussi bien des *Lumières* que du Romantisme. Qu'à cela ne tienne, ce qui nous intéresse ici, c'est la résonance particulière de la pensée de Herder vis-à-vis de ce courant (le Romantisme) qui va réussir à « Ressusciter l'aube de temps, percevoir la voix des peuples dans leurs chants, collectionner les contes et les légendes, cultiver les coutumes anciennes, découvrir dans les langues des visions du monde,... »⁴⁸. Il va sans dire que, si l'on admet que la culture est un produit d'une époque bien précise, il est alors difficile de la comparer à une autre culture qui ne correspondrait pas à la même époque, autrement, on se refuse à apercevoir ce qu'il y a d'irréductible à chacune d'elle. On note ainsi, une préférence communautaire de la part de Herder et qui, à tort ou à raison, a eu une fâcheuse interprétation dans l'histoire.

Car si Herder ne croit pas à l'individualisme, symptôme de la modernité et à l'universalisme dont elle est porteuse, Herder fait plutôt la place belle à la différence culturelle voire communautaire. Ce qui ne manquera pas d'avoir des conséquences, car il suffira de remplacer, comme l'écrit Alain Renaut, le mot « communauté culturelle » par la « race » pour mesurer le danger de cette conception. (Cette position de Renaut est à l'opposé de celle défendue, bien avant, par Walter Benjamin pour qui « le nationalisme moderne prend sa source en France ».) Cela dit, ce n'est pas ce Herder que nous voulons évoquer ici, plutôt celui que Charles Taylor reconnaît à travers ses idées, comme étant le précurseur du multiculturalisme contemporain et celui qui s'est opposé à la pensée dominante de son temps, l'humanisme abstrait des *Lumières* dont Kant fut le fervent défenseur.

Ainsi, Herder reproche à Kant et aux *Lumières* comme nous le rapporte Didier Moreau l'idée même « [...] du projet universaliste des *Lumières* qui recherchait l'absorption de la diversité des peuples dans un universel issu de la raison. Herder inverse cette proposition et affirme que le perfectionnement de l'humanité ne peut se

⁴⁷ *Op. Cit.* p. 295.

⁴⁸ *Op. Cit.* p.296.

poursuivre que dans le maintien de la chaîne de la transmission des héritages, et non dans sa rupture violente au nom du progrès. Ce qui préserve l'humanité de l'homme c'est ce qui avait été présenté par les modernes comme un obstacle au développement de la raison : la diversité des langues et des cultures. Loin d'être une source de difficultés et de régression, cette diversité apparaît pour Herder comme une richesse, et elle souligne par antithèse la menace que constituent pour l'humanité les Temps modernes, l'uniformisation des modes d'être. »⁴⁹ Et ce que craignait Herder puisqu'il le pronostiquait déjà, c'est ce qui arriva malheureusement avec l'entreprise de la colonisation. Car au nom de cette uniformisation des modes d'être, ajoute Didier Moreau, Herder craignait que sous ce prétexte ajouté à celui « d'une émancipation universelle de la raison », « d'une universalité de l'humanité » le tout couvert par l'ethnocentrisme européen, l'Europe n'asservisse tout le reste des peuples de notre planète. Dès lors, la formation de soi, chez Herder, ne passe pas par une formation abstraite ou virtuelle de l'humanité, mais la « promotion [même] de l'humanité » comme fruit de tous les efforts humains perceptibles dans la culture et ses différents modes d'expressions.

Ce qui explique que : « Le processus de l'autogenèse de l'humanité chez Herder est décrit comme le déploiement de deux courbes possédant le même foyer dont la première, hyperbolique, réalise la diversité des langues et des cultures par le mouvement même de la transmission en jeu dans la formation des hommes ("L'étrange moyen de former les hommes est la langue"), et la seconde, parabolique, poursuit la constitution d'une humanité qui correspond à la vie digne d'être vécue par le Genre Humain. On retrouve, dans la théorie herdérienne, la même symétrie que nous avons mise en évidence dans l'humanisme ancien : plus la diversité est creusée et explorée, plus l'appartenance à un monde est assurée. On comprend pourquoi la langue est ce moyen si étrange, dans la mesure où, précisément c'est en elle(s) que le croisement s'opère entre la formation de soi et la formation de l'humanité, [...] »⁵⁰

C'est dire chez Herder, que c'est bien dans l'horizon de la culture et de la langue que l'homme se forme, ce qui explique son scepticisme quant à l'idée d'une universalisation de l'humanité, une essence de l'homme obtenue par abstraction rationnelle. Ainsi, écrit-il : « L'intelligence pratique du genre humain s'est partout développée sous l'influence des besoins du mode de vie ; mais partout elle est une

⁴⁹ Didier Moreau, (2011), *Education et théorie morale*, Paris, Vrin, p. 146.

⁵⁰ Didier Moreau, *L'étrangeté de la formation de soi*, *Op. Cit.*, pp. 115-132.

fleur du génie des peuples, une fille de la tradition et de l'habitude. »⁵¹ C'est pourquoi la finalité de la formation de soi est sans ambiguïté chez Herder: « L'humanité est le but de la nature humaine et Dieu avec ce but a remis à notre espèce son propre destin entre ses mains. »⁵² Il va sans dire que, là où Kant concevait l'homme comme un individu autonome et abstrait, rationnel et universel, Herder répliquait et pensait l'homme dans la pluralité de ses modes d'être, ses particularités de penser, d'action ou d'agir. Ainsi, à l'opposé d'un humanisme abstrait appréhendant l'homme dans sa dignité en tant que sujet, désengagé, responsable, rationnel et autonome (maître de lui-même puisque l'individu se trouve coupé de sa communauté), apparaît un autre humanisme, celui qui recherche « les sources de la morale » non pas dans une extériorisation et une transcendance de l'homme, mais plutôt dans « les sentiments que nous trouvons à l'intérieur de nous-mêmes ».

Bien entendu, cette idée est aussi présente chez Rousseau voire plus antérieure chez les Stoïciens où la question de la moralité est pensée en terme de « suivre la voix de la nature qui est en nous ». Raison pour laquelle « Herder a mis en avant l'idée que chacun de nous a une manière originale d'être humain : chaque personne a sa propre « mesure ». Cette idée a creusé un sillon profond dans la conscience moderne. C'était une idée nouvelle. Avant la fin du XVIII^{ème} siècle, personne ne pensait que les différences entre les hommes avaient ce genre de signification morale (excepté Montaigne). Il existe une certaine façon d'être humain qui est ma façon. Je suis appelé à vivre ma vie de cette façon, non à l'imitation de la vie de quelqu'un d'autre. Mais cette notion donne une importance nouvelle à la fidélité que je dois à moi-même. Si je ne le suis pas, je manque l'essentiel de ma vie ; je manque ce qu'être humain signifie pour moi. Tel est le puissant idéal moral qui est parvenu jusqu'à nous. »⁵³ Dès lors, ce primat accordé à notre intériorité révèle le potentiel danger d'une telle perte, aussi partielle soit-elle, au profit d'une extériorité encline aux conformismes générateurs parfois « d'une attitude instrumentale vis-à-vis de moi-même » poursuit Charles Taylor.

Il va de soi que contrairement à la conception kantienne de l'homme conçu comme individu abstrait, porté par cette raison transcendante et la toute puissance de la volonté qui l'arrache du poids de ses particularités, de ses émotions et de sa singularité pour l'élever à un universel lui aussi transcendant, Herder est convaincu de voir en l'homme ce qu'il est en réalité, comme « appartenance », car « son

⁵¹ Herder, *Histoire et cultures, Une autre philosophie de l'histoire, Op. Cit.*, p.177.

⁵² *Ibid.* p. 188.

⁵³ Charles Taylor, (2009), *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Champs essais, p. 47.

existence constitue pour lui sa fin et sa fin est l'existence ». Gadamer résumera cette pensée herdérienne en ces termes : « Penser historiquement veut maintenant dire qu'on doit concéder à chaque époque le droit à une existence propre, voire à une perfection propre. C'est le pas fondamental que Herder a franchi. »⁵⁴ Ainsi, ces différences conceptuelles entérineront l'éloignement entre Kant et Herder au point de prendre des tournures très polémiques dont Alain Renaut nous révèle aussi la teneur. Kant reproche à Herder : « Une tournure d'esprit qui le pousse à recueillir les idées ici et là, puis à leur en adjoindre d'autres de son propre cru qui, "notoirement distinctes" des précédentes, les rendent moins aptes à être communiquées. [...] Aussi ne sera-t-on pas surpris si Kant, dans son "*Opus postumum*", dut même finir par écrire que " l'irrationnel et la tromperie intentionnelle sont l'enseigne de Herder." »⁵⁵ Pour sa part, Herder approuvera la rupture avec Kant, comme en témoigne notamment sa lettre à J.G.Müller du 8 Août 1800 : « Au nom de Dieu, oubliez donc le vieux Kant et le Non-kant, et écoutez en revanche ce que je dis. »⁵⁶ Cette polémique entre Herder et son ancien maître s'enracine dans le statut, le sens et le contenu philosophique d'une possible théorie de l'histoire qui, aux yeux de Kant ne s'entend pas sous un angle des sciences historiques (la connaissance des faits du passé), mais dans une perspective au cœur du devenir de l'humanité, au travers du thème de « l'insociable sociabilité » du point de vue des fins de la raison. Il s'agit donc de « l'histoire humaine dans son ensemble » chez Kant, alors que Herder la pense dans ses singularités, puisque pour lui, chaque culture est une fin d'elle-même, appréciée à partir d'elle-même. D'autant qu'il est persuadé qu'« [...] aucun homme ne représente ni n'incarne l'homme universel, et dès lors aucune éducation planifiée par la raison ne permet d'obtenir un tel homme – sauf bien sûr à penser, comme le dénonçait Herder qu'une manifestation historique locale de l'humain pouvait devenir le modèle de l'homme universel. »⁵⁷ Il est évident que la conception kantienne sur l'histoire est bien téléologique et traduit la conviction profonde qu'a Kant de définir l'homme comme perfectibilité puisqu'il s'agit pour lui de chercher à résoudre un problème que Rousseau a eu le mérite de formuler, celui de savoir : « comment la civilisation doit progresser pour développer les dispositions de l'humanité en tant qu'espèce morale... »

⁵⁴ *Op. Cit.* p.220.

⁵⁵ J.G. Herder, *Histoire et cultures, Une autre philosophie de l'histoire*, *Op. Cit.* , pp.14-15.

⁵⁶ *Ibid.* p.15.

⁵⁷ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, *Op. Cit.*, p. 279.

A partir de là, Kant voit dans le récit de la chute d'Adam et Eve, le point de départ et la condition du progrès moral, comme si, le mal était un élément nécessaire pour l'éducation de l'humanité. Ainsi, écrit-il : « [...] le départ de l'homme du paradis que la raison lui représente comme le premier séjour de son espèce, n'a été que le passage de la rusticité d'une créature purement animale à l'humanité, des lisières où le tenait l'instinct au gouvernement de la raison, en un mot de la tutelle de la nature à l'état de liberté. [...] Peu importe les erreurs du début lors des essais successifs entrepris par une longue série de générations dans leur tentative pour atteindre ce but. »⁵⁸ A cette vision téléologique de l'histoire, laquelle s'accompagne d'une conception qui saisit l'homme comme un individu singulier et abstrait (donc universalisable), s'oppose la vision relativement pragmatique, celle qui voit l'homme comme un individu situé dans les entités culturelles et historiques diversifiées, une sorte d'individualités collectives compréhensible selon les contextes. Voilà en résumé, ce qui fonde la ligne de partage entre ces deux auteurs : Kant et Herder. Cela dit, que nous suggère cette polémique pour notre questionnement ? Déjà, le parti pris de chacun. Celui de défendre les *Lumières* pour l'un et de les combattre pour l'autre.

Le primat accordé à une seule facette de raisonnement moral à travers l'autonomie de la volonté (principe unique de toutes les lois morales et des devoirs qui y sont conformes) dans une perspective de perfectionnisme qui conduirait vers une société idéale dans son ensemble d'un côté. De l'autre, l'intérêt excessif accordé à l'idée d'un différentialisme culturel comme alternative à l'héritage des *Lumières* au travers de l'appartenance à une culture (l'expressivisme) « qui se nourrit, croît et se transmet dans une communauté ». Dans le premier cas, la non prise en compte de toute l'épaisseur humaine voire anthropologique dans la manière de penser l'homme et dans le second, l'expressivité de l'être non seulement en tant que lui-même, mais comme appartenance à une culture et partant à une communauté, parcellarise et « partiellarise » la compréhension de la dimension éthique de l'homme en tant qu'altérité dans toute son épaisseur, alors qu'il s'agirait de le comprendre dans sa complexité.

On sait que la voix de Herder a été presque inaudible par rapport à celle de Kant dans leur contexte et même par rapport à l'histoire de la pensée et que cet héritage des *Lumières* défendu par Kant a nourri les fondements des principes moraux et éthiques de la modernité et partant de l'éthique professionnelle enseignante

⁵⁸ E. Kant, (1990), *Opuscule sur l'histoire*, Paris, G. Flammarion, p. 31.

traditionnelle. Cette prédominance univoque de l'héritage des *Lumières* a du moins empêché, et ce, pendant longtemps de voir d'autres sources pouvant fonder la morale, l'éthique, comme dévoilement de l'humanité en nous en tant que ciment sous-tendant les liens d'intercompréhensions entre individu, entre société et leurs interactions avec leur environnement. Et c'est là qu'intervient dans notre contexte d'aujourd'hui, l'urgence du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi, de l'éthique professionnelle enseignante, car l'enjeu est celui à défaut de nous-mêmes (puisque les résistances au détachement de cet héritage, aussi partiel soit-il, peut encore continuer à faire des nostalgiques), de préparer du moins ceux qui vont nous succéder à se « préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun » comme le dirait Hannah Arendt. C'est ainsi qu'il est indispensable de préserver l'éducation, car elle est le seul moyen d'élever l'homme pour en faire un être capable d'accomplir son devoir et d'accroître son amour pour la vertu donc pour l'humanité.

Entendu que « L'éducation est un mouvement continu de responsabilisation par rationalisation progressive du désir, sans qu'à aucun moment on ne doive appeler à un rejet par l'homme de son animalité spécifique puisqu'il s'agit plutôt d'un accomplissement. »⁵⁹ Et cette tâche de préparation pour ceux qui vont nous succéder nous incombe, comme elle l'a été pour nous, de la responsabilité de ceux qui nous ont précédés. Cette perspective ne se rattache pas seulement à la personne de Kant, ni à celle de Herder, même si les deux l'ont pensée différemment, mais nous la concevons ici comme simplement la tâche de l'éducation. Toutefois, en dépit de l'aveuglement dans son versant individualiste, abstrait et universalisant que les *Lumières* nous ont laissé dans la façon de penser et concevoir l'homme, il nous faut leur reconnaître, ce qu'Elles ont su poser, signer et promulguer, et qui, à nos yeux constitue le substrat constitutif de l'acte éducatif dans son essence même, l'idée d'émancipation.

Cette idée chère, nous ne la quitterons pas tout au long de cette analyse qui tente de comprendre le renouveau éthique dans la postmodernité et ses enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante. Même si, par ailleurs nous ne concevons pas ici l'émancipation en termes de rupture avec la tradition, moins encore avec toute idée de transmission, pire une scission qui nous priverait de toute poésie humaine pour une élévation abstraite ; au contraire, elle

⁵⁹ Pierre Goldstein, (2011), *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, PUF. p.34.

sera pensée comme élévation lucide qui rend notre effort de formation de soi, à même de nous convaincre de ne pas « nous retirer du monde, ou à retirer le monde de nous-mêmes » comme le pensaient les Stoïciens.

4. Enracinement et universalité de la modernité : l'héritage des *Lumières*.

Quel héritage les *Lumières* ont-elles laissé aux contemporains de cette époque ? Du moins chez l'une de ses grandes figures et fervent défenseur, Emmanuel Kant ? Trois grandes idées maîtresses transparaissent à nos yeux quand on y regarde de près. La première est la foi en la raison humaine, car les *Lumières* étaient persuadées en substance que « rien dont un légitime exercice de la raison ne puisse rendre compte ». Ce qui a eu pour conséquence comme le souligne Jean-François Lyotard : « C'est ainsi par exemple que la règle du consensus entre le destinataire et le destinataire d'un énoncé à valeur de vérité sera tenue pour acceptable si elle s'inscrit dans la perspective d'une unanimité possible des esprits raisonnables (.....) On voit sur ce cas qu'en légitimant le savoir par un métarécit, qui implique une philosophie de l'histoire, on est conduit à se questionner sur la validité des institutions qui régissent le lien social : elles aussi demandent à être légitimées. La justice se trouve ainsi référée au grand récit, au même titre que la vérité. »⁶⁰ La deuxième est l'idée forte de responsabilisation (sur fond d'un arrière plan de l'idée d'autonomie) de l'homme de sa propre situation d'errance en tant qu'ignorant et de laquelle il se doit de sortir.

Le texte imagé de Lessing est révélateur de cet aspect : « Cet enfant, envoyé à l'étranger, vit d'autres enfants qui en savaient davantage, qui vivaient de meilleure manière ; il se demanda, honteux : " Pourquoi ne sais-je pas cela, moi aussi ? Pourquoi ne vivés [vivais] -je point ainsi ? Dans la maison de mon père, n'aurait-on pas pu m'apprendre cela aussi, n'aurait-on pas dû m'y enjoindre ? " Il se mit à rechercher ses livres élémentaires, qui depuis longtemps lui répugnaient, afin de leur imputer la responsabilité de son état. Mais voilà qu'il reconnaît que la faute n'en incombe pas à ces livres, qu'elle est imputable à lui-même, seul responsable de sa si longue ignorance et de son genre de vie. »⁶¹ Cette idée de rendre l'homme responsable de sa situation, nous le verrons, alimentera la définition que Kant donnera des *Lumières*. Enfin, la troisième est l'idée de perfectionnement comme téléologie au cœur même de l'acte éducatif, comme nous le montre si bien à nouveau Lessing : « L'éducation a un but, qu'il s'agisse du genre humain ou de

⁶⁰ Jean-François Lyotard, (2010), *La condition Postmoderne*, Paris, Minuit, p.7.

⁶¹ Gotthold Ephraïm Lessing, (1994), *L'éducation du genre humain*, Paris, pp.31-32.

l'individu. Ce qui est éduqué l'est pour quelque chose. »⁶² C'est par cette voie que les *Lumières* nous montrent l'optimisme qu'Elles fondent dans l'avènement à venir de cet âge de la perfection de l'homme. Cela dit, quel contenu Kant donnera-t-il à son tour à l'inauguration de ce nouveau tournant conceptuel faite par les *Lumières* ? Toute proportion gardée, l'héritage des *Lumières* peut se résumer dans la réponse à la question que Kant a faite, à savoir : qu'est-ce que les *Lumières* ? Car, remarque-t-il, malgré le fait que la nature nous ait affranchi de ce qu'il appelle « la conduite étrangère », beaucoup d'hommes se satisfont volontiers dans la vie de leur situation d'être sous la « tutelle » des autres hommes, attendant tout d'eux, leur donnant volontairement un pouvoir sur eux, comme si, eux-mêmes n'avaient pas les moyens de prendre la direction de leurs vies. Kant trouve les causes de cette situation dans la paresse et la lâcheté.

Ainsi, écrit-il : « Les *Lumières*, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'un autre. On est responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en servir sans la direction d'un autre. »⁶³ Il va de soi, qu'il ressort de l'analyse que Michel Foucault fait de ce texte, des détails précieux. En effet, il décortique cette phrase, réponse de Kant : « Les *Lumières*, c'est la sortie de l'homme de sa Minorité dont il est lui-même responsable »⁶⁴ Et précise-t-il la « Minorité » est évidemment cette « incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'un autre », c'est l'état de « tutelle ». La cause de cet état réside bien dans cette absence de décision et de courage d'user de son entendement.

Or, cet usage de l'entendement, du moins, son « bon usage » n'a pas d'autre signification que celle qui invite à éduquer la raison et ainsi lui révéler le pouvoir de compréhension qui lui est inhérent. A partir de là, on comprend parfaitement pourquoi la devise des *Lumières* fut : « *Sapere aude !* » qui signifie : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement. »⁶⁵ Dès lors, que nous révèle la nature descriptive de cette phrase : « la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable » et cette autre, prescriptive : « Aie le courage de te servir de ton

⁶² *Ibid.* p.53.

⁶³ E. Kant, (2006), *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, G. Flammarion, p.43.

⁶⁴ Michel Foucault, (2008), *Le gouvernement de soi et des autres, Cours au collège de France. 1982-1983*, Paris, Seuil/Gallimard, p.25.

⁶⁵ *Ibid.* p.43.

propre entendement » ? En effet, le mouvement non passif qu'induit l'acte de sortir met en exergue un élan de dégagement par le sujet lui-même de ce quelque chose qui le rend dépendant d'un autre. Ce dégagement est en même temps engagement puisqu'il s'agit de nous armer de courage pour nous arracher par nous-mêmes, à nous-mêmes, à notre faiblesse, à nous disposer facilement de la « tutelle » d'un autre afin de parvenir à nous servir pleinement de notre raison. Ainsi, ce à quoi Kant nous invite ici, c'est la pleine possession par l'homme de « l'ultime pierre de touche de la vérité », c'est-à-dire la raison. Il s'agit d'apprendre à se détacher de nous-mêmes, par nous-mêmes pour accéder à l'acte de penser, car « Penser par soi-même signifie chercher la suprême pierre de touche de la vérité en soi-même (c'est-à-dire dans sa propre raison) ; et la maxime de toujours penser par soi-même, c'est les *Lumières*. »⁶⁶

Au fond, il y a chez Kant l'idée forte d'autonomie de l'homme qui s'acquiert par l'éducation de sa raison, car une raison éclairée est une raison qui s'autorise de son propre tribunal, c'est une raison éduquée dans la mesure où le profit qu'il en tire est d'un avantage considérable : l'accès à la liberté. La liberté de penser ne signifiant rien d'autre que l'absence de soumission de la raison à aucune autre loi que celle qu'elle se donne elle-même. Héritier des *Lumières* avec cette idée d'autonomie, Kant a réussi à faire de l'essence de la pensée, non pas comme une correspondance des représentations de l'entendement avec la réalité objective du réel, ce qui se conçoit dans l'acte de connaissance (la vérité), mais comme liberté. Autrement dit, ce qui fait que la pensée est ce qu'elle est, c'est parce qu'elle est par essence liberté. Et on comprend pourquoi l'idée de sortir l'homme de sa minorité pour accéder à sa majorité est un cheminement qui a pour fin l'acquisition de cette liberté.

Du coup, l'éducation de notre raison en tant que propédeutique à une finalité émancipatrice et critique, est bien, entre autre signification de cette prescription kantienne : « Aie le courage de te servir de ton propre entendement. » C'est pourquoi, instaurer les *Lumières* dans l'homme, c'est apprendre à l'homme l'exercice pratique de son entendement comme liberté. Et c'est là que l'éducation prend toute sa signification, puisqu'elle est le lieu où on habitue tôt l'enfant à cet exercice de la réflexion préparatoire d'accès aux *Lumières*, c'est-à-dire à penser par soi-même. Dès lors, on comprend au fond que le projet kantien de sortir l'homme de sa minorité n'est pas sans lien avec celui de la critique de la raison pure. Car qu'est ce que la critique de la raison pure, analyse Michel Foucault, « Sinon ce qui nous apprend à

⁶⁶*Op. Cit.*, p.71.

faire de notre *Verstand* (de notre entendement) l'usage qui est légitime, c'est-à-dire : à l'intérieur même de ce que sont les limites de notre raison»⁶⁷ ? Le problème constate-t-il, c'est qu'effectivement, c'est parce qu'on déborde les limites légitimes de la raison qu'on arrive à faire appel à un autre, et de ce fait, nous mettre en état de « tutelle » donc de minorité. Ainsi, conclut-il : « Déborder les limites critiques et se mettre sous l'autorité d'un autre, ce sont les deux versants de ce contre quoi Kant s'élève dans la Critique, ce de quoi le processus même de *l'Aufklärung* [Les Lumières] doit nous délivrer. »⁶⁸ Il est évident que dans cette sortie, cette délivrance que signifient les *Lumières*, comprise en terme de rapport entre notre raison (ce que nous faisons ou pouvons en faire comme usage) et cette idée de la direction des autres, pose pour nous la question de fond en éducation : la relation enseignant-enseigné.

Car comment, tout en préparant progressivement l'enfant à aiguiser sa raison en vue d'un usage pratique et critique de celle-ci, veiller à s'abstenir de le mettre consciemment ou non dans un état de « tutelle » ? Et c'est là aussi que se nouent et se dénouent les enjeux éthiques non seulement dits professionnels, mais aussi ceux qui sont en jeu dans la façon ou non de préparer en avance ceux qui nous succéderont à la tâche du renouveau d'un monde commun. Par ailleurs, à côté de cette lecture kantienne de ce que signifient les *Lumières*, il est intéressant de retenir cet autre apport kantien dans la manière que Kant aborde, avec une approche nouvelle, les questions de son époque mieux de son actualité. Apport que Michel Foucault examine avec pertinence dans ce qui constitue la première leçon de son livre *Le gouvernement de soi et des autres*.

En effet, contrairement à certains de ses contemporains, Kant n'a pas un regard diachronique ou selon le terme de Foucault un « rapport longitudinal aux Anciens», mais plutôt un regard en hauteur ou « vertical » de ce qui fait l'actualité de son temps. Car il est persuadé que c'est de là qu'on mesure et acquiert la prise de conscience non seulement par rapport à sa propre actualité, mais aussi en se situant par rapport au passé, à l'avenir. Ceci dit, cela ne remet pas en cause le constat que nous faisons : nous l'avons dit, la rupture avec le passé a été radicale avec l'avènement de ce « processus culturel qui se désigne lui-même, dit ce qu'il est et dit ce qu'il a à faire »⁶⁹ que représentent les *Lumières*. Pour Foucault l'originalité de Kant, à l'instar des *Lumières*, réside dans le fait que la principale fonction de son

⁶⁷ *Op. Cit.* p. 30.

⁶⁸ *Op. Cit.* pp. 30-31.

⁶⁹ *Op. Cit.* p.16.

texte, son discours ou sa pensée est « de s'interroger sur sa propre actualité », et pour dire quoi ? En effet, pour « [...] premièrement, y trouver son lieu propre, deuxièmement, en dire le sens, troisièmement désigner et spécifier le mode d'action, le mode d'effectuation qu'il réalise à l'intérieur de cette actualité. Quelle est mon actualité ? Quel est le sens de cette actualité ? Et qu'est-ce que fait le fait que je parle de cette actualité ? »⁷⁰ Voilà, le sens profond qui fait écho à notre démarche dans cette recherche et qui est en arrière plan de nos motivations, puisqu'il s'agit d'aborder des questions vives de notre actualité postmoderne dans le champ de l'éducation, précisément de la philosophie de l'éducation, mais sans nous détacher pour autant du prisme du passé.

C'est dans cette articulation entre l'actualité et le passé que nous pouvons mieux cerner notre contemporanéité, car la compréhension des « champs actuels de nos expériences » dans ses profondeurs ne peuvent produire du nouveau et du sens qu'au prix de cette articulation puisque créatrice non seulement de perspectives nouvelles mais d'autres expériences possibles. Vous comprendrez donc qu'il ne s'agit pas dans cette recherche d'avoir des allures dirait Foucault « d'une analytique de la vérité », où on chercherait à élucider les conditions de possibilité d'une connaissance vraie, mais au contraire, et fort justement, il s'agit de faire ce qu'il appelle « une ontologie du présent, une ontologie de l'actualité... une ontologie de nous-mêmes »⁷¹ dans le but de penser la question du mode d'action et d'effectuation du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante.

Ainsi donc, au nom de cet objectif, nous nous proposons de nous appuyer sur l'héritage des *Lumières* tel que Lessing et Mendelssohn nous l'ont légué, avec cet apport kantien (sur l'idée d'émancipation, d'autonomie et d'ontologie de notre actualité), sans pour autant que cela nous amène à continuer de nous couper totalement du passé. A nos yeux, c'est à ce prix qu'il est probable que cette question du renouvellement éthique, de sa régénérescence, (puisque ce qui ne se régénère pas dégénère dirait Edgar Morin) soit possible. A condition qu'elle n'appelle pas à un rejet par l'homme de l'épaisseur humaine dans sa complexité et sa diversité, car persuadé que l'unité du genre humain est à penser dans une forme de pluralité. C'est pour cela que nous ne succomberons pas à l'erreur des *Lumières*, qui consistait à rejeter la Tradition et l'Autorité au nom du pouvoir de la raison de nous

⁷⁰ *Op. Cit.* p.15.

⁷¹ *Op. Cit.* p.22.

prémunir de tout. Pas plus, nous ne partagerons cette autre idée des *Lumières* qui consiste à opérer une césure entre l'individu et la communauté, au nom de l'autonomie et de l'individualisme, idée dont on paie encore chèrement le prix aujourd'hui, celui du repli de soi sur soi, de la solitude. Au contraire, dans une perspective éducative, on ne peut se former que dans une communauté humaine à travers les liens intergénérationnels, conformément à la pensée stoïcienne. Raison pour laquelle, nous revisiterons l'humanisme ancien dans sa perspective métamorphique de la formation de soi.

Certes, nous partageons cette idée kantienne que « L'homme dispose d'une raison qui lui permet de découvrir par lui-même des vérités. Mais si cette raison n'est pas éduquée, si elle est maintenue dans l'enfance, tant chez l'homme particulier que dans le genre humain, elle restera à jamais grossière et ne pourra plus accéder aux vérités spirituelles qu'un enfant qui ne saurait que lire et compter. Tel est le sens d'éclairé : éduquer la raison, c'est-à-dire révéler à la raison le pouvoir de compréhension qu'elle possédait sans le savoir à l'état natif, mais qu'elle ne possédera en vérité qu'après coup, lorsque éduquée, elle sera devenue adulte. »⁷²

Mais cette éducation en tant que formation de soi, telle que nous l'envisagerons dans cette recherche, ne postule pas une transcendance, des quelconques « vérités spirituelles », elle ne nous oblige pas non plus, dirait Didier Moreau en se référant aux stoïciens, « à nous retirer du monde, ou à retirer le monde de nous-mêmes (...) »⁷³, mais plutôt à nous transformer progressivement dans une perspective de perfectionnement. Dans la même perspective, Jean-Noël Duhot ne dit pas autre chose quand il écrit : « Pour les stoïciens, le monde est réel et continu, nous en avons une connaissance adéquate ; il est beau et nous devons y vivre, et non essayer de nous y soustraire. »⁷⁴ On comprend alors que cette sortie de notre enfance rendue possible par l'éducation de la raison, par une sorte d'initiation à l'exercice de la réflexion, nous faisant découvrir l'amour de la vertu et tous les principes et valeurs qui en découlent, est le flambeau que les *Lumières* porteront et qui ne manquera pas d'influer sur la modernité.

⁷² E. Kant, *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ? Op. Cit.*, p.5.

⁷³ Didier Moreau, *L'étrangeté de la formation de soi, Op. Cit.*, pp. 115-132.

⁷⁴ Jean-Noël Duhot, (2003), *Epictète et la sagesse stoïcienne*, Paris, Albin Michel, p. 55.

Chapitre II : Modernité et postmodernité : Quand et pourquoi la rupture ?

1. Qu'est-ce que la modernité ?

Concept aux origines lointaines, la modernité tire son fondement dans la réhabilitation de l'affirmation du sujet comme « *cogito ergo sum* ». Il va de soi, qu'à partir de là, elle trouve une partie de ses origines dans la pensée de Descartes. L'affirmation du « je » est bien donc au cœur de la conscience moderne inaugurée par Descartes qui fait de l'homme une « chose », mais une « chose » pensante, ne dépendant plus que de sa propre orientation. A ce propos, Gadamer dit de Descartes qu'il est l'un des plus grands précurseurs de *l'Aufklärung* européenne⁷⁵. Cette orientation cartésienne nourrira bien plus tard l'idéalisme allemand sous le concept de conscience subjective et les moyens de son objectivation. Voici comment cet apport cartésien a été décrit : « Prolongeant les leçons du rationalisme cartésien et la critique des croyances traditionnelles et de la monarchie absolue amorcée dans certains milieux dès les années 1680-1715, les grands écrivains appelés « philosophes » veulent substituer aux « ténèbres » du fanatisme et de l'intolérance les « lumières » de la raison pour le plus grand bonheur de l'humanité. »⁷⁶ Toutefois, faut-il d'emblée prévenir que la modernité n'est ni un concept historique, politique, sociologique moins encore une période objective d'une quelconque science.

La modernité comme d'ailleurs la postmodernité nous le précise Michel Fabre, « [...] sont plutôt des catégories de la conscience historique qui renvoient aux multiples façons qu'a une époque de se comprendre et de se juger par rapport à son passé et à ses projets, en récoltant les signes des temps et en les nouant en une interprétation d'ensemble, souvent aventureuse, toujours contestable et contestée, qui vaut d'abord comme vérité subjective, comme mythe ou symptôme. »⁷⁷ Par ailleurs, recherchant tout de même les origines de la modernité, Michel Fabre pense les trouver dans l'analyse qu'il fait de l'œuvre de Karl Löwith et de Saint Augustin. En effet, elles sont comprises comme des pensées de rupture, rupture dans la façon de concevoir le temps. Du temps cyclique des anciens, on passe au temps linéaire qui

⁷⁵Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Op. Cit. , p.300.

⁷⁶Jean Carpentier & François Lebrun, (2000), *Histoire de France*, Paris, Seuil, p.222.

⁷⁷Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Op. Cit. , pp.34-35.

postule un avenir sur fond d'une « idée de progrès dans l'espérance eschatologique ». En effet, le propre de ce « temps linéaire [est qu'il est] orienté vers un avenir meilleur au-delà de la "vallée de larmes"⁷⁸ »⁷⁹. C'est pourquoi, précise Michel Fabre, avec la modernité, il y a eu « sécularisation de l'idée du salut », car si avec les Anciens le futur était pensé en termes d'un « ailleurs paradisiaque », avec la modernité, « l'espérance concerne désormais un futur ici bas ». Raison pour laquelle nous voulons situer la compréhension du concept de modernité dans le contexte qui a suivi les *Lumières*, dans le but de maintenir la cohérence avec la ligne contextuelle de l'émergence de ce qui va être notre problématique. En effet, la modernité est d'abord et avant tout un changement paradigmatique dans la manière dont l'homme va se penser lui-même, penser les autres, penser le monde et penser son rapport au monde en rupture épistémologique avec la tradition.

Elle a affirmé « [...] que la rationalisation imposait la destruction des liens sociaux, des sentiments, des coutumes et des croyances appelés traditionnels, et que l'agent de la modernisation n'était pas une catégorie ou une classe sociale particulière, mais la raison elle-même et la nécessité historique qui prépare son triomphe. »⁸⁰ Au cœur de la modernité donc, il faut lire une rupture ontologique qui prend sens dans l'abandon ou le discrédit de la référence au passé, considéré désormais comme obscurantisme et la substitution d'une autre référence, l'optimisme sur l'avenir. Car comme l'écrit Didier Moreau en référence à l'œuvre de Paul Valéry : « Notre être moderne, est de faire l'avenir : l'avenir se confond en chacun de nous avec l'acte même de vivre. Mais cette "création perpétuelle de l'avenir", qui est la dimension ontologique de l'homme, "qui se produit naturellement en tout homme venant en ce monde", est structurée par la culture que transmet l'éducation, qui permet d'affiner, - donc de limiter nos vœux et nos besoins. »⁸¹

Ainsi, l'importance de cet aspect avenir inhérent à la conception moderne peut être mesurée avec le rôle que lui assigne Paul Valéry comme nous renseigne à nouveau Didier Moreau citant Valéry: « l'âge réel d'un homme pourrait se mesurer par l'exercice de la fonction-Avenir de son esprit. »⁸² Il va de soi qu'aux antipodes des Anciens et de la tradition, on notera que « La modernité encourage la curiosité pour les choses profanes, cette curiosité jusqu'alors condamnée comme futilité par les

⁷⁸ Expression empruntée à Hannah Arendt, (2011), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Agora, p.34.

⁷⁹ *Ibid.* p.141.

⁸⁰ Alain Touraine, (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard, p.23.

⁸¹ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, *Op.cit.*, p.75.

⁸² *Ibid.* p.75.

pères de l'Eglise. La chrétienté attendait le retour de Dieu au jugement dernier alors que les Temps Modernes font du salut l'œuvre de l'homme.»⁸³ De ce fait, contrairement au passé où les rapports étaient hiérarchisés selon la participation de chacun dans la vie de la cité (politique) et religieuse, la modernité met fin à toute référence à une transcendance⁸⁴ : c'est le sens même du projet de l'émancipation, de laïcisation. Seul compte l'individu considéré comme son propre fondement et sa propre fin. Ainsi, les traits caractéristiques de la modernité seront donc, l'individualisme, la liberté, l'égalité, la rationalité, car il s'agit d'un primat accordé à la raison comme vecteur d'harmonisation, d'universalisation des principes et valeurs moraux et éthiques sur la manière de répondre à cette question socratique que Didier Moreau met en exergue dans ses travaux : « comment doit-on vivre ? »⁸⁵ Ce sont aussi ces traits de rationalité qui vont structurer la vie politique conçue désormais comme système d'obligations réciproques.

De ce fait, la modernité fera de la raison l'horizon indépassable de pratiques humaines. Pratiques que l'essor instrumental de la raison rendra pragmatiques et tangibles à travers donc le progrès de la science et de la technique. Progrès dont on sait aujourd'hui, qu'il « n'est plus conçu comme un gain permanent. La question devient même : que perd-on quand on gagne un progrès, un progrès technique, un progrès matériel ? »⁸⁶ A propos de perte, arrêtons-nous un instant à ce que Foucault appelle « le moment cartésien » que nous allons élucider, pour mesurer comment la modernité a rompu avec ce qui a été au cœur de l'idée de la formation antique de l'homme chez les Grecs, les Hellénistiques, les Romains. En effet pour Foucault, c'est dans la relation sujet-vérité que s'est structuré le concept qui désignerait ce qu'on appellerait la formation de soi ou l'éducation à savoir l' « *epimeleia heautou* » c'est-à-dire le « souci de soi », concept autour duquel s'est constitué « [...] le cadre, le sol, le fondement à partir duquel se justifie l'impératif du [*gnôthi seauton*] »

⁸³ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Op. Cit. , p.141.

⁸⁴ Quoique Hannah Arendt nous met toutefois en garde en ces termes : « Mais la laïcisation, en tant qu'événement historique concret, n'est autre que la séparation de l'Eglise et de l'Etat, de la religion et de la politique, et ceci, au point de vue religieux, évoque un retour au christianisme primitif- "Rendez à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu"- bien plutôt qu'une perte de foi et de transcendance ou qu'une passion renforcée pour les choses de ce monde. (...) En outre même si on admettait que l'époque moderne a commencé par une soudaine, une inexplicable éclipse de la transcendance, de la croyance à l'au-delà, il ne s'ensuivrait pas que cette disparition eût rejeté l'homme dans le monde. L'Histoire, au contraire, montre que les modernes n'ont pas été rejetés dans le monde : ils ont été rejetés en eux-mêmes. » Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Op.cit. , pp.321-322.

⁸⁵ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, Op.cit. , p.25.

⁸⁶ Edgar Morin, (2011), *Mes philosophes*, Mérignac, Germina, pp. 63-64.

“connais-toi toi-même. »⁸⁷ Le souci de soi (concept sur lequel nous reviendrons plus loin, au chapitre 4 de cette recherche) est une sorte d’appel à prendre soin de soi, à s’occuper de soi, et ces soins passent par un travail de soi sur soi, des pratiques, des exercices, des expériences que le soi ou le sujet opère sur lui-même, lesquels provoquent en lui des transformations progressives, des modifications, des améliorations. Raison pour laquelle Foucault appelle ce souci de soi, la « spiritualité » qui n’est pas pour autant la connaissance, mais le moyen ou plutôt le prix à payer par le sujet pour accéder à la vérité. Il apparaît donc évident qu’il n’y a pas dans cette Antiquité la possibilité pour le sujet d’accéder à la vérité sans au préalable passer par l’étape du souci de soi. On comprend alors pourquoi Socrate en faisait la condition et a passé le clair de son temps à inviter voire interpellé ses concitoyens et mêmes les étrangers à ce qu’ils apprennent à s’occuper d’eux-mêmes.

Ainsi donc la question philosophique du « comment avoir accès à la vérité ? » et la pratique de la spiritualité dans cet angle du souci de soi n’étaient pas, dans cette Antiquité gréco-romaine, deux questions séparées l’une de l’autre, elles étaient entièrement liées, précise Michel Foucault. Et ce qu’il appelle en effet le « moment cartésien », c’est bien le moment où on a séparé dans l’histoire, spiritualité et vérité pour remplacer le souci de soi donc la spiritualité par la connaissance comme le seul et unique moyen d’accès à la vérité. Or, la connaissance, précise Foucault, n’a pas pour champ d’action le sujet ou le soi dans son être, moins encore dans « sa structure en tant que telle » mais plutôt « l’individu dans son existence concrète ». De plus, les conditions d’accès à la vérité ne sont plus recherchées à l’intérieur du sujet ou du soi, mais plutôt à l’extérieur, la connaissance étant le rapport du sujet à l’objet (on se souvient de l’ambition cartésienne, par le biais de la connaissance : faire de l’homme maître et possesseur de la nature).

Ce qui est bien différent. Voyons plutôt comment Foucault lui-même l’évoque : « [...] on peut dire qu’on est entré dans l’âge moderne (je veux dire, l’histoire de la vérité est rentrée dans sa période moderne) le jour où on a admis que ce qui donne accès à la vérité, les conditions selon lesquelles le sujet peut avoir accès à la vérité, c’est la connaissance, et la connaissance seulement. Il me semble que c’est là où ce que j’ai appelé le “moment cartésien” prend sa place et son sens, sans vouloir dire du tout que c’est de Descartes qu’il s’agit, qu’il en a été exactement l’inventeur, qu’il a été le premier à faire cela. Je crois que l’âge moderne de l’histoire de la vérité commence à

⁸⁷ Michel Foucault, *L’herméneutique du sujet*, *Op.cit.* , p.10.

partir du moment où ce qui permet d'accéder au vrai, c'est la connaissance elle-même et elle seule. C'est-à-dire, à partir du moment où, sans qu'on lui demande rien d'autre, sans que son être de sujet ait à être modifié ou altéré pour autant, le philosophe (ou le savant, ou simplement celui qui cherche la vérité) est capable de reconnaître, en lui-même et par ses seuls actes de connaissance, la vérité et peut avoir accès à elle. »⁸⁸ On voit que l'effacement de ce contenu qui structurerait la formation de l'homme, comme d'abord soucieux de se soucier de soi, cette sorte d'apprentissage à nous soucier de nous-mêmes, qui est en réalité aussi le préalable du soucieux que le sujet a à se soucier de l'autre et du monde, a bien eu des incidences dans la manière dont l'homme depuis cette « date » s'est tenu dans le monde, sa manière de mener ses actions, de penser ses relations avec autrui.

Ce divorce explique bien l'éloignement dans les réponses que l'homme d'aujourd'hui peut esquisser face aux questions qu'Ulrich Beck se pose avec raison, du genre : « Qu'y a-t-il de proprement humain chez l'homme, de proprement naturel dans la nature, qu'il s'agirait de préserver ? »⁸⁹ A la place du perfectionnement moral inhérent au soucieux de soi, s'est succédé la promesse d'un progrès linéaire extérieur à l'homme, rendant le lien entre l'individu et la communauté quasi inexistant. Or, l'homme ne pouvait se former chez les Grecs, les Romains que dans l'horizon de la communauté humaine prise dans sa dimension culturelle et linguistique au travers des liens intergénérationnels.

Ainsi donc, en remplaçant la « spiritualité » du soucieux de soi par la connaissance, le XVII^{ème} siècle avec ce « moment cartésien » a fait sauter la structure ontologique de l'éducation, l'idée même de la formation de l'homme au point où tout ce qui renverra à la question du sens n'aura plus de résonance, ni d'écho dans la conscience de l'homme, puisque, pour qu'il y ait sens comme le dit Olivier Rey, il faut bien une sorte de relation de correspondance. « L'émergence du sens suppose, en effet, une affinité entre la conscience et ce qu'elle vise. Il ne peut donc naître que si ce qui est en vue "dit quelque chose". Au rapport unilatéral se substitue alors une réciprocité, la résonance d'une correspondance. »⁹⁰ Or, cette dimension de l'intériorité du sujet étant évacuée, il n'y a plus de possibilité de correspondance, le divorce est alors entériné, ce qui a annoncé l'amorce de l'ère de la raison instrumentale (la science et

⁸⁸ Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Op.cit., p. 19.

⁸⁹Ulrich Beck, (2008), *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Paris, G. Flammarion/Champs essais, p.51.

⁹⁰ Olivier Rey, *Itinéraire de l'égarement, Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*, Op.cit. , p. 29.

la technique). C'est l'avènement d'un autre paradigme dans lequel la manière d'envisager les choses qu'appelait « le souci de soi », cette manière « de se tenir dans le monde, de mener les actions, d'avoir des relations avec autrui, » dirait Foucault, qu'on peut résumer en ces termes : attitude à l'égard de soi, à l'égard des autres et du monde⁹¹, change avec la modernité. En effet, ce changement entérinera l'oubli de cette philosophie du souci de soi, qui avait pourtant un sens positif comme on vient de le voir, et qui dès le début de l'ère chrétienne a dû être considérée dans son sens négatif comme une morale du repli de soi, donc de l'égoïsme, puisqu' *a contrario*, la morale chrétienne appelait elle, plutôt au renoncement de soi.

Le paradoxe, c'est que la modernité post *Lumières*, en rompant avec la tradition, en l'occurrence l'idéal religieux et sa morale du renoncement à soi, n'a pas hésité, comme on l'a vu avec Lipovetsky dans *Le crépuscule du devoir*, à reconduire « le schème religieux sur l'impérativité illimitée des devoirs » tout en réactualisant, mais pas tout à fait de la même manière, ce qui semble être un fond de la philosophie du souci de soi⁹², à travers non seulement l'idée du devoir envers les autres c'est-à-dire envers autrui, la collectivité, la patrie etc. mais également dans la promotion de l'autonomie de l'individu. C'est dire combien de fois cette philosophie du souci de soi, celle de l'Antiquité gréco-romain notamment stoïcienne tient lieu de propédeutique à toute formation métamorphique de soi. En cela, elle est aux enracinements de toute éducation qui se veut émancipatrice.

Il n'est que de visualiser les deux approches, chez les Anciens et les Modernes sous le prisme de deux symptômes de la modernité, à savoir : « [...] celui de l'exténuation de la force de l'homme. Pour les Anciens, l'étroitesse de la liberté civile était compensée par l'augmentation de la force personnelle obtenue par la formation, et cette augmentation était un bénéfice collectivement sensible. La modernité se caractérise en revanche par une involution, dans laquelle le mal qui résulte de l'amointrissement de la force personnelle, engendrée par le déficit de formation, est encore accru par l'étroitesse de la vie qui en résulte : l'individu est plus faible dans un monde plus contraint. Le second symptôme est celui de la décadence du progrès. Le progrès de la modernité se caractérise par sa rapidité qui résulte de son universalisation et de son auto-renforcement [...] L'Antiquité ne connaissait pas la

⁹¹ Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, *Op.cit.* p. 12.

⁹² Notons que le souci de soi dans l'Antiquité gréco-romaine était la condition d'accès du sujet à la vérité au moyen des exercices ou des pratiques « spirituels ». Ce qui s'apparente ici dans la modernité à ce souci de soi, est plutôt plus une affirmation de soi, affirmation d'un soi sorti de la « tutelle » de la Tradition et de toute idée de Transcendance qu'à réel souci de soi telle que l'Antiquité gréco-romaine le concevait.

marche du progrès, puisque son objectif était de former un homme à l'excellence en cherchant à atteindre la véritable valeur de l'humanité, afin qu'il attirât comme idéal tous les autres hommes dans leur projet de perfectionnement. Mais cet idéal était accessible à la pensée, à l'imagination et à la sensibilité, puisque présent dans les modèles de la *paideia* et dans les formes esthétiques. En revanche, le progrès de la modernité ne concerne plus que des structures abstraites- de la technique, de l'économie ou de l'organisation administrative de l'Etat. Le seul souci de l'Etat moderne est sa propre conservation, qui exige nécessairement une rupture avec tout projet de formation :” on paraît presque oublier les individus ; ou du moins on ne songe nullement à leur moi intérieur, mais à leur tranquillité, à leur prospérité et à leur bonheur.” »⁹³

Au fond, cette modernité à qui incombait la réalisation des promesses des *Lumières* n'a pas su réaliser une harmonie qui tienne compte de l'humaine condition, de « la valeur éducative de l'activité humaine » et ce que Hannah Arendt appelle sous le terme de « *vita activa* » pour rendre compte de trois essentielles activités humaines à savoir : « Le travail, l'œuvre (dont-elle dira que « la condition humaine de l'œuvre est l'appartenance-au-monde.») et l'action. »⁹⁴ D'autant plus que le triomphe de cette raison instrumentale au cœur de la modernité a cessé d'être une rationalité visant les fins, les fins n'existent plus, seulement les moyens. Dès lors, que peut-on désigner, pour nous résumer, par ce qu'on appelle les temps modernes ?

Michel Fabre en fait une excellente synthèse : « 1) la construction politique des Etats-nations, mais plus encore l'édification du droit moderne et l'idée même d'état de droit ; 2) le vaste mouvement de rationalisation scientifique, technique, économique, accompagnant l'édification du capitalisme [...] ; 3) l'aventure de l'émancipation et les multiples conflits culturels qui la jalonnent : entre foi et raison, académisme et nouveauté, individu et société, autorité et liberté. De ces mouvements de rationalisation, de sécularisation, de désenchantement du monde, mais aussi d'émancipation, sortiront toute une série d'idées neuves. Celle d'un sujet, conscient de soi, source de toutes valeurs, libre de penser, membre d'un état de droit, incarnation du peuple souverain, mais aussi membre de l'espace public de l'humanité pensante. Celle d'un individu valant pour lui-même, ayant vocation au bonheur ici bas, dans la poursuite de ses intérêts propres. Enfin pour les mœurs, ainsi que le notait Tocqueville, l'adoucissement et l'égalitarisation des conditions et

⁹³ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, Op.cit. , pp. 276-277.

⁹⁴ Hannah Arendt, *Condition de l'homme moderne*, Op.cit. , p.41.

surtout l'individualisme. »⁹⁵ A partir de cette compréhension, nous pouvons maintenant envisager la question de savoir si l'idéal des *Lumières* tel que la modernité devrait en incarner le sens et l'orientation a été concrétisé voire réalisé.

2. De l'inachèvement du projet de la modernité à la postmodernité.

Inachevé parce que le beau projet des *Lumières* (du moins dans son aspect émancipation, autonomie et liberté) que la modernité avait la charge d'accomplir ou de réaliser ne l'a pas été. C'est cet échec qui a signé sa fin, ouvrant la voie à la postmodernité. Mais quelles en sont les raisons? Rappelons que la modernité a vu naître le triomphe avec éclat de la raison, une raison conquérante même. Et qu'en est-il de la promesse de l'émancipation ? En effet, mise au service de la sortie de l'homme de sa minorité, la raison est entrée avec arrogance dans un double processus historique, celui de la domination de la nature externe de l'homme d'une part, et de l'autre une domination interne.

A travers la médiation de cette domination de la nature, l'homme s'est enchaîné lui-même, au point d'assister à l'éclatement ou à la division de la raison contre elle-même sur fond d'un conflit d'intérêt entre raison instrumentale, raison communicationnelle et raison émancipatrice comme le souligne Habermas⁹⁶. Dès lors, la raison s'est progressivement dépouillée de sa capacité à préciser des buts universalisables, devenant par conséquent incapable de proposer aux hommes la réponse à la question « comment doit-on vivre ? » puisque la modernité a rompu avec ce que les Grecs appelaient la « *paideia* ».

Et il est vrai : « Lorsqu'on compare les anciens Etats aux nouveaux, on s'aperçoit que les premiers se préoccupaient de la force et du développement de l'homme, alors que les nouveaux n'ont d'autres soucis que la prospérité, la fortune et la capacité des citoyens à gagner leur vie. Les anciens recherchaient la vertu, les nouveaux recherchent le bonheur. De fait, les restrictions à la liberté étaient plus pesantes dans les anciens Etats car elles prenaient appui sur l'élément intérieur de l'homme qu'elles façonnaient : elles contribuaient à sa formation et devenaient les structures agissantes de la *paideia*. Dans les Etats modernes en revanche, l'homme

⁹⁵ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Op.cit. , pp. 35-36.

⁹⁶ Jürgen Habermas, (1988), *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences*, Paris, Gallimard.

est moins entravé et se voit octroyer une sphère privée pour sa formation personnelle mais "les choses qui l'entourent ont moins de liberté" »⁹⁷ Ainsi, les seules prouesses de cette raison ne sont à mettre quasiment que sur le compte de la raison instrumentale, les sciences de la nature et la technique. En réalité, l'on peut dire que c'est la dialectique de la raison elle-même qui explique en grande partie l'échec de la modernité ou plutôt la suprématie de la raison instrumentale sur le reste. Il va de soi que le conflit d'intérêt entre ces différentes raisons qui se décline par l'optimisme du progrès prodigieux de la science et de la technique (divorce de la raison et du sujet comme le mentionne Alain Touraine⁹⁸) d'une part, et de l'autre l'émiettement de la raison émancipatrice et communicationnelle ont fait le nid des drames que le XX^{ème} siècle a connus (les guerres mondiales, la Shoah, Hiroshima...). Ce qui explique le fait qu'au lieu d'être « Au service de sa propre activité, la science se détourna du projet émancipateur, et le besoin d'émancipation lui-même disparut. »⁹⁹ L'enjeu dans cette décadence, c'est la course effrénée de la maîtrise de l'avenir.

La science et la technique (la raison instrumentale) vont s'en charger, ce qui n'ira pas sans risque. Rousseau nous avait déjà mis en garde à ce propos et Paul Valéry ne s'empêchera pas de faire le constat, comme l'analyse et nous le rapporte Didier Moreau : « Or la difficulté propre à la modernité, que Rousseau le premier avait mise en évidence, est que cette volonté de maîtriser l'avenir met en œuvre et libère des forces collectives humaines puis techniques qui échappent au contrôle de l'esprit, puisque tel n'est pas, pour Valéry, sa tâche : " On voit partout que l'action de l'esprit créant et détruisant furieusement, multipliant les moyens matériels d'énorme puissance, a engendré des modifications d'échelle mondiale du monde humain, et ces modifications se sont imposées sans ordre, sans frein ; et surtout sans égard à la nature vivante, à sa lenteur d'adaptation, à ses limites originelles. En un mot, on peut dire que l'homme, s'éloignant de plus en plus, et bien plus rapidement que jamais, de ses conditions primitives d'existence, il arrive que tout ce qu'il sait, c'est-à-dire tout ce qu'il peut, s'oppose fortement à ce qu'il est." »¹⁰⁰

On comprend qu'en rompant avec cette structure ontologique (sujet-vérité) dans laquelle se pensait la formation de l'homme, les Modernes n'ont pas d'emblée

⁹⁷ Didier Moreau, *Education et théorie morale, Op.cit.*, pp.275-276.

⁹⁸ Alain Touraine, (1992), *Critique de la modernité, Op.cit.*

⁹⁹ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole, Op.cit.*, p. 84.

¹⁰⁰ Didier Moreau, *Education et théorie morale, Op.cit.*, p.77.

mesuré les conséquences. La subordination du sujet à des forces non maîtrisables que produit la raison instrumentale, loin de l'émanciper, l'aliène *in fine*. C'est bien là, hélas le sort de l'homme moderne. Car la tradition éducative, en cessant avec la modernité de penser l'idée du dévoilement ou de l'orientation vers ce que Platon appelait de son côté le monde des Idées, dans lequel, l'âme pouvait se voir et se reconnaître avant d'entamer sa dialectique descendante en vue de gouverner la cité dans la vertu (la justice), tel que nous l'explique l'odyssée qu'entreprend Alcibiade dans son dialogue avec Socrate, elle s'est bien privée de ce préalable du souci de soi, condition à toute formation émancipatrice de l'homme. Rappelons au passage que c'est cette orientation platonicienne que les Stoïciens traduiront sous l'angle non métaphysique, laquelle permet de penser à travers « les ruptures dans les modes d'être, donc d'être présent à soi », l'idée même du souci de soi, de prendre soin de soi, ce qui élargit au souci de l'autre et du monde. Telle est pour eux l'essence même de l'éducation.

Ce que malheureusement la modernité a liquidé au nom du double rejet de la Tradition et de l'Autorité d'une part, et de l'autre la foi en l'avenir comme progrès et comme lieu de réalisation de son bonheur. Ainsi en rompant avec la tradition, la modernité a mis à mal l'idée de transmission de l'expérience de ceux qui nous ont précédés, question pourtant essentielle en matière d'éducation. Cette rupture a hypothéqué toute idée de renouvellement puisqu'on ne renouvelle qu'à partir de l'existant ou de ce qui a déjà existé. Dès lors : « L'éducation des Modernes superpose l'éducation du sujet et celle du genre humain. Ainsi l'éducation rentre-t-elle dans le dispositif général qui absolutise à la fois le cours de l'existence individuelle et celui de l'histoire humaine universelle, et qui unifie leurs buts. L'éducation moderne promet alors la réalisation de l'humanité par l'éducation individuelle à la raison. »¹⁰¹

Il va sans dire que la fin de la modernité marque la fin de l'avènement de l'homme nouveau, l'effacement de "la vie de l'esprit", l'abandon des figures ou de la pensée métaphysique, « la destruction du monde dans lequel l'homme possédait des "limites originelles" » comme dirait Didier Moreau, limites, entre autres, que Kant avait par ailleurs signifiées à la raison dans *La critique de la raison pure*. C'est contre ce diagnostic d'une raison sans limites que s'insurge Gadamer, ne voyant même dans

¹⁰¹ Didier Moreau, (2008), « De la vérité en éducation », in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan, p. 181.

les limites énoncées par Kant qu'une simple restriction ne s'appliquant de façon rigoureuse qu'à « la connaissance de la nature », sinon pas ou plutôt de façon souple à « la conscience historique et à la possibilité d'une connaissance historique ». Ainsi fait-il remarquer : « Toute existence humaine, même la plus libre, n'est-elle pas au contraire limitée et conditionnée de maintes façons ? Si cela est vrai, l'idée d'une raison absolue ne fait point partie des possibilités de l'humanité historique. Pour nous, la raison n'est qu'en tant que réelle et historique ; ce qui est dire tout simplement qu'elle n'est pas son propre maître, mais reste toujours dépendante des données sur lesquelles elle exerce son action. Cette réserve ne vaut pas seulement dans le sens où Kant, sous l'influence de la critique sceptique de Hume, a restreint les ambitions du rationalisme à l'élément *a priori* dans la connaissance de la nature : elle s'applique beaucoup plus résolument encore à la conscience historique et à la possibilité d'une connaissance historique.[...] L'homme est étranger à lui-même et à son destin historique d'une manière encore bien différente de celle dont lui est étrangère la nature qui n'a de lui nulle connaissance. »¹⁰²

Conscient de notre finitude, Gadamer, à travers cette critique, fissure non seulement l'idée d'autonomie qui se voulait une rupture avec le passé ou la tradition dans la symbolique de l'autorité par exemple, la prétention et le pouvoir accru accordés à la raison par les *Lumières*, manifestés par la modernité à travers le scientisme et le positivisme logique sous le modèle de rationalisation, mais également l'idée chère aux Modernes, la référence à l'avenir. Gadamer n'épargne pas non plus Herder et ses héritiers, les Romantiques qui, on le sait, ont construit leurs critiques des *Lumières*, loin d'une considération téléologique de l'histoire, mais à travers l'idée d'une science historique débouchant sur l'historicisme¹⁰³. Du point de vue de l'éducation, le lien intergénérationnel est rompu avec la modernité, l'idée même de

¹⁰²Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, *Op.cit.* p.297.

¹⁰³ L'idée d'une conscience historique qui débouche sur l'historicisme exige qu'on rappelle quelques présupposés de l'école historique. En effet, cela révèle d'abord, tel que Gadamer le montre que: « ... le principe constitutif de l'histoire, à savoir que l'idée ne reçoit toujours qu'une représentation imparfaite dans l'histoire. C'est uniquement parce qu'il est en ainsi, que l'on a besoin non pas de philosophie mais de recherche pour instruire l'homme sur lui-même et sa place dans le monde. L'idée d'une histoire qui serait une pure représentation de l'idée signifierait en même temps la renonciation à la recherche historique comme voie autonome de vérité. (...) C'est la plénitude, la diversité de l'humain qui se donne une réalité croissante dans le changement infini des destins humains. » *Ibid.* p. 221. Ainsi, l'historicisme né donc du débat sur la philosophie de l'histoire, sans jugement de valeur et tout en rejetant toute entreprise de systématisation recherche les causes immédiates des événements, les connaissances, les valeurs, le passé d'une société dans une singularité contextuelle et historique par rapport aux autres époques.

transmission à travers les générations est devenue caduque, c'est la rupture avec le passé. Dès lors, une génération n'a plus la possibilité de transmettre, d'éduquer celle qui lui succède, « sauf, écrit Didier Moreau (en s'inscrivant dans la perspective de Paul Valéry), à la façonner »¹⁰⁴. Car avec les Modernes toute posture assumant l'héritage d'une tradition en vue de la transmettre est devenue désuète, seule la dimension de l'avenir prévaut. Il n'y a plus de « croix de transmission » entre les morts et les vivants, sauf à penser que les morts eux-mêmes ne se présentent à eux comme des vivants, c'est-à-dire comme des « Revenants ». Ainsi, poursuit Didier Moreau : « L'éducateur de la fin de la modernité a perdu la possibilité d'assumer sa tâche en assurant la relation entre la tradition et les nouveaux-venus, car la modernité a brisé cette "filiation". »¹⁰⁵ Par ailleurs, faut-il le répéter, la modernité a mis plus l'accent sur la « fonction-Avenir » de l'esprit des nouveaux-venus puisque sa référence clé a été le pari de l'avenir.

L'autre écueil du point de vue éducatif est que l'absence de la mise à disposition aux nouveaux-venus de « l'expérience » de ceux qui les ont précédés (leurs réussites, leurs échecs, leurs limites etc.), pose bien la question de leur insertion et de leur adaptation au monde. Ce qui fait dire à Didier Moreau que : « La fin de la modernité correspond au projet d'une immanence intégrale dans laquelle l'homme devient producteur de sa propre présence. Dans ce projet, l'éducation perd sa double fonction qui permettait à l'élève de s'insérer dans le monde tout en étant peut-être apte à dépasser l'existant grâce à la puissance créatrice de la culture. »¹⁰⁶ Or, cette puissance créatrice de la culture inhérente à la somme accumulée de ce qu'il y a de meilleur dans les œuvres de ceux qui nous ont précédés, a été mise à mal, et ce, au nom de l'émancipation mal comprise par la modernité. Dès lors, l'autonomie promise par les *Lumières* va se heurter à deux travers de la modernité : la technique et le libéralisme marchand, avec pour conséquence l'aliénation du monde humain.

Il est évident que : « Les Temps modernes ont développé une double vision de l'universel, et ont situé l'éducation entre celles-ci. D'un côté un universel porté par une raison abstraite et se caractérisant par la violence avec laquelle elle soumet la nature à l'esprit, à la fois par la connaissance et par l'effort d'organisation du monde, de l'autre côté, un universel qui se construit par irradiation des individualités vivantes,

¹⁰⁴ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, Op.cit. , p.79.

¹⁰⁵ *Ibid.*

¹⁰⁶ *Ibid.* p. 77.

celui de leur sentiment. »¹⁰⁷ A la place de l'émancipation, de la liberté promise, l'homme s'est enchaîné dans une sorte de rationalité procédurière et normative pesant ainsi, aussi bien sur son corps que sur son esprit. Séparé de tout cadre métaphysique, l'homme ne devient plus qu'une praxis. Le problème n'est pas tant cette action de l'homme sur la nature que ce qu'il imprime réellement à travers son œuvre ou son action. C'est pourquoi insiste Didier Moreau : « Certes l'homme doit façonner le monde en lui imprimant la marque de sa valeur, mais cette formation s'effectue par la médiation des formes esthétiques, plutôt que par la maîtrise technique. C'est ce qui permet à cette formation d'avoir une dimension éducative : en insufflant sa vertu dans le monde, l'homme communique sa force à ses successeurs pour qu'ils conservent les avantages acquis.

Au contraire, la maîtrise technique du monde ne communique que de la faiblesse à la génération suivante, avec un poids plus important de responsabilités et une incapacité renforcée à agir, du fait d'une formation de soi devenue insuffisante. »¹⁰⁸ Ce primat accordé à l'aspect technique dans l'action de l'homme moderne visait à rendre réalisable l'idéal cartésien, celui de « maîtriser et posséder la nature ». Pire avec le scientisme ou le positivisme logique, s'est accru le désir de vider de tout énoncé un possible contenu métaphysique voire éthique. La question du sens était évacuée, seul comptait le champ de l'expérience, la validité d'un énoncé ou son acceptabilité rationnelle envisagée avec des critères liés aux faits et aux seuls faits de l'expérience.

A partir de là Gilles Lipovetsky voit poindre ce qu'il appelle « L'ère du vide » qu'il situe au moment où il voit « [...] la sphère de l'autonomie subjective s'élargir, les différences individuelles se multiplier, les principes régulateurs sociaux se vider de leur substance transcendantale et l'unicité des modes de vie et des opinions se dissoudre. »¹⁰⁹ C'est en effet le basculement à une autre ère, celle de la postmodernité où l'individu va davantage s'affirmer et s'afficher avec une revendication quasi affirmée d'excès d'autonomie qui se trouvait encore normé par les grandes structures étatiques. Tout ce qui est de l'ordre du sens se trouve vacillé, car désormais : « Nous sommes embarqués dans un procès interminable de désacralisation et de désubstantialisation du sens qui définit le règne de la mode

¹⁰⁷ *Ibid*, p.229.

¹⁰⁸ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, *Op.cit.*, p. 281.

¹⁰⁹ Gilles Lipovetsky, & Sébastien Charles, *Les temps hypermodernes*, *Op.cit.*, p. 19.

achevée. »¹¹⁰ Ceci dit, qu'est-ce que la postmodernité c'est-à-dire ce que Lipovetsky a encore appelé « l'âge de l'après-devoir »?

3. Qu'est-ce que la postmodernité ?

Notion encore plus floue que celle de la modernité, la postmodernité, au regard des raisons de l'échec de la modernité, est le lieu où, ce que la modernité avait formulé en termes juridique, conceptuel, et qui n'a pas vu se concrétiser réellement le rêve des *Lumières*, se réalise pour les individus, du moins en apparence. Car, « [...] pour la première fois, voici une société qui, loin d'exalter les commandements supérieurs, les euphémise et les décrédibilise, qui dévalue l'idéal d'abnégation en stimulant systématiquement les désirs immédiats, la passion de l'*ego*, le bonheur intimiste et matérialiste. Nos sociétés ont liquidé toutes les valeurs sacrificielles, qu'elles soient commandées par l'autre vie ou par des finalités profanes, la culture quotidienne n'est plus irriguée par les impératifs hyperboliques du devoir mais par le bien-être et la dynamique des droits subjectifs, nous avons cessé de reconnaître l'obligation de nous attacher à autre chose qu'à nous-mêmes. »¹¹¹ En effet, jamais l'émancipation et l'autonomie de l'individu formulée par les *Lumières* n'ont autant eu d'échos qu'avec la postmodernité.

Ainsi, analyse Lipovetsky, plus la place de l'individu a été reconnue, en parallèle, plus on a vu se désagréger « les structures traditionnelles de normalisation ». Pour lui, la postmodernité révèle un paradoxe qu'il situe au cœur de « la coexistence de deux logiques » : l'une favorise l'autonomie et l'autre accroît la dépendance. Alors, si la responsabilité de soi s'est accrue d'un côté, de l'autre côté, il note plus de dérèglement, car estime-il « tout gain d'autonomie se fait aux dépens d'une nouvelle dépendance ».

C'est ainsi qu'il définit en des termes plus clairs ce qu'il entend par la postmodernité. Elle « représente le moment historique où tous les freins institutionnels qui contrecarraient l'émancipation individuelle s'effritent et disparaissent, donnant lieu à la manifestation des désirs singuliers, de l'accomplissement individuel, de l'estime de soi. Les grandes structures socialisantes perdent de leur autorité, les grandes idéologies ne sont plus porteuses, les projets historiques ne mobilisent plus, le champ social n'est plus que le prolongement de la sphère privée : l'ère du vide s'est

¹¹⁰ *Ibid.* p.29.

¹¹¹ Gilles Lipovetsky, *Le crépuscule du devoir*, *Op.cit.*, p. 15.

installée, mais "sans tragique ni apocalypse". »¹¹² Deux niveaux transparaissent dans cette définition. Le premier est celui du micro où l'estime de soi se matérialise à travers le fait que l'individu choisit et assume sa conduite dans son être et son paraître sans se préoccuper du poids imposé par un quelconque groupe social auquel il est censé appartenir. En fait, c'est l'ère du décloisonnement des liens sociaux, le présent est devenu ainsi la référence vénérable, car prennent sens dans cet élan, le culte de l'éphémère, de la futilité, de la frivolité. Puisque ce qui prime ici pour l'homme, c'est un prétendu épanouissement individuel voire personnel, car on croit combler le gouffre laissé par la liquidation des questions du sens par l'artificiel divertissement pour son propre bien-être, pour son plaisir.

Le paradoxe et le pessimisme de l'homme postmoderne semblent être ce que Karl Lôwith décrit quand il écrit : « Les hommes veulent toujours croire en des jours meilleurs, certains les attendent de l'avenir [en l'occurrence les modernes], les autres les projettent dans le passé [en l'occurrence les classiques]. Mais "que peut-on conclure d'autre, quand les uns et les autres maudissent les temps présents, sinon ou bien que les temps sont toujours bons, mais pas appréciés à leur juste valeur, ou bien alors que jamais, au grand jamais, ils ne seront meilleurs ?" L'intérêt mesquin des hommes pour leur bien-être ou leur misère propres les rend incapables de voir les choses selon leur mesure véritable. »¹¹³ Il est vrai que la tendance à « injurier » le présent, a été bien celle des Modernes, puisqu'ils postulaient l'avenir, il n'empêche que la mesquinerie qu'évoque Karl Lôwith à propos du « bien-être » des hommes, laquelle les rend myopes quant à mesurer la valeur véritable de choses, est évidemment une caractéristique postmoderne.

Celle-ci a d'ailleurs participé davantage à la fragilisation des liens en communauté, liens dont la modernité avait déjà amorcé la déconfiture. Dans ce contexte, s'amointrit ou s'affaiblit ainsi l'idée de solidarité. C'est sous cet angle que nous lisons le basculement du point de vue économique de la modernité à la postmodernité, car si Lipovetsky le situe autour de la moitié du XX^{ème} siècle à travers un fait de société : « la consommation de masse et les valeurs qu'elle a véhiculées (culture hédoniste et psychologiste) »¹¹⁴, Michel Fabre, lui, se demande si cela ne commence pas déjà autour des années vingt aux Etats-Unis, puis autour des années

¹¹² Gilles Lipovetsky & Sébastien Charles, *Les temps hypermodernes*, *Op.cit.*, pp.22-23.

¹¹³ Karl Lôwith, (2002), *Histoire et Salut*, Paris, Gallimard, p.222.

¹¹⁴ Gilles Lipovetsky & Sébastien Charles, *Les temps hypermodernes*, *Op.cit.*, p.23.

cinquante en Europe.¹¹⁵ Quoi qu'il en soit, c'est dans cette trajectoire qu'on lira cette expressivité de l'individu exprimée dans l'avènement de la consommation précisément sous l'étiquette de la mode. Entendu que, pense Lipovetsky, « le système final de la mode sacralise le bonheur privé des personnes et brise les solidarités et consciences de la classe au bénéfice des revendications et préoccupations personnelles. »¹¹⁶ Le second niveau, dit macro donc historique ou philosophique exprimé à travers le déclin de grandes structures, de grandes idéologies, de grands projets, correspond, à notre avis, à ce que la postmodernité signifie pour Jean-François Lyotard quand il la caractérise comme « l'incrédulité à l'égard des métarécits » voire des grands récits c'est-à-dire des systèmes de légitimation.

En effet, pour lui, la postmodernité inaugure le renoncement à toute idée de « totalisation », de « rationalité globale » comme si, « On se contente, si on peut dire, de jouer des coups ponctuels aussi bien dans la gestion sociale que dans la production du savoir. Le critère normatif y devient, très prosaïquement et de manière tout à fait pragmatique, celui de l'efficacité immédiate, ce que Lyotard nomme la performativité. »¹¹⁷ Il va sans dire qu'avec la postmodernité tout semble se réduire à la gestion ponctuelle, partielle, parcellaire et locale des crises qui surgissent de façon soudaine et inattendue. En fait, tout laisse transparaître que c'est avec la postmodernité que se clôt le monde fermé et homogène pour l'avènement du monde nouveau ouvert et hétérogène dans lequel surgissent et émergent la pluralité des valeurs, la diversité de l'épaisseur humaine sur fond de l'élucidation de la question de l'altérité.

Car jamais cette question de l'altérité n'a pris autant d'ampleur dans l'histoire de la pensée qu'à l'époque postmoderne. Souvenons-nous, comme nous le rappelle Alain Renaut : « L'humanisme moderne nous a certes accoutumés à nous tenir en un sens pour semblables. Pour autant, nous savons aussi que notre dignité n'est respectée que si l'on ne nous tient pas pour indifféremment interchangeables : politiquement ou juridiquement semblables, nous ne nous considérons pas pour autant comme humainement identiques. »¹¹⁸ C'est dans cette ouverture que nous allons circonscrire

¹¹⁵ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Op.cit., p.36.

¹¹⁶ Gilles Lipovetsky & Sébastien Charles, *Les temps hypermodernes*, Op.cit. p.30.

¹¹⁷ Normand Baillargeon, (2011), *L'éducation*, Paris, G. Flammarion, pp.106-107.

¹¹⁸ Alain Renaut, (2009), *Un humanisme de la diversité, Essai sur la décolonisation des identités*, Paris, G. Flammarion, p.59.

notre problématique, car persuadé que c'est bien dans cette rupture entre modernité et postmodernité que prend sens notre questionnement sur le renouveau éthique et ses enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante. Dès lors, comment former, se former et partant préparer par ce fait, ceux qui vont nous succéder à la tâche de « renouveler un monde commun » ? Enfin, cette autre lecture de la postmodernité rend la tâche bien complexe, si l'on comprend ce qui est en jeu dans la description que nous fait Michel Fabre : « Une autre manière de décrire le monde postmoderne serait de partir de l'analyse wébérienne du désenchantement du monde qui aboutit à un polythéisme des valeurs. Dans la postmodernité, le schème temporel de l'avenir se voit déserté au profit du schème spatial de juxtaposition qui devient alors coextensif à la vie culturelle en sa totalité. Avec les mass *media*, l'annihilation des distances spatiales et temporelles tend à réduire la culture à une juxtaposition de formes, d'idées, toujours à disposition mais non hiérarchisable. Dans l'abondance des biens et de l'information, dans l'étalage des options, naît une liberté d'indifférence, non par défaut mais par excès : d'où le "zapping" qui semble caractériser l'attention flottante de l'homme postmoderne. L'étalage simultané des diverses formes culturelles s'effectue ainsi dans une horizontalité pure puisque le postmoderne refuse tout principe de hiérarchisation des œuvres. L'origine de la valeur ne peut donc être que le marché : clientélisme et audimat ! Il faut voir dans le supermarché et le "zapping" les deux symboles de la juxtaposition postmoderne. »¹¹⁹

De quoi se demander : comment l'éducation de l'homme, dans une perspective de la *Paideia* voire de la *Bildung* peut-elle être possible dans un tel contexte ? Contexte d'un polythéisme des valeurs qui culminerait, si on n'y prend garde, à une sorte de relativisme susceptible de mettre à mal l'édifice même de l'éducation. De ces bouleversements Jean- François Lyotard note que : « Cette orientation correspond à l'évolution des interactions sociales, où le contrat temporaire supplante de fait l'institution permanente dans les matières professionnelles, affectives, sexuelles, culturelles, familiales, internationales comme dans les affaires politiques. »¹²⁰ Nous y reviendrons dans la deuxième partie de cette recherche. De quoi aussi décrier avec nostalgie, comme Habermas, les occasions manquées de la modernité, même s'il n'est pas facile de revenir sur la marche de l'histoire. Le plus important pour nous, c'est d'identifier, comprendre et caractériser le jaillissement des concepts matriciels

¹¹⁹ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Op.cit., pp.38-39.

¹²⁰ Jean-François Lyotard, *La condition Postmoderne*, Op.cit., p.107.

au cœur de cette postmodernité qui deviennent paradoxalement, les éléments structurants du renouveau éthique. Même si, répétons-le, nous tenterons de retrouver dans le projet des *Lumières* l'idée même d'émancipation comme perfectionnement, en essayant de l'articuler avec la sécularisation et le polythéisme des valeurs au cœur de la postmodernité. C'est ainsi que nous parviendrons à penser une émancipation qui ne soit pas un arrachement total à soi-même et à l'histoire, ni au contexte, mais une émancipation génératrice d'une élévation qui permette la compréhension, l'intercompréhension et la signification des liens complexes qui lient l'épaisseur humaine dans sa diversité.

Ainsi, nous comprendrons les actions humaines dans la mesure où l'homme lui-même sera compris comme agent moral et éthique en permanente transaction entre le singulier et l'universel. Etant entendu que la modernité avec son modèle normatif d'une adhésion définitive ne suffit plus à penser « l'existence d'un être qui n'appartient jamais entièrement à son entourage et qui ne s'appartient jamais totalement. »¹²¹, car en reconsidérant comme le suggère Georges Lapassade le statut philosophique de l'homme d'aujourd'hui, tout nous montre qu'effectivement rien n'est achevé pour lui, il est « totalisation en cours » : « [...] l'homme est à la fois ancré dans son enfance et toujours tourné vers son futur, anticipant son avenir ; qu'il ne coïncide pas avec lui-même et avec son présent ; qu'il entre dans le monde sans appartenir totalement à ce monde. »¹²² Ce qui nécessitera un détour à la Tradition Antique de la formation de soi comme souci de soi, lequel implique le souci de l'autre et du monde.

Souci qui, chez les Stoïciens concernera tout homme et tout l'homme et ce, tout au long de la vie, signe que les Stoïciens avaient bien perçu ce caractère inachevable d'entrée dans la vie, donc de se former. C'est dire que la régénérescence ou le renouvellement de la signification éthique de la formation de l'homme n'est pas impossible¹²³ si tant est qu'on s'engage dans la direction de : « à la fois intégrer et dépasser les *Lumières*. Intégrer leur énergie critique, mais dépasser leur rationalité

¹²¹ Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme, Op.cit.*, p. 206.

¹²² *Ibid.* p. 206.

¹²³ Nous sommes pourtant conscient du caractère fini du sujet connaissant et du caractère mystérieux et complexe du sujet à connaître qu'est l'Homme, car diagnostiquait Heidegger en 1953, et ce, en dépit de nos connaissances sur lui, aucune autre époque que la nôtre n'a moins su ce qu'est l'Homme. Ainsi, disait-il : « Aucune époque n'a accumulé sur l'homme des connaissances aussi nombreuses et aussi diverses que la nôtre. Aucune époque n'a réussi à présenter son savoir de l'homme sous une forme qui nous touche davantage. Mais aussi, aucune époque n'a moins su ce qu'est l'homme. A aucune époque, l'homme n'est apparu aussi mystérieux. » Cité par Georges Lapassade, *Ibid.* p. 191.

abstraite,... »¹²⁴ En cela, cette intuition a une résonance particulière, car nous la retrouvons aussi bien dans la pensée de Michel Fabre que de Didier Moreau. Michel Fabre l'énonce de la manière suivante : « Faut-il pour autant renoncer au projet normatif de la modernité, celui des *Lumières* ? Habermas¹²⁵ ne cesse de décrire les occasions manquées de la modernité qu'il faut ressaisir désormais en retrouvant le paradigme perdu d'une raison à la fois cohérente et multiple, sans sacrifier, ni l'intérêt pour l'intercompréhension, ni l'intérêt émancipateur à l'intérêt instrumental qui triomphe dans la technique. Si l'école a un sens aujourd'hui, c'est d'éveiller à toutes ces formes de raison en retrouvant le caractère émancipateur du savoir. »¹²⁶ C'est dans cette articulation que nous ressentons le besoin de renouvellement de cet humanisme moderne dont les principes moraux et éthiques ont longtemps nourri les valeurs de l'école, l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle comprise comme déontologie.

4. Problématique et hypothèses de la recherche

Dans une de ses analyses de l'ouvrage de Michel Meyer, *“La problématologie”*, Michel Fabre en abordant la question du “sens et problème” estime que « parler, écrire, c'est répondre. Et on répond, soit pour exprimer un problème, soit pour le résoudre. Comprendre une proposition, c'est remonter au problème auquel elle répond. »¹²⁷ En effet, cette recherche s'inscrit dans une perspective nous l'avions dit, qui se veut une sorte d'archéologie du problème en vue de remonter dans l'histoire et d'en saisir comment la revitalisation des apports du passé opérée à travers les âges peut être source d'inspiration et fondatrice d'un souffle nouveau à travers la question du renouveau éthique.

On sait que l'idée même de perfectionnement moral et d'humanisme, telle que portée par l'Antiquité grecque, a connu à tort ou à raison une longue période de refoulement, quasiment l'âge du Moyen âge, estimée autour de dix siècles. Qu'a-t-on noté paradoxalement ! C'est que la Renaissance européenne (XV^{ème} – XVI^{ème} siècles) qui s'est comprise, quand on s'y penche de près, comme l'expression d'une quête des symboles du renouveau, fut créatrice de civilisation et de nouveaux sens et significations que par le fait d'une revitalisation de cet apport de la pensée grecque

¹²⁴Edgar Morin, *Mes philosophes*, *Op.cit.*, p.68.

¹²⁵Jürgen Habermas, *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences*, *Op.cit.*

¹²⁶Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, *Op.cit.*, pp.41-42.

¹²⁷ *Ibid.* p.17.

Antique. Dans la même optique, le théologien britannique Edwin Hatch que Dewey cite, tel que nous le rapporte Patrick Berthier, nous renseigne que : « [...] La civilisation des Alexandrins et des Romains était héritée de sources étrangères "*alien sources*". En conséquence, elle se référa aux œuvres qui en émanaient, au lieu d'appréhender directement la nature et la société de son temps [...] "Nous étudions la littérature de préférence à la nature parce que les Grecs procédaient ainsi, et parce que les Romains se résolurent à éduquer leurs fils en employant des précepteurs grecs et en suivant l'exemple grec." »¹²⁸ Ce n'est pas l'idée de mimétisme qui nous intéresse ici, mais plutôt « les *alien sources* de la civilisation qui allait servir de modèle à l'humanisme, via la *paideia* et les *humanitates*,... »¹²⁹

Plus proche de nous, au lendemain du désastre de la seconde guerre mondiale, un des signes d'ailleurs de l'échec de la modernité, l'ambition métaphysique s'étant écroulée, le projet des *Lumières* ayant vacillé, le besoin de renouveau, du moins, du point de vue éthique, a eu pour conséquence la revitalisation de l'apport de la tradition judéo-chrétienne par la philosophie. D'où a-t-on noté la question du souci de l'Autre à travers le concept de l'épiphanie du visage, de la liberté, de la responsabilité chez Levinas, l'hospitalité chez Derrida, la charité chez Vattimo, la solidarité chez Rorty, etc.¹³⁰ Et aujourd'hui à l'ère de la postmodernité, d'aucuns diraient déjà de l'hyper modernité, n'avons-nous pas besoin d'une nouvelle Renaissance ? Si oui, qu'est-ce qu'elle pourrait alors revitaliser cette fois-ci ?

Ne faudrait-il pas penser à ce que peut être l'apport moral voire spirituel (dans le sens du souci de soi) d'autres paradigmes, en l'occurrence celui du conte ou de la fable ? L'idée étant, non pas de disjoindre, mais d'adjoindre mieux d'articuler ces paradigmes bien connus susceptibles par leurs apports, de participer à amorcer le renouvellement de notre humanisme comme appartenance à un monde commun. Un nouvel humanisme comme nous l'avons dit à l'introduction, moins abstrait, mais plus près du concret et à même de rendre, dans sa diversité, sa complexité et sa poétique la tâche de la compréhension et de l'intercompréhension humaine accessible. Dans l'analyse que Gadamer fait de la pensée de Vico, la dimension du renouvellement en

¹²⁸ Patrick Berthier, (2008), « Pragmatisme et expérience : Les prodromes du relativisme postmoderne », in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan, pp.86-87.

¹²⁹ *Ibid.* p. 87.

¹³⁰ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, *Op.cit.*, p.41.

matière d'éducation passerait par la formation de ce qu'il appelle « *du sensus communis* » autrement dit « du sens de la communauté ».

Ainsi, précise-t-il : « Maintenant encore, ce qui importe en éducation est quelque chose d'autre que cette science [la science à laquelle Gadamer fait allusion ici est la science critique moderne, ses aspects négatifs, cette science nouvelle et sa doctrine de la méthode.] : c'est la formation du *sensus communis*, qui se nourrit non de vérité mais de vraisemblance. Et, ce qui nous importe, c'est qu'ici, de toute évidence, *sensus communis* ne signifie pas seulement faculté universelle présente en tout homme, il s'agit au contraire du sens qui fonde la communauté de vie. Ce qui oriente, selon Vico, la volonté humaine, c'est non pas l'universalité abstraite de la raison mais au contraire l'universalité concrète, que représente la communauté d'un groupe, d'un peuple, d'une nation ou de l'ensemble du genre humain. L'éducation de ce sens commun serait ainsi d'une importance décisive pour la vie. »¹³¹

De là ressortiraient de nouvelles catégories, de nouveaux concepts, de nouveaux principes enrichis qui nourriraient une éthique renouvelée, qui redonneraient sens et épaisseur aux « structures de confiance »¹³² bâties sur le fondement de la responsabilité et de la solidarité. Et si c'est le cas, du point de vue de l'éducation, par quel medium, l'herméneutique du contenu des héritages du passé ou de la tradition nous sera-t-elle possible ? Il va sans dire que c'est dans l'herméneutique du paradigme du conte ou de la fable, la sagesse et la morale intuitive qui en ressortent, l'humanisme et la poétique qui s'y trouvent contenus, que nous essayerons de dégager le paradigme par lequel nous envisagerons les nouveaux repères en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante. L'intérêt, c'est de rendre accessibles et compréhensibles la connaissance, l'ontologie et la culture réciproque de l'autre pour mieux penser et préparer ceux qui vont nous succéder à s'atteler à la tâche du renouvellement d'un monde commun. Cette connaissance et compréhension réciproques rendraient assurément accessible et

¹³¹ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, *Op.cit.*, p. 37.

¹³² Nous empruntons ce terme des travaux de Didier Moreau quand il fait référence à la pensée de Bernard Williams sur laquelle nous reviendrons. Didier Moreau les comprend comme des structures « qui permettent à l'individu de se relier à la communauté en construisant une vie éthique cohérente. Leur fonction est d'accorder à l'individu une confirmation sociale et un soutien actif de ses attitudes éthiques. (...) De toute évidence, les structures de confiance échappent à la vie institutionnelle de l'Etat et sont construites par les pratiques collectives de solidarité et de soutien. » in *Education et théorie morale*, *Op.cit.*, p. 303.

atteignable, une possible « synthèse du meilleur de toutes les civilisations. »¹³³
D'autant qu' : « Il est capital d'enseigner la compréhension humaine qui seule permet d'entretenir les solidarités et les fraternités. La compréhension humaine nous permet de concevoir à la fois notre identité et nos différences avec autrui, de reconnaître sa complexité plutôt que de le réduire à un seul caractère généralement négatif. »¹³⁴
Ainsi, ce travail de "construction/déconstruction" de nouveaux repères permettrait de rendre possible la transition préparatrice à une métamorphose souple, à une émancipation qui n'est pas totalement déracinement ou développement, mais plutôt complexe et dialogique s'enchevêtrant avec enracinement et enveloppement¹³⁵. Le tout dans un va-et-vient incessant et permanent réciproque du singulier/universel. Ce qui suppose un travail d'engagement/dégagement dans la manière de penser l'éducation et donc de penser l'homme, car persuadé « [...] que l'être humain ne peut donc être qu'un être interhumain. »¹³⁶

Cette trame ontologique, par sa compréhension, dégage une conscience qui amène l'agent moral dans son action à chercher et à retrouver dans l'autre, l'homme, aussi bien dans sa subjectivité que dans son élan de s'ouvrir et de se réaliser comme intersubjectivité. Car persuadé que l'homme qu'il trouve ou trouvera en lui est aussi digne du nom d'homme bien que différent. A partir de là, il est bien évident que cela suppose une nouvelle approche dans la manière de penser ce qui structure la vie morale, ce qui fonde l'éthique professionnelle enseignante. Etant entendu qu'il n'y a pas, à notre avis, une profession que l'enseignement où la relation avec autrui tient une place et une profondeur telles, qu'elle structure et engage le devenir tant individuel que collectif d'une société, de l'humanité. C'est pourquoi si nous voulons penser le défi de l'avenir et du devenir monde de nos sociétés, il nous sied de reconsidérer ou de revitaliser l'éducation dans l'actualité de notre contemporanéité aux moyens d'autres apports autant inédits, nouveaux, qu'anciens. C'est à ce prix que nous jetterons ainsi les fondements du nouveau éthique dans la manière de

¹³³ Edgar Morin et Stéphane Hessel, (2011), *Le chemin de l'espérance*, Paris, Fayard, p.14.

¹³⁴ *Ibid.* p.48.

¹³⁵ Ce terme d'enveloppement, nous l'empruntons à Edgar Morin. Il l'explique lui-même en ce termes : « L'orientation *développement/enveloppement* signifie que l'objectif n'est pas plus fondamentalement le développement des biens matériels, de l'efficacité, de la rentabilité, du calculable ; il est aussi le retour de chacun sur ses besoins intérieurs, la stimulation des aptitudes à comprendre autrui, prochain et lointain, le retour au temps long de son rythme intérieur, non haché et non strictement chronométré. L'enveloppement signifie le maintien de l'insertion dans sa culture, ses communautés, le primat de la qualité poétique du vivre. Le développement favorise l'individualisme. L'enveloppement favorise la communauté. (...) le développement/enveloppement tend à répondre à l'aspiration de l'être humain à associer autonomie et communauté. » (2011), *La Voie, Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard, p. 36.

¹³⁶ Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, *Op.cit.*, p. 203.

penser la formation des enseignants, prélude à ce qui deviendra dans leur vie pratique selon le contexte d'exercice, la recherche continue d'une cohérence éthique dans leurs actes et dans leurs actions. Surtout quand on sait qu'ils sont désormais exposés et à jamais, non seulement à leur propre vulnérabilité en tant qu'être perfectible, mais aussi à la vulnérabilité de l'autre, l'enfant en tant qu'être fragile en construction. C'est à partir de là que s'origine la question centrale au cœur de notre recherche puisqu'elle prend sa signification dans notre actualité, c'est-à-dire aux conséquences que le passage de la modernité à la postmodernité nous oblige à analyser afin de comprendre et de répondre aux nouveaux défis qui s'érigent devant nous et ainsi anticiper les enjeux de demain. En effet, cette question tient à cette interrogation que nous avons déjà mentionnée dans l'introduction, à savoir :

en quoi la rupture épistémologique entre modernité et postmodernité voire hyper modernité pose-t-elle la question du renouvellement des principes moraux et éthiques de l'humanisme moderne ? Sur quels schèmes épistémiques voire heuristiques peut-on penser ou repenser la revitalisation de ce nouveau éthique et ainsi saisir ses enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante dans l'actualité de notre contemporanéité ?

Il va de soi que si Gadamer pense, et ce, avec raison, que « ce n'est que par la motivation de la problématique que parviennent à se constituer le thème et l'objet de la recherche »¹³⁷ ; nous serons tenté d'ajouter que c'est par cette même motivation que s'éclaircissent et se nourrissent en consistance, et ce, chemin faisant, les hypothèses de la recherche. Ainsi, pour mener à bien cette recherche nous faisons principalement l'hypothèse selon l'idée suivante :

L'héritage des *Lumières* a nourri la modernité. Il a été lui-même le résultat d'un double rejet, celui de la Tradition et de l'Autorité, ce qui a rendu par la suite difficile cette idée chère à l'éducation, la Transmission. Dès lors, du fait de nombreux rendez-vous manqués de la modernité, ce qui a précipité et signé son déclin ou sa fin, apparaît paradoxalement pour nous comme une chance. Car non seulement ce déclin rend possible l'émergence et la visibilité de ce que l'humanisme abstrait enveloppait sous le voile d'un universel prétentieux et conquérant ; mais aussi une chance pour entreprendre quelque chose de neuf en termes de nouveau éthique

¹³⁷ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, *Op.cit.*, p.306.

en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante, compris dans sa structure ontologique comme compréhension et intercompréhension humaine dans toute sa poésie et son épaisseur.

De cette hypothèse principale découlent trois sous hypothèses qui pivoteront et aideront à articuler sur la charnière centrale de cette recherche dans une sorte de boucle réursive, la fin éclairant le début, le début enseignant la fin puisque le but est de réhabiliter, de générer ou régénérer¹³⁸ au cœur de l'éducation, de la formation de soi et de l'éthique professionnelle enseignante, les qualités humaines que la modernité a occultées. Pour ce faire, il s'agira, non pas de faire un retour mais un détour par le passé (l'humanisme ancien) en lui adjoignant une revitalisation d'autres paradigmes conceptuels. Ce qui permettra de penser une approche métamorphique de l'éducation et de la formation de soi, une éthique qui saura saisir la dimension de la présence à soi, de l'intuition de l'instant, de l'émerveillement et de la poésie comme éléments nouveaux structurant ses nouveaux fondements. Nous présumons qu'une telle approche pourrait s'adapter à notre actualité.

Rappelons pour mieux cerner nos sous hypothèses que si la Renaissance a apporté des éléments nouveaux à la civilisation Occidentale, cela n'a été possible qu'au prix d'une revitalisation de l'humanisme ancien notamment gréco-romain. Or, les *Lumières* par leur critique radicale de la Tradition ont rompu toute transmission de cet humanisme de la Renaissance. Si tôt, le Romantisme comprit les conséquences de ce fait, c'est-à-dire, on a assisté à l'effacement de la diversité humaine sous le modèle universaliste de l'homme européen. C'est l'âge d'or de l'eurocentrisme. C'est pourquoi le Romantisme, notamment les auteurs fondateurs de la *Bildung* comme Herder et Humboldt inscrivent leur théorie éducative à partir de la critique des *Lumières* et de la modernité, en estimant que l'homme devrait se former lui-même dans l'horizon de sa culture et de sa langue, c'est-à-dire dans cette poésie et cette esthétique humaine contenues dans les œuvres et les objets d'art, bref dans ce qui relève ou ressort de l'imaginaire ou de l'activité créatrice de l'homme.

Bien entendu cette perspective mettait alors en avant aussi bien la diversité des cultures et des langues que l'idée de se former à travers les liens

¹³⁸Edgar Morin interprétant une formule de Heidegger donne un sens très instructif sur cette idée de régénéscence. Ainsi écrit-il : « C'est le sens que je donne à une formule de Heidegger « [Le commencement] ne gît pas derrière nous [...] mais il se dresse devant nous. » Pour progresser, il faut retrouver la source générative. Pour maintenir un acquis, il faut sans cesse le régénérer. Tout ce qui ne se régénère pas dégénère. » *Mes philosophes, Op.cit.*, p. 81.

intergénérationnels. Il est intéressant de remarquer qu'avec la postmodernité, on redécouvre cette diversité humaine longtemps occultée par la modernité, même si on se refuse paradoxalement de se former dans cet horizon fixé par le Romantisme. Dès lors, cette redécouverte fait écho à cette phrase d'Emerson et lui donne un contenu nouveau et élargi : « Les autres hommes sont des lentilles à travers lesquelles nous lisons en nous-mêmes. »¹³⁹ Comme telle, on comprend alors que la dimension d'altérité étendue même dans ses variétés culturelles et linguistiques sous-tend toujours toute approche sérieuse qui tend à penser ou repenser l'éducation et la formation de l'homme. C'est donc dans cette perspective que surgissent nos hypothèses. En effet, elles se déclinent ainsi :

H1 : Les ruines de la modernité ont permis l'émergence d'un concept aux contours encore flous, la diversité que nous posons en postulat comme un champ matriciel d'approvisionnement conceptuel, à condition de « circonscrire » le problème du relativisme qui lui-même questionne l'essence même de la tradition éducative. De là, nous présumons, émergera l'horizon d'un paradigme renouvelé de l'éducation.

H2 : Avec ce nouveau contexte, les fondements traditionnels de l'éthique professionnelle enseignante ne peuvent échapper au questionnement. Il en résultera la nécessité de repenser les fondements d'une nouvelle approche éthique à même de répondre aux problématiques éducatives de notre contemporanéité.

H3 : Dès lors, s'ouvre un nouvel horizon de la vie éthique professionnelle enseignante. Notre pari est celui de faire du paradigme du conte ou de la fable comme une propédeutique à cette nouvelle vie éthique enseignante postmoderne. Car il s'agira à travers l'herméneutique du conte ou de la fable de saisir sa dimension heuristique, ce qui nous permettra comme par découverte « de voir la généralité qui est dans notre particularité, l'unité qui est dans nos diversités, comme la diversité qui est dans toute unité humaine »¹⁴⁰

Cela dit, il en ressort, à notre avis, que le renouvellement est au prix d'une prise en compte à la fois de l'expérience que nous laissent la tradition (les repères), l'interrogation et la compréhension de l'actualité de notre contemporanéité dans un paradigme systémique, dialogique¹⁴¹ et complexe qui permette par le biais de

¹³⁹Ralph W. Emerson, (2003), *De l'utilité des grands hommes, Platon*, Paris, Mille et une Nuits, p. 9.

¹⁴⁰ Edgar Morin, *Mes philosophes, Op.cit.*, pp.26-27.

¹⁴¹ Aux côtés du principe de récursion organisationnelle, du principe hologrammatique ou hologrammique figure en premier le principe dialogique comme constitutif de la pensée complexe telle

l'éducation, à chaque homme, à la communauté d'accéder à la seule façon de vivre dignement et à notre humanité intrinsèque de se régénérer dans sa perfectibilité comme épaisseur humaine. Ainsi, nous sommes persuadé que c'est en ces termes que se formule le défi de l'avenir, le devenir monde de nos sociétés, car si nous sommes convaincu que la vision que nous pouvons avoir de l'avenir, en l'occurrence de l'éducation, influe sur ce que sont nos orientations ou nos décisions d'aujourd'hui, il en reste aussi probable que les empreintes de ce que nous avons été, donc de la Tradition demeurent en filigrane des marqueurs, qui sans pour autant orienter forcément l'avenir, pèsent ou peuvent peser néanmoins sur lui.

Dès lors, il est difficile de faire table rase de la Tradition, car celle-ci nous charge toujours à travers les âges de ses empreintes, soit pour nous interdire (plus jamais ça), soit pour nous conforter, soit encore pour nous pousser davantage à l'exigence, à nous inventer ou à nous réinventer à nouveau dans un élan de perfectionnement. Alors, le projet de l'avenir, qui plus est, en matière d'éducation, est une conscience de l'inachèvement de l'histoire, ce qui suffit à nous rendre à l'évidence de la tâche qui nous incombe. Elle est grandiose parce qu'elle nous prépare au « parachèvement » de l'expérience de ceux qui nous ont précédés, bien entendu, dans les limites de notre inachèvement. En cela, grâce donc à l'éducation, il est possible de penser la destinée commune de l'humanité. Ce qui rend défendable l'idée de l'avènement d'un nouveau monde commun.

Par ailleurs, du point de vue **méthodologique** une sorte de double paradigme nous effleure tant du point de vue de la résonance de chacun des deux paradigmes que de leur consistance épistémologique. En effet, le diagnostic révélé à travers la pensée des trois auteurs suivants est bien significatif de ce que nous éprouvons en termes de méthodologie pour mener cette recherche. A savoir : « L'organisme cognitif est d'abord un organisateur qui interprète son expérience et qui, par cette interprétation, la forme dans un monde structuré (E.von Glasersfeld) : la formation est interprétation de l'expérience de chaque organisme cognitif. Et la connaissance, conclura E. Husserl, est herméneutique, produite par un exercice cognitif d'interprétation ; avant que J. Piaget, observant dès 1935 les processus de

qu'énoncée par Edgar Morin. Il se comprend ainsi : « Unité complexe entre deux logiques, entités ou instances complémentaires, concurrentes et antagonistes qui se nourrissent l'une de l'autre, se complètent, mais aussi s'opposent et se combattent. A distinguer de la dialectique hégélienne. Chez Hegel, les contradictions trouvent leur solution, se dépassent et se suppriment dans une unité supérieure. Dans la dialogique, les antagonistes demeurent et sont constitutifs des unités ou phénomènes complexes. » (2004), *La Méthode 6. Ethique*, Paris, Seuil, p.262.

construction du réel chez l'enfant ne conclue : l'Intelligence organise le monde en s'organisant elle-même... »¹⁴² Telle peut se résumer notre démarche, en tant qu'elle se donne à nous comme capacité à interpréter. Du coup, nous empruntons à **l'herméneutique** l'engagement et la lucidité dans l'analyse que nous essayons de faire de l'histoire des idées pour tenter de dégager ce qui nous permettra par la suite de penser ce renouveau éthique dans le contexte de notre actualité et les enjeux qui en découlent sur les champs indiqués dans cette recherche.

Toutefois, il nous faut dire que notre enracinement dans cette recherche se situe, nous l'avons évoqué, dans un double paradigme, celui du **constructivisme**¹⁴³ d'un côté et celui de la **complexité**¹⁴⁴ de l'autre, mais tout en s'enchevêtrant. Au total, il ressort de cette première partie de la recherche, après un succinct rappel de l'histoire des idées, une identification des moments charnières de celle-ci, dont l'un d'entre eux, notamment le passage de la modernité à la postmodernité, nous a permis de circonscrire notre problématique. Ainsi, avons-nous décelé les concepts matriciels caractérisant la postmodernité, en l'occurrence la diversité et le relativisme.

De ces concepts, nous sommes parvenu à formuler les hypothèses de cette recherche, précisant ainsi le paradigme conceptuel dans lequel nous entendons nous situer tout au long de ce travail. De là va découler dans la deuxième partie, la clarification des enjeux du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante, tout en caractérisant chemin faisant, les deux concepts fondamentaux (diversité et relativisme) au cœur même de ce renouveau. Ce qui nous permettra de dégager en conséquence la dimension ontologique et donc la signification éthique de ce que nous comprenons

¹⁴² Jean-Louis Le Moigne, (2002), *Le constructivisme, Tome II, Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris, l'Harmattan, p. 324.

¹⁴³ Le constructivisme est un courant philosophique qui propose une connaissance vue comme une représentation ou un modèle, qui par la compréhension qu'elle nous apporte sur un phénomène, nous permet de mener une action sur lui. Toute connaissance, loin d'être construite au-delà de notre expérience, est plutôt considérée comme un outil dans le domaine de l'expérience. Il s'oppose donc à la tradition selon laquelle toute connaissance humaine devrait ou pourrait s'approcher d'une représentation plus ou moins vraie d'une réalité indépendante ou ontologique. Cf. Jean-Louis Le Moigne, *Le constructivisme, Tome II, Epistémologie de l'interdisciplinarité, Op.cit.*

¹⁴⁴ Edgar Morin dans un court article écrit en substance que la pensée complexe est une pensée qui cherche à la fois à distinguer mais sans disjoindre et à relier. Et c'est ici que naît la nécessité de traiter l'incertitude, car pour lui le dogme d'un déterminisme universel et d'une héroïne raison suffisante s'est effondré. L'univers n'est pas soumis à la souveraineté absolue de l'ordre, il est le jeu et l'enjeu d'une dialogique (relation à la fois antagoniste, concurrente et complémentaire) entre l'ordre, le désordre et l'organisation. E. Morin, (1996), Pour une réforme de la pensée, *Les Entretiens*, Nathan (entretiens accordés les 25 et 26 Novembre 1995)

par l'éducation. Telle est l'orientation que va prendre la seconde partie de cette recherche.

IV- DEUXIEME PARTIE : LES ENJEUX DU RENOUVELLEMENT

L'échec de la modernité comme nous venons de le voir a ouvert la voie à la postmodernité. Laquelle, de par son polythéisme des valeurs, a mis au jour ce que les *Lumières* nous ont empêchés pendant longtemps de voir, et ce, au nom d'un universalisme conquérant et prétentieux : la diversité. Ainsi, à la différence de la modernité dont les caractéristiques essentielles sont, répétons-le, l'individualisme, l'universalisme et l'humanisme abstrait, la postmodernité en dépit de ses paradoxes et de sa tendance au relativisme, ouvre en même temps d'autres possibilités dans la façon de poser la question de ressourcement, de revitalisation voire de renouvellement de la façon de penser notre altérité et notre humanité. Malgré donc ses paradoxes, la postmodernité est aussi une sorte d'audace, dans la manière qu'elle tente de répondre à cette question traditionnelle socratique que Didier Moreau résume en ces termes : « comment doit-on vivre ? »¹⁴⁵ Nous serons tenté d'ajouter : comment doit-on vivre ensemble dans un monde commun ? Ce qui nous renvoie à l'amont de la question, c'est-à-dire à l'éducation comme moyen d'y répondre ou d'y parvenir. C'est pourquoi dans cette partie de la recherche nous nous attellerons à analyser, dans un contexte postmoderne, les enjeux du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi comme propédeutique au renouvellement de notre monde commun et du vivre ensemble.

¹⁴⁵ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, *Op.cit.*, p.25.

Chapitre III : Du monde homogène ou clos au monde hétérogène ou ouvert.

Rappelons que la question qui a profondément marqué la ligne de partage entre les *Lumières* et les Romantiques et qui va avoir des incidences majeures dans la culture scolaire moderne est celle de savoir : « [...] le sujet doit-il être compris comme le fondement ultime des valeurs, ou simplement comme le porteur de valeurs collectives qui le précèdent et qui l'excèdent ? »¹⁴⁶ Les réponses ont divergé, les *Lumières* ont fait du sujet à partir de leur foi en la raison, le fondement de « toutes les évaluations » et « justifications » des actions tant individuelles que collectives. Il y a ici, chez les *Lumières*, telle que nous l'avons montré précédemment, l'idée d'arrachement du sujet à ses préjugés, à sa dimension affective, au poids de la tradition et du passé en misant sur les normes et principes que fournirait la raison. Alors que chez les Romantiques, on défend l'idée qu'il n'y a de sujet que compris comme enracinement « dans une culture définie par l'héritage d'une tradition ». D'où l'idée d'attachement au contexte auquel il appartient.

Or, comme nous l'avons montré, la modernité s'est nourrie des *Lumières* au détriment du Romantisme. Ainsi, l'unicité des principes et la normativité qui ont longtemps caractérisé la modernité ont eu pour conséquence l'homogénéisation de la société voire de l'école. Ce qui a suffi à justifier l'effacement de toute trace de diversité, de toute idée d'enracinement et d'attachement au contexte. Avec l'avènement de la postmodernité, ce verrou a sauté au point de faire de la diversité l'un des éléments caractéristiques de ce basculement. Dès lors, l'éducation peut-elle échapper aux évolutions humaines ? Décidément non, d'autant plus que cette ouverture n'a pas épargné l'école.

Anne Barrère en fait bien le constat : « Quant à la culture éducative de la société française, elle s'est aussi transformée, accordant à l'enfance et à la jeunesse une reconnaissance et une autonomie nouvelles. Les vieilles règles disciplinaires ne sont plus acceptées, et l'école n'est plus aussi protégée des modes culturels propres de l'adolescence et de la jeunesse. Divers mouvements pédagogiques ont imposé des finalités éducatives centrées sur l'enfance et l'adolescence. Le collège et le lycée apparaissent comme un espace ouvert à la vie personnelle, en dehors de la sphère

¹⁴⁶ Alain Renaut, *Un humanisme de la diversité, essai sur la décolonisation des identités*, *Op.cit.*, p.216.

scolaire, une vie qui se déroule dans une communauté de communication et de reconnaissance interpersonnelle. L'arrivée de nouveaux publics d'élèves qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution établit un sentiment de distance, voire d'étrangeté, avec les enseignants dont la culture de référence reste liée au système antérieur. La distance inévitable et souhaitable entre la culture scolaire et les cultures adolescentes se transforme en une muraille qui rend problématique la communication entre ces deux mondes. »¹⁴⁷ Il va de soi qu'avec un tel contexte, très nouveau pour les enseignants, si rien n'est fait pour repenser leur formation afin de les préparer à mieux comprendre et saisir cette « étrangeté » que représentent ces nouveaux publics, alors il sera difficile de franchir cette muraille, véritable obstacle à toute compréhension, à tout accès aux besoins et aux attentes réciproques des uns et des autres.

Il en ressort en conséquence la nécessité de penser de nouveaux référents axiologiques capables de rendre compte de ces nouveaux rapports et ainsi poser la compréhension et l'intercompréhension humaine au fondement de leur articulation. L'autre raison qui renforce notre hypothèse quant à la nécessité de repenser la formation des enseignants pour mieux répondre aux nouvelles problématiques de l'école nous est inspirée à nouveau par les écrits d'Anne Barrère. Ainsi écrit-elle, aujourd'hui : « La vie juvénile se déroule pour une grande part au sein de l'école sans lui appartenir ; une situation qui n'est pas étrangère aux difficultés que connaissent des établissements accueillant des élèves n'appartenant pas aux couches moyennes. Dans ces circonstances, les conditions de l'animation d'une classe ont changé, et les enseignants doivent alors, avant même de faire leur cours, construire l'ordre scolaire leur permettant de faire la classe. Mais, si la composition du public scolaire a changé, le recrutement social du corps des instituteurs et des professeurs du secondaire s'est élevé, accroissant encore le sentiment de distance culturelle entre les maîtres et les élèves. Ces transformations bousculent le modèle républicain très unifié et intégrateur : l'effort à fournir pour faire la classe dépend dorénavant des situations locales ; les résultats obtenus par les enseignants peuvent être très différents avec un même investissement. A l'issue de ces évolutions, il ne s'agit plus de savoir s'il faut "ouvrir" ou "fermer" l'école sur le quartier, mais de prendre acte de la réalité des situations diverses qui autorisent (ou contraignent) sur

¹⁴⁷ Anne Barrère & Danilo Martuccelli, (1996), *L'école à l'épreuve de l'ethnicité*, les annales de la recherche urbaine, N°75, pp.51-58.

le terrain la mise en place de projets relativement diversifiés (...) »¹⁴⁸ Ce texte révèle en effet l'éloignement de la culture scolaire républicaine, elle-même héritière des principes de l'humanisme abstrait qui faisaient fi à toute référence aux situations contextuelles, locales et particulières. Ce diagnostic signe « [...] l'émergence de la vérité d'un contenu autrefois entravé sous des représentations sociales reconnues de plus en plus inadéquates : [...] »¹⁴⁹, une sorte de sécularisation postmoderne qui n'est pas pour autant un dépassement de la modernité mais comme « une décomposition » dirait Lyotard et une « déconstruction » penserait Derrida. Ce constat est plus que jamais accentué de nos jours, d'où l'intérêt de repenser la culture scolaire, l'éducation, la formation de soi, l'éthique professionnelle enseignante pour amorcer le renouveau de cette question du « comment doit-on vivre ensemble ? »

Ce renouvellement passera assurément par un travail qui consistera à scruter sous nos particularités ce qui fait notre appartenance à l'humaine condition. Ainsi insiste Edgar Morin : « Il faut abandonner l'idée abstraite de l'humain qui se trouve dans l'humanisme. Idée abstraite parce qu'on réduit l'humain à *homo sapiens*, à *homo faber*, à *homo economicus*. L'être humain est aussi *sapiens* et *démens*, *faber* et *mythologicus*, *economicus* et *ludens*, prosaïque et poétique, naturel et métanaturel. »¹⁵⁰ Le réexamen de cet humanisme ouvre des champs possibles pour repenser la question de l'éducation et fait de la postmodernité un outil d'analyse fertile à la problématique de la formation de soi, de l'éthique professionnelle enseignante dans cette perspective de renouvellement.

1. De la Diversité

La notion de diversité a une acception multiple et variée, qu'elle soit comprise en compréhension ou en extension, elle est polysémique. En effet, sans revenir sur les circonstances de l'émergence de la notion de la diversité que nous avons située précédemment dans le basculement ou la déconfiture de la modernité, moins encore sur son sens large, sens qui essaie de prendre en compte aussi bien les orientations sexuelles que les personnes en situation de handicap physique ou psychologique,

¹⁴⁸ *Ibid.*

¹⁴⁹ Didier Moreau, « *De la vérité en éducation* », in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, *Op.cit.*, p.185.

¹⁵⁰ Edgar Morin, (2007), *Vers l'abîme*, Paris, l'Herme, p.45.

nous tenterons de délimiter notre champ de réflexion sur quelques aspects de la diversité.

Aussi, voudrions-nous préciser que cette recherche ne s'inscrit pas dans une démarche militante voulant faire de la diversité un champ de bataille. Elle n'est pas une promotion ou une valorisation des différences avec des fins politiciennes au point de susciter certains malentendus parfois légitimes comme cette interrogation : « Promouvoir ainsi la diversité des cultures et des sexes ou orientations sexuelles ne risque-t-il pas, en privilégiant certains au nom d'injustices collectives subies par leur groupe d'appartenance, d'entrer en conflit avec quelques-unes de nos valeurs démocratiques les plus précieuses ? »¹⁵¹ Il ne s'agit pas de privilégier au nom de on ne sait quelle injustice, quelle qu'elle soit, non plus de faire de la diversité une notion de « repentance de la conscience postmoderne » au regard de ce que les vestiges et les ruines de la modernité nous donnent à penser, à savoir : le rejet formulé à travers le modèle de l'universalisme arrogant et conquérant, la colonisation, les deux guerres mondiales, la Shoah etc. Il ne s'agira pas de cet axe dans cette recherche.

La question qui nous intéresse ici, et nous y reviendrons, est celle de comprendre comment la diversité prise dans son acception culturelle, linguistique, ethnique voire sociale peut, au-delà de nos spécificités, être source de revitalisation et partant de renouvellement conceptuel des principes éthiques nous permettant de repenser et de redécouvrir la poétique de notre appartenance réciproque à l'humaine condition. Comment peut-elle nourrir la question de l'éducation, de la formation de soi et fournir les matériaux nécessaires à la consistance et à la cohérence d'une éthique professionnelle enseignante dans un contexte postmoderne ? Car nous sommes persuadé que l'émergence de ce concept de diversité, dans le contexte de l'éclatement de la modernité, constitue un appel à nous apprendre à redécouvrir notre propre essence en tant que genre humain et ainsi nous accommoder, à nouveaux frais, de la conscience du devenir monde de l'homme.

A partir de là nous envisagerons de comprendre à quel paradigme éthique, si tant est qu'il en existe, cette éthique professionnelle enseignante dans le contexte de la postmodernité répondrait. L'orientation de notre réflexion rappelée, il nous sied de clarifier la notion de diversité dans son acception définitionnelle. Mais avant,

¹⁵¹ Alain Renaut, *Un humanisme de la diversité, essai sur la décolonisation des identités*, *Op.cit.*, p.10.
79

rappelons que l'hypothèse principale qu'admettent ceux que nous appelons les défenseurs de l'interculturalité (Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher¹⁵²), repose sur cette idée simple, idée que nous reprenons ici en substance : « Nous sommes fondamentalement identiques en tant qu'êtres humains et ce, en dépit de nos différences. Tout l'enjeu devient celui de savoir se nourrir réciproquement de ces différences puisqu'elles sont une richesse. » Encore faut-il connaître et comprendre la part de ce qui fait que nous sommes identiques tout en étant à la fois différents. Car au-delà de ce qui transparaît ou peut transparaître à première vue d'une culture, il y a au fond, ce qui structure et fonde chaque culture et qui, généralement obéit à un système cohérent tant du point de vue logique qu'ontologique.

Or, la méconnaissance de ces structures est telle, qu'elle constitue pour l'enseignant une barrière qui l'empêche d'accéder à cet univers de l'enfant et partant rend la compréhension de son expression, de ses attentes et de sa logique fonctionnelle voire cognitive inaudible et inaccessible. C'est ce qui finit à terme par engendrer non pas l'engouement dans l'apprentissage, mais les frustrations et la démotivation. C'est pourquoi, si la compétence interculturelle est pensée comme un effet de mode et consiste juste à savoir quelque chose des mœurs des divers peuples en espérant en juger des nôtres, une telle compétence pose problème et interroge toute possibilité de comprendre ce qui se joue dans cet univers de l'autre. Par ce fait même, elle interroge les stratégies susceptibles de penser les vrais enjeux éducatifs et sociaux à même de répondre au défi du vivre ensemble, ce défi de l'avenir et du devenir monde de nos sociétés.

La conscience de ce constat appelle à une formation des enseignants à l'ontologie de notre contemporanéité, à l'ontologie plurielle des cultures afin de renouveler leurs approches éthiques dans la pratique de leur fonction. Et cette recherche procède en partie de cette démarche, car il ne fait aucun doute que la diversité des cultures donc des intelligences ne peut être pensée autrement que comme des formes d'expressions plurielles que nous avons de lire le monde et qu'a le monde de se refléter à nous de façon singulière, individuellement ou collectivement. A ce propos, à titre d'illustration sur l'accès à l'ontologie plurielle des cultures, nous nous souvenons encore lors des entretiens que nous avons eus avec les enseignants au

¹⁵² Martine Abdallah-Pretceille & Louis Porcher, (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

sein des établissements (quatre au total) classés zone d'éducation prioritaire, dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de Master 2, qu'un constat était ressorti.

En effet, les enseignants notaient un problème « structurel » dans les apprentissages de la part de certains élèves, notamment précisait-ils : « surtout pour les enfants africains » et qu' « ils n'étaient pas assez autonomes ». Mis à part le fait que ces enfants venaient de milieux socio-économiques peu favorisés, le diagnostic de ces enseignants n'était pas tout à fait faux, sauf qu'ils ne décelaient pas les raisons de ce déficit d'apprentissage, de ce déficit d'autonomie. Notre démarche fut d'essayer de comprendre si ce problème « structurel » ne pouvait pas être adossé à la culture, laquelle sous-tend un système logique qui lui-même serait adossé à une ontologie. Ainsi, cela nous amena à comparer le système ontologique occidental et africain pour voir les nuances et percevoir le fond des choses. Les résultats ne furent pas publiés dans notre mémoire de Master 2 simplement parce qu'il nous fallait considérer les apports théoriques.

Or, que nous dit la philosophie scolastique ? En effet, elle conçoit l'existence des êtres créés ou plutôt de chaque être créé comme une substance, c'est-à-dire comme des êtres qui existent par eux-mêmes voire en eux-mêmes, ce que Heidegger appellera plus tard les « étants ». Cette idée est au fond, quand on y regarde de près, ce que les *Lumières* de façon différente, ont promu en arrachant l'individu à toute « tutelle », en le proclamant libre et autonome pourvu qu'il soit capable de se servir de son entendement ou de sa raison. Dans cette perspective, l'enfant est ainsi, dès sa naissance, considéré comme un être nouveau et quasi complet. Sa nature humaine ne va pas demeurer en permanence dans une sorte de relation de causalité avec ses parents, car son existence, et il en a en effet toute la plénitude, est indépendante de celle de ses géniteurs.

En comparaison avec l'ontologie africaine, une telle conception lui est bien étrangère. Il n'y a pas des substances séparées des unes des autres en indépendance totale, car « [...] les créatures gardent entre elles un lien, un rapport ontologique intime, comparable au lien de causalité qui relie la créature au créateur. »¹⁵³ Dès lors, l'enfant est ici dans « une dépendance causale, une sorte de subordination ontologique » aux autres êtres ou aux forces puisque dans cette ontologie il y a bien identification de l'être à la force, de la force à l'être. Et dans le

¹⁵³ Placide Tempels, (1945), *La philosophie Bantoue*, Paris, Présence africaine, p.16.

cas de l'enfant, ces forces ou ces êtres sont ses géniteurs, ses ancêtres et autres créatures qui eux-mêmes obéissent à ce que Tempels appelle « la loi de la primogéniture » qui n'est autre que la hiérarchisation des êtres ou des forces. Certes dans ces relations hiérarchisées, l'aîné exerce « une influence vitale » sur le puîné, mais en retour il y a un devoir moral tacite de solidarité et de fraternité vis-à-vis du puîné car l'influence de l'aîné doit être digne de sa préséance d'autant plus qu'ici tous les êtres ou toutes les substances, insiste Tempels, « ont des relations réciproques intrinsèques, s'influent ou peuvent s'influencer ». Cet ancrage ontologique permet de saisir ce que les Sud-Africains formalisent éthiquement, en langue Zulu, sous le concept de « *Ubuntu* », qui signifie non pas la « fraternité », mais plutôt une éthique reliaante. C'est-à-dire mon humanité ne peut se réaliser que dans ma relation aux autres humains, à autrui. Ainsi, se justifie le souci de l'intercompréhension humaine. On comprend alors comment le dialogue dans ce contexte est source d'accroissement réciproque de vie. D'ailleurs, c'est dans cette filiation qu'on peut comprendre l'éthique de la Relation chez Edouard Glissant, comme nous le montrerons aux paragraphes suivants.

Cela dit, si on revient, au problème de déficit d'apprentissage et d'autonomie qu'avaient diagnostiqué les enseignants, on se rend bien compte qu'avec un tel système ontologique, l'approche par « autonomisation » de l'enfant dans l'apprentissage peut se heurter à des obstacles que l'enseignant et même l'enfant ne perçoivent pas en réalité. Et ce n'est pas avec une norme que se résoudra le problème, mais plutôt par une approche, qui, si l'enseignant est au fait de ces ontologies plurielles, peut adapter les relations intersubjectives avec l'enfant. Car dans le cas ici identifié, il s'agirait beaucoup plus d'une approche qui ferait de l'apprentissage une sorte de jeu de solidarité réciproque entre l'enseignant et l'élève et les élèves entre eux-mêmes, ce qui aiderait à dissiper ces sortes d'insécurité affective ou relationnelle qui caractérisent souvent les récits de ces enfants dans les cours de récréation. Ainsi pour accéder aux multiples univers de ces diversités, l'enseignant devrait être formé en ce sens, et donc, disposer au moins d'un minimum de connaissance, des clés de compréhension si on veut le préparer à répondre aux attentes de ces enfants, lesquelles attentes d'ailleurs les précèdent, les dépassent et les excèdent même.

Après ce détour illustratif, revenons à l'orientation initiale c'est-à-dire la compréhension de l'acception définitionnelle du mot diversité. En effet, nous

enracinons la compréhension de ce concept de diversité dans la distinction qu'Edouard Glissant et Charles Zacharie Bowao font de la notion de « la mondialisation » à celle de « la mondialité ». Pour Glissant la mondialisation a une résonance économique et de par ses travers libéraux, elle est dévorante et correspond bien à ce que produit « l'identité racine unique », elle tue autour d'elle, écrase la pluralité d'identités et exclut. En effet, pour lui, la mondialisation correspond au modèle rejet de l'universalisme moderne qui, en effaçant la diversité a promu le modèle d'un seul homme, d'une seule culture. Elle ne serait donc qu'une autre forme, une résurrection de cet impérialisme rationnel abstrait et conquérant des Modernes, alors que « la mondialité » renvoie à la diversité c'est-à-dire la reconnaissance de la pluralité des peuples et le mode d'expression de leurs cultures, leurs interactions linguistiques, artistiques et culturelles. Ainsi, à l'image du rhizome, métaphore que Glissant emprunte à Gilles Deleuze dans « *Mille plateaux* », la mondialité est l'expression de cette identité-relation, cette identité multiple voire multipolaire qui est aux antipodes de l'identité unique et souche héritée des *Lumières*.

Pour Glissant l'avantage de « l'identité-relation », c'est qu'elle autorise infiniment, puisque par essence elle relie, relaie et relate. Du coup, c'est une autre éthique qui sous-tend cette mondialité, car écrit-il : « Dans la Relation, ce qui relie est d'abord cette suite des rapports entre les différences, à la rencontre les unes des autres. Les racines parcourantes (les rhizomes) des idées, des identités, des intuitions, reliaient : s'y révèlent les lieux-communs dont nous devinons entre nous le partage. »¹⁵⁴ Précisons que cette Relation n'appelle à aucun moment au fait que les différences se diluent dans une sorte d'homogénéité, au contraire elle permet par altération réciproque, une hétérogénéité féconde créatrice de nouveautés. C'est ce que Glissant formalisera d'abord avec cette phrase : « Je peux changer, en échangeant avec l'Autre, sans me perdre pourtant ni enfin me dénaturer. »¹⁵⁵ Puis ensuite, quelques années plus tard, il la conceptualisera sous le terme de « créolisation ». En effet, pour lui « La créolisation exige que les éléments hétérogènes mis en relation "s'intervalorisent", c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange. Et

¹⁵⁴ Edouard Glissant, (2009), *Philosophie de la Relation*, Paris, Gallimard, p.72.

¹⁵⁵ Edouard Glissant, (1984), *La Cohée du Lamentin, Poétique 5*, Paris, Gallimard, p.35.

pourquoi la créolisation et pas le métissage ? Parce que la créolisation est imprévisible alors que l'on pourrait calculer les effets d'un métissage. »¹⁵⁶

Par contre, pour Charles Bowao, la mondialisation est un processus « temporellement complexe [...] d'unification techno-scientifique, économique-financière, culturelle et politico-diplomatique de la civilisation humaine »¹⁵⁷ et comme telle, elle est donc histoire. Par conséquent, comme processus historique, la mondialisation est terminée : « en ce sens qu'il ne sera sans doute plus possible à l'humanité de se défaire de cette conscience de l'unité et de la réalité de l'unification »¹⁵⁸. En revanche, la mondialité pense-t-il, c'est notre modernité en ce sens, loin de toute forme d'universalisme plat, elle est la civilisation de l'universel en construction, lequel universel ne se décroïssonne que pour retrouver l'unité du genre humain. Ainsi donc, la mondialité est culture, car elle est « [...] une certaine conscience du *vouloir-vivre-ensemble* dont il faut dire la signification à la croisée d'une histoire du temps qui s'achève et d'une culture du temps qui s'annonce, la *mondialisation* renvoyant à cette "histoire" tandis que la *mondialité*, elle, renvoie à cette "culture nouvelle". »¹⁵⁹ S'il en est ainsi, nous pensons que c'est dans cette "culture nouvelle" qu'il est possible de négocier un horizon éthique qui s'origine dans une intersubjectivité débarrassée *d'a priori*, forgée par l'histoire et « où le libre épanouissement des minorités ne doit pas être la condition du libre assujettissement des majorités ; non plus celle où le libre épanouissement des majorités est la condition du libre assujettissement des minorités. »¹⁶⁰

L'autre lecture que nous formulons ici est en lien avec l'illustration que nous venons de faire précédemment. En effet, au regard de notre petite expérience passée en tant que stagiaire et animateur (plus d'un an) dans deux écoles dites de zone d'éducation prioritaire (ZEP), nous pensons saisir la diversité à travers une métaphore non pas péjorative, mais juste illustrative. En effet, quand on est dans une cours d'école pendant la récréation, dans une zone d'éducation prioritaire, se présente à nous cette « foule bigarrée » et métissée aux allures attrayantes qui nous parle. C'est cette humanité que recouvre le terme même de diversité qui nous interpelle et que nous questionnons dans cette recherche. Ainsi : « Ce terme de

¹⁵⁶ Edouard Glissant, (1996), *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard, pp. 18-19.

¹⁵⁷ Charles Zacharie Bowao, (2004), *La Mondialité, entre histoire et avenir*, Paris, Paari, p.53.

¹⁵⁸ *Ibid.* p.56.

¹⁵⁹ *Ibid.* pp.74-75.

¹⁶⁰ *Ibid.* p.81.

“diversité”, nous commençons à l’entrevoir, insiste au fond sur le fait que ces identités dans lesquelles nous nous reconnaissons sont, non seulement pour chacun de nous des identités à soi, constitutives du rapport que nous entretenons avec nous-mêmes et de la représentation que nous nous faisons de ce que nous sommes, mais des identités distinctives d’autres identités. Des identités qui jouent ainsi un rôle, non plus seulement dans l’affirmation de soi, mais dans le rapport aux autres, sur le mode d’une reconnaissance de l’irréductible diversification de ce qu’est l’humanité en nous. »¹⁶¹ Il va de soi que ces identités multiples lisibles au travers la notion de la diversité sont les véhicules des modes d’être des peuples, des civilisations venues d’ailleurs perceptibles dans l’art, la culture, l’histoire, les langues. Tous ces éléments sont des matériaux et des clés de compréhension dans l’interprétation et la lecture aussi singulière qu’universelle que ces identités font du monde, de la vie, de la société, de l’Homme en rapport avec ses semblables. On sait que l’herméneutique conçoit le monde comme un texte à interpréter, ce qui laisse entrevoir l’idée selon laquelle ces identités multiples sont aussi autant de textes qui traduisent le monde.

Ainsi donc, accéder à leur interprétation et les comprendre c’est aussi une manière de lire et de comprendre ce qu’est le monde, le sens qu’elles en donnent. Surtout quand on sait que le sens n’apparaît pas d’emblée dans ce qu’il y a de plus clair, dans ce qui semble aller soi, il est, et, le plus souvent, contenu dans ce qui est obscur. D’où ce principe herméneutique que Heidegger aimait rappeler dans ses cours : « [...] on doit aller du plus clair au plus obscur. »¹⁶² Le problème devient donc celui d’entrevoir ce qui peut aider à atteindre le sens du texte comme dirait Michel Fabre c’est-à-dire remonter aux problèmes auxquels le texte répond pour en déceler le sens voilé sous les voiles des apparences ou de l’explicite. En gardant à l’esprit qu’il n’y a pas de texte sans contexte.

Mais en même temps dans cette interprétation, il s’agira aussi de dépasser le cadre du contexte tout en le comprenant, c’est-à-dire dépasser les solutions que ces textes proposent pour rechercher plutôt les problèmes auxquels elles répondent, problèmes qui assurément transcendent le contexte. Michel Fabre l’écrit : « Comprendre l’autre c’est dépasser le plan des solutions (toujours différentes) pour remonter vers les problèmes qui fondent ces solutions. Les hommes et les cultures diffèrent par les

¹⁶¹ Alain Renaut, *Un humanisme de la diversité, essai sur la décolonisation des identités*, *Op.cit.*, pp. 72-73.

¹⁶² Martin Heidegger, *Platon : Le Sophiste*, *Op.cit.*, p.21.

solutions qu'ils donnent aux problématiques qui leur sont communes. »¹⁶³ C'est donc dans ce bouillon de culture ou plutôt dans certains médiums structurant la culture que nous essayerons d'extraire les éléments susceptibles de féconder des contenus paradigmatiques de la *Paideia* ou de la *Bildung* en tant que formation métamorphique, à même de satisfaire la tâche du renouvellement éthique. Pourquoi l'éthique voire l'éthique professionnelle enseignante ?

Comme on l'a montré dans l'illustration précédente, l'enseignement est la profession où la relation intersubjective, plus que symbolique, pèse dans la façon de penser, d'aborder la double vulnérabilité, celle de soi-même en tant qu'agent conscient de son inachèvement et donc de sa perfectibilité et celle de la fragilité originelle de l'enfant et qui doit se construire, en partie, avec cette relation. Ce qui appelle donc une connaissance de l'univers de l'enfant. Car si on ne s'en tenait juste qu'aux faits dans la relation, on comprendrait moins, puisque les faits ne sont pas d'emblée signifiants, ils le deviennent et ne prennent sens que dans une perspective de questionnement. D'autant que ce dont il est parfois question, est à chercher ou à rechercher dans les « non-dits », dans ce qui n'est pas perceptible avec le langage et le geste.

C'est ce qu'illustre dans un certain sens Olivier Abel à travers l'idée de l'identité individuelle ou communautaire : « Si on la rapporte au fait d'être né, la question implicite que nous posons les uns aux autres est : "Qui", " Qui dites-vous que je suis ?", " Quelle est ma place ?" Parce que nous nous désirons être et que nous ne savons pas ce que nous désirons, parce que nous ne savons pas qui nous dévoilons, de quoi nous sommes et ne sommes pas capables, c'est cette question propre que nous cherchons sans cesse à interpréter, les uns pour les autres. Et nos actes, nos paroles, nos œuvres, nos relations sont autant de réponses, d'esquisses, de brouillons, d'essais d'interprétation de soi et de l'autre, de l'autre comme soi-même, et de soi comme un autre. Autant de manière de distinguer entre ce qu'on nous a dit et ce que nous disons, entre ce qu'on nous a dit que nous étions et ce que nous disons que nous sommes. »¹⁶⁴ Et comme telle, cette question est bel et bien au cœur de la relation éducative et par conséquent interpelle l'éthique professionnelle enseignante, car elle pose par là la question de la recherche d'une

¹⁶³ Michel Fabre, (2008), « Entre intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation », in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan, p. 201.

¹⁶⁴ Olivier Abel, (2000), *L'éthique interrogative, herméneutique et problématique de notre condition langagière*, Paris, PUF. p. 11.

cohérence dans l'action de l'agent, cohérence qui se veut recherche du sens. Entendu que « L'émergence d'un sens suppose, en effet, une affinité entre la conscience et ce qu'elle vise. Il ne peut donc naître que si ce qui est en vue "dit quelque chose". A un rapport unilatéral se substitue alors une réciprocité, la résonance d'une correspondance. »¹⁶⁵ Cette dimension du sens justifie en effet l'intérêt que nous portons au besoin d'un nouveau éthique, notamment au niveau de l'éthique professionnelle enseignante. Ceci étant posé, rappelons que le concept de diversité dans son extension comme culture nourrira cette recherche quand il s'agira de rechercher de nouveaux paradigmes pour alimenter ce nouveau éthique, tout comme quand il s'agira dans sa dernière partie de penser les nouveaux repères pour une éthique professionnelle enseignante opérante.

2. Ethique et diversité au tournant de l'éducation postmoderne.

Dans un contexte postmoderne où le relativisme dans son acception primaire sert parfois le jeu de l'intégrisme au point parfois de mettre à mal toute approche sérieuse d'une compréhension acceptable de la question du rapport à l'Autre, il nous paraît plus que jamais urgent de repenser ce rapport dans les termes d'une intersubjectivité du divers dont l'essence est éthique. En effet, que signifie cette urgence ? Elle est l'urgence de la relation non seulement de soi à soi, mais aussi de soi à l'autre, l'urgence de l'altérité, l'urgence de l'appel de l'autre ou plutôt de répondre de l'autre. C'est l'urgence de l'accès à la présence de l'Autre, constitutive à notre avis, de l'expérience éducative d'autant plus que l'éducation est pensée comme « le cœur de l'expérience éthique et l'éthique le noyau de l'expérience éducative. »¹⁶⁶

Or, cet Autre est constitutif des identités multiples, autant proches qu'éloignées de soi, ce qui explique que cette urgence n'est autre que l'urgence de saisir la diversité comme concept pourvoyeur des possibilités infinies inhérentes à notre contemporanéité. Cela dit, quelle signification donnons-nous au mot éthique ? Dans son acception étymologique, « ethos », l'éthique signifie habitude. Ainsi, elle va se référer comme le mot moral, aux mœurs. Sans s'attarder sur son étymologie, l'éthique s'intéresse au royaume des normes, des principes, ce qui est permis et ce qui est défendu. Paul Ricoeur divise l'éthique en deux branches, celle qu'il appelle l'éthique antérieure renvoyant à « l'amont des normes » et l'éthique postérieure à

¹⁶⁵Olivier Rey, *Itinéraire de l'égarement, Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*, Op.cit., p. 29.

¹⁶⁶Didier Moreau, *Education et théorie morale*, Op.cit., p.11.

« l'aval des normes ». Ainsi, écrit-il : « D'une part, je voudrais montrer que nous avons besoin d'un concept ainsi clivé, éclaté, dispersé de l'éthique, l'éthique antérieure pointant vers l'enracinement des normes dans la vie et dans le désir, l'éthique postérieure visant à insérer les normes dans des situations concrètes. A cette thèse principale, je joindrai une thèse complémentaire, à savoir que la seule façon de prendre possession de l'antérieur des normes que vise l'éthique, c'est d'en faire paraître les contenus au plan de la sagesse pratique, qui n'est autre que celui de l'éthique postérieure. Ainsi serait justifié l'emploi d'un seul terme- éthique pour désigner l'amont et l'aval du royaume des normes. »¹⁶⁷

Il va de soi que l'enracinement des normes dans la vie et leur insertion dans des situations concrètes est l'axe d'articulation à plus d'un titre de l'expérience éducative dans le contexte de la diversité. Etant entendu qu'elle transparaît comme le lieu où s'opère la synthèse entre l'éthique fondamentale et les éthiques appliquées opérantes dans les situations concrètes. Dès lors, l'éthique professionnelle enseignante devrait-elle être pensée dans cette articulation ? Ou alors sa cohérence se construirait-elle dans une articulation plus féconde ? Nous y reviendrons plus loin dans la dernière partie de cette recherche.

Mais avant, dans un autre texte, Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre* définissait autrement l'éthique en la distinguant de la morale : « [...] nous entendons ici par "morale" un ensemble de normes sociales concernant le comportement des individus dans une organisation sociale donnée et régies par un système de valeurs déterminé. En revanche, nous désignerons par "éthique" l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui place d'emblée devant la question de l'Autre [...] »¹⁶⁸ En effet, c'est dans cette dimension de l'Autre que transparaît pour nous l'élément essentiel, surtout quand il s'agit de l'interrogation du sujet sur la finalité de ses actes puisque c'est dans la perspective de cette finalité que se construit chemin faisant la cohérence d'une possible vie éthique enseignante. C'est là que l'éthique devient un rapport de soi à soi comme le pense Michel Meyer. Car à la différence de la morale qui norme les façons d'agir dans le monde et dont le domaine semble être plus proche de ce qu'on appelle la justice distributive, « l'éthique, en réalité, régit le soi, comme la justice règle les rapports avec autrui, et la morale les façons d'agir

¹⁶⁷ Paul Ricoeur, (1996), « Ethique, De la morale à l'éthique et aux éthiques », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, Quardrige-PUF, p.689.

¹⁶⁸ Paul Ricoeur, (1990), *Soi-même comme un Autre*, Paris, Vrin, p.200.

dans le monde, avec les choses. »¹⁶⁹ Il va sans dire que face à la multiplicité et à la différence des identités, seul le surgissement ou le pari éthique peut nous garantir l'accès à ce qui « est », à l'intérieur duquel on trouve ce que Héraclite appelait la loi des contraires c'est-à-dire l'opposition et l'identité des contraires sans lesquelles il n'y a ni dynamisme, ni métamorphose, ni perfectionnement puisque les identités contraires se nourrissent et se revitalisent mutuellement. C'est ainsi à la différence de la morale : « L'éthique, [...] ne se limite pas au respect de ce qui est donné, mais vise le dépassement de ce qui est dans une visée de perfectionnement. C'est la clef que nous privilégions pour distinguer la morale de l'éthique : la première s'enseigne, lorsque la seconde éduque. »¹⁷⁰

Ainsi, on comprend alors pourquoi parier sur l'éthique. Car souvenons-nous, nous l'avions montré plus haut, suite à l'avènement des *Lumières* puis de la modernité, deux conséquences majeures s'en sont suivies du point de vue de la thématique de la diversité ou de l'interculturalité. Reformulons ! En effet, l'humanisme abstrait et universaliste à partir duquel ont émergé les principes et normes qui ont longtemps régi l'école républicaine a d'un côté, fait, au mieux la place belle à l'effacement de toute hétérogénéité, au pire, quand elle n'était pas effacée, elle était juste reconnue que sous des formes condescendantes. De l'autre côté, cette école a montré ses faiblesses quand on pouvait attendre d'elle autre chose, dans la façon de penser et articuler la structure éducative dans des contextes hétérogènes. Au lieu de ça, elle a été à plus d'un titre, cette sorte de machine qui ne pouvait garantir autre chose qu'une certaine « reproduction sélective élitiste » pourvoyeuse à perpétuité des inégalités sociales.

Il va de soi que cet héritage moins louable des *Lumières* que la modernité a longtemps porté semble certes révolu, mais persiste encore de nos jours la question effectivement de la place que cette hétérogénéité des mondes « tient ou peut tenir, aux formes qu'elle prend ou peut prendre » dans le contexte éducatif des sociétés occidentales en général et celui de la France en particulier. Ce sont ces enjeux que l'éthique en matière d'éducation, de formation de soi devrait aider à cerner et à comprendre en vue d'un renouvellement d'approche dans ce que doivent être l'école et son éthique. On comprend ainsi pourquoi la question de l'éthique professionnelle enseignante prend place au cœur du défi de notre actualité.

¹⁶⁹ Michel Meyer, (2008), *Petite Métaphysique de la différence*, Paris, Vrin, p.116.

¹⁷⁰ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, *Op.cit.*, p.10.

3. De la différence à la théorie de la reconnaissance : Axel Honneth

La référence à l'auteur du livre « *La société du mépris* » s'explique ici par le sens que cet auteur dévoile sous le voile des apparences ou du « non-dit », et ce, avec lucidité la portée du concept de reconnaissance, essentiel dans toute entreprise relationnelle. Bien entendu, le but que nous recherchons est que l'analyse de ce texte fasse un écho à la question de la diversité. En effet, au chapitre intitulé : « invisibilité : sur l'épistémologie de la reconnaissance », l'auteur pose le problème suivant : comment distingue-t-on la « fausse » reconnaissance de la véritable reconnaissance ?

De cette analyse, Axel Honneth décèle une sorte de déformation de la reconnaissance qui se traduit par ce qu'il appelle « l'invisibilité sociale » qui correspond à, parmi tant d'autres modalités, du mépris. En réalité, Axel Honneth s'inspire du roman de Ralph Ellison, *L'homme invisible* où le narrateur décrit une situation où le « je » qui parle, victime du racisme, s'aperçoit qu'à travers le regard que les autres ont de lui, se dégage une subtile forme d'humiliation. Car le regard que les autres portent sur lui, fait découvrir à ce « je » qui parle, le fait suivant : bien qu'étant présent parmi eux, au milieu d'eux, sa présence est à peine considérée, sinon inexistante. Autrement dit, il est là, mais sans être vu par les autres, non pas parce qu'il ne se fait pas voir, mais parce que, le fait même de l'indifférence que les autres témoignent à son égard, annule sa visibilité en tant que personne à part entière.

D'où son sentiment d'invisibilité. De cette situation, naît le souci de reconnaissance de la part du narrateur. C'est à partir donc de la narration de ce personnage du roman de Ralph Ellison s'exprimant à la première personne du singulier, qu'Axel Honneth nous révèle d'un point de vue épistémologique le poids du concept d'« invisibilité » qui rend possible le déroulement de l'acte de reconnaissance. Dès lors, la question devient celle de savoir comment on passe de l'« invisibilité » à la « visibilité » laquelle suppose enfin le stade de reconnaissance de l'autre en tant que personne à part entière. En effet, afin d'aboutir au cœur même de l'aspect moral de ce concept de reconnaissance Axel Honneth s'inspire une fois de plus d'un autre auteur, cette fois de Kant notamment sur sa conception du concept de « respect ». Dans *Les fondements de la métaphysique de mœurs*, Kant pense « le respect comme une représentation d'une valeur qui porte préjudice à mon amour-propre. »

Autrement dit, l'acte de respect contrarie l'amour-propre du sujet en opérant un refoulement de son inclination, de ses impulsions égocentriques et en reconnaissant la valeur considérée de l'autre. C'est exactement ce qui se passe dans l'acte de reconnaissance estime Axel Honneth, puisque « un décentrement s'opère chez le sujet parce qu'il concède à un autre sujet une « valeur » qui est la source d'exigences légitimes qui contrarient son amour-propre. »¹⁷¹

Ainsi, précise Axel Honneth : « Un acte de reconnaissance est, [...] l'expression visible d'un décentrement individuel que nous opérons à la valeur d'une personne : par des gestes appropriés et des expressions du visage, nous manifestons publiquement que nous concédons à l'autre personne une autorité morale sur nous-mêmes, en raison de sa valeur, ce qui impose des limites à la réalisation de nos envies spontanées et de nos inclinations. »¹⁷² Il va sans dire que l'acte de reconnaissance implique moralement une expression de respect envers l'autre, l'autre vu ici (dans la perspective de l'enseignant) dans la personne même de l'enfant. Elle est par ce fait même, « l'objet » d'une relation de reconnaissance mutuelle qui requiert des actes et des gestes expressifs empathiques d'ordre langagier, corporel, facial, etc.

C'est par ces gestes et actes que l'agent atteste non seulement la présence physique de l'autre dans l'interaction, mais aussi de sa disposition à lui accorder une place en tant que représentation d'une valeur, ce qui revient à lui rendre justice de sa « valeur », sa « dignité » en tant que personne dans toute son épaisseur humaine. Raison pour laquelle insiste l'auteur : « En remplaçant ou en mettant en valeur des actes de langage, ou bien en existant indépendamment d'eux, ces réponses expressives sont censées affirmer clairement et publiquement à la personne en question qu'on lui a accordé une approbation sociale, ou qu'elle possède une légitimité sociale, dans un rôle social spécifique.(...) C'est pourquoi on peut voir dans les réponses expressives mentionnées (expressions qui font comprendre à l'autre qu'il est le bienvenu ou mérite une attention particulière, etc.) le mécanisme fondamental de la visibilité sociale et la forme élémentaire de la reconnaissance sociale. Les implications d'un tel rapprochement seront considérables car toute forme de reconnaissance sociale d'une personne dépendra- de manière plus ou moins directe- d'une relation symbolique aux gestes expressifs qui permettent à un

¹⁷¹ Axel Honneth,(2006), *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte, p.238.

¹⁷² *Ibid.* p. 242.

humain d'accéder à la visibilité sociale dans une communication directe. »¹⁷³ Il est clair que les gestes expressifs, à l'exemple d'un sourire, tendre la main avec sympathie, se contenter de hocher la tête avec bienveillance sont des gestes du genre à établir une relation sur le plan moral et aident à « valoriser » l'interlocuteur, dans une interaction, dans une communication. Dès lors, estime Axel Honneth « le partenaire peut-être considéré comme digne d'amour, de respect ou de solidarité. » Cela en dit long, quand on sait que dans les zones d'éducation prioritaire, mais pas seulement, les sources des conflits bénins ou graves entre élèves ou entre élèves et enseignants, sont en grande partie liées à l'incompréhension et à l'interprétation que chacun a de la façon dont l'autre le perçoit ou croit le percevoir.

D'où la nécessité de favoriser des espaces d'intercompréhension mutuelle où la parole se libère. Car ce qui exacerbe les tensions, ce ne sont pas *a priori* les différences, mais les sentiments d'incompréhension dans ce qu'on a vu avec Olivier Abel et qu'il a appelé la réponse à la question « Qui ? » « Qui dites-vous que je suis ? », cumulés à l'inexistence de tous ces gestes expressifs que souligne Axel Honneth. C'est l'ensemble de ces incompréhensions qui viennent en fait signifier à l'autre, son « invisibilité » sociale, son inexistence. C'est ce qui se passe en réalité quand on dit « regarder à travers une personne ». Ce sont en effet des gestes ou des manières subtiles non pas accidentels, mais bien intentionnels destinés à dire à l'autre que bien qu'étant là, sa présence n'est pas visible ou désirable.

Au total, cela participe à annuler ou à sous estimer « la valeur humaine ou sociale » de la personne. Et ajoute l'auteur : « Il est raisonnable de mesurer le tort subi en raison d'une telle invisibilité à la manière dont le sujet percevant se conduit activement dans l'acte de non-perception. »¹⁷⁴ Mais faut-il dire pour autant qu'il suffirait de remplacer des simples mots ou expressions symboliques valorisants pour rendre enfin « visibles » les personnes victimes de cette « invisibilité » ? Décidément non. Certes, cela constitue un pas en avant dans le processus de visibilité sociale donc de reconnaissance, mais l'acte de reconnaissance en soi ne se réduirait guère seulement à ces expressions symboliques. Il faut plutôt, poursuit Axel Honneth, adjoindre à cela un comportement qui puisse correspondre à ces expressions et qui confère en même temps une crédibilité que l'autre peut reconnaître en se sentant reconnu. C'est donc dans l'action que l'acte de reconnaissance devient effectif,

¹⁷³ *Ibid*, pp.234-235.

¹⁷⁴ *Ibid*. p.227.

comme dirait Pierre Goldstein : « [...] Ce n'est pas seulement la dignité humaine qui doit être respectée, mais l'égle dignité humaine. »¹⁷⁵ Cette lecture d'Axel Honneth est d'une clarté certaine dans le processus de formation d'une éthique professionnelle enseignante appelée à se confronter à la réalité de l'école d'aujourd'hui.

Ecole qui attend d'ailleurs beaucoup de l'enseignant au risque parfois de décevoir, raison de plus, comme s'il en fallait, pour justifier l'urgence de la formation des enseignants en général et en particulier la formation aux problématiques liées à l'hétérogénéité des mondes. Car, on sait que la chance de réussir à sortir une personne par une autre de sa condition, nécessite au préalable quelque clef de compréhension de la situation sur laquelle on est appelé à agir. En effet, apprendre par ses actes et ses actions à « valoriser » la personne de l'autre, en stimulant sa motivation et sa confiance, tout en étant conscient que nous ne sommes pas tous égaux dans la façon ou la manière d'être motivés ou dans ce qui nous motive, ne s'improvise pas. Surtout quand on sait que dans beaucoup de zones d'éducation prioritaire, nombreux sont des élèves, en quête de reconnaissance.

En effet, face à certaines frustrations sociales dont ils s'estiment à tort ou raison être victimes, ils coupent court à l'expression parfois inavouée de la violence (verbale ou physique) comme moyen de lutte pour cette reconnaissance. Dès lors, il devient intéressant pour l'enseignant de déceler ces éléments de compréhension pouvant lui permettre d'y faire face ou d'y répondre avec des stratégies qu'il sera amené à inventer et à renouveler chemin faisant. Ainsi, Axel Honneth peut en déduire, et ce, avec raison que : « [...] La reconnaissance précède la connaissance, du moins génétiquement, dans la mesure où le nourrisson déduit à partir d'expression du visage les "valeurs" des personnes avant d'être capable de comprendre son environnement de manière neutre. Et ce qui vaut pour le petit enfant n'a également rien perdu de son importance fondamentale pour l'adulte : dans le cadre de notre interaction sociale avec les autres, nous percevons normalement les propriétés valorisées d'une personne intelligible avant tout autre chose, [...] »¹⁷⁶ En effet, ce sont ces propriétés valorisées perceptibles dans le cadre des interactions entre personnes qui transforment leur sensibilité, leur manière de voir le monde et d'être en rapport avec les autres. C'est l'horizon vers lequel la pratique éducative devrait

¹⁷⁵ Pierre Goldstein, *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, *Op.cit.*, pp. 7-8.

¹⁷⁶ Axel Honneth, *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, *Op.cit.*, p.243.

amener l'enfant, puisque c'est par là qu'il deviendra possible pour lui, l'adulte de demain de « Reconnaître [écrit Gadamer] dans l'étranger ce qui nous est propre et réussir à l'habiter, tel est le mouvement fondamental de l'esprit, dont l'être n'est que retour à soi à partir de l'être-autre. »¹⁷⁷ Tel est l'horizon éducatif qui sied au contexte d'hétérogénéité des mondes de notre contemporanéité.

4. Diversité et relativisme : le paradoxe de la postmodernité.

Il nous faut admettre que la notion du relativisme est aussi floue et ambiguë que celle de la diversité. En effet, il est facile de taxer une réflexion de relativisme dès lors qu'elle porte une critique sur une analyse à prétention universelle ou objective. Autrement dit, toute tendance à la critique de ce qui est censé être une norme, peut être dite de relativisme, puisque le relativisme serait la mise en doute des critères sûrs d'une norme. Par ailleurs, et tout est dans le paradoxe, en même temps que le relativisme se concevrait comme « tout se vaut, tout s'égalise » dans une sorte d'aplanissement « des différences et des valeurs », il peut aussi être tout autre chose.

Ainsi, le relativisme, écrit Alain Renaut : « [...] peut nourrir l'exigence d'un humanisme plus souriant et plus respectueux à l'égard des autres et de la diversité de leurs convictions. »¹⁷⁸ Ce paradoxe ne peut pas être compris ici comme une contradiction, laquelle serait contraire à la logique et qui imposerait le choix entre deux termes. Au contraire, il exprime ici le moment « où le choix est à la fois nécessaire et impossible »¹⁷⁹ dirait Yves Barel. Le plus important, à notre avis, c'est de l'assumer et de l'accepter dans une perspective stratégique. D'autant plus que c'est dans ce paradoxe qu'il nous faut, tout en circonscrivant le relativisme, penser en même temps la diversité comme concept matriciel d'approvisionnement possible dans la perspective du renouvellement tel qu'énoncé dans cette recherche. Mais avant tout faut-il peut-être nous situer. En effet, le contexte dans lequel se construit cette recherche n'est pas anodin dans la lecture qu'on peut avoir de la circonscription du relativisme. Nous savons que la modernité avec son goût accentué pour l'universalisme, pour l'individualisme et pour un humanisme abstrait a nourri les principes et les normes républicains de la France au point où l'éthique

¹⁷⁷ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, p.30.

¹⁷⁸ Alain Renaut, (2008), préface, in, *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan, p.12.

¹⁷⁹ Yves Barel, (1989), *Le paradoxe et le système, Essai sur le fantastique social*, Presse université de Grenoble.

professionnelle enseignante a été longtemps pensée sous le registre d'une déontologie prenant appui sur ces principes. L'école était presque homogène, les principes y régissant universels. Cette idée de norme s'est déclinée à l'école à travers le concept de justice comprise non pas comme équité mais comme égalité ; d'où l'idée de penser l'école comme le lieu où l'accroissement de l'homogénéité et de l'égalité des chances devenait possible, gage du ciment de la cohésion du pacte républicain. Dans ce contexte, théoriquement dans les relations sociales, le droit n'est pensé qu'en termes d'obligations réciproques au devoir. Et l'on peut comprendre les réticences qui peuvent s'exprimer dans un tel contexte quand il s'agit d'évoquer la notion de relativisme, si elle est effectivement une remise en cause « des critères sûrs » d'une norme.

Brigitte Frelat-Kahn pose bien dans des termes précis ce diagnostic : « Mais on peut comprendre que la tradition française et tout particulièrement la tradition française forte et renforcée de sa philosophie de l'éducation et de ses politiques scolaires, s'oppose en son fond, à toute incursion du relativisme entendu même comme pluralisme. En un sens très profond, bien qu'en une expression radicale, rien de plus attaché en effet à une conception française que l'affirmation d'une unité, tant du champ de la connaissance, que du domaine politique. Par contraste, on trouverait une tradition américaine- du moins si l'on entend prendre à la lettre les déclarations de certains de ses philosophes tels Rorty, et si, suivant bon nombre de nos compatriotes, l'on voit en ces philosophes américains-là, dont au premier chef Rorty précisément, des penseurs du relativisme. Bref, à la tradition française, le principe d'une normativité de la raison, d'une raison universelle, une proclamation de l'unité de la culture effective et légitime, de l'espèce, de la raison, de la nation et de l'école. A la tradition américaine, avec la revendication du principe de pluralité et la reconnaissance des minorités, l'affirmation de la priorité de la solidarité sur l'objectivité et la contingence de nos points de départ. »¹⁸⁰ Il est évident que cette analyse est d'une clarté telle qu'elle révèle la difficulté, dirait-on ontologique de penser dans le contexte français, en dehors d'une « aspiration à une normativité du vrai et à une légitimité d'une rationalité universelle »¹⁸¹. Difficulté qui explique sans nul doute le retard ou le peu d'intérêt de penser la diversité comme richesse et source de revitalisation de nos propres acquis pourtant vacillants dans l'ère

¹⁸⁰ Brigitte Frelat-Kahn, (2008), « Le relativisme : un malentendu culturel ? » in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan, pp. 38-39.

¹⁸¹ *Ibid.* p.39.

postmoderne. On comprend alors l'avance prise par les Américains ou le monde Anglo-saxon sur la prise en compte du point de vue moral ou éthique de ce qu'il y a de plus profond en l'humain dans toute son épaisseur. Déjà souvenons-nous, il y a trois siècles David Hume dans son analyse sur la justice comparait celle-ci, telle que traditionnellement définie comme une passion artificielle à l'opposé d'une passion naturelle qu'est la bienveillance.

Ainsi, expliquait-il, on n'aurait pas besoin de justice (puisque ce n'est qu'une passion artificielle) si la bienveillance était suffisamment développée.¹⁸² Même si cette analyse de Hume est trop optimiste, au regard de ce que le mot justice signifie dans nos sociétés actuelles, il n'empêche que l'écho de sa résonance est parvenue jusqu'au XX^{ème} siècle. Car sa portée est bien perceptible dans la conception de l'éthique du « care », dite éthique de la sollicitude, du souci de l'autre, puisque Carol Gilligan la conçoit comme la qualité de l'attention que nous portons aux autres. De son côté, autour des années 1980, en pleine mutation postmoderne John Rawls reprenant cette notion de justice publie un ouvrage, *La justice comme équité*, dans lequel il opère un dépassement dans cette sorte de contradiction entre le principe de justice traditionnellement défini comme le fait de donner aux individus ce qui leur est dû, ce qui leur revient et le principe d'égalité qui consiste en revanche à donner à tous les mêmes droits et devoirs.

Rawls évoque donc dans son livre des principes susceptibles de permettre « une répartition équitable et stable des avantages et désavantages » entre tous les membres de la cité. A partir de là, Rawls assoit deux principes fondamentaux de la justice. Le premier veut que « chaque individu doit avoir le même droit à la liberté la plus grande possible compatible avec une liberté équivalente pour les autres ». Le second, celui qu'il appelle « le principe de la différence », veut que « les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de telle sorte que l'on puisse raisonnablement s'attendre à ce qu'elles apportent aux plus défavorisés les meilleures perspectives. » Cette conception est loin des principes contenus dans l'humanisme abstrait de la modernité. Dès lors, pour élucider sa réflexion, Rawls donne un exemple édifiant :

« [...] nous devons revenir sur le sens de l'égalité équitable des chances. Il s'agit d'une idée difficile et qui n'est pas tout à fait claire, mais la meilleure façon de

¹⁸² David Hume, (1978), *Treatise of human nature*, Oxford, Oxford University press, livre 3, partie 2, pp. 494-495.

comprendre son rôle est de se pencher sur la raison pour laquelle elle est introduite, à savoir corriger les défauts de l'égalité des chances formelles- les carrières ouvertes aux talents- dans ce que j'ai nommé le système de la liberté naturelle (...) Pour y revenir, l'égalité équitable des chances est définie comme posant l'exigence non d'une simple ouverture, au sens formel, des postes publics et des positions sociales, mais d'une chance équitable pour tous de les obtenir. Pour préciser l'idée de chance équitable, nous disons : à supposer qu'il existe une distribution des dons innés, ceux qui ont le même degré de talent et de capacité, ainsi que la même motivation pour les utiliser, doivent avoir les mêmes perspectives de succès, quelle que soit leur classe d'origine, celle dans laquelle ils sont nés et ont grandi jusqu'à l'âge de raison. Dans toutes les parties de la société, ceux qui sont doués et motivés de la même manière doivent avoir à peu près les mêmes perspectives d'éducation et de réussite. »¹⁸³ Il va de soi qu'en introduisant « le principe de la différence » au cœur de ses principes moraux ou éthiques, Rawls pose par ce fait même la question de la diversité et du relativisme.

De là, se distingue-t-il des courants traditionnels notamment issus de la philosophie kantienne, même si l'exigence d'universalité rationnelle y demeure. Rawls s'en éloigne toutefois avec son « principe de la différence » qui indique clairement que la rationalité ne saurait se définir comme une base unique et suffisante pour fonder une théorie de la justice. Car il est persuadé que la prise en compte des différences entre personnes rend possible un système équitable de coopération sociale dans un cadre contextuel. Rawls relativise ainsi la conception traditionnelle kantienne qui excluait le sentiment dans l'agir moral. Il fait du sentiment un élément essentiel dans le développement du jugement moral comme en témoignent les sentiments que nous manifestons à l'égard de ceux qui nous sont proches et qui finissent par se refléter dans nos jugements moraux. Même si Rawls reconnaît que nos sentiments moraux sont indépendants des contingences, en revanche, ajoute-t-il, nos attachements naturels à des personnes particulières gardent une place importante, d'où le rôle majeur qu'il assigne à l'empathie dans le développement moral. Il n'est que de voir l'analyse qu'il fait de la troisième et la dernière étape du développement moral, au cours de laquelle les personnes sont censées s'attacher aux principes de justice, car pour lui « le sens de la justice est en continuité avec l'amour de l'humanité ». Dès lors, l'empathie et la bienveillance forment ainsi les fondements de ses principes de

¹⁸³ John Rawls, (2003), *La justice comme équité, Une reformulation de la théorie de la justice*, Paris, la Découverte, pp.70-71.

justice. Par ailleurs, force est de noter que « le principe de la différence » de Rawls n'est pas un plaidoyer du droit à la différence au sens où au nom de celui-ci, on serait amené à accepter et tolérer l'intolérable, l'inacceptable voire l'animalité humaine. Mais pour autant, faut-il « éradiquer » la différence au nom du primat d'un certain universalisme ? C'est tout le problème de comment sortir de ce dilemme dont parle Philippe Meirieu¹⁸⁴, qui d'un côté nourrissait le rejet, notamment le modèle universaliste et de l'autre le modèle relativiste qui favoriserait l'enfermement. Cette sortie, d'aucuns l'envisageraient dans une conception d'un nouvel universel qui soit modeste et moins arrogant et un relativisme rationnel dont la traduction prendrait la forme du pragmatisme, du perspectivisme et de l'herméneutique.

Pour notre part, nous partageons l'analyse que Didier Moreau fait de la pensée de Herder quand il écrit : « Le mouvement de l'humanité n'est pas de s'uniformiser sous l'empire d'une culture hégémonique, mais plutôt de se différencier en s'enrichissant de leurs expériences historiques réciproques : les civilisations sont précaires, de par "l'essence du temps et la nature du monde fini". La variété des lumières humaines fait que "chacune s'efforce d'atteindre un point de perfection qui, s'il est atteint par un concours de circonstances heureuses, ne peut ni se maintenir éternellement, ni revenir, mais décline" »¹⁸⁵

De ce partage nous estimons que la perspective d'une pensée complexe est mieux à même de rendre compte non seulement du dilemme ci-haut évoqué, mais aussi de le dépasser dans un élan dialogique et systémique. L'intérêt étant d'éviter le déclin qu'évoquait Herder, et grâce à cette « variété des lumières humaines » l'humanité peut avoir encore, et ce, pour longtemps toutes ses chances de survie. Raison de plus, comme s'il le fallait, de voir dans la diversité une source matricielle d'approvisionnement conceptuel. Dès lors, seule la conscience de la pensée complexe peut nous aider à dépasser les paradoxes et tenter de concilier ce qui ne peut l'être. Car l'articulation entre pragmatisme, perspectivisme, herméneutique et problématologie sera rendue possible tant que chacun tentera d'apporter sens et signification aux problèmes qui nous sont communs. Plus est, l'herméneutique dans ce contexte, nous signale Michel Fabre, aura : « [...] pour tâche de dialectiser les rapports du passé et du présent mais ceux aussi de la grande culture comme

¹⁸⁴ Philippe Meirieu, (2001), *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Paris, UNESCO, p.15.

¹⁸⁵ Didier Moreau, « De la vérité en éducation », in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, *Op.cit.*, p.189.

arrachement et de la culture comme enracinement social. »¹⁸⁶ C'est la réussite de la construction de ces passerelles souples qui rendra possibles leurs enchevêtrements et l'articulation du paradigme qui fournira les éléments pour ce nouveau éthique. Paradigme qui, sur le plan moral ne saurait faire comme si le contexte postmoderne n'exigeait pas de nous de repenser l'ossature même des fondements moraux de la modernité.

De ce point de vue, on est facilement taxable de relativiste, car cette posture constitue en effet la matrice du relativisme. C'est cela d'ailleurs que Ruwen Ogien entreprend dans *L'éthique aujourd'hui*, où l'action du sujet ou de l'agent dans le contexte postmoderne loin d'être dans le registre d'une éthique « maximaliste », tend au contraire à se promouvoir dans une perspective « minimaliste ». En témoigne ce qu'il écrit : « [...] le but de la morale n'est pas de régenter absolument tous les aspects de notre existence, mais d'affirmer des principes élémentaires de coexistence des libertés individuelles et de coopération sociale équitable. »¹⁸⁷ On comprend alors le différenciel sans nom dans la compréhension et l'interprétation par certaines gens, quand il s'agit du traitement des problématiques dites de « crimes sans victime »¹⁸⁸.

Il va de soi que le « minimalisme » moral qui caractérise la postmodernité constitue en quelque sorte un terrain fertile pour le relativisme, puisqu'il conteste toute forme de paternalisme au nom des principes tels que l'égalitarisme impersonnel, l'indifférence morale dans le rapport à soi et enfin la non nuisance à autrui. Ce qui fait que ce « minimalisme » moral, pense Ruwen Ogien et renchérit Pierre Billouet, « oblige à ne pas intervenir pour la prescription ou la suppression de pratiques relevant de la responsabilité individuelle, sauf si les conditions de leurs pratiques sont contraires au principe contractualiste. »¹⁸⁹ Ce qui n'est pas sans conséquences en matière d'éducation, notamment dans la perspective d'une recherche de cohérence dans la vie éthique professionnelle enseignante. Car tout en admettant

¹⁸⁶ Michel Fabre, « Entre intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation », in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, *Op.cit.*, p.194.

¹⁸⁷ Ruwen Ogien, (2007), *L'éthique aujourd'hui, Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard, p. 20.

¹⁸⁸ Il existe trois catégories de « crime sans victime » nous dit Ruwen Ogien : « 1. Les offenses à des entités abstraites ou symboliques (comme "Dieu", la "Patrie", les signes de religion, les drapeaux ou les hymnes nationaux. 2. Les activités auxquelles nul n'a été contraint de participer et qui ne causent aucun dommage direct à des "tiers" (comme les jeux d'argent ou les relations sexuelles entre personnes consentantes de quelque nature qu'elles soient). 3. Les conduites qui ne causent des dommages directs qu'à soi-même (comme la toxicomanie ou le suicide). » *Ibid.* pp.20-21.

¹⁸⁹ Pierre Billouet, (2008), « Le minimalisme éducatif », in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan, pp. 54-55.

cette formule de Kant que cite Pierre Billouet, « personne ne peut me contraindre à être heureux à sa manière [...], mais chacun a le droit de chercher son bonheur suivant le chemin qui lui paraît personnellement être le bon, si seulement il ne nuit pas à la liberté d'un autre à poursuivre une fin semblable... »¹⁹⁰

Cependant, l'enseignant a aussi un devoir de protection vis-à-vis de l'enfant. Le protéger du monde, parce qu'en effet, il connaît le monde et qu'il peut le transmettre, parce qu'il est, écrit Hannah Arendt, « responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : "Voici notre monde". »¹⁹¹ C'est dans cet océan, figure métaphorique de notre monde actuel, que doivent désormais émerger les fondements de ce nouveau éthique capable de structurer non seulement une pensée éducative lucide et métamorphique, mais aussi capable « d'alimenter » une éthique professionnelle enseignante, pensée et vécue comme recherche inachevée et inachevable d'une vie éthique cohérente.

¹⁹⁰ *Ibid.* p. 54.

¹⁹¹ Hannah Arendt, (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, p.243.

Chapitre IV : Education et hétérogénéité des mondes

1. Qu'est-ce que l'éducation ?

Définir un mot n'est pas souvent si facile tant il renvoie à une pluralité d'acceptions. Et le mot éducation n'échappe pas à cette difficulté non seulement parce que l'éducation est sans doute l'une des questions fondamentales de la pensée humaine, mais aussi de la philosophie dans son sens large, d'autant plus qu'à travers la question de l'éducation se révèlent au jour des dimensions autant ontologique, métaphysique, épistémologique, esthétique qu'éthique. Raison pour laquelle, définir l'éducation serait pour nous le choix de réaffirmer à travers sa définition, le but ou la finalité même de celle-ci, dans la mesure où, c'est dans sa finalité que l'éducation requiert à notre avis, sa place même de question majeure de la philosophie car la vie humaine est une grande et continuelle éducation. Ainsi, si l'on s'en tient à son étymologie latine que la modernité a mise en avant, *ex-ducere*, signifie guider, conduire hors. Dans cette perspective, l'éducation, de par cette « conduite » même, renvoie à l'idée de sortir l'Homme « de quelque part » pour « quelque part ». C'est dans ce processus donc, cette sorte d'élan qui consiste de partir « de quelque part » pour « quelque part » que se trouve contenue dans l'éducation l'idée même d'émancipation telle formulée par les *Lumières*. En même temps, tout en nous révélant l'essence de notre être, elle nous rend disponibles à l'affranchissement en puisant au fond de nous-mêmes pour cheminer et nous élever vers les hauteurs, prélude à notre appartenance à la communauté rationnelle et dignement humaine.

Par ailleurs, Platon dans *La République* avait bien mis en exergue cette idée à travers l'allégorie de la caverne dont l'interprétation vaut aussi bien pour l'individu (l'âme individuelle) que pour son éducation. Dans la mesure où la métaphore de la caverne décrit la sortie du « prisonnier » d'abord comme un arrachement douloureux à la *doxa*, à l'ignorance, au pseudo-savoir, ensuite comme une ascension qui conduit à travers une dialectique à la conversion, elle-même décrite par Platon comme « détournement du regard » pour une avancée progressive vers le Savoir et la Vertu en tant que Bien absolu. Toutefois, faut-il d'emblée le souligner, cette étymologie est aujourd'hui de plus en plus contestée, car si d'aucuns la comprennent (notamment les Modernes) dans son sens de « *educere* », sortir hors de..., d'autres (la

perspective de l'humanisme ancien) la définissent comme « *educare* » c'est-à-dire nourrir. Or, on sait le rôle de la nutrition dans le processus de la vie, de l'épanouissement de la vie, de l'accomplissement de la vie dans l'être. Pour ne prendre que l'exemple du nourrisson : celui-ci, pour grandir a besoin d'être entretenu par ses géniteurs, en le nourrissant convenablement, ce qui suppose des soins, des exigences de qualité en ce qui concerne l'hygiène de vie, ceci dans le but de lui garantir une qualité de vie saine. De cette métaphore, on pourrait ainsi dire de l'éducation de l'enfant. Car c'est cette double facette qui fait de l'éducation non seulement le moyen par lequel le sujet peut s'arracher de lui-même pour s'élever hors de lui-même, mais aussi le moyen par lequel il renaît à partir de lui-même. On comprend ainsi que c'est dans l'éducation, dans le contenu même de ce mot que réside notre « devoir imparfait d'être parfait ».

Dès lors, par ce fait, l'éducation à notre avis, pose, comme l'évoquaient déjà Kierkegaard et Lapassade, la question de l'existence de l'homme. En effet, « Il s'agit de savoir par quel usage de lui-même et de sa liberté l'homme devient ce qu'il est. C'est la constitution de l'homme par l'homme qui, selon Kierkegaard, se réalise au moment où, par une sorte de mutation, il *prend possession* de lui-même. »¹⁹² Signalons au passage, à propos de cette dualité définitionnelle de l'éducation que depuis l'Antiquité grecque et tout au long de l'histoire de la pensée philosophique, deux paradigmes conceptuels ont structuré l'idée que chacune des écoles se faisait de l'éducation : l'éducation comme conversion et l'éducation comme métamorphose. Chez Platon par exemple, toute une idée métaphysique montre que l'âme par une sorte de dialectique ascendante détachée de la corruption du corps matériel, siège des passions, accède au monde des Idées pour faire l'expérience de la plénitude du Savoir en tant que source libératrice et émancipatrice.

Par étapes successives, on voit l'âme mutée, se convertir progressivement avant d'atteindre le souverain bien. L'éducation est ici le moyen de cette « mise à mort de notre être corrompu » prélude au postulat d'une transcendance de l'être nouveau, illuminé par l'essence des choses que le regard de l'âme convertie peut enfin appréhender. Cette tradition est aussi celle du christianisme qui postule un Salut transcendant rendu accessible par l'acte de conversion de notre être déchu, que Saint Augustin thématise dans les *Confessions* et que Durkheim tentera de séculariser. De cette idée se tient au fond la question suivante qui va avec son

¹⁹² Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Op.cit. , p. 193.

corollaire « devient-on autre que ce qu'on était avant par l'éducation ? » Dès lors, « d'où vient ce qu'on devient en devenant autre par l'éducation ? ». Deviendrait-on par l'éducation, étrangers¹⁹³ vis-à-vis de nous-mêmes ? L'humanité ne peut réaliser sa véritable essence que par l'éducation, dira Kant. Mais quelle est cette essence de l'humanité que l'éducation devrait réaliser ou révéler ? Cette question nous fait repartir dans l'Antiquité grecque et romaine.

a) L'éducation comme souci de soi : le schème de la conversion

L'antique tradition gréco-romaine a ontologiquement pensé la question de la formation de l'homme dans la relation sujet-vérité, ce qui fait d'ailleurs l'une des principales caractéristiques de son paradigme éducatif. En effet, si l'interprétation de cette relation a eu pour cadre constitutif, la compréhension de la notion du « souci de soi », elle a par ailleurs, structuré les orientations de différentes écoles philosophiques notamment celles issues de Socrate et de Zénon de Cittium, tout en conférant à chacune sa vision dans son schème interprétatif. Retenons, comme l'affirme Michel Foucault que cette question du « souci de soi » a été formalisée comme thématique majeure dans l'histoire de la pensée philosophique par Platon. Et c'est dans le dialogue de Socrate avec Alcibiade que la question prend toute sa place au point qu'elle nous invite à nous y attarder, tant soit peu.

Nous renvoyons ici à l'ouvrage très remarquable de Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*. On sait qu'à travers son ironie et sa maïeutique, Socrate avait reçu pour « fonction » de la part des dieux, la tâche d'interpeller dans la cité athénienne tout le monde, jeunes ou vieux, citoyens ou étrangers. Les interpellés afin de les inviter à l'idée qu'ils apprennent à « s'occuper d'eux-mêmes », car, était-il persuadé, les gens ne savaient pas s'occuper d'eux-mêmes, ne savaient pas prendre soin d'eux-mêmes. C'est donc dans ce dialogue que Platon met en exergue le schème de la conversion en inscrivant « la spiritualité » du souci de soi au fondement de l'entreprise qui mènera l'âme vers la contemplation des essences transcendantes, des modèles intelligibles, les Idées. Ainsi, est circonscrit le contexte autour duquel le dialogue entre Socrate et Alcibiade s'engage. Mais, rappelons tout de même la situation du jeune Alcibiade. Il est issu d'une famille

¹⁹³ Pour comprendre et répondre à cette question de l'étrangeté, cf. l'article de Didier Moreau, *L'étrangeté de la formation de soi*, *Op.cit.*, p. 115-132.

d'aristocrates, mais en manque d'éducation. Ce manque ou ce déficit a pour principale cause, les circonstances de la vie : il perd très tôt ses parents, il est alors confié à un de ses tuteurs, Périclès, lequel n'aura pas le temps de s'en occuper en raison de ses charges politiques. Face donc à ce problème, Alcibiade prend conscience qu'il lui faut une éducation pouvant lui permettre d'accéder à la gestion de la cité (ce à quoi le jeune homme aspirait, vu son statut social). C'est en ce moment là qu'il se laisse alors aborder par Socrate, lequel peut maintenant engager le dialogue avec lui¹⁹⁴. Mais voilà, la « condition » que lui donne Socrate s'il veut parvenir à ses fins, c'est qu'il commence d'abord par s'occuper de lui-même. Que signifie alors cette occupation ? A quoi renvoie-t-elle ?

Dans une sorte de préalable Michel Foucault comprend la notion d'*epimeleia heautou* c'est-à-dire le souci de soi ainsi : « - Premièrement, le thème d'une attitude générale, d'une certaine manière d'envisager les choses, de se tenir dans le monde, de mener des actions, d'avoir des relations avec autrui. L'*epimeleia heautou*, c'est une attitude : à l'égard de soi, à l'égard des autres, à l'égard du monde ; - deuxièmement, l'*epimeleia heautou* est aussi une certaine forme d'attention, de regard. Se soucier de soi-même implique que l'on convertisse son regard, [...], et disons simplement qu'il faut qu'on convertisse son regard, de l'extérieur, des autres, du monde, etc., vers : « soi-même ». Le souci de soi implique une certaine manière de veiller à ce qu'on pense et à ce qui se passe dans la pensée. [...]; - troisièmement, la notion d'*epimeleia* ne désigne pas simplement cette attitude générale ou cette forme d'attention retournée vers soi. L'*epimeleia* désigne aussi toujours un certain nombre d'actions, actions que l'on exerce de soi sur soi, actions par lesquelles on se prend en charge, par lesquelles on se modifie, par lesquelles on se purifie et par lesquelles on se transforme et on se transfigure. »¹⁹⁵

En effet, Socrate propose à Alcibiade une démarche interrogative, couplée de pratiques ou d'exercices pouvant lui permettre de faire une expérience par laquelle il apprendra à opérer par lui-même les transformations qui s'imposent pour accéder à la Vérité. A court, moyen et long terme, ce sont les bénéfices de ces transformations qui lui rendront du coup accessible son espoir de gouverner les autres dans la cité, car jusque là, le jeune Alcibiade ne sait pas encore ce que c'est que gouverner ou bien gouverner la cité, en quoi cela consiste. La tâche du souci de soi n'est pas

¹⁹⁴Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Op.cit., pp 33-40.

¹⁹⁵ *Ibid.* pp.12-13.

encore évidente chez le jeune Alcibiade, « C'est un travail de soi sur soi, une élaboration de soi sur soi, une transformation progressive de soi sur soi dont on est soi-même responsable dans un long labeur qui est celui de l'ascèse. »¹⁹⁶ Il va sans dire que le « soi » du souci auquel il faut bien prendre soin, c'est en fait celui de l'âme, l'âme comme sujet de l'action, c'est-à-dire « en tant que l'on est « sujet de », d'un certain nombre de choses : sujet d'action instrumentale, sujet de relations avec autrui, sujet de comportements et d'attitudes en général, sujet aussi de rapport à soi-même. »¹⁹⁷

C'est vers cela que Socrate, avec la démarche singulière qu'on lui connaît, amène Alcibiade. En effet, « S'occuper d'Alcibiade au sens strict voudra dire, non pas donc s'occuper de son corps, mais s'occuper de son âme, de son âme en tant qu'elle est sujet d'action et qu'elle se sert plus ou moins bien de son corps, de ses aptitudes, de capacités, etc. »¹⁹⁸ Il va de soi qu'à travers la personne de Socrate, cela atteste que ce souci de soi, requiert la présence d'une autre personne, d'un tiers qui « aide » celui qui veut s'occuper de soi à effectivement s'occuper de lui-même, c'est-à-dire une autre personne qui se soucie du souci de l'autre (prendre soin de lui), à s'occuper de son âme. C'est ce que Socrate fait avec Alcibiade dans ce dialogue, il se soucie du souci du jeune homme à s'occuper de lui-même.

Ainsi, « Et je crois que c'est là (la chose, me semble-t-il, est à retenir), ce qui définit la position du maître dans l'*epimeleia heautou* (le souci de soi). Car le souci de soi est en effet quelque chose, [...], qui a toujours besoin de passer par le rapport à quelqu'un d'autre qui est le maître. On ne peut pas se soucier de soi sans passer par le maître, il n'y a pas de souci de soi sans la présence d'un maître. Mais ce qui définit la position du maître, c'est que ce dont il se soucie, c'est du souci que celui qu'il guide peut avoir de lui-même. A la différence du médecin ou à la différence du père de famille, il ne se soucie pas du corps, il ne se soucie pas des biens. A la différence du professeur, il ne se soucie pas d'apprendre à celui qu'il guide des aptitudes ou des capacités, il ne cherche pas à lui apprendre à parler, il ne cherche pas à lui apprendre à l'emporter sur les autres, etc. Le maître, c'est celui qui se soucie du souci que le sujet a de lui-même, et qui trouve, dans l'amour qu'il a pour son disciple, la possibilité de se soucier du souci que le disciple a de lui-même. »¹⁹⁹

¹⁹⁶ *Ibid.* p.17.

¹⁹⁷ *Ibid.* p.56.

¹⁹⁸ *Ibid.* pp. 57-58.

¹⁹⁹ *Ibid.* p.58.

Une fois posée la question de la présence du maître dans la compréhension du souci de soi, Socrate peut maintenant envisager la question de la finalité de se soucier de soi, puisque son but est d'amener Alcibiade à cette finalité. Et c'est là qu'on s'aperçoit que la question du souci de soi est au cœur du précepte phare, inscrit sur le fronton du temple de Delphes : « *gnôthi seauton* », c'est-à-dire « connais-toi toi-même ». Car en quoi consiste donc cet acte de s'occuper de soi-même, si ce n'est se connaître soi-même, dans le sens plein du terme, dans la splendeur de son acception philosophique. Puisqu'ici, ce n'est plus un connais-toi toi-même, comme simple conseil de prudence ou incitatif que Socrate donne à Alcibiade au début du dialogue, moins encore comme une « injonction méthodologique » pour définir ce « soi » (qui n'est autre que l'âme) dont il faut prendre soin, nous dit Michel Foucault, comme cela apparaît au milieu du dialogue.

Mais ici, le connais-toi toi-même prend son sens plénier, tel qu'on le connaît dans la philosophie platonicienne. C'est-à-dire que c'est ici que s'enchevêtre chez Platon, pense Michel Foucault, le connais-toi toi-même ou la connaissance de soi au souci de soi. Alors, surgit la question « comment peut-on se connaître soi-même, en quoi consiste cette connaissance ? » Rappelons que ce « soi » qui doit se soucier de lui-même, on l'a dit, c'est bien de l'âme qu'il s'agit. Et donc, la connaissance ici renvoie à ce que l'âme se connaisse elle-même, et c'est ainsi, une fois parvenue à sa connaissance, qu'elle pourra guider le jeune Alcibiade dans l'exercice futur de sa fonction, celle de diriger la cité. Alors, comment accède-t-elle à cette connaissance d'elle-même ? En effet, la métaphore de l'œil qui se regarde ou se perçoit à travers le reflet du miroir est saisissante. Ainsi, l'œil se voit lui-même à travers le miroir.

Et s'il en est ainsi du miroir, qu'en sera-t-il du miroir parfait sur lequel les choses humaines se reflètent clairement ? C'est ici que s'opère le schème de la conversion. En réalité, Socrate amène Alcibiade à travers cette métaphore du miroir, à se refléter ou à refléter son âme sur le miroir parfait et pur qui est Dieu, s'il veut bien se connaître lui-même, c'est-à-dire connaître son âme. C'est ce que Michel Foucault exprime en ces termes : « Et il [le texte de Platon] fait bien de la connaissance du divin la condition de la connaissance de soi. [...] : pour s'occuper de soi, il faut se connaître soi-même ; pour se connaître soi-même, il faut se regarder dans un élément qui est le même que soi ; il faut regarder dans cet élément ce qui est le principe même du savoir et de la connaissance ; et ce principe même du savoir et de la connaissance, c'est l'élément divin. Il faut donc se regarder dans l'élément divin

pour se reconnaître soi-même : il faut connaître le divin pour se reconnaître soi-même. »²⁰⁰ C'est dans cet élan, dans cet accès à la connaissance de l'élément divin que l'âme peut atteindre la sagesse. Le contact avec le divin rend ainsi l'âme capable de se voir elle-même « dans la pureté de ce qui lui ressemble ». Une fois cette expérience faite, l'âme peut alors reprendre la voie inverse, la dialectique descente pour retourner ici bas, puisqu'elle a désormais en elle le sens du discernement, ce qui lui rend la tâche de gouverner la cité désormais accessible, puisqu'une telle âme devenue sage par son contact avec le divin, incarne les vertus cardinales pour bien gouverner. C'est ainsi que Socrate dans ce dialogue amène Alcibiade à cette finalité. Résumons avec Michel Foucault, cette démarche socratique dans ce dialogue pour mieux comprendre le paradigme éducatif inscrit au cœur de la philosophie platonicienne.

« Et voilà qu'au moment où le dialogue se termine, Alcibiade, qui est convaincu, s'engage à s'occuper de la justice. Mais vous voyez que, justement, il n'y a pas de différence. Ou plutôt, ça a été le bénéfice du dialogue et l'effet du mouvement du dialogue : convaincre Alcibiade qu'il doit s'occuper de lui-même ; définir pour Alcibiade ce dont il doit s'occuper : l'âme ; expliquer à Alcibiade comment il doit s'occuper de son âme : en tournant son regard vers le divin où se trouve le principe de la sagesse ; [de telle sorte que,] lorsqu'il regardera en direction de lui-même, il y découvrira le divin ; et il y découvrira par conséquent l'essence même de la sagesse (*dikaiosumê*) ; ou, inversement, lorsqu'il regardera dans la direction de l'essence de la sagesse (*dikaiosumê*), il verra en même temps l'élément divin ; l'élément divin qui est ce en quoi il se connaît et se reconnaît, puisque c'est dans l'élément de l'identique que le divin reflète ce que je suis.

Par conséquent, s'occuper de soi-même ou s'occuper de la justice revient au même, et tout le jeu du dialogue consiste, en partant de la question : « comment est-ce que je vais pouvoir devenir un bon gouvernant ? », à conduire Alcibiade au précepte « occupe-toi de toi-même », et, développant ce qu'est et ce que doit être ce précepte « occupe-toi de toi-même », le sens qu'il faut lui donner, on y découvre que « s'occuper de soi-même », c'est s'occuper de la justice. Et c'est ce à quoi, Alcibiade, à la fin du dialogue, s'engage. »²⁰¹ Ainsi, transparait ici le schème de la conversion chère à Platon. Mais il faut tout de même remarquer que quand Alcibiade

²⁰⁰ *Ibid.* p. 69.

²⁰¹ *Ibid.* pp. 70-71.

se laisse interpeller par Socrate, il n'est plus le beau jeune homme qu'il était, celui qui séduisait beaucoup de courtisans. Il est aussi ce jeune, nous l'avons vu, qui n'a pas reçu une bonne éducation au regard de son statut social et qui, à un âge donné, veut accéder au gouvernement de la cité. C'est là qu'il ressent le besoin du souci de soi, le besoin d'une éducation lui permettant d'être un bon gouvernant. Et c'est aussi ce moment là que Socrate décide de l'interpeller, occasion pour Socrate de pointer la question de la faiblesse pédagogique dont font preuve les institutions athéniennes. On le voit bien, le souci de s'occuper de soi a un but bien précis ici chez Socrate ou chez Platon. Ce qui ne sera pas le cas chez les Stoïciens ou les Epicuriens par exemple, où prendre soin de soi, s'occuper de soi se fera dans le but de devenir quotidiennement meilleur, de progresser, de s'améliorer pour sa vie et ce, tout au long de la vie, sans aucune finalité politique, celle de gouverner les autres. S'occuper de soi concernera ainsi tout le monde chez les Stoïciens.

b) L'éducation comme souci de soi : le schème de la métamorphose²⁰²

Si Platon inaugure sur le champ philosophique la question du souci de soi pour répondre à une attente pédagogique, car Alcibiade n'avait pas été suffisamment éduqué au point de prétendre accéder aux responsabilités de gouverner les autres dans la cité, cette question du souci de soi se généralisera dans l'histoire de la pensée, en opérant toutefois quelque déplacement, en l'occurrence avec l'école épicurienne et stoïcienne. Le souci de soi n'aura plus seulement une finalité politique, pédagogique notamment, concernant le rôle qui devrait être le sien quant à réussir le passage de l'adolescence à l'âge d'adulte, tel que cela se voit avec Alcibiade.

Ici le souci de soi va concerner concrètement, y compris les gens ordinaires, la question de « comment doit-on vivre ? » (même si cette question est par ailleurs bien présente dans la philosophie de Platon). Non pas seulement en vue de gouverner les autres, mais en vue de bien vivre sagement, mieux dignement sa vie, et ce, quel que soit son âge. Epicure, dans sa *Lettre à Ménécée*, au tout début, insiste sur cet aspect de prendre soin de soi tout au long de la vie : « Il n'est en effet, pour personne, ni trop tôt ni trop tard lorsqu'il s'agit d'assurer la santé de l'âme. [...] Par conséquent,

²⁰² Nous nous inscrivons ici dans la perspective ouverte par les travaux de Didier Moreau.

doivent philosopher [philosopher prend ici le sens de ce souci de soi] aussi bien le jeune que le vieillard, celui-ci afin qu'en vieillissant il reste jeune sous l'effet des biens, par la gratitude qu'il éprouve à l'égard des événements passés, et celui-là, afin que, tout jeune qu'il soit, il soit aussi un ancien par son absence de crainte devant ce qui va arriver. Il faut donc consacrer ses soins à ce qui produit le bonheur, [...] »²⁰³ Il va de soi, qu'en dépit de la différence, chez Socrate avec Alcibiade où il est question d'un dialogue et chez Epicure avec Ménécée où il s'agit d'une correspondance, dans les deux cas, il est question du souci d'un maître à l'égard du souci d'un disciple qu'il a de se soucier de lui-même. Loin de toute démarche transcendantale ou métaphysique, Epicure présente ce qu'on pourrait appeler un guide pratico-thérapeutique.

En effet, Epicure indique une conduite de la vie, où il catégorise et distingue les différents plaisirs en orientant le choix vers ceux dont la nécessité rend possible le bonheur, tout en définissant à la fois les soins nécessaires dont a besoin notre âme pour se guérir de vaines et fausses opinions, des superstitions angoisses et des peurs sans fondement. Une fois abordées les questions qui suscitent ces peurs et angoisses dans l'âme en l'occurrence, la question des désirs, de l'existence des dieux, la question de la mort, Epicure veut aider Ménécée à se débarrasser comme il le dit lui-même « du regret de ne pas être immortel ». Ainsi, donne-t-il des recommandations : « [...] mets-les en pratique et fais-en l'objet de tes soins »²⁰⁴ car c'est en elles qu'on trouve les éléments du bien vivre, insiste-t-il.

C'est pourquoi Epicure peut finir sa Lettre avec des notes pratiques d'espoir : « [...] fais de ces choses et celles qui s'y apparentent l'objet de tes soins, jour et nuit, pour toi-même et pour qui t'est semblable, et jamais, ni éveillé ni en songe, tu ne connaîtras de trouble profond, mais tu vivras comme un dieu parmi les hommes. Car il n'est en rien semblable à un vivant mortel l'homme qui vit au milieu de biens immortels. »²⁰⁵ Dans la même perspective, loin de la tradition métaphysique platonicienne, le Stoïcisme hérité de Zénon de Cittium (notamment Cicéron, Sénèque, Marc Aurèle), réfutera toute idée invitant l'homme à une conversion du regard dans une perspective transcendantale de conquête ou de reconquête d'un être nouveau, d'une essence nouvelle. Chez les Stoïciens, comme d'ailleurs chez Epicure, il s'agit de promouvoir l'idée pratique ou concrète de la formation de

²⁰³ Epicure, (2011), *Lettres, maximes et autres textes*, Paris, G. Flammarion, p.97.

²⁰⁴ *Ibid.* p.97.

²⁰⁵ *Ibid.* p.103.

l'homme détachée de toute métaphysique, du moins loin de la perspective platonicienne, même si, on décèle dans leur philosophie cette dose de spiritualité, c'est-à-dire cette dimension du souci de soi, ces soins qui passent par des pratiques parfois ascétiques qu'on peut aussi identifier chez les Pythagoriciens en forme d'exercices et des techniques. Pour s'en convaincre, il suffit de lire Sénèque dans ses *Lettres* (41, 50) à *Lucilius* : « On ne doit tirer gloire que de ce qui nous est propre. On dit qu'une vigne est belle lorsque ses branches surchargées de fruits entraînent par leur poids ses échelas vers le sol : lui préférera-t-on tel autre cep où s'entremêlent raisins et feuilles d'or ? Le mérite essentiel d'une vigne est la fécondité. Dans l'homme, ce qu'il faut pareillement priser, c'est ce qui est du fait de l'homme même. [...] Loue en lui ce qu'on ne peut ni prendre, ni donner, ce qui est son bien propre. "Qu'est-ce donc ?", interrogés-tu. Son âme ; et dans cette âme, la raison parfaite. Car l'homme est un être doué de raison ; et le souverain bien est pour lui d'avoir atteint le but auquel il était destiné à sa venue au monde. Qu'exige de lui cette raison ? Une chose bien aisée : vivre selon sa nature ; chose pourtant difficile si l'on se laisse happer par la folie ambiante. On se pousse l'un l'autre dans le vice ; comment alors rappeler dans les voies du salut ceux que nul ne retient et que la multitude entraîne ? »²⁰⁶

On le voit dans ce texte, comme chez Platon, ce dont il faut se soucier, ce dont il faut prendre soin, c'est bien évidemment l'âme, en tant qu'elle est porteuse, en elle et en elle seulement, de ce qui fait de l'homme sa propre singularité, car pourvoyeuse de sagesse. C'est en cela que consiste sa fécondité. D'où l'intérêt de vivre selon sa nature. Ainsi, se soucier de soi passe pour Sénèque par l'exercice qui consiste à désapprendre des vices par l'apprentissage des vertus : « Apprendre les vertus n'est que désapprendre les vices. »²⁰⁷ (*Lettres* 50). Sauf qu'ici cet apprentissage ne passe pas forcément par le contact avec l'élément divin par lequel l'âme se refléterait pour se connaître afin de se reconnaître comme chez Platon, c'est plutôt dans la pratique de la vie ordinaire que s'acquiert cette aptitude d'occupation de soi. Au début de cette Lettre 50, Sénèque est tout à fait clair là-dessus : « Car que ferais-tu, sinon te rendre meilleur chaque jour, te dépouiller de quelque erreur, reconnaître tes propres fautes plutôt que de les imputer à d'autres ? »²⁰⁸ Il ajoute plus loin parlant même de traitement (comme en médecine), « Il faut y travailler, et, en vérité, ce travail même

²⁰⁶ Sénèque, (N°371, 2002), *Lettres à Lucilius*, Paris, Mille et Une nuits, p. 43.

²⁰⁷ *Ibid.* p.46.

²⁰⁸ *Ibid.* p. 44.

n'est pas grand si, du moins, je le répète, nous nous sommes mis à pétrir notre âme et à la corriger avant qu'elle ne soit endurcie dans ses mauvais penchants. Fût-elle endurcie, je n'en désespérerais pas encore ; il n'est rien dont ne vienne à bout une ardeur opiniâtre, un zèle actif et soutenu. »²⁰⁹ Dès lors, au lieu de faire de notre finitude mieux de notre inachèvement la raison d'une reconquête de notre essence originelle, par la conversion, les Stoïciens verront dans cet inachèvement, au contraire, la condition même de notre présence au monde, en tant qu'être en formation continue, donc perfectible. Cette formation ne vise pas l'inatteignable, comme peuvent d'ailleurs en témoigner certains exercices pratiques d'examen de conscience que Marc Aurèle mentionne dans ses *Pensées* que rapporte Michel Foucault en ces termes :

« [...] l'examen du soir où l'on relève les faits de la journée pour les mesurer à l'aune de ce qu'on aurait dû faire. Et puis l'examen du matin où, au contraire, on se prépare aux tâches que l'on doit faire. On fait la revue de son emploi du temps futur, et on s'équipe, on réactive les principes que l'on aura besoin de mettre en œuvre pour exercer son devoir. »²¹⁰ En effet, cette formation ne se cristallise pas non plus comme, on l'a dit, sur un moment précis de la vie, comme ça pouvait l'être chez Platon, au moment d'une crise ou d'un déficit de pédagogie ou encore dans le passage de l'adolescence à l'âge de maturité ou d'adulte. Ici le souci de soi est permanent et accompagne l'Homme tout au long de la vie. Par conséquent, ces soins apportés à soi rendent l'homme quotidiennement meilleur, progressant, en le préparant à la vie, en l'aidant à s'armer contre les aléas et les risques de la vie. C'est alors, une fois au soir de la vie, qu'ils l'aident à se rajeunir.

Cicéron écrira : « Avant tout, n'altérons pas le caractère commun de l'humanité dont chacun de nous est revêtu ; mais, tout en le respectant, suivons notre propre nature ; et sans nous inquiéter s'il n'y a pas de but plus grand et plus noble, visons là où nos forces nous permettent d'atteindre. Il ne sert de rien de lutter contre sa propre nature et de poursuivre ce sur quoi on ne peut pas mettre la main. »²¹¹ Loin de toute dialectique ascendante, il s'agit d'une formation de soi en prise avec la réalité pratique humaine dans toute son étendue, dans un but de transformation lente de soi. « Ni immanence, ni transcendance, le souverain bien vers lequel nous dirige nécessairement notre effort de connaissance ne nous oblige pas à nous retirer du

²⁰⁹ *Ibid.* p. 45.

²¹⁰ *Ibid.* p.192.

²¹¹ Cicéron, (N°577, 2011), *Traité des devoirs*, Paris, Mille et Une Nuits, p. 71.

monde, ou à retirer le monde de nous-mêmes, sans nous contraindre pour autant à persister dans ce que nous sommes en nous assujettissant à nos plaisirs. La doctrine de perfectionnement que propose Cicéron, comme effort d'une éducation et d'une formation de soi, est bien une doctrine de la métamorphose. »²¹² Ainsi, se comprend l'idée de « progressant » contenue dans ce paradigme métamorphique, lequel inscrit la formation de soi dans l'horizon de la culture et des liens intergénérationnels. Cicéron insistera sur cette dimension, car, est-il persuadé, tout ce qui peut être communiqué, sans pour autant que cela porte préjudice à nous-mêmes, peut être mis à la portée même d'un inconnu, dès lors que cela permet l'accroissement des avantages de la communauté humaine, donc des autres.

On comprend alors pourquoi il écrit : « Montrer amicalement sa route au voyageur égaré, c'est lui laisser allumer son flambeau au nôtre ; notre flambeau ne nous en éclairera pas moins, pour avoir allumé celui d'autrui. »²¹³ D'où l'importance de l'idée de transmission, comme acte éducatif, donc formateur, car du fait de notre finitude, nous nous complétons, tant soit peu, par la semi-présence de ceux qui nous ont précédés, présence contenue dans les œuvres qu'ils nous ont léguées, et qu'à notre tour, nous tâcherons à faire de même pour la formation de ceux qui nous succéderont. L'éducation de la raison, au rebours d'une raison paralysante parce que spéculative, perdue dans la métaphysique, chez Cicéron, passe par l'action et l'engagement d'une raison à même, par sa vivacité, de percevoir la nature des choses, et sait aussi en rendre raison.

C'est par cette raison donc que l'homme, « [...] voit la suite et l'enchaînement des causes et des effets, discerne l'origine et les progrès des événements, trouve par la comparaison les rapports des choses, rattache l'avenir au présent et, embrassant d'un coup d'œil tout le cours de la vie, se munit de tout ce qui lui est nécessaire pour la parcourir. Cette même nature, par la force de la raison, rapproche l'homme de l'homme dans une communauté de langage et de vie ; elle lui inspire cette tendresse toute particulière qu'il a pour ses enfants ; elle le porte à aimer et à fréquenter les réunions et les assemblées publiques, et par tous ces motifs, elle l'excite à chercher ce qui est nécessaire à la vie et au bien-être, non seulement pour lui, mais pour sa femme et ses enfants, pour tous ceux enfin qui lui sont chers et qu'il doit protéger. De tels soins ont l'avantage de tenir l'esprit en éveil et de rendre l'âme plus grande

²¹² Didier Moreau, *L'étrangeté de la formation de soi*, *Op.cit.*, p. 115-132.

²¹³ Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, p.38.

pour l'action. »²¹⁴ De telles transformations ne sont pas forcément le fruit d'un exercice d'arrachement de soi à soi en vue de quelque chose, mais l'accoutumance à cet amour de la confrontation de la raison dans la réalité quotidienne avec les autres. Et ce, même dans les structures informelles, car de là, l'homme « progresse » et s'améliore, puisque s'allume ou allume davantage en lui son flambeau, tout en allumant, même à son insu, celui des autres. En témoigne ce conseil d'Épictète dans ses *Entretiens* : « N'accueille pas le sommeil sur tes yeux relâchés, avant d'avoir pesé chacune de tes actions du jour : en quoi me suis-je égaré ? Qu'ai-je fait ? Quel devoir ai-je omis d'accomplir ? »²¹⁵ On peut ici percevoir le trait caractériel, le secret de ses exercices spirituels c'est-à-dire la dimension de l'attention.

L'attention dans toute action, voilà l'élément fondamental pour la formation morale de l'homme chez les Stoïciens. Elle est donc comme l'écrit Pierre Hadot : « [...] une vigilance et une présence d'esprit continues, une conscience de soi toujours éveillée, une tension constante de l'esprit. Grâce à elle, le philosophe [ou simplement tout agent moral] sait et veut pleinement ce qu'il fait à chaque instant. »²¹⁶ En réalité les Stoïciens avaient une vision pratique de la formation de l'homme, ils en ont fait tout un art de vivre, structuré autour de ce rapport du « soi » ou du sujet à la vérité avec un seul but, faire en sorte que l'homme se rende meilleur et donc progressant. Grâce donc à ces exercices spirituels²¹⁷, le sujet apprenait à opérer par lui-même des changements de point de vue, d'attitude, de conviction en apprenant à dialoguer avec lui-même dans une présence authentique. Cet art de vivre, écrit Pierre Hadot, avait pour bénéfices : vivre consciemment et librement. En effet, « [...] consciemment, en dépassant les limites de l'individualité pour se reconnaître partie d'un cosmos animé par la raison ; librement, en renonçant à désirer ce qui ne dépend pas de nous et qui nous échappe, pour ne s'attacher qu'à ce qui dépend de nous – l'action droite conforme à la raison. »²¹⁸ Notons, comme nous venons de le voir que, les Stoïciens comme les Epicuriens ont en commun la pratique de ces exercices spirituels pour penser la formation de l'homme. Ils étaient ce par quoi et au

²¹⁴ Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, pp. 14-15.

²¹⁵ Cité par Jean-Joël Duhot, *Épictète et la sagesse stoïcienne*, *Op.cit.*, pp. 164-165.

²¹⁶ Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, *Op.cit.*, p. 26.

²¹⁷ Ces techniques par lesquels le sujet apprenait à s'examiner lui-même, à converser et à dialoguer avec lui-même et en conséquence avec autrui, rendaient possible sa métamorphose et accroissait l'étendue de son humanité. En témoigne cet exercice que propose Marc Aurèle : « Le matin, quand il te coûte de te réveiller, aie cette pensée sous la main : c'est pour faire œuvre d'homme que je m'éveille. » cité par Pierre Hadot, *Op.cit.*, p. 30.

²¹⁸ *Ibid.* p. 33.

moyen de quoi l'homme apprenait à se dépouiller du poids des passions, des vices et des superstitions angoissantes. Seulement les deux écoles divergent dans l'approche et peut-être même dans les finalités de ces pratiques spirituelles. Là où les Stoïciens conseillent l'éveil continu de la conscience morale, même quand il est question de vivre le moment présent, les Epicuriens eux invitent à vivre l'instant présent dans la détente et dans la sérénité. Voici comment Pierre Hadot résume ces divergences entre les deux écoles :

« Pour guérir l'âme, il faut non pas comme le veulent les stoïciens, l'exercer à se tendre, mais au contraire l'exercer à se détendre. Au lieu de se représenter les maux à l'avance, pour se préparer à les subir, il faut au contraire détacher notre pensée de la vision des choses douloureuses et fixer nos regards sur les plaisirs. Il faut faire revivre le souvenir des plaisirs du passé et jouir des plaisirs du présent, en reconnaissant combien ces plaisirs du présent sont grands et agréables. Il y a là un exercice spirituel bien déterminé : non plus la vigilance continuelle du stoïcien, s'efforçant d'être toujours prêt pour sauvegarder à chaque instant sa liberté morale, mais le choix délibéré, toujours renouvelé, de la détente et de la sérénité, et une gratitude profonde envers la nature et la vie qui, si nous savons les trouver, nous offrent sans cesse le plaisir et la joie. »²¹⁹

Cette nuance ainsi posée, il nous faut reconnaître que la perspective métamorphique stoïcienne retient plus notre attention du fait de sa dimension morale qui commande de l'attention ou de la vigilance dans l'action, même si la détente et la sérénité épicurienne peut évidemment s'articuler aussi efficacement dans la posture éthique de l'enseignant. Qu'à cela ne tienne, retenons que ce schème métamorphique de l'éducation survivra dans l'histoire avant que les Modernes ne rompent avec cette perspective du souci de soi comme préalable à la formation de l'homme.

²¹⁹ Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, *Op.cit.*, pp. 36-37.

c) Abandon de la structure ontologique du souci de soi et ses incidences.

Malgré les différences entre l'école platonicienne et stoïcienne, au moins un point commun structure les deux conceptions de l'éducation ou de la formation de l'homme : le préalable du souci de soi à partir duquel le rapport sujet-vérité peut s'articuler, bien entendu cette fois-ci, de façon bien différente. Seulement, ce préalable et ce rapport de sujet-vérité vont être rompus par ce que Foucault appelle « le moment cartésien ». A quoi correspond-il ? En effet, comme nous l'avons vu plus haut, « le moment cartésien » (ce qui ne veut pas dire que c'est de Descartes seulement qu'il s'agit, précise Foucault²²⁰, mais bien d'une période de l'histoire, qui à notre avis, irait de la fin du Moyen-âge, la Renaissance au début du XVII^{ème} siècle), c'est bien le moment où on a séparé dans l'histoire « la spiritualité » du souci de soi comme condition et préoccupation majeure du sujet avant tout accès à la vérité. La vérité entendue ici comme ce qui accomplit le sujet ou l'être même du sujet. C'est donc le moment où on a remplacé ce souci de soi, cette spiritualité par la connaissance.

C'est à partir du moment où la connaissance est devenue « comme le seul et unique moyen d'accès à la vérité » que Foucault appelle « moment cartésien ». Le problème analyse Foucault, c'est que la connaissance n'a pour champ d'action que « l'individu dans son existence concrète », mais pas le sujet ou le « soi » dans son être ou dans sa « structure en tant que telle ». Autrement dit, les conditions d'accès à la vérité ne sont plus recherchées à l'intérieur du sujet mais plutôt à l'extérieur, la connaissance étant le rapport du sujet à l'objet. A y regarder de près, ce « moment cartésien » qu'évoque Foucault, correspond dans l'histoire des sciences, à la montée en puissance des sciences expérimentales et leurs méthodes, qui sont par ailleurs bien antérieures au XVII^{ème} siècle, c'est-à-dire au Moyen-âge, comme en témoignent ces propos : « Le principal résultat de cet effort pour comprendre comment il faut employer la théorie pour comprendre les faits en une discipline pratique correcte, fut de montrer qu'en science le seul « critère de vérité » était la cohérence logique et la vérification expérimentale. La question métaphysique sur le pourquoi des choses, à

²²⁰ Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, *Op.cit.*, p.19.

laquelle il était répondu en termes de substances et de causes, en termes de *quod quid est*, fut progressivement remplacée par la question scientifique sur le comment des choses, à laquelle on répondit simplement par la mise en corrélation des faits, par n'importe quel moyen, logique ou mathématique, qui conduisit à cette fin. »²²¹ On note ici, et ce, dès le Moyen-âge « des apports nouveaux » dans la mesure où le préalable, qui était jusque là fait à l'être même du sujet de se modifier, de s'altérer d'abord avant tout accès à la vérité, n'en est plus un, car le sujet par « ses seuls actes de connaissance », donc par l'expérimentation est désormais à même de reconnaître la vérité et d'y accéder.

C'est donc autour d'une nouvelle ontologie inspirée des mathématiques dont les origines sont paradoxalement issues de Platon que « le moment cartésien » inaugurerait une science qui tendra, analyse Alexandre Koyré, « vers une connaissance réelle, bien que naturellement partielle et provisoire, du monde réel, poursuivant un but impossible, et même faux. »²²² On peut ainsi se souvenir par ailleurs de cette science cartésienne dont la prétention nous faisait la promesse de devenir « maîtres et possesseurs de la nature. » Mais alors quelles ont été les incidences d'une telle rupture ? Il va de soi que l'abandon de cette structure ontologique antique a eu pour conséquence l'effacement du contenu qui structurerait la formation de l'homme.

La dimension de l'intériorité du sujet étant évacuée, la question du sens se dilue ; s'ouvre alors l'ère de la raison instrumentale, ce qui va avoir des effets sur la manière dont l'homme moderne pensera son rapport à soi-même, à l'autre et au monde. Le dépouillement de la spiritualité du souci de soi rendra difficile le perfectionnement moral inhérent à cette spiritualité, rendant ainsi le lien entre l'individu et la communauté quasi inexistant. Quand on sait que dans la tradition gréco-romaine l'homme ne pouvait se former que dans l'horizon de la communauté humaine prise dans sa dimension culturelle et linguistique, au travers les liens intergénérationnels, alors on peut mesurer la dimension de la perte, puisque les modernes signent la rupture avec la tradition.

²²¹ Crombie, cité par Alexandre Koyré, (1973), *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Paris, Gallimard, p.72.

²²² *Ibid.* p.85.

d) Traces et ramifications du schème métamorphique de l'éducation dans l'histoire.

En effet, si le Moyen-âge a vu se perpétuer le paradigme de la conversion né de Platon en prenant des formes relativement différentes notamment avec le christianisme chez Saint Augustin, celui de la métamorphose resurgira quant à lui à la Renaissance notamment dans la pensée de cet érudit Italien Giovanni Pico della Mirandola, pour qui, du fait de la nature humaine, ce qu'il appelle « notre condition native », il appartient à l'homme d'être ce qu'il veut être. Car en lui réside le moyen métamorphique de se figurer, de se façonner et de se transformer. Comme on peut le lire : « Si nous ne t'avons donné, Adam, ni une place déterminée, ni un aspect qui te soit propre, ni aucun don particulier, c'est afin que la place, l'aspect, les dons que toi-même aurais souhaités, tu les aies et les possèdes selon ton vœu, à ton idée. Pour les autres, leur nature définie est tenue en bride par des lois que nous avons prescrites : toi, aucune restriction ne te bride, c'est ton propre jugement, auquel je t'ai confié, qui te permettra de définir ta nature. »²²³ C'est dire que notre inachèvement est bel et bien la condition de notre perfectionnement. En cela, l'éducation devient le moyen de nous façonner et de nous transformer nous-mêmes en nous permettant de définir notre nature.

Cela dit, bien que réhabilité et ce, avec réserve, prudence et précaution par la Renaissance, le paradigme métamorphique, tout comme celui de la conversion dans leur structure ontologique commune sera mis à mal, d'abord par « le moment cartésien », comme on vient de le voir puis par les *Lumières*, à cause de leur rejet de la Tradition. Néanmoins, le paradigme stoïcien survivra dans l'œuvre de Pétrarque, *La vie solitaire*, dans laquelle il tente de scruter la question topologie, la question du lieu du séjour le plus propice à la vie morale. Aussi, hantera-t-il la structure du Romantisme, notamment chez Herder et Humboldt dans le contenu même du concept de la *Bildung*.

Par ailleurs, on notera chez Lessing un déplacement conceptuel de ce paradigme métamorphique. On perçoit chez lui l'idée qu'un certain nombre d'enfants seraient pourvus par la nature de certains avantages, ce qui ne serait pas le cas pour d'autres, sinon peu ou moins. Ainsi, par l'éducation, ces inégalités peuvent ou trouvent réparation. Dès lors, écrit-il : « L'enfant éduqué avance à pas lents mais

²²³ Giovanni Pico della Mirandola, (2005), *De la dignité de l'homme*, Paris-Tel-Aviv, l'éclat, pp. 7-9.

sûrs, il ne rattrape que tardivement maints enfants mieux dotés par la nature, mais il les rattrape néanmoins, et ne sera plus jamais rattrapé par eux. »²²⁴ Il va de soi que c'est autour de l'idée de progrès comme transformation, comme perfectionnement que toute la structure ontologique du concept même d'éducation s'est formée dans cette tradition métamorphique. On notera que ce perfectionnement n'est pas une quête vers un retrait hors du monde ou hors de la réalité humaine, moins encore une poursuite égoïste et orgueilleuse d'une quelconque excellence.

Pour Joseph Marie de Gérando, ce perfectionnement a une toute autre nature, il : « [...] ne consiste pas à produire des hommes extraordinaires ; la plupart de ces hommes n'achètent un tel privilège que par le sacrifice de quelque condition essentielle à l'amélioration ou au bonheur. Bien moins encore prétendons-nous exiger que les hommes élevés à cette vraie hauteur morale trouvent l'occasion d'occuper, sur le théâtre de la société, une scène éminente, du haut de laquelle ils puissent attirer les regards et exercer une puissante influence. Le vrai perfectionnement est celui qui se trouve en rapport avec la situation et la destinée de chacun ; et par conséquent il est, pour la généralité des hommes, celui qui convient aux situations les plus ordinaires : il consiste dans un ensemble harmonieux et complet des facultés intellectuelles et morales, soit entre elles, soit avec les circonstances dans lesquelles chacun est placé, et, par cette raison même, il frappe souvent moins l'attention du spectateur, il n'exalte point sa surprise : tout y paraît simple, parce que tout y est coordonné. »²²⁵

On croirait lire un Stoïcien, et pourtant non, ce texte est bien celui d'un auteur Français né en 1772 et mort en 1842, Joseph Marie de Gérando. C'est dire combien de fois ce schème métamorphique de l'éducation a survécu au rejet des Modernes, à toute idée de tradition y compris l'humanisme qui la structurait.

e) L'éducation comme transmission

Revenons un instant à cette idée de transmission. Si on se convainc de cette idée contenue dans l'éducation, l'idée d'émancipation et de perfectionnement, alors la compréhension de cette autre idée (ci précédemment évoquée, la transmission) que les Stoïciens trouvaient inhérente à la première, devient plus qu'éclairante. En effet, il

²²⁴ G.E. Lessing, *L'éducation du genre humain*, *Op.cit.*, p.21.

²²⁵ Joseph Marie de Gérando, (2006), *Du perfectionnement moral ou de l'éducation de soi-même*, Tome 1, Bruxelles, Elibron classics, pp. 12-13.

s'agit par le biais d'une sorte de solidarité intergénérationnelle, de préparer ceux qui vont nous succéder, (bien que conscients que leurs problèmes ne seront pas forcément les nôtres, pas plus que de ceux qui nous ont précédés) à la tâche du renouvellement de « notre monde commun » dirait Hannah Arendt ou à celle de la réalisation de notre humanité commune. En ce sens l'éducation, nous insistons, comporte l'idée de transmission, idée à laquelle par ailleurs les Modernes n'accorderont que moins intérêt. Et pourtant il est bien évident que : « Toujours l'homme sera appelé, non-seulement à se conduire, mais à préparer les provisions nouvelles pour les temps qui doivent suivre. Chacune de ses actions exercera une influence inévitable sur celles qui succéderont. »²²⁶ Encore faut-il que cette transmission ne soit pas qu'une simple reproduction du passé, quand on sait que le passé ne peut être transposable dans un présent qui ne lui appartient plus, pas même dans un futur qu'il aurait lui-même prédit, tant le temps et les espaces ou les contextes auront changé.

Alors, l'éducation doit transmettre autre chose que les « habitus » du passé comme l'écrit Didier Moreau : « L'éducation ne peut être la reproduction de ce qui est donné par la pure transmission d'habitudes et de manières d'être, mais la responsabilité de vivre en prenant en compte ce qui signe notre présence humaine : le souci de nous-mêmes, qui inclut le souci de l'autre et le souci du monde. L'éducation n'est pas autre chose que la transmission de ce souci aux autres qui nous succéderont. »²²⁷ Il va sans dire que cette tâche de l'éducation qui tient à l'idée de la transmission du souci de nous-mêmes et qui implique par voie de conséquence celui des autres et du monde à ceux qui nous succéderont, situe bien l'articulation entre éducation et diversité telle que nous l'envisageons dans ce travail.

Car il s'agit bien de préparer par l'éducation ceux qui vont nous succéder à la compréhension de notre monde aussi diversifié soit-il, tant du point de vue naturel, historique, culturel, civilisationnel, qu'humain. La connaissance et l'accès à la diversité de cette épaisseur humaine exprimée à travers les différents modes d'expressions, d'interprétations, d'actions, de langages, d'émotions, de cultures permettent de situer la question du vivre ensemble. De là peut s'en suivre chemin

²²⁶ Joseph Marie de Gérando, (2006), *Du perfectionnement moral ou de l'éducation de soi-même*, Tome 1, *Op.cit.*, p.10.

²²⁷ Didier Moreau, (2004, Mars), *Le droit à l'éducation : un objet de l'éthique appliquée de l'éducation*, colloque international sur le droit à l'éducation : quelles effectivités au Sud et au Nord. Université de Ouagadougou-Burkina-Faso, communication 057, <http://afecino.free.fr/ouaga/communication/ouaga-sume057.htm>. p.13.

faisant, l'acquisition de la culture de la tolérance qui suppose une atténuation réciproque de soi, prélude à l'idéal d'une société cosmopolitique. Car persuadé que c'est à travers les autres, et ce, en dépit de leurs différences qu'on peut mesurer l'étendue de l'humaine condition et permettre par ce fait même, le questionnement sur nous-mêmes. Ce qui aide à rendre possible notre propre compréhension de ce qu'est l'Homme, de ce qu'est l'humanité. Et l'éducation ne devrait sans doute pas se dérober à cette tâche et surtout pas dans un contexte comme celui de la postmodernité. A partir d'une telle perspective, l'essence véritable de l'humanité peut se révéler dans sa splendeur par le biais de l'éducation comme tâche qui nous prépare à la « relève », à porter et transmettre le flambeau dans une orientation dynamique d'accomplissement.

C'est dans ce sens que : «L'éducation fait place au nouveau sous la condition expresse qu'il achève, ou participe à l'achèvement, de ce qui a été commencé. L'éducation prépare la « relève », qui est le remplacement de ceux qui ont défendu et gardé le trésor, mais qui est aussi la guérison – espérée – des maux qu'ils ont légués. C'est le double sens du terme qu'emploie Heidegger : *Verwindung*, le « surmontement », dépassement et relève.»²²⁸ Il est bien évident que c'est exactement dans cette double tâche que nous comprenons le renouveau éthique et ses enjeux en matière d'éducation, de la formation de soi et de l'éthique professionnelle enseignante. C'est dans ce sens que nous espérons apporter notre pierre à l'édifice dans la guérison d'un des maux du legs de ceux qui nous ont précédés, notamment l'héritage des *Lumières* qui a conduit la modernité (post *Lumières*) à ne comprendre l'homme que sous le prisme du modèle unique : l'homme rationnel, abstrait et universalisable voire transposable. Entendu que l'humanisme des Modernes s'est abstenu de voir la diversité humaine telle qu'elle se donne à nous dans ses apparitions et sa réalité.

Et nous osons croire qu'en défendant et en gardant le trésor qu'ils nous ont laissé tout en en assurant la transmission, la relève gagnerait davantage si nous réussissions à notre tour à apporter tant soit peu l'espoir de guérison d'un des maux qui disculpait l'altérité dans une homogénéité rationnelle fécondant des principes et valeurs qui menèrent jusqu'au refus de l'humanité de l'autre, à travers la traite négrière, la colonisation. Raison pour laquelle le détour par l'humanisme ancien, notamment gréco-romain est fondamental pour l'éducation, car souvenons-nous

²²⁸ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, *Op.cit.*, p.269.

comment les Athéniens savaient voir dans l'autre, au-delà de sa différence et de son étrangeté, ce qu'il était au-dedans de lui-même plutôt qu'autre chose. L'exemple de Zénon de Cittium est en cela très parlant. Il ne fut pas Athénien de naissance, mais plutôt Phénicien. Et pourtant les Athéniens virent en lui, l'homme de bien « au point qu'ils lui remirent les clefs de leur ville, qu'ils l'honorèrent d'une couronne d'or et d'une statue de bronze. »²²⁹ Cet exemple est pour nous une raison supplémentaire et importante de revisiter cet humanisme ancien et l'éducation gagnerait en acceptant ce détour. Car c'est par ce biais qu'elle pourra assurer le renouvellement d'un nouveau monde commun guéri de ses maux du passé à travers les principes et les valeurs qui reconnaissent notre humanité dans toute son épaisseur, telle qu'elle est, c'est-à-dire dans son hétérogénéité des mondes, et ainsi nous préparer à la tâche de co-construction et d'intercompréhension mutuelle à partir des problèmes communs. C'est tout l'enjeu du nouveau éthique que nous proposons ici. Mais avant de nous saisir de la question de la fonction de l'éducation, remontons dans l'Antiquité grecque pour essayer d'en savoir davantage sur son essence.

2. Les modèles de l'éducation : De la *Paideia* à la *Bildung*.

Le concept de *Paideia* vient de l'étymologie grecque et tend à signifier l'idée même d'éducation. Assurément le mot éducation tel que compris de nos jours est faible pour rendre compte de ce que les Grecs appelaient *paideia*. En effet, le mot renvoyait à une certaine idée d'éducation d'autant qu'il contenait l'idée de former, à la fois dans le sens de concevoir quelque chose, mais aussi dans son sens de modeler à l'image de quelque chose. Ainsi, Werner Jaeger dans son livre intitulé : *Paideia ou la formation de l'homme grec*, rend compte de cette quête harmonieuse tant recherchée par les Grecs entre le formé et le modèle au point où : « L'harmonie et le rythme de la musique doivent être communiqués à l'âme pour que, à son tour, celle-ci devienne harmonieuse et obéisse aux lois rythmiques. »²³⁰

Dès lors, la formation était pensée par un enseignement formel en harmonie avec ce qui pouvait être informel dans la cité, le tout dans un seul but, l'éducation du citoyen en s'appuyant sur une culture poétique et artistique. « En réalité, on commence quand les enfants sont petits, et on continue leur vie durant à leur prodiguer enseignement et admonestations. Dès que l'enfant comprend ce qu'on lui dit, sa

²²⁹ Diogène Laërce, (1965), *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, Paris, G. Flammarion, Tome 2, p. 53.

²³⁰ Werner Jaeger, (1964), *Paideia ou la formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, p.361.

nourrice, sa mère, son pédagogue, son père lui-même rivalisent d'efforts pour le rendre le meilleur possible ; à chacune de ses paroles, à chacun de ses actes, ils lui apprennent et lui expliquent que ceci est juste, cela est injuste, ceci est beau, cela est laid, ceci pieux, cela impie, et fais ceci, ne fais pas cela ! [...] Ensuite, quand ils envoient les enfants à l'école, ils recommandent bien davantage aux maîtres de veiller à leur bonne conduite qu'à leur connaissance des lettres et de la cithare ; les maîtres y veillent donc, et lorsque les enfants connaissent l'alphabet et doivent désormais comprendre les écrits, comme auparavant ce qu'ils entendaient, ils leur donnent à lire, assis sur leurs bancs, les poèmes des grands poètes, et les forcent à les apprendre par cœur, car ils sont riches en avertissement mais aussi en descriptions, louanges et éloges des héros anciens, afin que l'enfant brûle de les imiter et aspire à devenir comme eux. »²³¹ Tout était fait de sorte qu'à travers la formation de soi, l'homme parvienne à une hygiène de la pensée telle, qu'il pouvait prétendre à l'harmonie non seulement avec l'intelligence cosmique mais aussi avec celle des héros anciens.

En effet, les forces physiques et morales de l'homme grec étaient mises à contribution dans cette perspective où l'éducation est imitation et modelage. Ainsi, former prenait cette signification : « [...] trois types de maîtrise, trois types de relation à autrui comme indispensables à la formation du jeune homme. Premièrement, la maîtrise d'exemple. L'autre est un modèle de comportement, un modèle de comportement qui est transmis et proposé au plus jeune et qui est indispensable pour sa formation. Cet exemple, il peut être transmis par la tradition : ce sont les héros, ce sont les grands hommes qu'on apprend à connaître à travers les récits, les époques, etc. La maîtrise d'exemple est aussi assurée par la présence des grands aînés prestigieux, des vieillards glorieux de la cité. [...] Deuxième type de maîtrise, c'est la maîtrise de compétence, c'est-à-dire tout simplement celle qui transmet au plus jeune des connaissances, des principes, des aptitudes, des savoir-faire, etc. Enfin, troisième type de maîtrise : bien sûr, c'est la maîtrise socratique qui est la maîtrise de l'embarras et de la découverte, et qui s'exerce à travers le dialogue. »²³²

La place de la tradition, du passé fascinait cette pédagogie grecque de l'imitation, au point de noter avec émerveillement l'accent mis sur l'humanisme contenu dans « la connaissance des lettres », « les poèmes des grands poètes ». Apparaît ici

²³¹Platon, (1997), *Protagoras*, Paris, G. Flammarion, pp. 79-80. Cf. aussi, Normand Baillargeon, (2011), *L'éducation*, Paris, G. Flammarion, pp.54.

²³² Michel Foucault, *L'herméneutique du sujet*, Paris, *Op.cit.*, pp. 123-124.

clairement ce que nous évoquons dans la première partie de cette recherche, la référence au passé comme ordre de la temporalité, référence que les Modernes inverseront pour l'inscrire dans le futur, avant que les Postmodernes ne l'installent dans l'ici et maintenant, c'est-à-dire dans le présent. Cette formation qui avait pour référence le passé était contraignante, notamment celle proposée par l'école dans la conception de Protagoras dont l'équivalence était repérable dans la cité, car dès la sortie de l'école, la cité prenait la relève. On comprend alors pourquoi cette éducation n'était pas possible sans le vecteur de la transmission, car il y a là une sorte de hantise spectrale des « précédents » qui finissaient par devenir des « revenants » par la transmission.

Dès lors, « Quand ils ont quitté l'école, c'est cette fois la cité qui les contraint à apprendre ses lois, et à vivre en se conformant à leur modèle, afin qu'ils ne soient pas laissés à eux-mêmes et n'agissent pas à l'aventure ; mais, exactement comme les maîtres d'écriture esquissent avec leur style le tracé des lettres pour les enfants qui ne savent pas encore écrire, puis leur remettent la tablette et les contraignent à écrire en suivant l'esquisse des lettres, la cité trace l'esquisse des lois, qui sont les découvertes des bons législateurs de jadis, et contraint chacun, qu'il commande ou qu'il soit commandé, à vivre en les respectant ; [...] »²³³ Bien loin des sociétés modernes, la *paideia* visait le redressement de l'homme par l'enseignement de la vertu car les Grecs étaient persuadés (du moins les sophistes, comme Protagoras) que la vertu s'enseignait, positionnement que Socrate objectera. Par ailleurs, que doit-on en dire de cette *paideia* grecque, au regard des problématiques modernes de l'éducation ? En réalité, l'éducation grecque diffère de la nôtre (les temps modernes) par la différence des projets éducatifs. En effet, pour les Grecs la *paideia* était en soi un projet de formation de l'homme pour son perfectionnement, car ils avaient bien compris que former l'homme supposait avant tout concevoir un projet de l'idée même de l'homme.

De ce projet, ils pouvaient construire le processus de sa réalisation incarné par la structure même de l'école et de la cité. Dès lors, en l'absence de projet de formation de l'homme, les Grecs soupçonnaient une sorte d'affaiblissement de la vie intérieure, l'affaiblissement de l'homme dans toute sa structure. C'est pourquoi ils misaient beaucoup sur ce souci de formation de l'homme puisque persuadés que tout déficit de formation engendrerait l'amointrissement de la force individuelle ou personnelle,

²³³ Platon, *Protagoras*, *Op.cit.*, p. 81. Cf. aussi, Normand Baillargeon, *L'éducation*, *Op.cit.*, p.55.

et partant celle de l'ensemble de la cité. D'où plaçaient-ils leur bonheur dans la quête de la vertu (Cf. ce que nous avons vu avec Didier Moreau, dans le chapitre II, le premier point sur qu'est-ce que la modernité, pp. 50-51.) Il est clair que la *paideia* est un projet qui met l'idée de l'excellence, d'élévation, de la perfection au cœur de l'éducation grecque antique d'autant plus qu'elle parie sur une formation qui permet à l'homme d'accéder à l'authentique essence humaine dans l'apprentissage moral de la liberté, de la noblesse, de la beauté, bref de la sagesse et de la vertu. C'est un niveau culturel exigeant et prééminent porté par une grande attention à l'esthétique qui aboutit à faire de l'homme un bon citoyen, tel est le sens contenu dans la *paideia* grecque comme projet éducatif.

Mais revenons un instant sur la philosophie platonicienne à propos de la *paideia*. Dans sa théorie du mythe de la caverne, l'homme par l'éducation, parvient à s'affranchir de l'obscurité de son ignorance pour s'élever et s'éblouir de la lumière du Bien absolu. La théorie de la réminiscence met l'accent sur l'idée que par une sorte de travail de purification de l'être ou de l'âme, l'âme peut accéder aux mondes des Idées, par souvenir. Dans les deux cas, il y a une conversion du regard de l'âme qui s'opère pour accéder à la pleine présence de l'Intelligible. Le problème est, aussi grands puissent être nos efforts : vaut-il vraiment la peine de postuler un monde aussi bien inaccessible que le monde des Idées, tant que celui dans lequel nous sommes paraît déjà bien complexe à appréhender ?

Ce pari métaphysique platonicien aussi louable soit-il, est-il celui que l'éducation veut continuer à perpétuer? Comme on l'a vu plus haut avec le schème de la métamorphose chez les Stoïciens, déjà dans l'Antiquité grecque la réponse fut sans ambiguïté. Car loin de poursuivre un but inatteignable de Toute présence, comme l'énonçait Platon, Zénon cherchera une voie intermédiaire, celle de la semi-présence dans la mondanité de notre monde en acceptant de nous « transformer ». C'est la leçon que Zénon tire de sa consultation de l'oracle de Delphes « [...] pour savoir ce qu'il devait faire pour bien vivre, et qu'il reçut pour réponse le conseil de devenir couleur des morts. Ayant compris l'allusion, il se mit à l'étude des anciens. »²³⁴ Ainsi se dégagent deux sortes de *paideia*, celle de la conversion prônée par Platon et celle où notre transformation passe non seulement par notre contact avec les morts, car la marque de leur présence est apposée dans les œuvres qu'ils nous ont laissées en héritage et qu'elles peuvent nous apprendre beaucoup d'eux et de leur monde, mais

²³⁴ Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, *Op.cit.*, p. 51.

aussi par l'étude du monde tel qu'il se donne à nous et en nous. C'est dans cette perspective que se dessinent les contours de l'éducation comme transformation progressive de soi, perspective qui appellera dans l'histoire le concept de l'émancipation. Ceci dit, peut-on concevoir une éducation ou une politique d'éducation sans un projet éducatif interne à l'éducation elle-même et au contexte socio-historique de sa réalisation ? Nous y reviendrons.

Par ailleurs, si l'Antiquité grecque conçoit l'éducation comme *paideia*, l'esprit de ce projet va prendre une autre consistance au lendemain de l'avènement des *Lumières*, dans la philosophie allemande (notamment le Romantisme) et nourrira le concept de la *Bildung*. Gadamer nous rappelle le contexte d'émergence de ce nouveau concept : « C'est avant tout Herder qui, avec l'idéal nouveau d'une "formation qui fait l'homme", a dépassé le perfectionnisme des *Lumières* et préparé ainsi le terrain sur lequel ont pu se déployer au XIX^{ème} siècle les sciences historiques de l'esprit. Le concept de formation (*Bildung*), dont l'essor a imposé alors l'autorité, était bien la pensée la plus grande du XVIII^{ème} siècle, alors même qu'elles ne savent pas le justifier en théorie de la connaissance. »²³⁵

Il va sans dire que la *Bildung* va renvoyer à la formation de l'homme comme « manière proprement humaine de développer les dispositions et les facultés naturelles que l'on possède ». Il ressort au fond l'idée d'un travail d'intériorité qui aboutirait à son éclat, une fois parvenu à son extériorisation, une sorte de travail de « sculpteur d'hommes » dirait Epictète. C'est-à-dire un développement de la forme intérieure, processus expliquant le passage de son état endogène à celui d'exogène. C'est ce que Herder entendait dire quand il définissait cette formation, nous le rapporte Gadamer, comme « élévation (*Emporbildung*) à l'humanité »²³⁶. Ainsi, la formation est un apprentissage à une sorte de transcendance de nous-mêmes, de notre immédiateté pour parvenir à l'être comme élévation à l'universel.

Cette idée est proche de la *paideia*, car chez Protagoras, l'universel est contenu dans l'idée même de vertu ; chez Socrate, il est dans l'intelligible, ce vers quoi l'éducation tend. Et même l'idée de l'harmonie contenue dans la *paideia* est bien perceptible dans la *Bildung* si l'on croit Gadamer, quand il cite Wilhelm Von Humboldt dans la fine distinction de signification qu'il évoque entre culture et formation : « Or, écrit-il, quand nous prononçons dans notre langue le mot de

²³⁵ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, Op.cit., p.25.

²³⁶ *Ibid.* p.26.

formation, nous entendons par là quelque chose de plus élevé et de plus intérieur, c'est-à-dire le mode de pensée qui, à partir de la connaissance et du sentiment de la quête (*Streben*) morale et spirituelle en son ensemble, se répand harmonieusement sur la sensibilité et le caractère. "*Formatio*" signifie ici plus que culture c'est-à-dire développement de facultés ou de talents. La montée du terme de formation réveille au contraire la tradition mystique ancienne, selon laquelle l'être humain porte en son âme et doit édifier en lui-même l'image de Dieu qui a présidé à sa création. »²³⁷ Transparaît ici une sorte de réhabilitation de la *paideia*, car l'harmonie ou l'imitation tant recherchée par les Grecs entre le modèle (« louanges et éloges des héros anciens ») et l'aspiration du formé à celui-ci donne un contenu nouveau ou plutôt renouvelé à l'idée de la formation.

Car loin de n'être qu'un moyen pour une fin, comme peut l'être la culture, c'est-à-dire un moyen pour atteindre la fin que serait la formation, il n'en est pas de même pour la formation elle-même. Ainsi, « Dans la formation au contraire, ce à quoi on se forme et qui forme quelqu'un est aussi l'objet d'une appropriation totale. La formation absorbe ainsi tout ce qu'elle reçoit. »²³⁸ Dès lors, l'éducation ne peut-elle pas se concevoir dans cette perspective comme formation de soi ? En effet, « Tout individu singulier qui, à partir de son être naturel, s'élève au spirituel, trouve dans la langue, les mœurs, les institutions de son peuple, une substance déjà présente qu'il a, comme dans l'apprentissage de la parole, à faire sienne. L'individu singulier est ainsi toujours en voie de formation et en train de "sursumer" (*aufheben*) son être naturel, dans la mesure où le monde auquel l'introduit sa croissance est un monde qui, dans la langue et les mœurs, a pris forme humaine. Dans ce monde qui est le sien, un peuple a par son travail tiré de lui-même et ainsi posé hors de lui-même ce qu'il est en lui-même. »²³⁹

Il est évident que la formation n'est pas le simple cheminement ou le procès qui rend possible l'élévation de notre être vers l'universel ou de retrouver l'universel dans notre être comme on l'a vu dans le paradigme platonicien, mais insiste Gadamer, « elle est aussi bien le milieu (*Élément*) à l'intérieur duquel se meut celui qui y a accédé. »²⁴⁰ Or, ce milieu dans lequel se meut l'individu, donc dans lequel il se forme, est empreint d'histoire, de culture, de mémoire et par conséquent appelle

²³⁷ *Ibid.* pp. 26-27.

²³⁸ *Ibid.* p.27.

²³⁹ *Ibid.* p. 30.

²⁴⁰ *Ibid.* pp. 30-31.

l'esprit en formation, du fait de la liberté particulière qu'elle lui confère, d'opérer des choix dans ce qu'il compte garder comme contenus divers de cette mémoire, ce qui sera de l'ordre de son souvenir, qu'il pourra faire sien et qui le transformera chemin faisant. C'est en cela que l'exercice de formation devient fécond car il nourrit le sentiment de « merveilleusement » qui est aussi un sentiment artistique, plus fort, un tact.

C'est-à-dire : « Nous entendons par tact la sensibilité déterminée à des situations dont nous n'avons aucune connaissance dérivée de principes généraux, de même que la capacité de les sentir, elles et le comportement à y tenir. Ainsi, appartient-il par essence au tact de rester implicite et de ne pas pouvoir accéder à la formulation expresse ou à l'expression. On peut dire quelque chose avec tact. Mais cela signifie toujours qu'avec tact on passe sur quelque chose que l'on s'abstient de dire et que c'est manquer de tact que de mentionner expressément ce sur quoi on ne peut que passer. Or, passer sur quelque chose, ce n'est pas en détourner le regard, c'est l'avoir en vue, de manière à passer par là, pour ainsi dire, mais sans s'y heurter. Le tact permet de rester à distance. Il évite ce qui est choquant, la proximité trop grande par rapport à la personne et les blessures que l'on infligerait à son intimité. »²⁴¹

En cela, cette formation comme *Bildung* prend bien sa dimension morale et sociale, car en transformant notre sensibilité, elle transforme en même temps la qualité de nos interactions avec les autres. En effet, dans un contexte postmoderne, cette approche peut avoir son importance dans la façon qu'elle peut approvisionner l'éthique professionnelle enseignante. Ainsi, Blumenberg ne dira pas autre chose quand il écrira : « Il n'y a pas de triomphes définitifs de la conscience sur ses abîmes : la *Bildung*, la tradition, les *Lumières* signifient moins ce qui a été accompli *une fois* de manière radicale et peut-être accompli *une fois pour toutes*, que bien plutôt l'effort que l'on peut constamment redéployer afin de dépotentialiser, découvrir, dénouer, retransformer en jeu. »²⁴² C'est tout le rôle que l'éducation doit jouer dans l'idée de se former tout au long de la vie, ce renouveau est vital pour l'esprit, bénéfique pour la société.

²⁴¹ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, pp.32-33.

²⁴² Hans Blumenberg, (2005), *La raison du mythe*, Paris, Gallimard, p. 41.

3. La fonction de l'éducation

Nous partons à nouveau de Platon pour essayer de rendre compte de la fonction de l'éducation afin de mesurer, combien il est indispensable dans le monde qui est le nôtre, en proie aux multiples mutations, de retrouver les lettres de noblesse ou l'exigence d'excellence en matière d'éducation. Car le seul critère normatif, selon les mots de Lyotard, de la performativité (l'efficacité immédiate) ne suffit pas quant à répondre au besoin de formation, d'éducation de l'homme postmoderne. En effet, rappelons que Platon dans *La République*, quand il mentionne la douloureuse épreuve de l'arrachement du « prisonnier » de la caverne pour l'ascension, est conscient que cette épreuve n'est pas impossible, car persuadé que « la faculté d'apprendre et l'organe à cet usage résident dans l'âme de chacun »²⁴³.

Mais, c'est dans son autre livre, son dialogue avec Protagoras que Platon relève à travers la personne ou le personnage de Socrate deux objections auxquelles Protagoras ne manque pas de répondre. La première cherche à comprendre la distinction entre compétence technique et compétence politique. Elle est donc de l'ordre ou du champ « de la délibération publique ». La seconde renvoie à la sphère privée, car Socrate veut avoir une explication de la part de Protagoras sur les raisons de la difficulté qu'ont les gens illustres, pourtant parés des vertus comme Périclès, de les transmettre à leur progéniture. Autrement dit, « Comment se fait-il donc que d'excellents pères aient si souvent des fils médiocres ? » demande Socrate. Est-ce parce que « cette excellence ne s'enseigne pas » ou « parce qu'elle est une technique ? »

Normand Baillargeon nous rend compte de la manière dont Protagoras répond à la première puis à la deuxième objection révélant ainsi l'un des paradigmes fondateurs de l'éducation : « Protagoras a répondu à la première objection de Socrate en racontant le mythe de Prométhée et d'Epiméthée. Epiméthée s'est chargé de la mission que les dieux avaient confiée à Prométhée et qui consistait à répartir équitablement les différentes facultés entre les vivants : à l'un il donne la force, à l'autre la vitesse, au troisième l'agilité et ainsi de suite. Mais sa répartition terminée, il s'aperçoit qu'il a oublié l'être humain. Son oubli est corrigé par Prométhée, qui vole le

²⁴³ Normand Baillargeon, *L'éducation*, *Op.cit.*, p.59.

feu et le savoir-faire technique aux dieux pour en faire don aux hommes : ce don est celui de la culture, qui permet de pallier aux carences de ces animaux démunis. Mais cela ne suffit pas à les sauver, d'une part parce que ces arts sont inégalement répartis entre eux, d'autre part parce que leur survie dépend encore, crucialement, de leur capacité à vivre ensemble et à collaborer. Zeus leur fait alors don de la pudeur et de la justice par quoi s'institue un ordre politique qui double l'ordre technique et culturel. Si l'on peut consulter tout le monde sur des questions relevant du politique, argue dès lors Protagoras, c'est précisément parce que tous ont part à cette vertu qui définit l'espèce et qui fonde la possibilité de vivre ensemble. »²⁴⁴ Ce texte souligne l'apport de la culture comme moyen pour pallier les insuffisances mais aussi pointe ce don de la vertu qui, une fois parvenue à son excellence, puisque tous les hommes la possèdent déjà en soi, rend possibles non seulement la collaboration entre eux, mais également et surtout le vivre ensemble.

Dès lors, par quel moyen ce don, mieux cette vertu parviendrait-elle à son excellence, si ce n'est par le souci qu'on a de se soucier d'elle, c'est-à-dire les soins que lui apporte l'éducation ? Ainsi, si l'ordre politique institue l'ordre culturel et technique, c'est du fait que tous les hommes l'ont en eux comme dénominateur commun, à la différence des inégales répartitions des arts chez les hommes. A titre d'exemple, les vertus de la pudeur et de la justice quand elles parviennent à leur excellence par l'éducation rendent possible la transformation de la « politique » au sens grec du terme à la « cosmopolitique ». En deuxième réponse à l'objection de Socrate, cette fois-ci Protagoras ne fait pas allusion à un mythe, mais répond directement : « [...], il précise à cette occasion en quoi consiste l'éducation qu'il propose et quels sont la possibilité et le sens de ce qu'il dispense.

La conception protagorisienne de l'éducation, remarquablement moderne, est, on va le voir, à la fois sociologique et relativiste : sociologique puisque l'éducation est une fonction sociale accomplie par l'ensemble de la cité et visant l'intégration de chacun à celle-ci ; relativiste, parce que les normes selon lesquelles elle se réalise, régule et apprécie, sont diversement définies au sein de chacune des cités où elle s'incarne. Un tel enseignement vise donc l'adaptation fonctionnelle de l'individu à sa société et revendique hautement sa dimension utilitaire. »²⁴⁵ Dans son acception de socialisation, l'éducation est ici perçue comme le processus de formation des

²⁴⁴ *Ibid.* p.52.

²⁴⁵ *Ibid.* pp.52-53.

citoyens. Comme telle, dans son aspect relativiste, il y a une résonance particulière faisant rejaillir la dimension du point de vue éthique, de la nécessité d'une éthique appliquée répondant aux besoins d'adaptation aux contextes. Ainsi, on comprend alors que la réponse à la question : quel projet éducatif, pour quel citoyen et quelle société ? Dépend en effet de la nature ou des aspirations de la société (dans ses réalités plurielles) dans laquelle celle-ci se pose et dans laquelle l'individu est amené à s'épanouir et à se réaliser.

Il ressort que, de ces objections de Socrate, se sont profilées deux conceptions de l'éducation, celle des Sophistes (même s'il faut toutefois noter que certains courants sophistes ont donné au savoir ou à l'éducation d'autres fins qu'émancipatrices), qui se conçoit comme une éducation de socialisation et celle de Platon, à travers le questionnement de Socrate comme une éducation, certes émancipatrice de l'âme, mais que d'aucuns ont appelé tout court de libérale voire élitiste, aux ambitions politiques bien avouées. Cette idée émancipatrice a été reprise dans l'histoire de la pensée par Kant comme une exigence fondatrice de la pensée même des *Lumières*, telle que nous l'avons montrée dans la première partie de ce travail, c'est-à-dire comme « la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable ». Le problème est que Kant s'est heurté à une difficulté quand il a pensé l'éducation dans une perspective d'émancipation. En effet, il n'a pas été facile pour lui de concilier à la fois liberté et discipline. Raison pour laquelle surgit une sorte de paradoxe quand Kant articule éducation et liberté.

Dans son *Traité de pédagogie* Kant définit ainsi l'éducation : « L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. Par éducation l'on entend les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture. Sous ce triple rapport, il est nourrisson, élève et écolier. »²⁴⁶ En conséquence, si l'éducation émancipe, c'est parce qu'elle rend l'individu autonome en « l'arrachant » de sa minorité pour la liberté. Or, Kant nous apprend en même temps que c'est la discipline qui fait que l'enfant devient homme. Autrement dit, le moyen qui nous fait devenir homme c'est-à-dire la discipline (élément de l'éducation chez Kant qui nous fait passer de l'état d'animal à celui d'homme) semble contredire la fin visée à savoir la liberté et l'autonomie. Kant l'avoue lui-même en ces termes : « Un des plus grands problèmes de l'éducation [est] de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se

²⁴⁶ Cité par Normand Baillargeon, *L'éducation*, *Op.cit.*, p.72.

servir de sa liberté. »²⁴⁷ En effet, Kant ne s'écarte pas de l'idée d'une éducation sans discipline car il est persuadé que naturellement l'homme a un penchant fort pour la liberté, et que si cette liberté s'exerce sans contraintes, l'homme « lui sacrifie tout ». Ainsi pense-t-il : « Quand on a laissé l'homme faire toutes ses volontés pendant sa jeunesse et qu'on ne lui a jamais résisté en rien, il conserve une certaine sauvagerie pendant toute la durée de sa vie. Il ne lui sert de rien d'être ménagé pendant sa jeunesse par une tendresse maternelle exagérée, car plus tard il n'en rencontrera que plus d'obstacles de toutes parts, et il recevra partout des échecs lorsqu'il s'engagera dans les affaires du monde. »²⁴⁸ Par conséquent, éducation et liberté ne se conjuguent chez Kant qu'avec « l'auxiliaire » de la discipline, car c'est à ce prix que le souhait des parents pour leurs enfants sera possible : « voir les enfants faire bien leur chemin dans le monde. »

Dès lors, Kant ne perd pas sa foi en l'éducation d'autant plus, estime-t-il : « Peut-être l'éducation deviendra-t-elle toujours meilleure, et chacune des générations qui se succéderont fera-t-elle un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité ; car c'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine. »²⁴⁹ Tout apparaît clair pour lui que le chemin qui conduira l'espèce humaine à sa destination ne peut être autre chose que l'éducation, dans la mesure où l'homme « n'est que ce qu'elle le fait ». Dans cette perspective, la conquête de ce perfectionnement que procure le processus éducatif ne peut pas être comprise comme un affranchissement vis-à-vis des générations qui nous ont précédés, ni la recherche d'un « homme nouveau » dans le sens où il surgirait de nulle part, ce qui anéantirait par ailleurs l'idée même de transmission en éducation.

Au contraire, ce processus éducatif, tout étant une transmission doit à la fois viser autre chose, comme l'écrit Didier Moreau : « Le but de l'éducation ne peut être qu'interne à l'éducation, et ce but concerne l'affirmation de l'éduqué lui-même dans une présence qui soit sa propre fin et non celle voulue par une instance extérieure. En ce sens, l'éducation poursuit la fin éthique de permettre pour chaque homme d'accéder à la seule façon de vivre dignement, qui consiste dans la liberté de sa détermination. »²⁵⁰ Dès lors, si Kant a insisté sur le fait que l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation, laquelle doit se conjuguer avec la discipline, Hannah

²⁴⁷ Cité par Normand Baillargeon, *L'éducation, Op.cit.*, p.71.

²⁴⁸ *Ibid.* p.74.

²⁴⁹ *Ibid.* p.76.

²⁵⁰ Didier Moreau, *Education et théorie morale, Op.cit.*, p.72.

Arendt, en revanche, analysera la question de l'autorité plutôt de la crise de l'autorité dans l'éducation sous le prisme de la rupture épistémologique opérée par l'avènement des *Lumières*. Rupture dont on sait, comme nous l'avons montré dans la première partie de cette recherche, qu'elle fut une rupture de référence, notamment avec le passé ou la tradition. Ainsi, écrit-elle : « La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. Pour l'éducateur cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire le lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé. Pendant des siècles, c'est-à-dire tout au long de la période de civilisation romano-chrétienne, il n'avait pas à s'aviser qu'il possédait cette qualité, car le respect du passé était un trait essentiel de l'esprit romain et le Christianisme n'a ni modifié ni supprimé cela, mais l'a simplement établi sur de nouvelles bases. »²⁵¹

Il en ressort que, tout en prenant position sur la réhabilitation de l'autorité et en témoignant une sorte de respect envers le passé, Hannah Arendt, met par ailleurs l'accent sur la prise en compte de la dimension qui fait de l'enfant un sujet libre, parce que capable de choisir sur la base des repères que l'école met à sa disposition, le monde dans lequel il voudra s'engager. Raison pour laquelle elle peut insister : « Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes. En pratique, il en résulte que, premièrement, il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. Etant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé, sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. »²⁵²

Apprendre donc aux enfants ce qu'est le monde, telle est la belle et noble tâche que Hannah Arendt assigne à l'école. Il faut dire que dans un contexte de crise où les intolérances semblent resurgir çà et là, cette tâche que Hannah Arendt assigne à l'école prend toute sa signification quand on sait que le monde que doit apprendre à connaître l'enfant par l'école n'est ni homogène, ni singulier (dans le sens de

²⁵¹ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, *Op.cit.*, pp.247-248.

²⁵² *Ibid.* p.250.

« unique »), mais qu'il se donne comme diversité et pluralité, c'est-à-dire comme hétérogénéité des mondes. Dès lors, la relation entre enfants et adultes, ce qu'elle appelle « le fait de la natalité » signe ce qu'est l'éducation pour Hannah Arendt. Ainsi le précise-t-elle : « [...] : le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité. L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun. »²⁵³

Cette perspective éducative ouvrant sur l'avenir est l'un de fondement de la tâche de l'éducation, car elle donne « accès à la vie de l'esprit » que Didier Moreau à travers l'analyse qu'il fait de la pensée de Paul Valéry, appelle la « fonction-Avenir ». Car pour lui : « L'éducation assurait une double fonction, d'intégration des jeunes dans le monde social et, de surcroît, de formation à la « fonction-Avenir », d'accès à la vie de l'esprit. Mais si les élèves ne peuvent plus tirer ce profit personnel de l'éducation, c'est que le « destin de la culture » elle-même est menacé. »²⁵⁴ Cette menace du destin de la culture due au désintéressement des élèves aux fonctions de l'éducation, peut a priori brouiller la « fonction-Avenir » de celle-ci, et du coup, nous rendre nostalgiques du passé. Quand on y regarde de près, il semble que tout est dans le paradoxe, « la tradition et le progrès sont les deux grands ennemis du genre humain. »²⁵⁵

Et pourtant c'est dans cette dialogique que se construit et se renouvelle l'idéal éducatif dans la mesure où tradition et progrès sont deux éléments d'un même ensemble, car s'il y a progrès, il y a forcément tradition de laquelle il naît. Du coup, de cette complexité et de cet inachèvement, l'éducation forge, engendre et inspire dans l'esprit de l'enfant cette « force créatrice de l'avenir ». Autrement : « Le conflit est sans issue en ce que le progrès qui ne concrétise aucun « espoir », condamne la tradition à perdre toute « hésitation » sur elle-même ; l'obstination de la tradition à se

²⁵³ *Ibid.* pp.251- 252.

²⁵⁴ Didier Moreau, *Education et théorie morale, Op.cit.*, p.76.

²⁵⁵ *Ibid.* p.76.

maintenir dans la présence est inversement proportionnée à l'incapacité du progrès à réaliser nos attentes. »²⁵⁶ Dans ce contexte vacillant et fluctuant qu'est le monde postmoderne où les points fixes et les certitudes autrefois absolues ne sont plus que l'ombre d'eux-mêmes, l'éducation doit s'adapter à ce nouvel environnement non seulement complexe mais aussi problématique (perte des repères). A ce propos Michel Fabre pense que si : « Les modernes étaient des terriens. [...] Nous sommes devenus des marins. [...] Il faut donc concevoir l'éducation comme problématisation. Ce qui implique de doter les jeunes de nouveaux types de repères : boussole et cartes avec lesquelles ils pourront s'orienter eux-mêmes sur le fond d'un héritage, d'une expérience transmise. »²⁵⁷

Ainsi, ce nouveau monde fluide ou liquide qu'est devenu le nôtre, exige davantage de la pensée une dynamique de questionnement dans une perspective problématologique c'est-à-dire une approche où on apprend à questionner le questionnement²⁵⁸. L'intérêt d'une telle approche, c'est qu'elle est en soi, un processus non linéaire de questionnement, parce que sous-tendu par ce que Michel Meyer appelle « l'effectivité »²⁵⁹. C'est-à-dire une perspective qui, en remontant du savoir au problème auquel il répond, finit par atteindre un seuil où le savoir devient positif, et cette positivité du savoir est ce qui lui permet, comme outil théorique, d'être engagé dans les nouveaux problèmes ouvrant ainsi d'autres champs possibles. Dans cette logique on comprend pourquoi la pensée de Michel Meyer et de John Dewey inspirent celle de Michel Fabre à travers la métaphore de la boussole et de la carte. En effet, boussole et carte n'imposent rien, mais peuvent susciter des questionnements, lesquels ouvrent aux choix possibles. Ce qui donne des perspectives d'orientations et une liberté de choix à l'enfant. Ainsi, librement, et « armé » de tous ces repères, il pourra s'engager chemin faisant, à s'insérer dans le monde dans lequel il entreprendra quelque chose de neuf, participant par ce fait, à la tâche de son renouvellement.

²⁵⁶ *Ibid.* p.76.

²⁵⁷ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, *Op.cit.*, 4^{ème} de couverture.

²⁵⁸ Michel Meyer, (2010), *La problématologie*, Paris, PUF. P.7.

²⁵⁹ Michel Meyer, (2000), *Questionnement et historicité*, Paris, PUF. 1^{ère} partie, chap.II.

4. L'éducation comme contemporanéité

Dans un monde où désormais les réponses aux questions ne sont plus aussi simples que pouvait le prétendre l'âge classique du positivisme logique, réfléchir ici et maintenant sur les questions de l'éducation comme contemporanéité suppose d'avoir en filigrane conscience de la dimension complexe des questions auxquelles on prétend apporter des réponses. En effet, si à tort ou à raison la mondialisation a renforcé le fait de penser les problèmes humains de façon plus globale en faisant du monde, du moins virtuellement, un grand village planétaire, elle a, en même temps et paradoxalement, contribué, assurément à notre bénéfice, à faire émerger cette question devenue cruciale, celle de l'incompréhension-compréhension entre les humains.

Autrement dit, bien qu'on soit passé du monde clos à un monde ouvert, cela n'a pas pour autant suffi à défaut à épuiser, à régler la question de la compréhension interhumains. Ce qui ne peut que questionner. Nous abordons cette question à l'aune de l'éclairage que nous apporte la compréhension du concept de « contemporain ». Signalons tout de suite que nous ne faisons pas le choix de comprendre ce problème sous l'angle empirique, avec une analyse des faits mais plutôt de façon théorique, en essayant seulement d'en saisir son intelligibilité.

Raison pour laquelle, nous postulons que penser autrement l'éducation en réhabilitant sa dimension « spirituelle », en clarifiant à la fois son essence et ses finalités (comme nous venons de le faire), peut nous aider à interroger l'actualité de notre contemporanéité. Ainsi, l'orientation de cette analyse s'appuiera sur les perspectives ouvertes par les travaux de Giorgio Agamben, notamment sur la clarification qu'ils apportent sur la signification du contemporain, la dialogique entre obscurité et lumière, acte et puissance pour questionner et interpréter à nouveaux frais la tâche et les finalités de l'éducation dans le contexte d'un monde où tout semble se déliter.

a) Du lieu d'émergence du problème de la contemporanéité.

Dans un sous point, *la passion de la facticité*, de son livre *La puissance de la pensée*, Giorgio Agamben analyse le *Dasein* heideggérien, saisit le mouvement propre de cet être en le faisant correspondre à celui d'un geste, « ... le geste de se

tourner vers tout en se retirant- se montre pour la première fois à la pensée comme ce qui est à penser. »²⁶⁰ Si on y regarde de près, ce mouvement de se tourner vers tout en se retirant est, semble-t-il, celui qu'on peut percevoir avec le paradoxe de la mondialisation. Elle semble faire du monde à la fois un village où tout le monde peut facilement échanger, informer, s'informer voire connaître, bouger sans bouger car il suffit d'un clic pour qu'on ait le monde chez soi ; mais en même temps, un village où tout le monde n'hésite pas à se replier sur soi-même, donc à se retirer, laissant ainsi le problème de la compréhension entre humains quasiment en entier, et ce, malgré cette pseudo voire cette factice ouverture du monde.

En réalité, cet être qui s'ouvre au monde en vue peut-être d'accéder à la connaissance ou à la compréhension de l'autre, est au fond une « clairière », un être déguisé, originellement factice car de par sa manière il est « à la fois ce qui le montre et l'expose [...] enfoui dans ce qui l'ouvre, caché dans ce qui l'expose, obscurci par sa lumière même. »²⁶¹ Et Agamben d'ajouter : « Ce que l'homme introduit dans le monde, son « propre », n'est pas simplement la lumière et l'ouverture de la connaissance, mais, avant tout et pour la première fois, l'ouverture à une clôture et à une opacité. »²⁶² Loin d'être une ouverture hors de nous-mêmes, donc hors de notre clôture et de notre opacité, elle est au contraire ouverture à cela même, ce qui montre bien le côté factice de cette ouverture.

On voit ici déjà transparaître ce qui attire notre attention, ce côté non plus binaire, mais dialectique voire dialogique et même ambigu des phénomènes. Se trouvent contenus dans chaque phénomène ses antagonismes potentiels à partir desquels jaillissent de nouveaux sens, de nouvelles significations. Ce sont eux qui poussent chaque phénomène à se régénérer et à produire dans cette jungle de paradoxes les éléments nouveaux qui permettent de le penser et ainsi garantir sa compréhension voire son dépassement. C'est donc sur fond de cette idée, saisir et comprendre les ambiguïtés, la complexité des phénomènes que nous comptons inscrire cette nouvelle tâche de l'éducation. Raison pour laquelle nous pensons que l'éducation à l'aune de notre actualité, devrait être pensée comme contemporanéité. Mais que cela veut-il dire ?

²⁶⁰ Giorgio Agamben, (2011), *La puissance de la pensée, essai et conférences*, Paris, Rivages poches, p. 364.

²⁶¹ *Ibid.* p.349.

²⁶² *Ibid.*

b) Qu'est-ce que le contemporain ?

i. *Première approche du contemporain.*

Nous nous inspirons ici d'un séminaire publié sous la forme d'un ouvrage de Giorgio Agamben dont le titre est : *Qu'est-ce que le contemporain ?* La signification que Agamben donne à cette question est, à notre avis, d'une pertinence telle, qu'à partir de son interprétation, elle ouvre des champs possibles dans la manière d'appréhender la problématique de la reconsidération voire de la refondation de la tâche de l'éducation dans le contexte de la postmodernité. En effet, dans son ouvrage, Agamben, dans un premier temps, oriente sa définition du contemporain en évoquant le résumé que Roland Barthes, dans un de ses cours au collège de France, fait de l'analyse de la pensée de Nietzsche.

Ainsi, écrit-il : « Le contemporain est l'inactuel. »²⁶³ Il ressort que dans "l'actuel ou l'actualité (l'opposé ou le contraire de l'inactuel)", un brin ou une brume d'inactualité se trouve contenu ou entremêlé, c'est-à-dire le poids de l'histoire, du passé. Et donc, être contemporain, c'est effectivement avoir cette capacité, tout en étant de son époque (actualité), d'être à même de prendre ses écarts, de se distancier de celle-ci, puisque c'est par cette distanciation qu'on est plus à même, plus que les autres, « de percevoir et de saisir son temps. » Alors, « La contemporanéité est donc une singulière relation avec son propre temps, auquel on adhère tout en prenant ses distances ; elle est très précisément la relation au temps qui adhère à lui par le déphasage et l'anachronisme. »²⁶⁴

Il va de soi que travailler à préparer l'émergence de cette capacité de savoir percevoir dans le présent, c'est-à-dire dans son actualité (son époque) aussi bien les indices ou la signature de l'archaïsme ou du passé que les limites, les manquements voire les errements de celle-ci, tel est vers quoi l'éducation devrait nous conduire. Elle doit en effet apprendre à cultiver dans l'esprit de l'enfant (l'adulte de demain) cette singulière relation avec son époque pour en déjouer ses possibles égarements. En ce sens, l'école doit être, à notre avis, le lieu où s'organise le devenir, où se prépare sans assurance l'advenir et où l'archaïsme se côtoie comme mode d'être de ce qui est à transmettre, comme accès à la culture. Quand l'école saura enchevêtrer

²⁶³ Giorgio Agamben, (2008), *Qu'est-ce que le contemporain?* Paris, Rivages poche/ petite bibliothèque, p.8.

²⁶⁴ *Ibid.* p. 11.

cette double dimension qui n'est en réalité qu'une, elle pourra prétendre former et donc transformer l'individu. Car l'archaïsme, cet inactuel est en réalité la balise, la carte ou la boussole dirait Michel Fabre²⁶⁵ dont l'esprit humain a besoin pour s'orienter dans un monde désormais fluide et complexe. Cet inactuel est ce qui nourrit, à notre avis, la possibilité d'être en déphasage avec l'actualité et par conséquent permet de saisir ses incohérences et ses égarements, puisque du fait de son archaïsme, il est, comme tel, un repère. Mais, l'actualité a de son côté aussi l'avantage de faire paraître au grand jour les limites de l'archaïsme quand celui-ci peut se révéler dans certains cas impuissant à s'adapter dans un contexte qui ne lui appartient plus.

On comprend que ces deux facettes d'une même médaille composent, à notre avis, ce que doit désormais savoir articuler l'école comme lieu à la fois d'actualité et d'inactualité, où l'analyse sur l'urgence se côtoie avec celle sur le long terme, où l'advenir ne peut survenir qu'à partir de ce qui a été et est. Tel est le premier niveau d'interprétation appliqué au champ de l'éducation que nous esquissons à partir de la définition qu'Agamben donne à ce que signifie être contemporain. Rappelons tout de même qu'Agamben ne parle pas d'éducation dans cet ouvrage, néanmoins, nous situons comme lui cette première interprétation au premier niveau de sa définition du contemporain, définition qu'il appelle lui-même de provisoire.

ii. Seconde approche du contemporain.

Dans un second temps, Agamben approfondit sa réflexion et donne une autre définition, bien que proche de la première, à ce qu'il entend par contemporain. Pour lui, « Le contemporain est celui qui fixe le regard sur son temps pour en percevoir non les lumières, mais l'obscurité. »²⁶⁶ Pour le dire plus clairement, il insiste, le : « Contemporain est celui qui reçoit en plein visage le faisceau de ténèbres qui provient de son temps. »²⁶⁷ Percevoir non pas les lumières mais les ténèbres ou l'obscurité de son temps ou de son époque, telle est la définition du contemporain. En effet, cette notion d'obscurité cache une part de ce qu'on pourrait appeler l'inachèvement dans l'action humaine et il appartient à d'autres hommes de « parachever » celle de ceux qui les ont précédés. C'est l'idée même du perfectionnement, rendue possible par notre capacité de ne pas nous laisser

²⁶⁵ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, la carte et la boussole*, Op.cit., pp.68-73.

²⁶⁶ Giorgio Agamben, *Qu'est-ce que le contemporain?* Op.cit., p. 19.

²⁶⁷ *Ibid.* p. 22.

aveugler par les lumières de notre temps ou de notre « actualité », mais au contraire, capacité à explorer ce côté obscur que projette notre époque et qui nous interpelle. Dans cette perspective d'inachèvement, cette obscurité, une fois explorée, peut faire jaillir des lumières qui tout en s'approchant de nous, s'en éloignent en même temps, laissant ainsi à l'horizon les points susceptibles d'égarer le regard, signe qu'elles nous exposent et bien qu'elles soient pénétrantes, elles sont aussi incomplètes. Ainsi :

« Percevoir dans l'obscurité du présent cette lumière qui cherche à nous rejoindre et ne le peut pas, c'est cela, être contemporains. C'est bien pourquoi les contemporains sont rares. C'est également pourquoi être contemporains est, avant tout, une affaire de courage : parce que cela signifie être capable non seulement de fixer le regard sur l'obscurité de l'époque, mais aussi de percevoir dans cette obscurité une lumière qui, dirigée vers nous, s'éloigne infiniment. Ou encore : être ponctuels à un rendez-vous qu'on ne peut que manquer. C'est pourquoi le présent que perçoit la contemporanéité a les vertèbres rompues. Notre temps, le présent, n'est en réalité pas seulement le plus lointain : en aucun cas il ne peut nous rejoindre. Son échine est brisée et nous nous tenons exactement au point de la fracture. C'est pourquoi nous lui sommes, malgré tout, contemporains. »²⁶⁸

Se dégage ici toute la subtilité du texte d'Agamben, « être ponctuels à un rendez-vous qu'on ne peut que manquer » telle est la quintessence même de ce que signifie être contemporain. Autrement dit, même si nous sommes conscients que nous manquerons le rendez-vous, mais il est combien important voire impératif d'y être, car c'est de là que nous réalisons et apprenons à faire l'expérience de notre imperfection. Il s'agit donc de notre survie en tant qu'être perfectible. C'est en cela que cette définition du contemporain parle tant par analogie à l'éducation, puisqu'elle est en réalité le lieu du rendez-vous, rendez-vous dont nous savons d'avance que nous le manquerons, mais auquel il est urgent de se rendre, puisqu'il est le lieu d'expérimentation et de compréhension de ce que nous sommes.

C'est en cela que l'éducation signifie émancipation puisque c'est en elle que gît l'accroissement de notre humanité. Cette urgence est, à notre avis, constitutive, donc celle qui devrait sous tendre la conscience éthique du professionnel enseignant, telle que nous la construisons dans nos recherches en cours. Dès lors, poursuit

²⁶⁸ *Ibid.* pp. 24-25.

Agamben : « Comprenez bien que le rendez-vous dont il s'agit dans la contemporanéité ne se situe pas seulement dans le temps chronologique : il est, dans le temps chronologique, quelque chose qui le travaille de l'intérieur et le transforme. Et cette urgence, c'est l'inactualité, l'anachronisme qui permet de saisir notre temps sous la forme d'un "trop tôt" qui est aussi un "trop tard", d'un "déjà" qui est aussi un "pas encore". Et de reconnaître en même temps dans les ténèbres du présent la lumière qui, sans jamais pouvoir nous rejoindre, est perpétuellement en voyage vers nous. »²⁶⁹

Cette promesse est dans notre interprétation non pas le cadre pour l'éducation, mais elle est la texture même de l'éducation, car c'est dans cette perspective que se construirait le projet éducatif, dans la mesure où, c'est en vertu de ce que nous voulons être pour l'avenir, le futur sans assurance de ceux qui vont nous succéder que doivent être prises présentement les décisions qui concerneront le projet éducatif de demain. Car persuadé, comme l'écrit Didier Moreau que : « L'éducation, plus que la politique encore, a rapport à ce qui advient, non en tant qu'avenir, mais en tant que survenue de ce qui déchira tôt ou tard les horizons d'attentes des hommes, l'advenir. »²⁷⁰ On comprend alors que c'est à partir de l'herméneutique du passé comme inactualité tout en étant actualité que s'esquissent les clés de compréhension par lesquelles survient effectivement « ce qui déchira ces horizons d'attentes » et qui exposent par ce fait même, tout sens et toute signification de nos actions à ce que Bernard Williams appelle la fortune morale, c'est-à-dire le hasard.

En effet, que peut-on vraiment dire ou savoir de ce qui adviendra, si ce n'est le faire ou l'esquisser à partir des faisceaux ténébreux et/ou lumineux que nous projette notre actualité qui elle-même est porteuse d'inactualité. Il est clair qu'en situant cette dialogique entre lumière et obscurité Agamben fait sauter l'objection qui consiste à voir dans l'obscurité une sorte d'inertie ou de passivité dans l'élan du perfectionnement, inertie imposée par l'inachèvement de l'action humaine. Ainsi, l'obscurité devient ici ce par quoi, il est possible de faire émerger à défaut d'une lumière, une lueur voire une étincelle ; elle est donc par ce fait quelque chose par lequel et/ou au moyen duquel peut émerger une autre chose. C'est dire combien de

²⁶⁹ *Ibid.* pp. 25-26.

²⁷⁰ Didier Moreau, (2010), *Le Principe du Protée, éducation et métamorphoses : le perfectionnisme morale de l'éducation est-il encore émancipateur ?* Mémoire de HDR, Université de Nantes, vol. 2, p. 7.

fois cette approche sonne comme un réveil pour la conscience professionnelle enseignante, car se rappeler que de la médiocrité la plus absolue peut survenir ou surgir quelque chose de brillant, peut en effet modifier significativement la qualité du rapport qu'on peut avoir face à un ou des enfants qui, de par leur travail, leur comportement n'incite *a priori* qu'au pessimisme. Si donc, de l'obscurité peut émerger quelque chose de lumineux, il en va de même mais à l'inverse pour la lumière, elle n'est plus *a priori*, ce par quoi on peut éclairer ou s'éclairer, elle est aussi ce qui peut obscurcir. Du coup, tout est donc dans la qualité du rapport, dans la manière d'être en rapport avec son temps ou son époque, c'est-à-dire dans la manière d'être en phase et/ou en déphasage avec ce que nous projette notre époque, la façon dont nous en saisissons la signification.

c) La dialogique obscurité/ lumière comme schème interprétatif de l'éducation comme contemporanéité.

Dans cette perspective dialogique obscurité/lumière l'éducation se révèle comme ce par quoi et au moyen de quoi notre lucide rationalité rendrait possible le dévoilement de l'obscurité de notre époque, tout en permettant de saisir ou de percevoir au-delà, la lumière qui s'y cache. Elle est, en ce sens, ce qui permet d'atténuer en l'humain ses effroyables égarements et par conséquent permet de penser ses horizons non pas sous le prisme des peurs et des condescendances, mais sur l'idée de l'excellence humaine, laquelle fait des humains des « membres de l'ensemble des êtres raisonnables » dirait Sénèque.

Ainsi, toute insuffisance de lumières rend la tâche difficile et nous expose à notre faiblesse d'apercevoir les obstacles qui se trouveront sur notre chemin, sur notre horizon et donc sous-estimer ou sur-estimer l'étendue de notre action. En même temps, l'excès de lumière peut éblouir et nous transporter « dans un ordre d'idées qui se trouve sans application à notre situation réelle. » Mais, ce risque devrait désormais être intégré comme inhérent à l'acte même d'éducation, car c'est par lui que l'esprit se forme, s'arme pour affronter les aléas, les incertitudes. A ce propos, on comprend l'invitation d'Edgar Morin quand il écrit : « Tout ce qui comporte chance comporte risque, et la pensée doit reconnaître les chances des risques comme les risques des chances. »²⁷¹ Il va de soi que l'éducation par excellence est le moyen par lequel l'enfant apprend progressivement à déjouer ces pièges et percer «

²⁷¹ Edgar Morin, (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, p. 101.

l'obscurité du présent » tout en cernant chemin faisant, la tâche qui sera la sienne, celle de tenter de « parachever » voire d'accomplir quelque chose de neuf. Evidemment, par la même occasion, il cultivera en lui la lucidité de l'inaccessibilité pleine et entière à l'idée d'achèvement ou simplement à l'acquisition totale de la lumière, car désormais conscient que « sans jamais nous rejoindre », elle « est perpétuellement en voyage vers nous. » Cette dualité obscurité/lumière qu'analyse Agamben pour définir le contemporain et donc comprendre une époque, peut être aussi interprétée par analogie à la nature humaine, dans la mesure où tout en formant un tout, elle est à la fois animalité et humanité.

En conséquence, l'éducation prend ici tout son sens, c'est-à-dire comme moyen par lequel le triomphe de l'humanité sur l'animalité est rendu possible. En effet, c'est par elle que la conscience peut s'élever au point d'atteindre le niveau lui permettant maintenant d'apercevoir, de saisir et de comprendre l'épaisseur humaine, non seulement dans ce qu'elle a de plus cruel et de plus faible (l'histoire est là pour nous le rappeler), mais aussi et surtout dans ce qu'elle a de commun et de partageable avec les Autres, c'est-à-dire ce qui l'élève et la rend digne de son rang d'homme en tant qu'humanité.

d) Dialectique acte/puissance comme schème interprétatif de la finalité de l'éducation comme contemporanéité.

En réalité, pour comprendre cette dualité, il faut revenir sur l'autre livre d'Agamben, *La Puissance de la pensée, essais et conférences* où il puise dans la pensée d'Aristote (*La Métaphysique et De anima*) la notion de l'Acte et de la Puissance. Rappelons au passage qu'Agamben est bien conscient des objections que ces deux notions ont suscité dans l'histoire de la philosophie depuis Aristote. Raison pour laquelle il prend soin de préciser qu'il ne s'agit en aucun cas pour lui « [...] de redonner une actualité à des catégories philosophiques tombées depuis longtemps dans l'oubli ; au contraire, [il est] convaincu que ce concept n'a jamais cessé d'opérer dans la vie et dans l'histoire, [...] Ou plutôt, suivant en cela le conseil de Wittgenstein pour qui les problèmes philosophiques deviennent plus clairs si nous les reformulons comme questions sur le sens des mots, ... »²⁷² En effet, à travers le couple acte/puissance Agamben tente de saisir le mode d'être de la puissance qui est pour lui une forme de présence de ce qui n'est pas encore en acte, une

²⁷² Giorgio Agamben, *La puissance de la pensée, essais et conférences*, Op.cit., pp.313-314.

entéléchie. Ainsi, cette présence est par définition « privation », c'est-à-dire que la puissance est une présence privative, parce qu'elle est à la fois une possibilité en tant que « forme de quelque chose qui atteste la présence de ce qui manque à l'acte. »²⁷³ Il en résulte que, l'une des figures de cette présence est l'obscurité. Dès lors, « [...] il ne serait pas erroné de définir l'obscurité, qui est la *sterèsis* [privation] de la lumière, comme la couleur de la puissance. En tout cas, c'est une seule et même nature qui se présente une fois comme ténèbres, et une fois comme lumière [...] »²⁷⁴ Cela va sans dire, être contemporain signifierait donc l'acquisition de cette dimension de percevoir cette une et paradoxale nature que signifie une époque, encore faut-il y être préparé. Et c'est là que transparait la finalité de l'éducation, par analogie.

Car de par son action, n'est-elle pas ce qui éveille, chemin faisant, la prise de conscience par l'enfant du potentiel, du talent que constitue cette présence en lui et qui n'est pas encore devenue acte, mais en voie de l'être ? N'est-elle pas le moyen d'accroissement de cette présence, lequel prépare en même temps et progressivement l'enfant à la conscience de cette nature humaine, celle de l'enfant aussi, qui est d'être à la fois ténèbres et lumière ? C'est donc par l'éducation que l'enfant parviendra à actualiser, mieux à altérer la forme de cette présence, puisque ce potentiel ne parviendra à être en acte qu'au prix de l'actualisation de sa privation. Il va de soi qu'ici, dans l'acte éducatif il y a quelque chose de « germinal »²⁷⁵ dans le sens où ce qui attend d'être germé est déjà constitutif du germe, l'efficiencia.

Répetons-le que cette efficiencia, ce potentiel ne peut s'éclorre et prendre toute sa signification dans la personne même de l'enfant (l'adulte de demain) que dans l'accès aux liens intergénérationnels que permet la culture, l'accès donc à ce qui est « archaïque ». Car la puissance ou le potentiel de l'enfant est une attente patiente et ultérieure qui deviendra en acte, en maturation après avoir emprunté la voie complexe de la formation que l'éducation rend possible. Ainsi donc, le processus ou le cheminement qui prépare l'enfant à la manière d'habiter, d'être avec le monde et de le renouveler est, par essence, éducatif. Même si nous sommes conscient que

²⁷³ *Ibid.* p.316.

²⁷⁴ *Ibid.* p.319.

²⁷⁵ Ce terme n'est pas ici utilisé pour laisser, en aucun cas, suggérer l'idée qu'il suffirait de jeter sur un terrain quelconque une « graine » pour qu'elle pousse, grandisse et donne de ses fruits toute seule. Si cela est parfois possible pour le règne végétal, il n'en est pas vrai pour l'homme. Car il lui faut bien un travail laborieux d'accompagnement, porté ici par l'éducation. C'est elle qui rend possible au moyen de l'apprentissage l'accès à la culture, grâce à laquelle l'enfant se formera, se transformera et accroîtra ses potentialités d'accomplissement comme conscience, liberté et humanité.

l'éducation en tant qu'œuvre humaine porte en elle l'inachèvement de son action, il n'empêche que l'optimisme inhérent à cette seule et même nature humaine dans sa dimension puissance/acte ou acte/puissance révèle en filigrane l'idée d'un processus métamorphique par lequel l'éducation opère pour rendre possible l'émancipation et l'épanouissement de l'individu. En cela, cette dialogique puissance/acte contient en elle une certaine dimension archéologique dans la façon de penser le sujet en jeu ici, l'enfant, comme singularité. Cette archéologie permet de rendre compte non seulement de la complexité de la nature humaine (celle de l'enfant aussi) qui doit être éduquée mais aussi de l'idée d'une genèse dans le perfectionnement de soi, dans ce long processus de formation sans fin. Et comme tel, ce processus qui porte le nom d'éducation est un idéal modeste.

A ce titre, Agamben nous rappelle : « En effet, si la puissance n'était que puissance de voir ou de faire, si elle n'existait comme telle que dans l'acte qui la réalise (une telle puissance est celle qu'Aristote appelle naturelle et assigne aux éléments et aux animaux alogiques), nous ne pourrions alors jamais faire l'expérience de l'obscurité et de l'anesthésie, nous ne pourrions jamais connaître et, par conséquent, jamais maîtriser, la *sterésis*. L'homme est le maître de la privation, parce que, plus que tout autre être vivant, il est, dans son être, destiné à la puissance. Mais cela signifie qu'il lui est également livré et abandonné, dans le sens que son pouvoir agir est de façon constitutive un pouvoir ne-pas-agir, et son connaître un pouvoir ne-pas-connaître. »²⁷⁶ Il ressort que cette destinée à la puissance dont l'être de l'homme est constitué n'est rendue possible à notre avis que par l'éducation, car c'est par elle que ce potentiel s'actualise.

Et c'est aussi par l'éducation que se révèle à nous la conscience de notre finitude, laquelle Agamben décline ici au travers le fait que notre pouvoir d'agir est intrinsèquement lié à notre « pouvoir ne-pas-agir », notre pouvoir de connaître à celui de « ne-pas-connaître ». En effet, cette conscience de notre inachèvement révélée par la dimension émancipatrice de l'éducation est celle qui prépare et ouvre l'horizon d'un esprit lucide et modeste. Ainsi, la prétention arrogante des esprits ignorants paraît moins crédible et audible devant l'éveil d'une conscience mue par le pouvoir de l'éducation au moyen duquel on peut finalement et plus facilement comprendre, insiste Agamben que « [...] l'homme est l'être vivant qui existe éminemment dans la dimension de la puissance, du pouvoir et du pouvoir de ne pas. Toute puissance

²⁷⁶ Giorgio Agamben, *La puissance de la pensée, essais et conférences*, *Op.cit.*, pp. 321-322.

humaine est cooriginativement impuissance ; tout pouvoir-être ou faire est, pour l'homme, constitutivement en rapport avec sa propre privation. »²⁷⁷ En conséquence, parier sur l'éducation comme compréhension humaine est, en ce sens, comme le pense aussi et si bien Edgar Morin, plus que jamais urgent, car persuadé que c'est elle qui répondrait le mieux à l'actualité de notre contemporanéité. A propos, il le rappelle judicieusement en ces termes: « Le problème de la compréhension est devenu crucial pour les humains. Et, à ce titre, il se doit d'être une des finalités de l'éducation. [...] enseigner la compréhension entre les humains est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. »²⁷⁸

Et c'est là que cette tâche requiert en amont, la formation de ceux qui devraient s'y atteler, c'est-à-dire les enseignants, puisque c'est au cours de leur formation que leur seront proposés les sédiments constitutifs de ce qui sera leur éthique professionnelle, laquelle sera fécondée et renouvelée chemin faisant par la pratique sur le terrain. On comprend alors que le renouveau éthique dans la postmodernité, précisément ses enjeux sur l'éthique professionnelle enseignante appellent à une prise de conscience dans la mesure où la question du sens de leur noble tâche, la question de la compréhension-adaptation aux problèmes, de l'anticipation des nouveaux problèmes liés à notre contemporanéité est devenue cruciale dans l'exercice de leurs fonctions.

La difficulté supplémentaire dans notre contexte, c'est que, contrairement à l'Antiquité grecque comme nous venons de le voir où l'éducation faisait corps avec l'autorité et la tradition, l'éducation dans notre actualité doit se repenser dans un contexte de quasi-total délitement de tout ce qui faisait sens. A partir de là, l'horizon qui s'ouvre à nous est celui qui laisse jaillir l'idée que, si jadis l'homme se formait dans une culture dans laquelle il pouvait facilement baigner dans l'univers des grands récits et dans la pratique des « exercices spirituels » au sens du souci de soi, lesquels le transformaient voire le transfiguraient, le tout dans des cadres qui le débordaient du fait de leur préexistence, en revanche, dans le contexte qui est le nôtre, il est en tout autrement. C'est pourquoi, il revient à l'homme actuel la charge, grâce à l'éducation (laquelle ne pourra faire l'économie de la culture comme à la fois « archaïsme » et actualité, et donc, comme liens intergénérationnels) de produire la forme de son existence en tant qu'être inachevé et inachevable, tout en ayant

²⁷⁷ *Ibid.* p.323.

²⁷⁸ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur Op.cit.*, p. 103.

conscience que notre existence n'a de sens qu'en tant que coexistence avec l'autre, la communauté des hommes. De cette conscience dépendra l'étendue de notre compréhension envers autrui. Au total, il nous faut reconnaître que la pensée d'Agamben nous apporte un éclairage intéressant dans cette perspective de repenser l'éducation comme contemporanéité. En effet, l'une des caractéristiques de sa pensée, et c'est ce que nous trouvons pertinent, est qu'elle est construite autour de ce que d'aucuns ont appelé des diagonales, mais que nous appelons ici des dialogiques : actuel/inactuel, obscurité/lumière, acte/puissance, etc.

Son interprétation nous a permis donc de penser l'éducation comme ce par quoi l'homme peut apprendre à repenser son rapport avec son époque, et de saisir l'idée selon laquelle, chaque manifestation d'une époque, chaque acte humain porte en lui sa propre inactualité. Avec Agamben nous avons découvert à nouveaux frais ceci : si l'être propre de l'homme est d'être sa propre puissance, laquelle est aussi et à la fois une possibilité, nous avons clairement perçu ici la tâche et la finalité que l'éducation se doit assigner à elle-même, à savoir être le réceptacle qui est paradoxalement le lieu d'absence de fondement de cette possibilité, tout en étant par ailleurs le lieu d'éclosion voire d'exposition du survenu et donc de l'advenir.

En ce sens, on comprend alors que l'éducation pensée comme contemporanéité est, selon l'expression d'Agamben mais que nous reprenons autrement, « l'être vers l'ouvert ». Cette ouverture est sa texture et sa signature même, elle n'est pas factice, parce qu'elle ne peut être retrait. Comme telle, elle rencontre et doit rendre compte de la question de la compréhension entre les humains dans la profondeur de leur singularité. Tel est l'horizon vers lequel nous appelle la pensée de l'éducation comme contemporanéité.

V- Troisième partie : Le contexte d'émergence de l'éthique professionnelle

Après avoir identifié et caractérisé dans la deuxième partie de cette recherche les concepts autour desquels se jouent les enjeux du renouvellement éthique en matière d'éducation et de formation de soi, ce qui nous a permis d'entrevoir l'horizon éthique d'une nouvelle approche éducative, dans cette troisième partie, il est question de saisir un double mouvement, lequel nous permettra de nous débarrasser du paradigme traditionnel de l'éthique professionnelle, du moins dans sa forme moderne, en vue de dégager l'horizon d'une nouvelle éthique professionnelle enseignante qui réponde aux attentes du contexte post ou hyper moderne. En effet, ce double mouvement consiste à identifier le contexte d'émergence de l'éthique professionnelle de façon générale et son déplacement au niveau de la pratique enseignante, d'un côté, et de l'autre, saisir les éléments moraux qui ont longtemps nourri l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle. Cela nous permettra de comprendre le vacillement et la vacuité de cette éthique dans le contexte post ou hyper moderne, justifiant par conséquent son renouvellement.

Tel semblait nous alerter déjà Georges Lapassade quand il concluait son ouvrage en ces termes : « En pédagogie comme en politique, et plus généralement dans toute pratique sociale, les concepts d'adulte et de maturité conservent leur fonction régulatrice, alors même que l'homme d'aujourd'hui s'éloigne de plus en plus, dans son existence quotidienne, de ces présupposés normatifs. [...], on continue à se servir des concepts impliquant un achèvement possible de l'homme comme s'ils avaient encore un contenu réel et une valeur opératoire ; et, en même temps, on montre leur inadéquation pour une connaissance exacte de la réalité humaine. »²⁷⁹ Ce constat ouvre pour nous la voie à d'autres paradigmes conceptuels. La question au fond reste alors, et elle est d'ailleurs légitime : en quoi ces bouleversements complexes concernent-ils la profession enseignante au point de mettre en questionnement sa démarche éthique traditionnelle ? Ce questionnement ne risque-t-il pas d'apparaître comme une injonction alors qu'on en pointe déjà du doigt une première, celle incarnée par l'institution aux travers de ses normes déontiques qui, par leur côté abstrait dissolvent les situations concrètes singulières qu'elles prétendent pourtant résoudre avec un universel déraciné des contextes ? Ce qui

²⁷⁹ Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Op.cit., p. 205.

expose, sans aucun doute, l'enseignant au désarroi, lequel le désoriente dans son action. Raison de plus donc, face à la complexité des enjeux liés à notre actualité où les questions d'intersubjectivité se posent avec acuité, et entendu que, la profession enseignante se fonde essentiellement sur la relation avec autrui, elle en constitue d'ailleurs la sève, il nous paraît évident de questionner ou de scruter les fondements de cette éthique traditionnelle qui a structuré et structure encore la vie éthique enseignante en dépit des changements que connaît la société. C'est le préalable, avant d'en dire un mot à notre tour. Cela suppose encore, un bref retour dans l'histoire. Mais au rebours de Gilbert Larochelle qui énonce une démarche qui « [...] suggère une prévalence de la continuité sur l'exhibition des ruptures,... »²⁸⁰, nous, nous suggérons la prévalence des ruptures, ruptures non pas exhibées mais articulées avec les maillons de la chaîne des ruptures que constitue l'histoire des idées. Le but étant, non pas de s'inscrire dans une continuité ou une recombinaison historique, mais dans un processus où le passé et le présent se dialectisent pour apporter le renouveau dans lequel pourrait s'inscrire l'avenir.

²⁸⁰ Gilbert Larochelle, (1995), *Philosophie de l'idéologie, Théorie de l'intersubjectivité*, Paris, PUF. p. 3.

Chapitre V : Bref historique sur l'éthique professionnelle

La question de la pertinence de l'éthique comme vecteur de régulation de l'agir et comme exigence dans la justification rationnelle de l'action de l'agent dans la pratique d'une fonction qui place autrui au cœur de l'action, est une idée qui a bien traversé la pensée grecque antique, au point qu'on la retrouve non seulement chez Platon ou chez Aristote, mais aussi chez Hippocrate²⁸¹ sous la forme d'un serment. Dans le contexte des sociétés occidentales industrialisées, les questions de l'éthique professionnelle ont émergé autour même de leur structure sociale avec leurs caractéristiques propres.

Du point de vue historique, Marie-Hélène Parizeau rend compte de cet aspect et pense que : « [...], nos sociétés s'appuient sur trois forces normatives qui convergent ou s'opposent : premièrement, l'économie qui fournit des valeurs (efficacité, rendement, concurrence) ainsi qu'une rationalité selon laquelle tout s'évalue en termes de coûts/bénéfices ; deuxièmement, le développement techno-scientifique qui, par l'usage d'une rationalité de type opératoire, fournit des procédés et des moyens à l'économie ; troisièmement, le droit qui, en réglementant les rapports sociaux, établit des normes et des interdits. »²⁸² Ainsi, on peut dire pour se résumer que l'éthique professionnelle dans ce contexte émerge sous un triple souci : celui d'efficacité, de la rationalité opérationnelle, et de réglementation pour garantir les rapports socioprofessionnels.

Dès lors, la parcellarisation des professions avec leurs spécificités a fait naître le besoin de modalités propres sous forme de règles à la fois techniques et pratiques pour mener à bien leurs missions professionnelles. En conséquence, un cadre va définir les obligations, les droits, les principes, les responsabilités bref les dispositions légales selon les professions et leurs pratiques. La déontologie et les codes d'éthique prendront durablement corps dans ce contexte. C'est de là que « s'origine » l'éthique professionnelle dans un souci de répondre aux problèmes pratiques liés à la profession. Mais au-delà, « [...], l'éthique professionnelle dépasse ce cadre et s'interroge plus largement sur le rôle social de la profession, ses responsabilités, sa fonction, ses buts, son attitude face aux risques et à

²⁸¹ Vous trouverez à la fin de ce travail, en annexe, le fameux serment d'Hippocrate.

²⁸² Marie-Hélène Parizeau, (1996), « Ethique appliquée, les rapports entre la philosophie morale et l'éthique appliquée », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. p. 696.

l'environnement, etc. »²⁸³ Dans le champ de l'éducation et dans le contexte de la France, au lendemain de l'effondrement de l'ancien régime, la Lettre adressée aux instituteurs le 17 Novembre 1883 par Jules Ferry, dessine les contours du point de vue éthique de la pratique de l'enseignant dans l'espace classe. Même si, nous en convenons, il s'agit d'un contexte particulier, celui de l'enseignement d'une nouvelle discipline, après la séparation de l'Eglise et de l'Etat, c'est-à-dire de l'éducation morale et l'instruction civique, Jules Ferry rappelle cependant à la fois le cadre déontologique, mais aussi ce que doit être l'action de l'instituteur du point de vue de son comportement moral. Cela rappelle relativement certains aspects de ce qu'est l'éthique de la vertu dans l'action de l'agent.

Ainsi, écrit-il : « Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment : car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse ; c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant. »²⁸⁴

Cela montre le caractère pratique, ce que doit être l'agir de l'agent, même si, Jules Ferry ne l'appelle pas éthique professionnelle, mais l'idée d'une conscience éthique dans la résolution des problèmes concrets y est clairement décelable. Toutefois, on reconnaît encore dans les propos de Jules Ferry, la restriction du champ d'action de l'instituteur où la vie éthique, bien qu'elle se trouve déliée du poids de la transcendance religieuse, reste cependant encore sous une autre forme d'autorité, cette fois-ci, celle de l'Etat. Ce qui est bien paradoxal, car si la fonction de l'instituteur est bien de permettre l'éveil de la conscience de l'enfant en tant que liberté, cependant, lui-même en tant qu'agent moral, est bien obligé d'exercer sa fonction

²⁸³ *Ibid.* p.696.

²⁸⁴ Cité par Paul Robiquet, (1893), « Lettres aux instituteurs du 17 Novembre 1883 », in *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin, tome IV, p. 259-267. Vous trouverez cette Lettre de Jules Ferry à la fin de cette thèse, aux annexes.

dans un cadre bien contraignant puisque sujet aux injonctions de l'institution, il n'y a pas place pour d'autres expériences morales fussent-elles, celles que l'agent peut se construire à partir de ses propres expériences antérieures ou celles qu'il acquiert chemin faisant. Cette forte injonction de l'institution dans ce que doit être l'agir de l'agent, certes fixe un cadre précis, mais atténue en même temps l'horizon éducatif comme projet pour autrui, lequel vise un projet émancipateur pour l'enfant, c'est-à-dire son affranchissement en tant qu'élément de la communauté humaine face aux risques d'une société autoritaire d'une part, et utilitaire de l'autre. Or, on note tout de même ici, avec le cadre fixé par Jules Ferry (« Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que vous exposer à la franchir : ... ») une exposition non seulement de l'agent moral, mais aussi de l'enfant à une certaine institution plus ou moins autoritaire qui restreint l'action de l'agent et partant celle de l'enfant.

Toutefois, on retiendra dans cette lettre de Jules Ferry l'idée fondamentale du point de vue éthique, la conscience de la mesure du poids des conséquences possibles de l'action de l'agent dans la vie et la conscience de l'enfant. Car, à y regarder de près, Ferry essaie de répondre à la place des instituteurs ou pour les instituteurs à la question kantienne de « Que dois-je faire ? » autrement dit, « Que doivent-ils faire pour "bien" exercer leur métier, leur profession ? » Et on voit bien qu'à partir de là, surgissent au fond, les fondements de la morale professionnelle enseignante dans l'école de la république. Cette question de « Que dois-je faire ? » s'est vite transformée en une injonction au point où, si on se place du point de vue de l'instituteur de l'époque, il ne cessait de répondre, pour réaliser ses missions, à la question : « Que me demande-t-on de faire ? ». Le signe de cette accentuation est à percevoir dès 1923, date de la première édition du *Code Soleil*, encore appelé *le livre des Instituteurs*, où apparaît clairement ce que doit être la pratique de l'enseignant, une sorte de « guide de bonne conscience et de bonne conduite ». D'ailleurs, le premier chapitre de ce Code s'intitule : Morale professionnelle. L'objectif du Code étant, nous renseigne André Pachod : « [...] d'exposer, sous forme méthodologique et pratique, tout ce qu'un maître a besoin de savoir sur sa fonction, non seulement ses devoirs d'éducateur, mais encore l'ensemble de la législation et de la

jurisprudence de l'enseignant. »²⁸⁵ Remarquons que la dernière édition de ce Code Soleil date de 1979, ce qui n'a pas pour autant arrêté, même de nos jours, le souci pressant d'un cadre déontologique pour fixer la pratique et l'action de l'enseignant comme peut en témoigner ce tour d'horizon fait à nouveau par André Pachod : « Des demandes et des propositions d'élaboration de code de déontologie pour l'enseignement ou pour l'enseignant sont aujourd'hui pressantes. Le rapport Thelot signifiant la nécessité explicite d'une définition de l'éthique professionnelle en termes d'exemplarité de comportement de l'enseignant, éducateur fonctionnaire de règles de comportement au sein des établissements scolaires. "Le guide pratique de législateur et de réglementation scolaire", invite l'enseignant, les parents, et les responsables locaux de l'école primaire à s'y référer pour connaître les droits et les devoirs de l'enseignant, des élèves, des parents, des intervenants extérieurs. Tout récemment, Prairat [Eirick] publiait *De la déontologie enseignante* et proposait d'établir une charte de déontologie pour redonner des repères, préciser l'emploi spécifique d'enseignant et définir les bonnes et les mauvaises pratiques professionnelles sur la base d'une autorégulation. »²⁸⁶

C'est dire que la recherche de la morale dans la pratique professionnelle enseignante a bien traversé toute l'histoire de l'école républicaine depuis Jules Ferry à nos jours. Certes cette recherche est légitime et fixe le cadre moral et légal dans lequel l'enseignant exerce ou entend exercer sa fonction, mais des questions subsistent tout de même. En effet, ce cadre ne répond pas à la question de fond, celle de la vie éthique de l'enseignant qui n'est pas que respect d'un cadre légal, mais aussi recherche de sa cohérence personnelle, en tant qu'il est lui-même sujet d'expériences morales antérieures, fussent-elles éloignées de sa vie professionnelle, et qui pourtant demeurent ineffaçables, s'enchevêtrent ou peuvent s'enchevêtrer, même à son insu, entre la conscience de la finalité de ses actions, finalité pour autrui et la conscience de sa finitude en rapport avec le monde. C'est cette dimension que nous privilégions dans cette recherche. Nous y reviendrons. Mais avant, revenons sur ce qui a toujours été au fondement de la morale professionnelle, notamment enseignante.

²⁸⁵ André Pachod, (2007), *La morale professionnelle des instituteurs : Code Soleil et Ferré*, Paris, l'Harmattan, p. 15.

²⁸⁶ *Ibid.* p. 14.

1. Les fondements d'une éthique professionnelle enseignante : De la différence entre normes et valeurs ?

Dans un monde de plus en plus complexe où les enjeux de tous s'entremêlent et nous engagent. Dans un monde ouvert, hétérogène où les réalités existentielles et existentielles, les intérêts égoïstes des uns et des autres rendent les sociétés vulnérables. Dans un monde où les revendications aux allures partisans voire intégristes font le nid des idéologues extrémistes, qui n'hésitent pas à alarmer, à tort ou à raison, sur le danger d'une déconfiture du ciment social mettant ainsi en question l'humaine coopération nécessaire au vivre ensemble, il devient plus qu'urgent de reprendre à nouveaux frais, sans a priori aucun, les éléments réflexifs pouvant servir à nous apprendre de nous-mêmes. Car les problèmes nouveaux de l'accroissement de l'homme, les problèmes de la justice distributive, les problèmes inédits liés au développement de la science et de la technique exposent nos sociétés aux nouvelles questions, ce qui appelle de nouvelles approches pour les aborder et tenter d'y apporter des réponses.

Et dans ces circonstances, l'école étant elle-même le lieu où s'ébauchent les réponses et se renouvellent les perspectives ne peut qu'être concernée, et ce, à plus d'un prix. D'où le sens de notre réflexion dans la mesure où l'espace dans lequel l'apprentissage à la coopération, à l'exercice de la liberté individuelle, au développement du sens critique, à l'ouverture et à la compréhension de soi-même et de l'autre, au respect de la dignité humaine et de la vie prélude à la citoyenneté à venir de l'enfant se trouve être mis à l'épreuve. C'est le défi de l'école d'aujourd'hui. Or, en dépit de la pertinence des moyens pouvant prétendre y apporter des solutions, on aurait du mal à y croire, si la question de la qualité de la formation des enseignants n'était pas en amont résolue.

Du coup, il devient intéressant dans ce contexte de former ceux qui ont cette noble tâche de préparer ceux qui nous succéderont, à la compréhension intégrale de la vie humaine ; formation qui les rendra ainsi aptes à affronter les difficultés de notre époque perceptibles dans la vie même de la classe. Formation aussi, car en face d'eux, dans la vie de la classe, il y a l'univers de l'enfant qu'il faut appréhender. En effet, savoir observer les tendances de l'enfant, ses aptitudes, son tempérament pour mieux percevoir et saisir ses difficultés, les influences de son milieu, bref développer l'attention et l'affection dont l'enfant a besoin pour se sentir en confiance, ne

s'improvise pas. Cela nécessite une formation préalable pour l'enseignant. C'est cette dimension d'attention portée à l'enfant inscrite au cœur de la vie de la classe, qui aidera l'enfant à s'ouvrir et à apprendre peu à peu à coopérer avec les autres dans ce qu'ils peuvent être ou avoir de différent et/ou de semblable, ce qui le préparera ainsi à sa vie d'adulte, à sa vie en société. Car persuadé que de la manière avec laquelle il apprendra ou pas à poser les problèmes et à les résoudre, à comprendre les liens ou les interactions qui peuvent exister entre le problème et la solution, et d'autres problèmes dépendra sa capacité à affronter ces problèmes qui deviendront plus complexes à la vie d'adulte. Dès lors, sous ce prisme, la conscience d'une vie éthique professionnelle enseignante prend sens et signification.

A partir de là, on peut essayer de comprendre ce qui a sous-tendu l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle en vue d'en dégager les limites ou les perspectives pouvant nous éclairer davantage dans la perspective de son renouvellement. En effet, les normes et les valeurs ont longtemps été au cœur de tout processus de construction de toute éthique professionnelle, et l'éthique professionnelle enseignante n'en a pas fait l'exception. Or, les deux concepts ne vont pas de soi. L'histoire de la philosophie morale nous enseigne que les philosophes, comme souvent, ne se sont pas accordés et ne s'accordent pas non plus sur cette question. Si d'aucuns refusent de distinguer normes et valeurs, d'autres font l'inverse. Hilary Putnam par exemple minimise cette distinction de la même façon d'ailleurs quand il s'agit de séparer les faits et les valeurs. Il donne même, nous dit Ruwen Ogien, « aux valeurs une sorte de priorité dans l'ordre de la signification parce que, d'après lui, les énoncés normatifs contiennent nécessairement des termes évaluatifs, alors que l'inverse n'est pas vrai. »²⁸⁷

Il va de soi que cette proposition est vraie dans certains cas, comme en témoigne l'exemple que Ruwen Ogien donne : « Des normes comme "Il faut éviter d'être cruel ou d'humilier les autres" semblent en effet contenir des termes évaluatifs, car on peut estimer que "cruel" et "humilier" sont des termes qui ne sont pas neutres ou purement descriptifs. »²⁸⁸ Mais dans d'autres cas, cette proposition de Putnam peut avoir des limites, en l'occurrence dans le cas où « une norme comme "Il ne faut pas porter de faux témoignage" ne contient pas de termes évaluatifs explicites. »²⁸⁹ En

²⁸⁷ Ruwen Ogien & Christine Tappolet, (2009), *Les Concepts de l'Éthique, Faut-il être conséquentialiste ?* Paris, Hermann, p. 13.

²⁸⁸ *Ibid.* pp. 13-14.

²⁸⁹ *Ibid.* p. 14.

revanche, Jürgen Habermas plaide pour cette distinction, car d'après lui, à la différence des valeurs, les normes sont des principes sur lesquels tout le monde peut s'accorder, elles ont donc généralement un caractère universel ou objectif. Ce qui n'est pas le cas des valeurs qui, pour lui, seraient des idéaux relatifs à une société particulière à un moment donné de son histoire. Bref, ce qui est vrai comme l'écrit justement Ruwen Ogien, c'est que, « Les notions de valeur et de norme servent tantôt à expliquer nos comportements, tantôt à expliquer nos jugements moraux ou à les justifier. Dans les deux cas, elles posent des problèmes philosophiques complexes. »²⁹⁰

De là, il nous convient de préciser tant soit peu ce qui relève du domaine des normes, du domaine des valeurs afin d'essayer de saisir non seulement leur caractère irréductible, mais aussi ce qui peut paradoxalement les rapprocher. Il sied de remarquer que beaucoup de théories morales se sont construites autour de cet enjeu de clarification ou non de ce que sont les normes par rapport aux valeurs. Or, répétons-le, ce sont ces mêmes théories morales qui ont nourri et nourrissent encore aujourd'hui l'éthique professionnelle enseignante. A partir de là, on peut se demander selon la prévalence que ces théories morales accordent aux normes ou aux valeurs, comment elles opèrent concrètement dans l'agir de l'agent moral dans les contextes précis ou particuliers. Le but ici est d'affiner notre compréhension de cet apport ou non dans ce qui se joue dans la recherche d'une vie éthique professionnelle enseignante cohérente, quand on sait qu'elle est exposée à la vulnérabilité de l'acte de décider, plus est, dans ce contexte postmoderne où l'espace classe devient un magma d'hétérogénéité de parcours de vie, d'origines sociales et culturelles.

2. Ce que sont les normes.

Les normes sont généralement des énoncés à caractère déontique c'est-à-dire qu'ils nous obligent, nous autorisent (ou permettent) ou nous interdisent. En effet, les normes nous disent ce qu'il faut faire ou ne pas faire, elles recommandent ou prescrivent les actions et les pratiques humaines. Ruwen Ogien les définit sous ses trois sens différents : « 1) *Impératif ou prescriptif* : la norme, c'est ce qu'il faut faire ou ne pas faire, ce qui est permis, obligatoire ou interdit. 2) *Appréciatif* : la norme, c'est ce qu'il est bien ou correct, mal ou incorrect d'être, de faire, de penser, de ressentir

²⁹⁰ *Ibid.* p. 27.

ou d'avoir fait, pensé, ressenti. 3) *Descriptif* : les normes sont les manières d'être, d'agir, de penser, de sentir les plus fréquentes ou les plus répandues dans une population donnée. »²⁹¹ Comme les actions, les pratiques humaines sont plurielles et complexes et que les normes ne peuvent pas tout régir, alors elles « discriminent » c'est-à-dire qu'elles opèrent des choix ou font des tris parmi plusieurs possibles afin de rendre l'ajustement et la coordination des actions ou interactions humaines possibles.

Ce qui fait dire à Eirick Prairat que la norme « [...] règle un conflit entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles, elle fixe un usage là où plusieurs sont en concurrence. En venant élire une manière de faire ou d'être parmi un ensemble ouvert de possibles, la norme travaille à organiser et à stabiliser le monde. »²⁹² Cette dimension de coordination et de régulation de la norme a une résonance particulière dans le cadre de la construction cohérente d'une éthique professionnelle enseignante (comme il en est d'ailleurs sur d'autres secteurs professionnels) dans un contexte sociétal très enclin à recourir à la justice ou au droit à la moindre erreur de l'agent ou dès que surgit un conflit ou un malentendu.

Car, même s'il est évident que les normes ne régissent pas tout, n'anticipent pas toutes les actions, réactions et pratiques humaines, ce qui prémunirait l'agent de toute mauvaise surprise ou de tout aléa, il n'empêche de penser que par le balisage qu'elles font des actions et pratiques humaines, elles offrent à l'agent une relative garantie de protection tant du point de vue émotionnel, moral, qu'institutionnel. D'autant plus que « Des questions telles que " Dois-je agir ainsi ?" "N'aurai-je pas dû agir autrement ?" "N'aurait-il pas mieux valu que... ?" qui sont toutes des questions normatives structurent notre réflexion sur l'action humaine et nous aident à mieux comprendre qui a agi, comment et pourquoi, témoignent de la prégnance de la dimension normative. [...] Elles permettent de concevoir un agir juste, une décision qui convient, des sentiments ou perceptions appropriés ou qui sont requis par la situation. »²⁹³ C'est cette garantie que recherche la déontologie puisqu'elle « enferme non seulement des normes de nature morale mais également des normes

²⁹¹ Ruwen Ogien, (1996), « Normes et valeurs », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. p. 1357.

²⁹² Eirick Prairat, (2012) « Normes et valeurs, Retour sur la normativité déontologique », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan, p.185.

²⁹³ Monique Canto-Sperber, (2001), *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, PUF. p. 114.

pratiques ou des règles prudentielles »²⁹⁴ . Avions-nous dit que ce n'était qu'une garantie relative parce que selon les contextes, une norme peut ou ne pas s'appliquer de la même manière avec le même protocole ou la même procédure, ce qui nécessite une capacité interprétative, dirait Gadamer, herméneutique de l'agent en fonction du contexte, des faits, de son expérience c'est-à-dire le rapport qu'il peut faire entre le déjà vu et ce qui apparaît nouveau sous ses yeux.

Plus difficile encore, quand surviennent les conflits moraux ou les dilemmes, car on n'est jamais à l'abri d'être rongé par le regret d'avoir choisi X plutôt qu'Y ou Y plutôt que X même dans le cas où ces délibérations sont considérées pertinentes ou rationnelles. D'où ce conseil d'Eirick Prairat : « La norme déontologique est « une heuristique », dans la mesure où jamais elle ne s'applique mécaniquement aux situations qu'elle est censée régir. Elle est un schéma, un modèle qui donne des indications qui doivent être mises en acte avec tact et doigté par les acteurs. »²⁹⁵ Ainsi, les normes par leur souci de coordination, d'ajustement et d'élaboration des ensembles de régularités des actions et pratiques humaines rendent difficile la réalisation de la loi de la jungle, du chaos dans une société humaine, en esquisant des harmonies possibles, en assurant par ce fait même la co-habitation et la co-présence.

C'est pourquoi, Monique Canto-Sperber insiste sur le fait que la normativité des actes et des pratiques humaines « doit être définie en rapport avec les facultés de compréhension, de connaissance, de raisonnement et d'action proprement humaines. Elle a rapport également avec ce qu'est le monde et la manière dont on peut agir sur lui. Elle a trait, enfin, à la prise en compte des personnes concernées, non pas dans leur individualité ou dans la particularité des liens qu'elles ont au sujet, mais en considérant sous quel rapport ces personnes sont affectées par l'action en question. »²⁹⁶ D'où, précise-t-elle, que l'agir humain a une dimension normative, autant dans ses rapports avec lui-même qu'avec ses semblables et, dirait Joseph Marie de Gérando « sous l'influence du sentiment du devoir et du dévouement » l'homme vise le bien car cet « amour du Bien transforme l'amour de soi » en l'éclairant. Par ce fait, « il le rend à sa destination véritable ». On comprend alors

²⁹⁴ Eirick Prairat, « Normes et valeurs, Retour sur la normativité déontologique », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, pp.192-193.

²⁹⁵ *Ibid.* p.193.

²⁹⁶ Monique Canto-Sperber, *L'inquiétude morale et la vie humaine*, *Op.cit.*, p. 117.

pourquoi il écrit : « 1° C'est par le sentiment de ses devoirs que l'homme acquiert le juste sentiment de ses droits. 2° Le sentiment du devoir est une lumière qui instruit l'homme à discerner ce qui est dans son véritable intérêt. 3° L'homme ne saurait accomplir avec une entière fidélité ce qui lui est rigoureusement prescrit, s'il n'y a en lui un désir du meilleur, qui le rend capable de faire plus encore qu'il n'est prescrit. 4° Les plus belles qualités du caractère, les plus heureuses dispositions de la nature, s'égarerent ou se corrompent, privées de l'amour du bien, comme elles reçoivent de lui l'inspiration qui doit les féconder. 5° L'amour du bien ne fait que continuer l'ouvrage, et accomplir le vœu manifeste de la nature. »²⁹⁷ A travers ce texte l'auteur semble poser les fondements des normes sur la valeur du bien et ainsi, prend position sur le débat, qu'est ce qui fonde les normes ? Les faits, les autres normes ou les valeurs ? On peut ainsi se convaincre que la norme nourrie par le désir du bien devient une gardienne de rationalité et d'humanité, en plaçant l'homme dans la voie du perfectionnement dans l'action.

3. Ce que sont les valeurs.

Saisir ce qui se joue quand il s'agit de définir ce que sont les valeurs à notre avis, suppose de remonter à la question que Socrate pose à Euthyphron tel que nous le rappelle Ronald De Sousa : « Ce qui est pieux est-il approuvé des dieux comme étant pieux, ou bien cela est-il pieux parce que les dieux l'approuvent (Platon, *Euthyphron*, 10a) »²⁹⁸ ? En effet, l'auteur élargit la question et tente d'y répondre en ces termes : « [...] Si nous aimons le bien, est-ce en vertu de son caractère de bien (objectivisme), ou, au contraire ne jugeons-nous qu'il est bon qu'en vertu du fait que nous l'aimons (subjectivisme) ? La réponse dont Platon lui-même se fit le champion est objectiviste. On trouve en Spinoza, entre autres, et ce, à tort ou à raison, un défenseur du point de vue subjectiviste : "Nous ne [...] voulons aucune chose en vertu du fait que nous la jugeons bonne ; au contraire, c'est parce que nous la voulons que nous la jugeons bonne." (Ethique, III, 9) »²⁹⁹ Ces deux réponses vont durablement orienter ce que l'histoire de la pensée morale dira de ce qu'est le bien, c'est-à-dire la question des valeurs avec cette double dimension objective et/ou subjective et leurs implications dans la recherche d'une vie éthique cohérente. Cela

²⁹⁷ Joseph Marie de Gérando, (2006), *Du perfectionnement moral ou de l'éducation de soi-même*, Tome 1, Bruxelles, Elibron Classics, p.168.

²⁹⁸ Ronald De Sousa, (1996), « *Emotions, les émotions morales* » in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. p.621.

²⁹⁹ *Ibid.*

dit, les valeurs sont des énoncés dits évaluatifs ou axiologiques portant sur ce qui est bien ou mal. Elles renvoient à ce qui est préférable parce que supposé être mieux ou meilleur. D'où leur côté admirable, appréciatif (ou dépréciatif), désirable aussi. Autrement dit, c'est ce qu'un individu, un groupe d'individus ou une communauté voire une société considère comme bien. En ce sens les valeurs peuvent varier d'un individu à un autre, d'un groupe d'individu à un autre, d'une communauté ou d'une société à une autre. Elles sont en ce sens dépourvues d'un caractère objectif et universel, mais leur champ d'action est très large.

Ainsi, « Les valeurs peuvent s'appliquer à des actions, à des émotions, à des croyances, à des conduites, à des situations et, plus largement, à des états de chose qui existent indépendamment de l'ordre des hommes. »³⁰⁰ C'est leur caractère non objectif et non universel qui fait que dans ce contexte postmoderne où nous essayons de comprendre les enjeux du renouvellement éthique en matière d'éthique professionnelle enseignante, se révèle aussi la complexité de l'adaptation et de la compréhension par l'enseignant de sa propre pratique par rapport à l'hétérogénéité que constitue désormais l'espace classe. Les attentes, les motivations, les préférences de chaque élève diffèrent selon leur histoire, leur parcours, leur milieu social ou familial. Ces valeurs portées par chaque élève ne s'arrêtent pas à l'entrée de l'école ou de la classe, elles y pénètrent aussi.

Tout comme d'ailleurs celles de l'enseignant d'autant plus que : « [...] les valeurs des maîtres, qui constituent de fait une dimension et non la moindre des contenus, peuvent, elles aussi, constituer un avantage ou un handicap dans le contexte de la classe, par la proximité, ou au contraire la distance, qui existe entre ces visions du monde et les systèmes de valeur des milieux sociaux d'appartenance des élèves. Car les critères de jugement des enseignants, qui fondent leurs évaluations, ne sont pas purement académiques. La définition de l'excellence scolaire- et en filigrane de ce qui est considéré comme mérite-, est évidemment datée et située. Dans une société guerrière, le mérite c'est le courage, dans une société communiste, c'est la loyauté au régime, dans les sociétés où l'école et les critères académiques se sont développés, on se référera, comme le pointait Max Weber, à une définition de l' "idéal de la personne cultivée". »³⁰¹ On voit bien qu'il est difficile de penser que la

³⁰⁰Eirick Prairat, « Normes et valeurs, Retour sur la normativité déontologique », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) de Didier Moreau, *Op.cit.*, p.182.

³⁰¹ Marie Duru-Bellat, (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris, Sciences PO. pp.64-65.

classe et tout ce qui s'y joue soient neutres, car le poids de ce que nous sommes y compris celui de la société dans laquelle se joue la vie de la classe s'enchevêtrent inmanquablement. Tout l'enjeu devient celui de repenser une nouvelle neutralité scolaire. Celle-ci pourrait se donner comme objectifs : réussir la cohabitation et la coexistence de ces valeurs en réduisant au maximum les possibles préjudices, car du fait de leur pluralité, elles ne peuvent ne pas rentrer en conflit les unes avec les autres, surtout quand elles sont irréductibles les unes des autres.

Ainsi, dans ce contexte, réussir ensemble la construction de la vie de cet espace classe devient la question majeure de l'enseignant, en ceci qu'elle a des implications éthiques non moins intéressantes dans la construction d'une vie éthique professionnelle cohérente. Cohérente car il ne s'agit pas d'agir que par devoir et rien que par devoir, puisque la vie morale ne se joue pas qu'en obéissant au devoir ou à la loi morale, elle se joue aussi dans et avec ce qu'il y a de plus irrationnel voire illogique dans la vie de l'homme, ses émotions et ses sentiments moraux surtout quand ils sont en prise avec le hasard. Il ne serait pas étonnant selon les situations qu'une action même « déloyale » puisse « produire un grand nombre d'actions loyales » en termes de conséquences. Dès lors, si nous reconnaissons que les valeurs ne sont pas des faits objectifs susceptibles d'aboutir à un consensus, il s'en suit qu'elles sont parfois objet de discorde.

C'est cette dimension par exemple, que Michel Fabre révèle dans ce passage : « [...] quand il s'agit des valeurs, les choses deviennent plus difficiles. Comment l'individualisme occidental peut-il comprendre et admettre les valeurs d'une société holiste ? Individualisme et holisme, par exemple, sont bien deux réponses à la problématique des rapports homme/société. Le dialogue ne peut cependant se poursuivre que si l'holiste admet que la pression du groupe peut nuire au développement de ses membres et que si l'individualiste reconnaît que dans sa société, la liberté est souvent chèrement payée de solitude. On ne peut donc remonter à une problématique commune que par une reformulation des questions : comment articuler liberté individuelle et lien social ? Cette reformulation exige que chacun abandonne la crispation sur sa solution ou celle de sa culture, qu'il renonce à en faire un absolu, comme l'intégriste. Mais elle exige également d'abandonner une position relativiste qui se bornerait à prendre acte de la diversité. »³⁰² Il est évident

³⁰²Michel Fabre, « Entre Intégrisme et Relativisme : la problématisation comme émancipation », in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, *Op.cit.*, pp.201-202.

que même si les valeurs sont souvent sujet à caution, il n'empêche : « [...] que rien de ce qui est humain ne peut m'être totalement étranger, c'est ce que nous avons, toi et moi et les autres, au fond, les mêmes problèmes, que nous sommes habités par les mêmes problématiques. »³⁰³ Cette prise de conscience est la condition de la réussite de cet espace classe décrit ci-haut, puisqu'elle ouvre au questionnement, à la dimension critique et herméneutique, engageant ainsi la co-responsabilité de ses acteurs. Il va sans dire qu'au-delà de cette dimension non consensuelle des valeurs, porte ouverte donc aux discordes, elles cherchent comme d'ailleurs les normes à orienter l'action humaine dans sa quotidienneté. Plus est, elles ont une finalité tout aussi profonde et lointaine, car elles deviennent parfois comme des horizons vers lesquels nos actions tendent, ce vers quoi nous aspirons.

A titre d'exemple, voyons, quand on parle du Burkina-Faso (pays d'Afrique de l'Ouest), on aime généralement dire que « c'est le pays des hommes intègres ». Cette affirmation n'est en réalité qu'une aspiration qu'a ce peuple à tendre vers ce que serait un peuple intègre dans l'idéal. Cette valeur d'intégrité, il l'a érigée en modèle au point d'en faire une aspiration. Mais dans les faits, n'en déplaise aux Burkinabès, tous ne sont pas intègres comme il est affirmé dans cette proposition, du fait même, quel que soit le sérieux dans la mise en place des critères d'évaluation de cette valeur, qu'ils ne seront pas, ni satisfaisants, ni suffisants. La seule façon de l'accepter, c'est de la postuler, d'où le caractère téléologique des valeurs. C'est ainsi, qu'elle est devenue un idéal vers lequel il faut aspirer, pour ce peuple. Il en est de même pour le mythe républicain français sur l'égalité ou l'égalité des chances.

En ce sens les valeurs sont comme ce qu'indique l'étymologie du mot philosophie, quêtes mais jamais possession de la sagesse ou du savoir. La sagesse nous inspire et nous attire, nous met en route comme des pèlerins, mais sans aucun espoir de la posséder. Cette perspective de visée inhérente aux valeurs a fait dire à Eirick Prairat que : « [...] les valeurs nous indiquent des idéaux ou des préférences. Elles fonctionnent toujours comme des visées ou des horizons régulateurs. Si les normes visent à supprimer, à modifier ou à conforter certaines pratiques, les valeurs tendent, elles, à les apprécier, à les évaluer voire à les hiérarchiser. »³⁰⁴ Cela dit, qu'en est-il de la place des valeurs ou des normes quand il s'agit des obligations morales ? Dans le sens où nous avons défini les valeurs comme des énoncés désirables, admirables,

³⁰³ *Ibid.* p. 201.

³⁰⁴ Eirick Prairat, « Normes et valeurs, Retour sur la normativité déontologique », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, p.183.

préférables et même comme des buts ou des finalités, il est difficile de soutenir l'idée que les valeurs peuvent tenir lieu d'obligations morales. Car les obligations morales ne sont pas justifiées par nos buts ou nos fins, en ce sens elles ne sont pas « hypothétiques », mais plutôt « catégoriques » parce qu'elles nous obligent. Nous « devons » nous conformer et ce, quels que soient nos désirs, nos préférences ou nos buts. Ce qui sert parfois d'argument à tous ceux qui pensent que les normes morales ne sont pas justifiées par les valeurs, car si elles l'étaient, elles seraient hypothétiques³⁰⁵. Or, les normes morales à la différence des valeurs sont catégoriques et non hypothétiques.

4. Comprendre les enjeux d'une éthique professionnelle enseignante

Dans une conclusion de l'un de ses textes sur la question de l'éthique professionnelle enseignante, France Jutras évoquait l'idée qu'on peut résumer ainsi : l'éducation tout comme la profession enseignante a une raison d'être dans la société. Pour comprendre cette mission sociale, elle ajoute : « Cela nécessite une analyse, une appropriation et un attachement à la valeur qui se situe au fondement de la pratique éducative. Cette valeur donne sens à la formation des enseignants, au développement de leur expertise, à leur capacité à reconnaître les besoins de leurs élèves et, par conséquent, à l'exercice de leur profession dans l'intervention et le service rendu. Si la valeur de l'éducation est cette valeur dominante, elle doit orienter l'agir des enseignants comme professionnels dans la société. »³⁰⁶ L'agir enseignant est donc mu par un fondement qui précède voire excède la personne même de l'enseignant.

Dès lors, si l'on comprend bien France Jutras, le processus d'appropriation et d'attachement à ce qui fonde la pratique éducative, obtenu par un travail d'analyse, est ce qu'il est convenu d'appeler l'éthique professionnelle, puisque ce processus procède par exploration de ce qui est la raison d'être de la pratique éducation, pensée en terme de valeur, laquelle donne sens à l'agir du professionnel enseignant. Sans elle, il serait ainsi difficile de parler de l'orientation de l'agir de l'enseignant. Au cœur donc de l'action enseignante, il y a bien ce moteur qu'il doit apprendre à faire

³⁰⁵Ruwen Ogien & Christine Tappolet, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ?* *Op.cit.*, p. 187.

³⁰⁶France Jutras, (2009), « L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant » in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 72.

sien (cette valeur qui fonde l'éducation) et qui doit l'aider à affronter la longue route escarpée et parfois montagneuse qu'est sa fonction. L'éthique professionnelle enseignante est donc pensée autour de cet enjeu, celui qui fonde toute la pratique éducative. Dit ainsi, cela suppose une capacité réflexive, autoréflexive, d'analyse et d'interprétation que doit acquérir l'enseignant de par sa formation continue, de par sa pratique à comprendre ce qui fonde l'éducation et la profession qu'il exerce afin de mieux articuler, voire actualiser et renouveler son agir selon les contextes, les situations concrètes.

Cette compréhension rend possible la régulation de l'action de l'agent (l'enseignant) dans ses choix et ses décisions comme professionnel. Dès lors, l'enjeu au cœur de ce qui fonde la pratique éducative, ce qui va donc caractériser l'éthique professionnelle enseignante est, non pas tant la question de comment on doit agir, quand et où, mais plutôt celle qui amène la réflexion sur le champ du pourquoi, du pourquoi de l'agir. Précisons tout de suite, nous ne disons pas que ces trois questions (comment, quand, où) n'ont pas leur importance dans l'agir moral et professionnel (d'ailleurs nous y reviendrons notamment sur celle du comment dans le paradigme du conte ou de la fable), puisque, nous le savons, elles fécondent et nourrissent l'action de l'agent, mais nous insistons sur la question du pourquoi parce qu'elle éclaire d'un éclairage tout à fait différent l'agir moral et partant l'agir professionnel.

Elle est primordiale parce qu'elle donne de la consistance voire de l'épaisseur aux trois premières questions dans la mesure où cette question du pourquoi structure la vie morale, non pas qu'elle propose une réponse structurée et cohérente mais surtout qu'elle ouvre en nous en tant qu'agents moraux et professionnels la conscience de notre inachèvement, celle là même qui nous rend paradoxalement perfectibles et humains, et donc révèle la question du sens de notre agir. Or, le problème est que cette question du pourquoi n'est pas d'emblée celle qu'on s'approprie facilement et à laquelle on s'attache le plus rapidement (surtout dans le contexte où l'injonction de « compétence éthique » devient presque un slogan) tant elle renvoie effectivement à la question du sens, du contenu que nous lui donnons et qui, on le sait peut différer d'un individu à l'autre, d'une société à l'autre, d'un contexte à l'autre. Raison pour laquelle l'éthique professionnelle enseignante comprise comme appropriation et attachement à la valeur qui se situe au fondement de la pratique éducative, peut soulever des questions surtout quand il s'agit

d'articuler cohérence personnelle de l'agent et éthique professionnelle tant que celle-ci trouve son fondement dans une valeur que l'agent est invité à s'approprier, à faire sienne. D'autant plus que la vie morale, celle qui structure l'agir dans le contexte professionnel ou d'autres, ne peut se soustraire totalement aux expériences antérieures de l'agent, celles là même qui ont contribué consciemment ou non à la formation et aux orientations de ses choix moraux, de ses intuitions morales.

D'ailleurs James R. Rest, que France Jutras cite dans son texte, rend à l'évidence compte de cette complexité qui sous-tend le processus de développement moral. En effet, la deuxième (portant sur la prise de décision en fonction d'un ordre de priorité des valeurs) et la troisième (portant sur la motivation à l'agir moral) des quatre composantes que Rest évoque pour illustrer son propos permettent de cerner les sensibilités qui rentrent en ligne de compte dans l'orientation des choix et décisions moraux. Et parmi ces sensibilités, il y a la dimension psychologique considérée comme « sensibilité morale à autrui », laquelle devient chez James R. Rest, une « condition de possibilité de l'éthique ». ³⁰⁷ C'est dire que ce qui fonde la pratique éducative, cette soi-disant valeur qui, quand elle devient dominante orienterait l'agir des enseignants comme le pense France Jutras, ne serait pas suffisante à notre avis à orienter l'agir professionnel des enseignants dans la mesure où le rapport à autrui, cette relation qui structure l'action éducative est bien diverse car cohabitent et s'enchevêtrent en elle plusieurs sensibilités, même celles qui sont hors ou loin de ce qui fonde la pratique éducative.

Dès lors, seule une pratique d'herméneute, accompagnée d'une intuition, d'une analyse et d'une pratique de la pensée complexe peut aider l'agir professionnel à articuler et réguler avec ce qui fonde la pratique éducative toutes les autres sensibilités qui concourent à l'efficacité de l'agir moral, surtout dans un contexte de décomposition des valeurs et repères sociaux traditionnels. Ces enjeux n'ont pas d'ailleurs échappé au constat et à l'analyse de l'organisation mondiale en charge des questions éducatives, l'UNESCO. En effet, dans sa déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^{ème} siècle : vision et actions, l'organisation déclarait : « En raison de l'importance et de la rapidité des changements auxquels nous assistons, la société est de plus en plus **fondée sur le savoir**, de sorte que l'enseignement supérieur et la recherche sont désormais des composantes

³⁰⁷ Cité par France Jutras, « L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant » in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, *Op.cit.*, pp. 60-61.

essentielles du développement culturel, socio-économique et écologiquement viable des individus, des communautés et des nations. C'est pourquoi l'enseignement supérieur est lui-même confronté à de formidables défis et doit **se transformer et se rénover plus radicalement qu'il n'a jamais eu à le faire**, de sorte que notre société, qui connaît aujourd'hui une grave crise des valeurs, puisse transcender les considérations purement économiques et intégrer des dimensions plus profondes de morale et de spiritualité. »³⁰⁸ Il apparaît clair que la formation des enseignants fondée sur le savoir ne doit plus faire l'économie « des dimensions plus profondes de morale et de spiritualité » comme si cela était antagoniste.

Au contraire, la dimension « spirituelle » (telle que nous l'envisageons dans la perspective qui est la nôtre, va renvoyer ici au souci de soi stoïcien, cette attention, cette vigilance de soi à soi par laquelle on apprend à agir convenablement, en rapport harmonieux avec soi, les autres et le monde) doit désormais faire partie intégrante de la formation continue tout au long de la vie (du moins professionnelle) des enseignants. Car de leur formation sur cette triple dimension (savoir, morale et spiritualité) dépendra leur capacité de comprendre l'actualité de notre contemporanéité, de l'interpréter, de préserver et de promouvoir dans leur action les valeurs qui élèvent et étendent l'humain dans toutes ses épaisseurs anthropologiques, prélude à l'exercice critique et objectif du jugement, à l'ouverture et à l'insertion des enfants, des jeunes au monde.

C'est donc plus que jamais une urgence de rénover la formation des enseignants afin de leur donner les moyens intellectuels d'affronter les enjeux de notre actualité, les problèmes dans leurs contextes d'action, ce qui leur permettra d'aider les enfants et les jeunes à apprendre à leur tour à affronter leurs préoccupations dans « une perspective s'étendant à la vie entière ». Ainsi, de ce triptyque (savoir, morale et spiritualité, compris dans un contexte d'hétérogénéité des mondes), au cœur des nouveaux enjeux éthiques se profilera l'émergence d'une nouvelle culture, celle qui rendra possible l'accès à un universel du divers, repérable par son mode opérationnel, l'abduction³⁰⁹. Ces enjeux exposés, il nous sied maintenant de voir

³⁰⁸ Déclaration UNESCO, (Paris, 9 Octobre 1998), Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXI^{ème} siècle : vision et actions, repérée : www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration p. 2, consulté le 18/03/2013 d'URL.

³⁰⁹Ce concept d'abduction a été introduit par Charles Sanders Peirce (1839-1914) père du pragmatisme américain, concept par lequel une règle hypothétique est générée par un cas unique ou un fait surprenant. Contrairement à la déduction, l'abduction est selon Peirce, le seul mode de raisonnement par lequel on peut aboutir à des connaissances nouvelles.

comment la tradition philosophique morale a abordé ces questions de l'agir moral au fondement de l'éthique professionnelle, notamment enseignante. Car on le sait à tort ou à raison, cette tradition philosophique morale en l'occurrence moderne, a figé l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle dans un formalisme abstrait inopérant dans les situations concrètes surtout dans le contexte postmoderne.

Chapitre VI : Des normes et valeurs aux théories morales.

La compréhension de ces deux concepts, normes et valeurs nous permet, comme le pense à juste titre Ruwen Ogien³¹⁰ de bien caractériser les grandes théories morales modernes notamment la déontologie et le conséquentialisme, afin de percevoir ce qui les distingue, les éléments pouvant les rapprocher aussi, leurs avantages ou leurs inconvénients. Car « Le conséquentialisme et la déontologie se distinguent du fait que, selon le premier, les normes doivent être justifiées par les valeurs alors que pour la seconde, les valeurs ne sont qu'un moyen parmi d'autres de justifier les normes. »³¹¹ Là où le conséquentialisme promeut le Bien sur le Juste, la déontologie fait l'inverse, ce qui n'est pas sans incidence pris dans le contexte de l'agir de l'enseignant en quête d'une cohérence. C'est aussi là que se noue une autre clé de compréhension de l'enjeu qui est le nôtre, celui du renouvellement voire la revitalisation de l'éthique professionnelle enseignante dans ce contexte postmoderne ou hyper moderne.

Mais avant, souvenons-nous, Cicéron tentait déjà en son temps de circonscrire ce qui rend possible une délibération : « [...], l'homme, avant de prendre une résolution, délibère sur trois choses. Il se demande d'abord si ce qu'il s'agit de faire est honnête ou honteux, question qui souvent partage l'âme entre deux sentiments opposés. Il recherche ensuite si l'acte qu'il se propose contribuera oui ou non à son bien-être et à son agrément, augmentera ses ressources, ses richesses, son crédit, sa puissance, en un mot, s'il est utile pour lui et pour les siens. Cette seconde délibération se situe uniquement sur le plan de l'utilité. Mais une troisième est nécessaire, lorsque l'honnête semble en opposition avec l'utile. Quand, d'une part, l'intérêt nous attire à lui, et que l'honnête nous rappelle, pour ainsi dire, l'esprit, écartelé de toutes parts, est en proie à une pénible incertitude. »³¹² La vie morale nous joue souvent de tels tours.

Dans le cas que présente Cicéron ici, la possibilité la plus probable pour sortir de cet écartèlement de l'esprit, au-delà de ce qui est honnête d'un côté et de ce qui est utile de l'autre, est l'agir par devoir. Or, chez Cicéron les « [...] principes sur lesquels

³¹⁰Ruwen Ogien & Christine Tappolet, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ?*

Op.cit., p.205.

³¹¹*Ibid.* p.205.

³¹²Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, p.13.

repose toute société découle l'honnête, qui est lui-même la source du devoir »³¹³, comme si il y a quelque chose à la fois de commun et d'inséparable entre l'honnête³¹⁴ et le devoir. Mais dans l'histoire de la pensée morale, cette inséparabilité entre honnête et devoir n'ira pas de soi. D'où notre intérêt d'essayer de comprendre la spécificité de chacune des théories morales (notamment trois principalement), lesquelles se sont toutes construites autour de l'idée ou du devoir, ou du bien, ou enfin de l'honnête (comme vertu). Après quoi, il sera possible d'énumérer les différents courants affiliés à ces grandes théories morales afin de cerner les éléments bénéfiques pouvant servir de pilier dans le processus de renouvellement de l'éthique professionnelle enseignante dans ce contexte circonscrit.

Mais avant de regarder de près les caractéristiques de ces grandes théories morales, résumons de façon globale, les critiques que nous partageons et qui sont formulées à l'endroit de ces grandes théories. En effet, dans un de ses textes Didier Moreau suspecte et trouve impertinente la notion de "compétence éthique" du fait de l'aporie qu'elle comporte, aporie due à la double réflexivité qu'éveille le mot compétence (entre l'avant engagement d'une action et le fait de se servir de cette expérience pour l'action à venir) et pense que cette notion ne se prête pas à la vie éthique, car elle n'est pas un agir avec habileté. Et pourtant cette notion semble devenir à la mode, bien affichée dans le catalogue des compétences qu'un jeune enseignant devrait acquérir dans l'exercice de son métier, le tout inspiré par les grandes théories morales.

Or, ces mêmes théories morales, argumente Didier Moreau à partir de l'ouvrage de W.T. Mitchell (*Against theory*), du fait de l'universalité des normes qu'elles proposent, ne peuvent « rendre compte du foisonnement des situations concrètes, »³¹⁵ d'où son doute sur la primauté de l'exigence de ces théories, exigence qui finit par devenir une domination, car cite-t-il Mitchell « la théorie est pour la pensée ce que la politique est au pouvoir »³¹⁶. Dès lors, « Si l'on analyse globalement les théories éthiques, note Mitchell, on s'aperçoit sans peine qu'elles sont majoritairement prescriptives, ce

³¹³ *Ibid.* p.43.

³¹⁴ Chez Cicéron, « L'honnête consiste ou bien à appliquer la pénétration de son jugement au discernement de la vérité, ou bien à travailler au maintien de la société en rendant à chacun ce qui lui est dû et en restant fidèle à ses engagements, ou encore à tenir son âme assez haute, assez grande et assez forte pour triompher de tous les assauts, ou enfin à conserver dans ses paroles et dans ses actions cet ordre et cette mesure d'où résultent la modération et la tempérance. » *Ibid.* p.16.

³¹⁵ Didier Moreau, (2009), « Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation, Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique », in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, (dir.) France Jutras & Christiane Gothier, *Op.cit.*, p. 164.

³¹⁶ *Ibid.* p. 165.

qui est en contradiction avec la prétention à la scientificité de toute théorie ; une théorie morale, si elle s'avérait possible, se limiterait à des énoncés descriptifs des faits moraux. En revanche, une théorie morale prescriptive n'est pas une théorie, mais d'abord une prescription et un assujettissement, ce qui a pour résultat de détruire les situations concrètes dont elle prétend rendre compte, et de désorienter les agents moraux qui y cherchent un point d'appui. »³¹⁷

On comprend ainsi cette désorientation des agents moraux, puisque le caractère universel et dominant de ces théories tend à diluer toute autre expérience morale singulière, ce qui est en soi exclusif. Il va de soi que cette distanciation des théories morales à l'expérience singulière ou de soi, ne participe pas, du moins dans le sens que John Dewey l'entend, à former la pensée de l'agent, dans la mesure où pour lui « Penser équivaut donc à expliciter l'élément intellectuel de notre expérience. »³¹⁸ Et cette expérience, c'est celle qu'on acquiert « des situations empiriques réelles », celle que l'agent note dans les rapports entre les choses, qui, malheureusement est souvent transcendée par les théories.

Ainsi, croire que des codes éthiques tirés des normes théoriques issues des théories morales suffiraient à répondre aux problèmes pratiques de l'enseignant dans le contexte postmoderne, sans avoir soi-même l'expérience personnelle directe des situations concrètes, serait méconnaître la réalité de l'école d'aujourd'hui. Et un tel travers amputerait quelque chose à la façon de penser de l'agent moral. Entendu ici par pensée le sens que Dewey lui donne dans son analyse : « La pensée qui n'est pas liée à l'accroissement de l'efficacité dans l'action et à la connaissance plus approfondie de soi et du monde dans lequel on vit, est défectueuse en tant que pensée. »³¹⁹ Cela dit, maintenant voyons ce que nous disent ces théories morales.

³¹⁷ *Ibid.*

³¹⁸ John Dewey, (2011), *Démocratie et Education suivi de Expérience et Education*, Paris, Armand Colin, p. 230.

³¹⁹ *Ibid.* p. 237.

1. La déontologie

Cette théorie morale³²⁰ inspirée essentiellement de la philosophie de Kant (mais qu'on peut aussi rapprocher de l'éthique puritaine protestante qui a accompagné le début du capitalisme en Europe, sans oublier la philosophie de W.D. Ross) est fondée sur l'exigence d'une stricte rationalité pratique. Elle nous commande d'agir par devoir en nous prescrivant le respect scrupuleux des principes moraux et des règles d'actions. De ce point de vue, certains actes sont donc moralement obligatoires ou prohibés. On se souvient que Kant évaluait l'acte « bon » par le fait qu'il soit accompli par « devoir », ou par « respect pour la loi ». Dès lors, le caractère obligatoire, ce qu'on appelle encore la normativité devient la caractéristique principale de la moralité.

D'où les impératifs tels que : « Tu ne tueras point », « Tu ne voleras point », « Tu ne mentiras point », « Tu tiendras tes promesses » etc, et ce, précise Ruwen Ogien, « quelles que soient les conséquences d'un point de vue impartial ou impersonnel.» D'autant plus que, ces interdits ou ces permissions sont souvent exprimés sous la forme de l'obligation juridique, puisque toute transgression est susceptible de sanction. Ainsi : « Un agent doit accomplir une action si et seulement si cette action est requise par des principes moraux absolus, qui s'appliquent quelles que soient les conséquences. »³²¹ Telle est la définition que Ruwen Ogien donne à cette théorie.

Il va sans dire que la notion de devoir tient une place essentielle dans la conception déontologique tels les sept devoirs (entre autres le devoir de fidélité, de réparation, de gratitude, de justice, de bienveillance, d'éducation, etc.) que David Ross mentionne dans *The Right and the Good* et que Ruwen Ogien rappelle dans son ouvrage³²², en ce sens que les devoirs sont des « facteurs dont l'agent doit tenir compte quand il cherche à déterminer ce qu'il doit faire.» Ainsi, le devoir de justice par exemple participera à la légitimation du « paradigme juridique » construit à partir de l'idée d'une indépendance fictive d'un sujet souverain détenteur de droits. Du coup, les considérations concernant tout ce qui est « bien-être » voire le bonheur de

³²⁰ Comment définir une théorie morale ? En effet, « C'est simplement une construction abstraite qui vise à systématiser nos intuitions morales. Le but sous-jacent de l'exercice est d'obtenir un cadre réflexif, composé d'un ou de plusieurs principes applicables aux actions particulières qui permet de déterminer si elles sont moralement justes ou non. » Ruwen Ogien & Christine Tappolet, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ? Op.cit.*, p. 131.

³²¹ *Ibid.* p.143.

³²² *Ibid.* p.146.

la personne morale ou de toutes autres personnes d'ailleurs sont pensées de sorte que le respect pour la loi prévale. Et c'est sur ce fondement que le contractualisme prendra son essor puisque sur la base d'un accord (sur les protocoles et procédures) tant sur les questions de justice que celles concernant les relations morales entre agents rationnels que les attentes réciproques et une confiance mutuelle trouvent fondement. Le problème est qu'il existe des devoirs qui ne se fondent pas sur la réciprocité, moins encore sur l'avantage mutuel que serait censé garantir l'accord. Samuel Freeman l'élucide avec cet exemple : « Les devoirs des parents envers leurs jeunes enfants ne dépendent pas du fait que les enfants accomplissent leur devoir d'honorer et d'écouter leurs parents. Les devoirs consistant à s'abstenir de faire du mal aux animaux, d'exploiter abusivement la nature ou de détruire des espèces menacées ne s'expliquent pas facilement en termes contractuels. »³²³ Rapporter à la relation éducative, une relation strictement contractuelle est inenvisageable à moins d'ignorer la nature intrinsèque de l'éducation et celle de l'inachèvement ou de la fragilité originelle de l'Homme et donc de l'enfant. Et pourtant cela n'a pas empêché le fait que ce « paradigme juridique » contractualiste, avec la judiciarisation qui s'en est suivie dans les relations sociales, soit considéré comme le pilier des règles déontologiques régissant l'éthique professionnelle enseignante. Ce qui n'a pas manqué d'heurter ou de cloisonner l'exercice de la fonction de l'enseignant, au point où, la montée des droits individuels a fragilisé la prise en compte de toute l'étendue de l'épaisseur humaine de l'enfant dans la relation pédagogique, puisque l'enseignant est bien contraint d'agir dans un cadre bien contraignant. On connaît ainsi l'injonction : « on n'a pas droit de... »

Regrettant ce phénomène, O' Neill, comme le rapporte Roger Monjo, nous éclaire à ce propos : « Analyse-t-elle le « déclin » contemporain de la parentalité à partir du rétrécissement des exigences proprement éthiques en raison de la promotion de la thématique des droits et de l'émancipation de l'enfant. Or, l'enfant n'est pas une « minorité » à libérer, car sa dépendance à l'adulte n'est pas de l'ordre de la domination politique ou sociale mais représente une réalité « naturelle ». Sa « minorité » est celle d'un être en devenir qu'il faut aider à grandir. Dans une telle situation, à l'instar de situations semblables dans lesquelles la vulnérabilité des uns et la responsabilité des autres sont engagées, la réciprocité des êtres ne peut plus prendre la forme de l'équilibre contractuel des droits et de devoirs mais celle de la

³²³Samuel Freeman, (1996), « Contractualisme », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. p. 413.

compensation d'une fragilité par une attention bienveillante. »³²⁴ L'autre grief qu'on peut aussi formuler à l'endroit des règles déontologiques, c'est que devant des situations problématiques, elles ont tendance à imposer les réponses : agir par devoir ou par respect pour la loi ou pour la norme, sans généralement se soucier des dilemmes moraux que ces réponses ou ces situations sont susceptibles d'engendrer. Surtout quand on sait que ces réponses peuvent exercer une certaine contrainte sur le comportement des agents, les rendant ainsi insensibles aux sentiments ou aux émotions.

Dès lors, « La justice absolue que le schéma kantien réclame si impérieusement demande à la morale d'être au-dessus de tout, et d'être en même temps à l'abri du hasard, [...] La justice veut que non seulement quelque chose de moi échappe au hasard mais que ce que je suis au plus profond de moi y échappe aussi, et, à partir de là, toute admiration ou tout goût ou simplement toute appréciation des manifestations heureuses du hasard peuvent paraître une trahison de la valeur morale. »³²⁵ On comprend alors que la vie morale ne peut pas se jouer en étant distanciée de sa propre vie, c'est-à-dire de ce qu'on est, pas plus qu'elle ne saurait nous prémunir des situations qui dépassent le champ ordinaire de la pensée morale, au point de nous exposer aux conflits moraux, même aux conflits tragiques, pas plus encore qu'elle ne saurait nous empêcher de nous attarder sur quoi faire et surtout « comment agissons-nous à partir de notre propre expérience morale » ?

En réalité, et ce, de façon rétrospective, c'est cette question qui nous pousse à délibérer sur nos choix antérieurs, à mesurer les conséquences involontaires de nos actions, nous exposant par ce fait même aux regrets, ce que Bernard Williams appelle exactement « le regret d'agent ». C'est de ce processus que procède la réparation, l'amélioration, notre perfectionnement, car une fois libérés de la pure rationalité formelle voire pratique, nous voilà gagnés par la lucidité de notre humanité. Dès lors, du fait de la vulnérabilité³²⁶ de l'agent et de la fragilité de l'enfant,

³²⁴Roger Monjo, (2012), « L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan, p.235.

³²⁵ Bernard Williams, (1994), *La fortune morale, Moralités et autres essais*, Paris, PUF. p.277.

³²⁶ Vulnérabilité pris ici dans le sens de l'épreuve de la vulnérabilité telle que Didier Moreau l'entend, c'est-à-dire : « la découverte d'un pouvoir immense de nuire à autrui, qui résulte de la structure ontologique de l'acte d'éducation (faire être autrui est infiniment plus redoutable que le guérir.) » Cf. Didier Moreau, (2012), « Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ? », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, Paris, l'Harmattan, p. 263.

pour ce qui est de la relation éducative, la réponse ne peut pas être donc que de l'ordre d'obligations déontiques, mais d'obligations proprement éthiques qui appellent comme dirait Roger Monjo à une « inconditionnalité de la responsabilité » de l'agent. D'où insiste-t-il : « La vulnérabilité, comme réalité anthropologique, ouvre, en effet, à une autre représentation de la réciprocité dans les relations humaines que celle qui repose sur l'idée d'un échange équilibré, contractuel, des droits et des devoirs. Au fondement même de ces engagements réciproques, il y a le sentiment partagé d'une co-responsabilité de l'autre, lié à la conscience d'une même fragilité originaire. [...] c'est la dimension de l'inconditionnalité qui donne à cette réalité sa dimension morale. »³²⁷

Sans aucune intention d'enlever à la déontologie ses lettres de noblesse et à délégitimer tous ces courants fondés sur le « paradigme juridique », force est de reconnaître en revanche, que dans le contexte qui est le nôtre de la relation éducative, ce paradigme a montré ou montre ses limites, et que lui substituer ou lui adjoindre d'autres perspectives plus prometteuses qui tentent de comprendre l'humain dans toute son épaisseur anthropologique jusqu'à ses émotions et sa poésie, nous paraît pertinent. Car quelles que soient les prétentions déontologistes ou déontiques, peuvent-elles nous procurer des garanties pouvant nous prémunir de cette question que se pose Bernard Williams :

« Quelle sorte de monde et quelle sorte d'agent faudrait-il pour qu'il soit impossible à ce dernier de se trouver dans une situation où sa conduite serait mauvaise quelle qu'elle fût ? »³²⁸ Sa réponse est claire : « Je doute en fait qu'il ait quoi que ce soit qui puisse apporter une garantie de ce genre, sauf à postuler un Dieu plutôt interventionniste ou encore une réduction totale de la vie morale à des règles de conduite fonctionnelle- deux solutions extrêmes qui précisément ignorent le lieu où se joue l'expérience morale.»³²⁹ Nous comprenons alors combien de fois, la dimension déontique ne peut suffire à garantir à l'agent moral en tant que personne ayant à la fois ses sentiments, ses émotions et sa rationalité la cohérence qu'il lui faut dans son action. La vie morale est bien plus complexe pour se suffire aux seules règles déontiques.

³²⁷ Roger Monjo, « L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) de Didier Moreau, *Op.cit.*, p. 244.

³²⁸ Bernard Williams, *La fortune morale, Moralités et autres essais*, *Op.cit.*, p.286.

³²⁹ *Ibid.* p.286.

2. Le conséquentialisme

Le conséquentialisme est une théorie morale relativement récente dont la version la plus influente et la plus traditionnelle reste l'utilitarisme tel que Jeremy Bentham et John Stuart Mill l'ont promu. Que dit le conséquentialisme par rapport à l'action qu'il faut accomplir, ce qu'on pourrait aussi appeler l'action juste? A la différence de la déontologie qui met l'accent sur le devoir et le respect pour la loi, le conséquentialisme met en avant les conséquences comme résultat général de l'action, tant que celles-ci sont meilleures, l'idée étant de promouvoir le bien. Ce qui veut dire que les obligations morales du type kantien peuvent être remises en question, si les effets que peut produire leur prohibition sont meilleurs que dans le cas où ces obligations sont strictement respectées.

Par exemple, la déontologie nous dit : « tu ne mentiras pas ! », « tu ne tueras pas ! » Mais dans le cas où mentir peut avoir de meilleurs effets en termes de conséquences de l'action que dire la vérité, ne peut-on pas choisir de mentir que dire la vérité ? Cicéron n'a-t-il pas aussi répondu à cette question au point de nous dire : « Ne tenez donc pas une promesse qui serait nuisible à ceux auxquels vous l'avez faite, ou qui vous apporterait plus de détriment qu'à eux d'avantage. »³³⁰ Est-il pour autant précurseur du conséquentialisme, comme théorie morale ? Cela est une autre question. Par ailleurs, que faire dans le cas où la seule possibilité pour sauver ou mettre hors de danger une multitude de vies innocentes qu'on a la responsabilité de protéger, est de tuer la personne qui menace de vous tuer vous-même pour ensuite tuer les vies innocentes sous votre responsabilité ?

Il est vrai que ce sont parfois des situations extrêmes, mais il n'empêche que cela peut bien arriver même dans le contexte d'une relation pédagogique où l'enseignant se retrouverait dans un pareil dilemme, surtout quand on sait que dans nos sociétés hyper modernes certains esprits égarés n'hésitent pas à se constituer en fanatiques et en intégristes résolus. De quoi se demander quel sens moral donnerait-on à une action qui, au nom de cet impératif « tu ne tueras pas » (et ce, quelles que soient les conséquences), l'agent moral, dans ce cas précis, laisse sans rien faire un tel fanatique arracher de nombreuses vies innocentes (et peut-être même la sienne) dont il a la responsabilité, alors qu'il a la possibilité de faire un autre choix ? La raison

³³⁰ Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, p.26.

pour laquelle la déontologie interdirait de tuer, serait le respect de la valeur de la vie. Et la raison de passer à l'acte d'un conséquentialiste serait aussi le respect de la vie, mais celle du plus grand nombre. Aucun doute on taxera le conséquentialiste de manque de respect pour la loi et le déontologiste de conformisme à la loi sans tenir compte de la situation dans son contexte. Ainsi, André Berten en citant Scheffler pense que devant une situation donnée, l'acte ou l'action juste pour le conséquentialisme est celui qui «produira le meilleur résultat général, tel qu'il est jugé à partir d'un point de vue impersonnel qui donne un poids égal aux intérêts de tous. »³³¹

Agir de telle sorte que nos actions produisent plus de bien que de mal pour le plus grand nombre, telle serait la maxime du conséquentialisme. Surtout quand on sait que les conséquentialistes peuvent agir aussi par devoir, il n'est que de voir leur prise de position quand il s'agit de plaider pour un programme de réduction des normes aux valeurs. « En effet, il repose sur une sorte de truisme³³² moral dont on voit mal ce qui pourrait la remettre en cause. Si on peut faire le bien ou si on peut produire plus de bien qu'il n'en existe déjà dans l'univers, il serait mal de ne pas le faire ; on serait donc dans l'obligation de le faire. Plus simplement, si on peut faire le bien ou plus de bien encore dans l'univers, on doit le faire. »³³³ Dès lors, l'action vise ici pour emprunter le terme de Ruwen Ogien la « maximisation » du bien, ce qui implique la promotion des valeurs, non pas des valeurs personnelles, mais neutres par rapport à l'agent, des valeurs qui concerneraient donc tout le monde.

De ce fait, le conséquentialisme est téléologique. Et voici comment se dévoile ce principe de neutralité des valeurs par rapport à l'agent : « Le principe qui se trouve au cœur de la plupart des conceptions conséquentialistes est celui de l'égalité de considération que nous devons à chacun. Pour déterminer ce qu'il faut faire, le bien qui en résultera pour une personne particulière ne compte ni plus ni moins que celui qui en résultera pour toute autre personne. »³³⁴ Le problème c'est que ce principe est aussi celui qui suscite le plus d'objections, car il dilue la singularité de chacun dans

³³¹ André Berten, (1996), « Déontologisme », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. P. 478.

³³² « Un truisme est une sorte de vérité qui paraît si évidente qu'il est difficile de voir comment il serait possible de la nier » (Ruwen Ogien & Christine Tappolet, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ? Op.cit.*, p. 155). Ce qui n'est pas loin de la définition qu'on donne d'une proposition concernant les valeurs, dite souvent analytique c'est-à-dire qu'on ne peut pas la nier sans se contredire.

³³³ *Ibid.* p.122.

³³⁴ *Ibid.* p. 137.

une sorte de formalisme transcendant la réalité particulière de chaque personne, oubliant ainsi que derrière chaque personne il y a un vécu, un parcours, une culture et une histoire singulière. Et que nos jugements, nos désirs sont aussi conditionnés par le poids de ce que nous avons été, de ce que nous sommes et ainsi conditionnent en même temps nos jugements et désirs postérieurs. La prise en compte de cette singularité que le conséquentialisme dilue est pourtant capitale dans la relation éducative puisqu'elle ouvre des perspectives mobilisatrices intéressantes qui s'expriment souvent sur le mode de la narration. On pourrait dire laissons l'enfant se narrer pour mieux comprendre ce qu'il est, l'expression de sa jouvence singulière à partir de laquelle on peut percevoir et capter ce fond d'universel enfoui, mais qui jaillit en lui.

Car même chez l'enfant, il y a cette relation « dialogique » de soi à soi qui rend possible son émerveillement, le préparant ainsi à cette ouverture qu'il appréhendera pour l'altérité. Le poète René Guy Cadou le résumait si bien, « je cherche un homme en moi à qui parler ». Comme quoi le langage mieux la narration prise comme dévoilement de la singularité de l'enfant est une clé de compréhension qui, dans la relation éducative, loin d'être anodine, rend possible une vue synoptique du processus métamorphique (ses attentes, ses émotions, ses aspirations) de l'enfant. Ce qu'un principe d'égalité ne rendrait pas possible puisqu'il se soustrait aux variables individuelles et aux conditions contextuelles empiriques. Par ailleurs, en dépit des objections faites à cette théorie morale, si on n'y regarde pas de près, on peut penser que le conséquentialisme, contrairement à la déontologie ne tiendrait pas compte des intentions de l'agent, mais simplement du résultat, c'est-à-dire le bien réellement engendré par l'action.

Cela n'est pas totalement faux, puisqu'il existe, nous dit Ruwen Ogien, des versions qui ne font que promouvoir la valeur ou le résultat attendu de l'action, mais en réalité, nous précise-t-il, le conséquentialisme demande de tenir compte de l'intention de l'agent : « Il doit faire ce qui lui semble avoir les meilleures conséquences à partir de ce qu'il sait ou peut savoir. Si l'agent avait l'intention de faire le bien, et s'il a tenu compte de ce qu'il savait au sujet des conséquences de ses actions, il aura fait ce qui est requis, même s'il échoue à le promouvoir. En ce sens, les intentions comptent pour le conséquentialiste. Elles contribuent à déterminer si l'agent s'est conduit

comme il fallait. »³³⁵ Mais toujours est-il, l'évaluation en la matière n'est pas si facile, si on ne distingue pas ce qui est de l'ordre de l'intention de l'agent à proprement parler, et ce qui sera dit des résultats de son action elle-même. Car entre les intentions et l'action elle-même, il peut y avoir un fossé, c'est pourquoi il est difficile de prévoir tous les résultats (en terme de conséquences) possibles d'une action, dans la mesure où ses conséquences peuvent être aussi improbables que médiatees par rapport aux intentions, engendrant ainsi des remords, mieux des regrets.

« Un homme, par exemple, peut éprouver du regret pour avoir rompu une promesse alors qu'il cherchait à agir (pense-t-il sincèrement) pour le mieux ; et son regret d'avoir rompu cette promesse doit certainement, pour naître, emprunter la voie d'une réflexion morale. Nous voici, semble-t-il, simplement ramenés à l'objection qu'un tel regret, dans de telles circonstances, serait irrationnel, [...] Une tendance à éprouver des regrets, en particulier des regrets actifs, pour avoir rompu un engagement alors qu'on voulait agir pour le mieux, pourrait être considérée comme le signe rassurant qu'un agent prend ses engagements au sérieux. A cela, notre contradicteur pourrait rétorquer qu'il trouve toujours ce regret irrationnel, mais qu'il n'emploie pas le mot « irrationnel » dans une acception péjorative : il nous faudra donc admettre qu'un agent moral digne d'admiration est quelqu'un qui, à l'occasion, est irrationnel. »³³⁶

Un tel positionnement à toute évidence nouveau, ébranle certains principes de certaines théories morales. Ce qui nous rappelle ainsi autant le caractère infiniment complexe de l'agir humain que l'incomplétude des attendus de ses actions. Car « Quel agent moral en effet n'agit qu'après avoir obtenu l'assurance de la fiabilité absolue des principes de son action ? Si une telle question peut-être débattue dans la théorie morale, elle n'a pas de pertinence dans la compréhension de l'éthicité concrète des agents. »³³⁷ Ce qui justifie l'intérêt de repenser le paradigme d'une nouvelle éthique professionnelle enseignante à même de répondre, de s'adapter et de se projeter face aux nouveaux problèmes et défis de nos sociétés postmodernes ou hypermodernes.

³³⁵ *Ibid.* p.140.

³³⁶ Bernard Williams, *La fortune morale, Moralités et autres essais*, *Op.cit.*, pp.109-110.

³³⁷ Didier Moreau, « Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ? », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, p. 255.

3. L'éthique de la vertu

A la différence de la déontologie et du conséquentialisme, l'éthique de la vertu met l'accent ou la priorité dans l'évaluation morale, non seulement aux caractères de l'agent, mais aussi et surtout aux caractéristiques de son action. Autrement dit, l'agent n'accomplira une action que quand celle-ci présente des priorités d'être vertueuse et s'abstiendra quand celle-ci présente des caractéristiques vicieuses. Souvenons-nous comme l'évoque Nicolas Dent, quand on recommande une personne, le plus souvent, on s'attèle à identifier et mettre en avant, à la fois les excellents aspects de son caractère, mais aussi ses talents, ses qualités liées à son tempérament. « On pourrait, par exemple, vanter son caractère consciencieux, ses qualités de coopération, le fait qu'elle soit digne de confiance, sa loyauté, etc. Ce sont de telles excellences humaines que l'on appelle des vertus, des qualités de caractère admirables et louables. De manière comparable, les vices sont également des qualités de caractère, mais des qualités méprisables et indignes. »³³⁸

Ainsi, loin de l'idée selon laquelle, seuls les devoirs ou les conséquences comptent dans l'évaluation de l'action morale, on remarque qu'ici, d'un côté, ce sont nos traits de caractère qui l'emportent et de l'autre, les propriétés de l'action. « C'est pourquoi les partisans de l'éthique des vertus considèrent en général que la question morale principale n'est pas "Que dois-je faire ?", mais "Quel genre de personne dois-je être ?" »³³⁹ Il est évident qu'ici, le « modèle » qui guide l'agent dans son action est celui de l'homme vertueux, car il doit se demander pour évaluer son action : serait-elle celle qu'aurait accomplie dans les mêmes circonstances un agent vertueux ? L'exigence est ainsi faite à l'évitement de tout ce qui est vice, encourageant de ce fait, non seulement de simples dispositions comportementales, mais des manières de penser, de percevoir qui priorisent la qualité ou l'excellence de l'action puisque digne d'être menée ou accomplie.

« A titre d'exemple, envisageons la vertu qu'est la bonté. Cette vertu suppose de prendre en considération les besoins et les maux de l'autre, de comprendre qu'il mérite notre attention et notre aide, et de désirer apporter le réconfort et le soutien requis lorsque c'est nécessaire. La bonté consiste aussi normalement à souhaiter

³³⁸ Nicolas Dent, (1996), « Vertu, Ethique de la vertu », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. p. 2011.

³³⁹ Ruwen Ogien & Christine Tappolet, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ?* *Op.cit.*, p.149.

aux autres la réalisation de leurs espoirs et aspirations, et à partager leurs succès et leurs déceptions. Pour une personne bonne, l'aide apportée à autrui sera une source de plaisir, et elle considérera le temps qu'elle y passe comme du temps bien employé, du temps évidemment consacré à un objet digne de valeur.»³⁴⁰ C'est dire la place que jouent les émotions morales dans cette perspective, car devant la « nudité du visage » de l'autre, pour parler comme Levinas³⁴¹, qui est à la fois misère et épiphanie, lequel visage m'appelle et m'interpelle, m'oblige en même temps à lui répondre. Cet élan de répondre qui, d'aucuns appelleraient sollicitude, d'autres responsabilité, est la marque même de notre signature d'humanité pour autrui. Sinon, pourquoi cherchons-nous, au plan moral, à acquérir des vertus dans l'exercice de nos actions ? Si ce n'est à tendre à les rendre humainement acceptables donc à les humaniser.

Et l'on peut ainsi comprendre ce qu'écrit Nicolas Dent : « Posséder une vertu, c'est reconnaître de façon raisonnée l'importance d'un bien qui peut être obtenu ou préservé par l'action humaine, et accorder à ce bien, dans l'économie de nos pensées, sentiments, souhaits, désirs et activités, la place qui correspond précisément à cette estimation de son importance, en tant que bien à rechercher ou à préserver. Grâce à cette attitude, notre engagement vis-à-vis de ce bien occupe une place stable et durable dans notre vie, une place qui informe et façonne nos réactions aux individus et aux situations, qui guide nos choix et nos décisions, et qui tempère nos espoirs et nos regrets. La possession d'une vertu intègre et harmonise de très nombreux aspects d'une personne.»³⁴² Loin ou en dépit des principes généraux algorithmiques qui servent de guide dans l'action concrète de l'agent, l'éthique de la vertu tient à montrer pourquoi nous devrions accorder une place importante aux traits de caractère qu'un agent possède et manifeste, non seulement dans sa conduite mais aussi dans l'accomplissement de ses actions.

Car, posséder une vertu ou des vertus suppose que nous accordons une place importante à ce bien, et que de ce fait, nous l'intégrons chemin faisant dans notre vie et dans nos actions. Ce qui nous aide, face à la situation des autres, à être plus attentifs à leurs besoins, à leurs attentes. C'est ce qui se joue, par exemple, dans le cas de la sympathie, cette attirance affective communicable qui ne nous rend pas

³⁴⁰ Nicolas Dent *Op.cit.*, p. 2012.

³⁴¹ Emmanuel Levinas, (1971), *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic.

³⁴² Nicolas Dent, « Vertu, Ethique de la vertu », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, (dir.) Monique Canto-Sperber, *Op.cit.*, p. 2011.

indifférents aux problèmes des autres, et qui peut même se manifester avec le sentiment de pitié, c'est-à-dire ce qui fait sortir chacun de son amour propre pour aller à la rencontre ou au secours de l'autre, de ceux que nous voyons souffrir, dirait Rousseau. Cet aspect réaliste et concret dans la façon d'agir face à la situation des autres, fait de l'éthique de la vertu, une éthique qui rend sensible « aux différentes facettes de ce bien-être [le bien-être d'autres personnes], et aux variations multiples des exigences et des contre-exigences qu'exercent les besoins des individus et leur position à notre égard. »³⁴³ L'exemple du Samaritain dans la Bible (Luc, 10 : 25-37) est à ce titre très probant, dans la mesure où, si on se mettait à se poser la question, comment aurais-je agi à sa place? L'éthique de la vertu nous aide à répondre, c'est-à-dire: comment aurait agi dans les mêmes circonstances un agent ou un homme vertueux ?

Car, « [...] ce dont nous devons nous soucier, de ce à quoi nous devons être attentifs, va beaucoup plus loin que la notion de ce qu'on « devrait » faire ou non, au-delà d'une question d'obligations. Une personne qui fait seulement ce qu'elle doit faire peut échapper au blâme, mais elle n'a pas de mérite spécial et nous ne l'estimons pas. C'est bien le propre de la vertu que d'aller au-delà de la règle et du principe, et d'être ouvert, sensible, attentif à la réalité humaine des autres d'une manière souple et libre. »³⁴⁴ Il va sans dire que l'éthique de la vertu semble-t-il implique un travail de soi sur soi, un effort de perfectionnement continu, car acquérir et conserver les vertus est souvent un effort de dépassement et d'accomplissement. On notera le lien de cet apport dans le rapport qu'on peut faire entre le caractère de l'agent et la façon dont celui-ci se comporte moralement. Cela donne à l'éthique de la vertu la dimension qui appelle à la formation métamorphique de soi. Tout de même, une question subsiste : peut-on penser l'éthique de la vertu sans lien avec une éthique normative c'est-à-dire déontologique ? Autrement dit, est-il possible qu'une vertu soit détachable d'une faculté normative ?

Aristote répondait bien sûr que non, puisque pour lui, une vertu véritable ne pouvait pas être dépossédée d'une faculté normative, car c'est elle qui donne sens à ce que l'on fait et qu'il appelait la *phronèsis*, c'est-à-dire la raison pratique ou le « jugement pratique »³⁴⁵ D'où poursuit Bernard Williams avec cet exemple : « Si on ne possède

³⁴³ *Ibid.* p.2015.

³⁴⁴ *Ibid.* p. 2014.

³⁴⁵ Bernard Williams, (1996), « Vertus et vices », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF. p.2021.

aucun sens de la justice, on ne peut pas vraiment être généreux, puisque la générosité exige que l'on donne plus à une personne que ce à quoi elle a droit. »³⁴⁶ C'est ce que Cicéron contrairement à Aristote n'a pas admis, comme on l'a vu plus haut, au début de ce chapitre, puisque pour lui, la vertu, (le cas de l'honnête) est source du devoir et non le contraire : « Le fondement de la justice, c'est la bonne foi, qui consiste dans la sincérité des paroles et la fidélité aux engagements. »³⁴⁷ Bien entendu, et il faut le souligner en passant, que la vertu chez les Stoïciens, à la différence de la conception aristotélicienne, n'est pas homogène, elle est en tension continue dans l'action, d'où sa dimension pratique, au sens d'une aptitude herméneutique dans l'action. Toutefois, même étant centrée sur la vertu ou le caractère de l'action, l'éthique de la vertu ne peut ne pas échapper à l'objection sur la fluidité et l'ambiguïté sémantique du mot même de vertu, car ce qui est appelé vertu ici, ne l'est pas forcément là bas ou ailleurs et vice versa, et ce, selon les différences axiologiques inhérentes à chaque culture, à chaque société, à chaque homme ou communauté d'hommes.

D'où son caractère parfois envahissant, voire totalitaire³⁴⁸ puisque l'objet du jugement moral dans le cadre de l'éthique de la vertu peut concerner un large champ de la vie humaine, en l'occurrence, nos actions, nos caractères, nos pensées, nos modes de paraître, etc. Ainsi, « [...], des dispositions comme le courage ou la justice comptent comme des vertus car elles permettent de réaliser des biens internes aux pratiques humaines qui renforcent les communautés. Il s'ensuit que les vertus peuvent être considérées comme relatives à des communautés particulières. En effet, ce qui renforce une communauté particulière pourra nuire à une autre communauté. »³⁴⁹ Dès lors, en amont et chemin faisant, seul un travail d'herméneutique de la part de l'agent en fonction du contexte avec ses réalités locales peut lui garantir la lucidité lui permettant d'agir en partant du singulier à l'universel ou plutôt retrouver dans le singulier la part d'universel qu'il cache puisque inhérente à sa nature intrinsèque même. C'est à partir de là, à notre avis, que l'action aura tout son sens ou pour parler comme le ferait un défenseur de l'éthique de la vertu, sa dignité d'être menée ou accomplie.

³⁴⁶ *Ibid.*

³⁴⁷ Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, p.21.

³⁴⁸ On peut lire cette critique chez Ruwen Ogien, *L'éthique aujourd'hui, Maximalistes et minimalistes*, *Op.cit.*, pp.72-75.

³⁴⁹ Ruwen Ogien & Christine Tappolet, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ?* *Op.cit.*, p.151.

Au total, au regard de cette vue synoptique de ce que sont les théories morales, on peut maintenant avoir à l'esprit ce qui est susceptible de rentrer en jeu dans la prise de décision de l'agent. Cela dépend *a priori* de trois niveaux : soit selon la hiérarchie ou la priorité des valeurs voire des normes que l'agent se donne, ou plutôt que l'institution lui impose (dimension déontologique), soit selon les motivations à agir (dimension conséquentialiste), soit encore le caractère et la manière à agir (dimension éthique de la vertu). Or, tous ces éléments ne peuvent pas être vécus ou priorisés par tous les agents moraux de la même manière dans n'importe quel contexte. Evidemment, c'est dans ces situations aussi simples que complexes que se joue aussi la vie morale. Cela appelle donc de la part de l'agent un sens critique inspiré de l'herméneutique, additionné ou articulé à une prospection ontologique de l'actualité de son contexte et de ce qui le compose.

En effet, « Etre enseignant ne permet pas de déployer la même expérience éthique dans les cultures différentes, mais pas davantage, dans une culture donnée, lorsque l'on est instituteur rural ou professeur de lycée urbain ou encore d'un collège de banlieue en France. Ce ne sont pas des différences sociologiques qui sont à l'œuvre, mais des accentuations axiologiques, qui font, *in fine*, qu'il est plus facile d'obtenir une cohérence morale entre sa vie et son expérience professionnelle, lorsque l'on est le premier, plutôt que le troisième. »³⁵⁰ Ce qui montre l'importance de former des enseignants afin de leur permettre de construire, aussi complexe soit le contexte dans lequel ils exercent, leur cohérence éthique s'articulant entre leur vie personnelle, leur vie professionnelle et les milieux dans lesquels cela se joue.

Pour cela, il faut leur proposer un nouveau fondement éthique capable de répondre dans les limites de leur inachèvement aux nouveaux défis que posent notre contemporanéité. Ainsi, en refondant ce qui sous-tend l'éthique, nous pensons qu'à partir de là, il est possible de repenser l'éthique professionnelle enseignante laquelle peut désormais se renouveler sur ces nouveaux fondements. La conséquence directe de ce renouveau, telle que nous l'envisageons, c'est que l'éducation elle-même, pourra en tirer quelques bénéfices insoupçonnés, parce qu'elle saura redonner à l'école, cette dimension d'attractivité, en redevenant ce lieu propice à la formation du destin de chacun, à la formation de la vie morale et citoyenne. Cela dit, essayons maintenant d'envisager les implications de ces théories morales ci-haut

³⁵⁰ Didier Moreau, « Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ? » in *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, pp. 259- 260.

évoquées et ainsi mesurer ce qu'elles ont apporté, ce qu'elles peuvent encore apporter et ne pourront plus apporter dans la façon de repenser non seulement l'éducation, mais aussi l'éthique professionnelle enseignante.

4. Les implications sur l'éthique professionnelle enseignante

Dans un contexte où la question de la crise (tant économique, financière que morale) pousse les politiques selon leurs bornes politiques ou idéologiques à se positionner, à montrer et même à étaler leurs divergences, se joue en même temps, en creux l'enjeu ou le pari de l'avenir. Car il est évident que le modèle de développement économique des sociétés occidentales, fondé sur les valeurs de rentabilité, d'efficacité et de profitabilité, ce que Lyotard a appelé, à juste titre, la performativité (l'un des principaux ressorts de la postmodernité), disions-nous, ce modèle connaît aujourd'hui des limites, accentuées certainement par la crise économique et financière que traversent encore certains pays européens.

En effet, si pour les uns la clé de sortie réside dans l'exigence de la rigueur budgétaire et un contrôle sévère sur les dépenses publiques (et ce, en dépit des sacrifices qu'ils engendrent pour le peuple), pour d'autres au contraire, c'est l'équilibre entre rigueur budgétaire nécessaire et politique de croissance indispensable. Cette divergence politique ou idéologique n'est pas sans conséquences sur les choix politiques en lien avec l'école, avec le monde de l'éducation en France. Contexte de crise qui vient donc exaspérer la question récurrente de la crise de l'école, de la crise de l'éducation, le tout dans un environnement où surgissent à nouveaux frais les problèmes des identités, la question des frontières posant par là même, celle de la différence de l'Autre. Ce qui amène à se demander dans ce contexte, quoi que l'on dise, si l'on peut se permettre de faire l'économie d'un pari combien indispensable, celui de l'éducation et de la formation qui, bien que coûteux, le serait encore davantage si par mépris on s'en abstenait.

Dans ce contexte, tout en étant raisonnables, la seule chance de nous en sortir, et il en va d'ailleurs de l'avenir des sociétés démocratiques développées et même celui des sociétés qui se battent péniblement dans le rude et étroit sentier du développement, est la chance du pari sur l'éducation, avec son corollaire, la formation des enseignants dans laquelle s'articule l'éthique professionnelle. Pour

quelle raison ? Qu'est ce qui justifierait l'exigence et la légitimité d'un tel pari ? Pour quelle finalité ? Précisons avant d'y répondre que l'éthique professionnelle enseignante, comme sujet majeur dans toute entreprise consistant à penser l'éducation, ne peut se révéler pertinente dans la conscience du professionnel, à notre avis, que quand celle-ci est pénétrée par cette idée profonde que la finalité de son action (action éducative) a des effets non seulement sur le destin de l'enfant, mais aussi sur le devenir de la communauté.

Ainsi, on ne peut comprendre et penser, à notre avis, l'éthique professionnelle enseignante sans l'articuler avec la compréhension de ce qu'est l'éducation elle-même dans ses finalités. C'est à l'aune de cette articulation qu'on mesurera l'importance d'une conscience éthique dans tout acte qui appelle l'éducation. C'est à ce titre aussi que l'on peut mesurer l'implication de ces théories morales ci-haut évoquées, dans l'agir moral des professionnels enseignants. Ceci dit, venons en maintenant à la réponse à la question sur cette articulation entre éducation et éthique professionnelle enseignante.

En effet, la réponse à ces questions bien que d'actualité, n'est pas aussi moderne qu'on le penserait, elle est aussi vieille que notre ère, car Plutarque en son temps à Sparte, et bien entendu l'Antiquité grecque dans son ensemble avaient déjà montré sa pertinence. Ainsi, « Un jour où les Lacédémoniens s'étaient réunis, Lycurgue, le célèbre législateur, » fit venir deux chiens et les lâcha, après avoir déposé devant eux, entre les deux, un plat et un lièvre. L'un se précipita sur le lièvre, l'autre bondit sur le plat. » Mais quel sens cela pouvait avoir, et dans quel but il montrait ces chiens, les Lacédémoniens ne le comprenaient pas. C'est alors que Lycurgue leur expliqua : ces deux chiens étaient nés de mêmes parents, mais il les avait élevés de manière opposée ; de l'un il avait fait un gourmand et un vorace, l'autre il l'avait rendu capable de pister et de chasser. Tel est le pouvoir de l'éducation. »³⁵¹

Cet apologue révèle que les choix que font une société par rapport à une autre, selon ses aspirations et ses attentes, les finalités des choix divergeront, et ce, en dépit du socle ou des éléments communs de départ desdites sociétés. Non pas que la divergence qui apparaît dans la finalité du parcours suivi selon que ces chiens aient été élevés différemment, soit en soi dérangeante, mais simplement remarquer le fait que du choix éducatif dépend ce que peut attendre une famille, une classe,

³⁵¹ Plutarque, (1995), *Traité sur l'éducation*, Paris, l'Harmattan, p. 11.

une société, comme si, on pourrait dire, dis moi le modèle éducatif de ta famille, de ta classe et je te dirai dans quelle société tu aspires vivre. D'ailleurs, Plutarque en est pleinement conscient quand il insiste sur le fait : « S'il fallait un contre-exemple pour justifier la nécessité de l'éducation, il suffirait de regarder ces jeunes négligés par leur père : devenus adultes, ils se détournent de la vie saine et régulière et se plongent dans des plaisirs déréglés et serviles. »³⁵² Or, de nos jours et l'actualité le montre encore, qu'on veut assigner à l'école voire à l'éducation des finalités utilitaristes et consuméristes dans une logique d'économie libérale, c'est-à-dire former pour être prêt sur le marché du travail, non pas que le travail soit en soi quelque chose de négatif ou que nous en minimisons l'importance mais, simplement dénoncer l'instrumentalisation outrancière qu'on fait de l'école avec cette visée ultra libérale. Une telle orientation s'accommoderait mieux à telle théorie morale plutôt qu'à telle autre et influencerait, par conséquent, sur ce qui structurerait la conscience éthique professionnelle enseignante. Il va de soi que le primat d'une telle logique ne peut ne pas avoir des implications dans la façon que l'enseignant oriente ou pas son agir. On comprend ainsi le sens de rappeler ce qu'est l'éducation pour mieux questionner l'influence de ces théories morales avec leur pendant des modèles économiques qu'elles insufflent, des valeurs et normes qu'elles promeuvent.

Pour notre part, nous saisissons d'abord l'éducation comme souci de..., et en tant que telle, elle est apprentissage à ce souci, lequel implique le souci de soi, des autres et du monde. Ainsi, son implication dans la pratique enseignante comme recherche de cohérence, puisque conscient de ce souci, appelle une certaine éthique professionnelle en réponse à cette exigence du souci. Une éthique dont les fondements seront nouveaux, parce qu'elle saura dépasser les oppositions et les limites de ces grandes théories morales qui ont longtemps structuré l'éthique traditionnelle enseignante. C'est pourquoi nous ne nous inscrivons pas ici dans une logique de retombée économique, des dividendes que produirait l'éducation, quoique nous présumons qu'elles soient si nombreuses si tant est qu'on parvienne à l'évaluer en termes de chiffre.

Mais nous nous situons sur le plan moral et éthique de ce qu'est l'expression de l'éducation dans la formation d'une conscience élevée de l'humanité tant du point de vue individuel que collectif, prélude à la formation de la citoyenneté pleine et ce, pour l'intérêt du genre humain. Ce n'est donc pas tant la construction de ce processus de

³⁵² *Ibid.* pp.12-13.

formation de cette conscience élevée de l'humanité, (nous avons essayé d'en montrer la pertinence dans le chapitre IV de cette recherche) bien que nous en estimions et en mesurons l'intérêt qui est la finalité recherchée ici, que les apports qui participent ou peuvent participer à la formation de celle-ci et forment chemin faisant, les sédiments d'une conscience éthique en quête permanente d'un souci de cohérence personnelle. Laquelle s'enchevêtrera dans la vie professionnelle avec l'éthique professionnelle enseignante comme conscience du devenir monde de l'enfant. Ce souci de cohérence personnelle est mis à l'épreuve de la réalité pratique du métier dans un contexte postmoderne où la classe loin d'être un espace homogène, toute proportion gardée, comme autrefois, reflète désormais la société ouverte, cosmopolitique³⁵³. Ce qui rend davantage vulnérable cette vie éthique professionnelle au point où la recherche d'une cohérence personnelle expose l'agent à ce que Bernard Williams appelle, nous l'avons dit, les sentiments moraux que sont le regret d'agent et la fortune morale.

Cette vulnérabilité n'est pas en soi négative, au contraire, elle rend possible le questionnement sur la formation sans cesse renouvelée de l'enseignant de sa vie éthique professionnelle dans son approche par rapport à cette diversité de l'épaisseur humaine avec laquelle il cohabite désormais dans la vie de la classe. En cela elle ouvre au questionnement sur sa propre vie éthique en quête de cohérence. De quoi va-t-elle se nourrir ? Uniquement de sa rationalité pure ? Ou saisira-t-elle l'effectivité de la poétique humaine comme raison et émotion ? A la lumière des trois grandes théories morales ci-haut explorées, force est de constater qu'aucune d'entre elles, prise séparément ne peut prétendre à l'universalité des réponses aux problèmes rencontrés et/ou soulevés par la pratique enseignante dans ce contexte post ou hyper moderne.

Par ailleurs, il est certain que leurs divergences ne les disqualifient pas pour autant quant à leur possibilité de féconder de façon renouvelée l'éthique professionnelle enseignante, car sur certains problèmes précis, ces théories peuvent dégager des éléments convergents pouvant permettre l'émergence de passerelles sur lesquelles l'enseignant pourrait articuler sa pratique et/ou son agir selon les contextes, les faits,

³⁵³ Les Stoïciens admettaient cette idée attribuée à Socrate, le cosmopolitisme qui signifie admettre que nous sommes « citoyens du monde ». C'est aussi l'idée de fraternité universelle chère aux Stoïciens et dont ils font un élément de leur doctrine voire de leur enseignement, car persuadés que la Nature a fait les hommes sociables et que cette inclination naturelle les pousse à s'aimer les uns les autres, dans une sorte de sympathie instinctive. Sénèque écrira : « Je suis un membre de l'ensemble des êtres raisonnables. » (Pensée pour moi-même, VII, p.13.)

les problèmes rencontrés. Car, selon les situations, il est possible que le même enseignant puisse être déontologue dans tel cas, mais conséquentialiste voire vertueux dans tel autre. Le plus important, c'est que cela tienne fondamentalement en cohérence avec la signification que celui-ci ne doit pas perdre de vue, ce que signifie éducation. Ainsi, nous présumons que selon le choix éthique de l'agent dépend en grande partie la nature de la finalité de son action éducative, même s'il est vrai, et que cela est reconnu depuis l'Antiquité que l'éducation « vise à transformer un être faible par nature en un homme accompli ». Justement, c'est le contenu de cet accomplissement qui peut être sujet à caution tant qu'il ne cerne pas les aspirations profondes de chaque individu, de chaque élève pour mieux l'amener à entamer sa métamorphose qui le préparera à accéder à la communauté de l'universel. Pour y parvenir, la confiance est ainsi accordée à ce que Plutarque appelle notre « guide divin » c'est-à-dire la raison, à même de permettre à l'enfant plus tard de s'élever et de se réaliser en négociant son devenir avec l'autre.

Pour cela, adjoindre dans la construction éthique de l'enseignant la dimension ou la conscience de ce que, bien avant Bernard Williams (dont le contenu et la signification ne sont pas les mêmes), Adam Smith a appelé les sentiments moraux en l'occurrence la sympathie³⁵⁴, est capital car il le considère comme un de principes constitutifs de la nature humaine qui le pousse à s'intéresser à ce qu'il appelle « la fortune » des autres. Assurément c'est cette dimension qui rendra l'enseignant attentif à la situation et à la condition de l'élève. Ce moment est bien indispensable pour toute tâche éducative, car sans cette compréhension qui se dessine après une herméneutique de ce que nous donne à voir la situation et la condition de l'élève révélées par la sympathie, tout travail de rationalité le concernant peut paraître inopérant. Mais, cette sympathie quels que soient ses apports, ne peut suffire, il lui vaut adjoindre ce que les Stoïciens appelaient l'attention, cette vigilance de soi sur soi, laquelle rend possible la conscience de la cohérence dans l'action.

Le triptyque dont use Plutarque pour définir la raison est saisissant pour se rendre compte, combien de fois son propos est encore d'une modernité étonnante quand il s'agit de penser l'importance de l'éducation et l'exercice de la fonction d'éducateur ou d'enseignant. Car dit-il : « Ce que j'appelle raison, c'est l'instruction, et habitude,

³⁵⁴ Cf. Adam Smith, 1999, *Théorie des sentiments moraux*, Paris, PUF. p.23. En effet, Adam Smith puise le sens du mot sympathie dans la théorie stoïcienne de la *sumpatheia* entre tous les éléments de l'univers, qui désignera donc pour lui le mécanisme de communication des passions d'un individu à l'autre, ce qui nous rend sensibles à l'autre.

la pratique. Les bases viennent de la nature ; le progrès, de l'instruction ; l'usage de son exercice ; la perfection, des trois ensemble ; si l'un vient à manquer, alors inévitablement, la vertu se met à boiter. Car la nature sans l'instruction est aveugle, l'instruction coupée de la nature incomplète et la pratique séparée des deux autres, inefficace. De même que pour l'agriculture, il faut d'abord que la terre soit bonne, ensuite que le cultivateur soit compétent, enfin que les semences soient de qualité, de la même façon, la nature ressemble à la terre, l'enseignant à l'agriculteur, les principes et les préceptes contenus dans les matières à la semence. »³⁵⁵ Ce qui interpelle toutefois dans cette pensée, c'est l'usage de l'impératif catégorique quand Plutarque parle de la nature qu'il compare à la terre, « il faut d'abord que la terre soit bonne », préalable donc à tout travail d'investigation du cultivateur ou de l'enseignant, comme si, et c'est là le paradoxe, tout en accordant une place importante à l'acquis par rapport à l'inné (puisque par l'éducation l'enfant est perfectible, il peut amender la faiblesse de son âme) Plutarque insiste en même temps sur la qualité de la terre ou de la nature c'est-à-dire l'aspect inné.

D'ailleurs écrit-il : « A celui qui désire engendrer des enfants illustres, je conseillerais, pour ma part, de ne pas vivre avec n'importe quelle femme, je veux dire, pour prendre un exemple, avec une courtisane ou une concubine. Car les descendants, du côté maternel comme du côté paternel, sont poursuivis de façon indélébile pendant toute leur vie par le déshonneur lié à une basse naissance, [...] C'est donc un précieux trésor [...] qu'une bonne naissance, et il faut en faire le plus grand cas quand on souhaite une filiation légitime. »³⁵⁶ Ainsi, il apparaît clairement que, si le lieu de la semence n'est pas au préalable bon, on peut en déduire en dépit de la compétence de l'agriculteur que cette semence ne portera pas de fruits. Comme si, l'agriculteur se rendait déjà par avance vaincu et impuissant face à l'inégale répartition naturelle entre les choses, les êtres et les hommes.

De quoi se demander : à quoi sert-il d'évoquer la compétence comme le fait Plutarque, cette sorte d'ingénierie susceptible de transformation, de performativité donc de résultats si elle ne faisait ses preuves que dans des situations où des terres sont dites déjà bonnes ? Ne serait-elle pas au contraire, ce par quoi et au moyen de quoi, l'agriculteur s'attachera avec passion et persévérance à transformer des terres mêmes arides, pour en faire de beaux jardins potagers ? Ne se mesurerait-elle que

³⁵⁵ Plutarque, *Traité sur l'éducation*, *Op.cit.*, pp. 54-55.

³⁵⁶ *Ibid.* p.53.

dans les situations dites de terres déjà bonnes ? Et dans les situations où les terres ne sont pas bonnes ou moins bonnes, quelle est l'action de l'agriculteur ? Abandonnerait-il ces terres du simple fait qu'elles ne seraient pas bonnes a priori ? Il est vrai que le lien que Plutarque fait entre le cultivateur ou l'agriculteur et l'enseignant semble intéressant du point de vue épistémologique et logique, et aurait davantage gagné du point de vue éthique, s'il avait réussi à se sortir du poids social et historique de sa société. Ce qui lui aurait permis de se soustraire de son préalable, cette conditionnalité : « il faut d'abord que la terre soit bonne », car c'est effectivement de cette « infirmité » ou de cette imperfection qu'il souligne que l'éducation se charge, puisque l'enfant est perfectible et ce, en dépit de ses origines parentales et sociales. Dès lors, fécondée par ces grandes théories morales diverses et la réalité concrète, l'éthique professionnelle enseignante ouvrirait la pratique éducative à l'idée de ce que serait la conscience de l'éduqué.

Cette idée simple qui consiste à dire qu'en se formant, on apprend à se découvrir soi-même, c'est-à-dire découvrir qui nous sommes, veut dire en réalité que nous ne savons pas ce que nous sommes sans nous être formés c'est-à-dire sans que l'éducation nous transforme. C'est par cette prise de conscience ou de cette découverte de ce que nous sommes, grâce à la formation que l'éducation promeut l'homme libre. Car à partir de là, il devient possible pour l'éduqué c'est-à-dire l'homme devenu libre, de transformer le hasard de l'existence, en transformant les buts de sa vie, en produisant la forme de son existence et ce, quel que soit le milieu social dont on est issu. C'est ce lien qui définit le sens de la coappartenance entre éducation et éthique.

Ainsi, l'éthique professionnelle enseignante ne saurait être pensée que sous le prisme des théories morales éloignées parfois de la réalité concrète dans laquelle se déploie l'acte d'éduqué, non plus, elle ne saurait être pensée sans elles, pas plus en distanciation avec ce qu'est l'éducation comprise, répétons-le, comme souci de soi, souci qui appelle à se soucier du souci de l'autre, ce qui ouvre en même temps au souci du monde. Et c'est de ce souci en tant que devenir monde de l'enfant qui est constitutif, à notre avis, de l'éthique professionnelle enseignante dans ce contexte post ou hyper moderne. Encore faut-il qu'on admette « [...] en effet que toute entreprise humaine reste inachevée, l'idée classique d'une éthique permettant de stabiliser la vie doit être abandonnée et faire place à une réflexion visant simplement

à circonscrire une stratégie de l'existence. »³⁵⁷ Ainsi, cette stratégie se résumerait pense Georges Lapassade dans la compréhension du concept de l'*entrisme* (stratégie d'opposition interne) qui pour lui, désigne « le mouvement permanent par lequel l'homme s'efforce jusqu'au terme de son existence, d'entrer dans la vie. »³⁵⁸ Et cette stratégie de l'existence, Lapassade la compare à un modèle, celui de "l'étranger participant", car insiste-t-il : « [...] telle nous paraît être, précisément, la situation de l'homme dans le monde. Une adhésion sans véritable attache, un engagement impliquant sans cesse le désengagement. Ce qui pourrait signifier ceci : quel que soit le degré de sa détresse, de sa solitude, de son aliénation, l'être humain, parce que toutes ses positions sont inachevées, reste capable de dépasser ses servitudes. »³⁵⁹ Il va de soi que c'est avec cette signification éthique que se comprend le nouvel horizon ou plutôt les fondements d'une éthique en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante.

³⁵⁷ Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, *Op.cit.*, p. 206.

³⁵⁸ *Ibid.* p. 206.

³⁵⁹ *Ibid.* p. 207.

VI- Quatrième partie : Le paradigme du conte ou de la fable comme réceptacle d'une éthique continue de formation de soi.

Il semble évident que le pluralisme axiologique qui a émergé dans le contexte de la postmodernité a tenté de faire du relativisme un terreau fertile, justifiant une certaine forme de fondamentalisme qui a laissé fleurir l'idée que la défense des valeurs, même quand elles peuvent heurter autrui dans ses interprétations ou ses significations doit être menée (au nom d'une certaine idée classique de l'universalisme) sans aucune autre forme de procès parce qu'elles sont les seules qui fondent notre identité et notre culture. Autrui doit s'y conformer ou rien d'autre. Ce radicalisme dans la défense ou la promotion des valeurs qu'on fait siennes parce que bonnes pour soi, transforme l'intention de celles ou ceux qui les défendent au point d'en faire quelque chose d'opposable pour autrui, d'où la justification à les promouvoir.

Mais cette promotion ne va pas sans risque, notamment le risque d'intolérance que ces valeurs peuvent susciter dès lors qu'elles ne font pas l'adhésion d'autrui donc contredites ou mal acceptées. On comprend alors le débat dans la communauté des chercheurs sur les questions éthiques ou morales et leurs implications dans la société (y compris aussi à l'école), notamment en France, entre les partisans du maximalisme et ceux du minimalisme moral. Est-il que dans ce contexte où le monde devient de plus en plus ouvert, où les identités se conjuguent plus que jamais au pluriel, il nous faut prendre à bras le corps la question de l'éducation, l'éthique de ceux qui assurent et assument cette tâche, si nous voulons réussir dans « l'échec » cette transition métamorphique de notre insertion à ce nouveau monde cosmopolitique.

« Echec », car persuadé que ce qu'il adviendra de cette métamorphose est potentiellement imprévisible, puisqu'elle ne s'imposera jamais ni comme conséquence, ni comme résultat, dès lors qu'elle s'offre et s'ouvre comme perspective. Ce qui compte, c'est l'effort de nous inscrire dans cette perspective d'advenir, dans la mesure où l'homme ne réussit ou ne triomphe jamais tout à fait. On comprend que cela rend davantage complexe, problématique mais aussi excitante la question. La conscience de cet inachèvement, tout en nous rendant modeste dans les approches que nous apportons ici, nous rend en même temps

exigeant à l'idée de « s'ingénier » continuellement. Ainsi, nous faisons l'hypothèse dans cette partie de notre recherche que le pari de l'invention ou de la réhabilitation d'une poétique de l'imaginaire comme lieu d'une réalité processive, perceptible par l'intuition, est la garantie qui nous permettra d'imprimer et d'exprimer le monde autrement. Persuadé que c'est par cette intuition que nous serons capables de puiser dans cette part du « lieu-commun »³⁶⁰ qui est en nous et que nous sommes, et dont la marque est la trace de cette mémoire que constitue notre vécu, notre expérience partageable, notre capacité de créativité dans les actions. Ce qui justifie la place du récit dans la compréhension de cet imaginaire, et c'est ce que cette partie de la recherche va essayer de montrer.

³⁶⁰ Nous empruntons ce terme de « Lieu-commun » à Edouard Glissant (2009) qui le définit comme le « [...] lieu où chaque fois une pensée du monde appelle et éclaire une pensée du monde. » in *Philosophie de la Relation*, Paris, Gallimard, p. 25.

Chapitre VII : Une vie éthique en construction : Des théories morales à l'herméneutique du conte ou de la fable.

Telle que définie plus haut avec Ruwen Ogien, une théorie morale est une construction abstraite qui tend à systématiser nos intuitions morales. Elle offre donc un cadre réflexif où émerge un ou plusieurs principes ou normes applicables aux actions particulières. Ce sont donc ces principes qui rendent possible l'évaluation de la justesse ou non de nos actions. Il y a ici tout un protocole théorique qui structure nos intuitions morales en un système qui permet de déduire dans l'action ce qui est bien ou bon et ce qui ne l'est pas. Dès lors, la théorie morale opère comme dans un raisonnement logique, dirions-nous syllogistique, c'est-à-dire à partir d'une prémisse majeure vraie, on en déduit la « prédicabilité » d'un sujet particulier ou d'une proposition singulière correspondant à cet universel énoncé dans la majeure. La systématisation est ainsi inhérente au souci d'universalisation.

Telle est la logique de la construction des théories morales, bien qu'aucune d'elles prise isolément ne puisse prétendre donner une réponse suffisante à la complexité et à la dimension parfois inattendue de l'action humaine. Or, une telle construction et un tel fonctionnement sont à l'inverse de la fable ou du conte, car ici c'est le particulier qui prime sur le général dans la mesure où « ce n'est que dans le particulier que le général existe, et il ne peut être connu intuitivement que dans le particulier. »³⁶¹ Qui plus est, ce particulier est pensé ou représenté comme étant un réel, c'est-à-dire un cas individuel concret à partir duquel une histoire peut se construire et dans laquelle on pourra reconnaître par intuition la proposition générale qui se dégage. Du particulier ou du singulier procède donc le général ou l'universel.

Cependant, ce général ne renvoie pas forcément à la maxime morale (parce qu'elle n'est pas définitivement bien fixée et univoque) qui s'en dégage, mais plutôt la problématique, le conflit de valeur qu'il met en lumière. Tel peut ainsi se résumer le paradigme du conte ou de la fable. Ce qui nous laisse entrevoir l'intérêt de scruter ce paradigme dans la perspective du renouvellement de l'éthique professionnelle enseignante en tant qu'elle trouve sa cohérence comme exigence de l'agir dans la quotidienneté de l'agent selon le contexte dans lequel sa pratique et son action ont cours. Il va de soi que l'accent mis sur le particulier puisque c'est de lui que le général procède, permet de penser le paradigme du conte ou de la fable comme le

³⁶¹ G.E. Lessing, (2008), *Traité sur la fable*, Paris, Vrin, p.56.

lieu infaillible et fertile d'une réceptivité quasi permanente à l'égard de l'autre et du monde. La recherche en éthique professionnelle enseignante, en éducation ne peut faire l'économie d'un tel lieu, puisque de lui émerge et foisonne la maxime morale, qui contrairement à celle des théories morales, « [...] ne nous présente le plus souvent que des propositions d'expérience qui nous instruisent bien moins de ce qu'il faudrait faire que de ce qui se fait réellement. »³⁶² Par ailleurs, soulignons-le d'emblée, ce ne sont pas tant les maximes morales du conte ou de la fable qui nous intéressent ici, mais plutôt le fonctionnement de son paradigme et l'universalité des problématiques qu'il soulève. Ainsi donc, dans le paradigme du conte ou de la fable tout est fait pour ramener la proposition morale générale, dit Lessing, à un cas singulier ou particulier, lequel cas, et c'est là, la grande différence avec les théories morales et c'est elle qui nous intéresse, est représenté non pas comme un cas abstrait voire possible, mais comme réel.

Et cette réalité, n'étant pas objectivable puisque ne pouvant appartenir qu'au singulier c'est-à-dire qu'à l'individu (« [...] aucune réalité n'est pensable sans individualité³⁶³ »), est paradoxalement la seule réalité qui rend intuitivement reconnaissable la proposition morale toute entière³⁶⁴. Voici un exemple avec cette fable, *la poule aveugle*, qui, tout en étant un cas singulier ou individuel, parle en même temps à chacun d'entre nous : « Une poule devenue aveugle n'avait pas perdu l'habitude de gratter laborieusement le sol à la recherche de grains. Mais c'était bien en vain qu'elle se fatiguait ! Une autre poule, qui n'était pas aveugle mais se trouvait avoir les pattes délicates, restait toujours à ses côtés et profitait du fruit de sa recherche sans y contribuer. Car à chaque fois que la poule aveugle découvrait un grain, l'autre le lui prenait. »³⁶⁵

On peut noter ici la dimension pratique de la raison, laquelle se fonde sur un agir ou une action individuel par lequel surgit la morale, fût-il par intuition. Car l'opportunisme dont fait montre cette poule, irrespectueuse du travail de la poule aveugle peut indigner autant la conscience individuelle que collective et pose en même temps, bien qu'étant un cas particulier, la question générale de la nature des rapports intersubjectifs. En effet, cette recherche des conditions de possibilités de l'action individuelle perceptible dans le paradigme du conte ou de la fable, est ce qui

³⁶² *Ibid.* p. 41.

³⁶³ *Ibid.* p. 55.

³⁶⁴ *Ibid.* pp. 53-54.

³⁶⁵ *Ibid.* p. 125.

a caractérisé au passage l'éthique de Fichte, car pour lui, c'est dans « l'individu agissant » qu'il faut trouver les fondements de la nature morale dans la mesure où « [...] l'agir individuel constitue la spécificité de l'éthique comme science particulière du pratique. »³⁶⁶ Il y a ici un positionnement clair de Fichte par rapport à Kant qui subordonnait la raison pratique à la raison théorique : il ne peut y avoir de théorique sans pratique, dirait Fichte ; d'où le primat qu'il accorde à la raison pratique sans pour autant la penser avec une logique de subordination, mais plutôt comme une « unité fondamentale » entre théorique et pratique, « [...] unité qui s'enracine dans un effort pratique originaire dont l'exigence morale est en nous l'expression. »³⁶⁷ Dans le paradigme du conte ou de la fable, cet effort pratique n'est pas inatteignable, moins encore réservé à une quelconque catégorie d'homme, pas plus qu'à une élite dira Renaud Hétier, puisque « Cela ne réclame aucune autre disposition, que celle qui nous fait précisément être humains : l'accès à la parole. »³⁶⁸

Comme récit, la dimension narrative contenue dans ce paradigme fait jaillir dans l'action singulière de ses personnages une connaissance symbolique telle, que notre intuition ne peut être que captive et réceptive. C'est ainsi que procède l'éveil de notre sensibilité car l'opacité que font sienne les personnages de ces récits n'a pour but que de nous révéler à nous-mêmes notre propre opacité et notre propre nature, celle d'être à la fois tragique et humain. « A chaque image en effet, liberté est donnée à l'auditeur de pénétrer dans le concret où elle se déploie et de se sentir féconder ou de ne pas le sentir et l'être tout de même par la puissance évocatrice de cette même image sur un registre symbolique. Chaque personnage peut ainsi constituer à la fois un acteur de l'histoire et ne représenter dans le conte qu'une tendance de notre propre être : les relations entre personnages peuvent alors être signifiantes de nos conflits les plus intérieurs. Dans l'épure d'un récit dont le temps s'offre tout entier à l'action, les images du conte tiennent ce pari difficile : par la plus grande simplicité toucher aux plus secrètes profondeurs. »³⁶⁹ De cette dimension émotionnelle se révèlent à nous comme sur un effet miroir non seulement notre être mais aussi nos expériences morales antérieures et leurs conséquences qui, soudain, resurgissent à la table de l'évaluation de notre conscience. Ce détour par le récit et l'imaginaire permet d'éprouver ce que la modernité a méconnu et que Bernard Williams a

³⁶⁶ Luc Vincenti, (2000), *Le Système de l'éthique de Fichte*, Paris, Ellipses, p.6.

³⁶⁷³⁶⁷ *Ibid.* p. 8.

³⁶⁸ Renaud Hétier, (1999), *Contes et violence, enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*, Paris, PUF. p. 13.

³⁶⁹ *Ibid.* p. 14.

réhabilité, à savoir, les sentiments moraux que sont : « le regret d'agent » et « la fortune morale ». En effet, le regret d'agent tout en structurant en même temps le concept de fortune morale, naît, dès lors que l'agent moral délibère sur ses choix et décisions antérieurs, non pas que cela lui serve simplement en terme de maîtrise des acquis ou de pré-requis, comme l'inciterait la notion de « compétence éthique » pour affiner ses décisions à venir, mais également pour comprendre la part d'irrationnel qui intervient dans ce qui nous pousse à faire tel choix plutôt que tel autre, surtout dans le cas où les deux choix sont possibles ou justes moralement.

Par exemple, un enseignant peut être confronté à la situation suivante : « si je cache à un parent d'élève des résultats scolaires négatifs et le comportement désinvolte de son fils, j'agirai de façon malhonnête ; mais si je lui dis la vérité, il risque de lui faire subir un mauvais traitement et briser la relation entre son fils et moi. » Il est évident, un principe et un devoir moraux suggèrent d'adopter des comportements opposés : le devoir de l'enseignant de ne pas mentir s'oppose au principe de bienfaisance à l'égard de son élève. En réalité, le regret éprouvé à l'égard des conséquences indirectes d'une action choisie, résulte bien souvent d'un dilemme, c'est-à-dire recouvre le cas où deux actions sont justes du point de vue moral, mais où l'agent ne peut faire les deux au même moment.

Et quand surviennent les conséquences, nous voilà pris de regret. « [...] le "regret d'agent" (agent-regret), qui concerne les conséquences indirectes des actes dont nous sommes auteurs et dont nous eussions aimé qu'elles fussent autres. Le regret d'agent se distingue du remords (sentiment qui résulte de la délibération sur nos actes volontaires), comme du regret du simple témoin passif. Il manifeste à la fois notre engagement éthique et notre incapacité à être purement rationnels. Nous ne pouvons pas nous désintéresser des conséquences involontaires de nos actes, si nous sommes suffisamment lucides, et d'autre part nous ne pouvons pas nous décharger sur la communauté de notre responsabilité face à ces conséquences involontaires. Le regret d'agent est l'émotion morale qui nous fait basculer de la rationalité (nous ne sommes pas responsables et nous n'avons pas à nous imputer une faute) à l'humanité (nos actions sont inextricablement emmêlées et co-solidaire). »³⁷⁰ Si le regret d'agent agit ainsi dans la vie éthique, la fortune morale concerne quant à elle, ce qui advient des conséquences de nos actions, ce qui

³⁷⁰Didier Moreau, « Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ? » In *L'éthique professionnelle des enseignants Enjeux, structure et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, p. 259.

interroge donc la place du hasard non seulement dans l'émergence des situations de départ, celles qui nous poussent à prendre des décisions, mais aussi dans le rapport que ces décisions ont à voir avec la morale. Preuve comme il le fallait que la vie morale ne peut être cantonnée aux pouvoirs cognitifs de notre raison, sa rationalité pure ; elle ne peut pas donc faire l'économie d'autres facteurs qui rentrent en ligne de compte au moment où surgit l'action ou le fait qui amène à la décision. L'agent ne peut donc se soustraire à sa sensibilité, laquelle, émotionnellement lui permet de s'approprier en profondeur son expérience antérieure sans pour autant succomber aux injonctions d'une rationalité qui veut faire de lui un être purement formel³⁷¹ dépouillé de ses variables individuelles et de son contexte spatio-temporel d'action. En effet, c'est de cette expérience antérieure que naît en nous le courage d'affronter les effets de nos décisions, comme dirait Bachelard « [...] notre courage est fait du souvenir de notre décision. »³⁷² Ainsi donc, du point de vue éthique, s'il nous faut retenir l'ébauche d'une théorie éthique du paradigme du conte ou de la fable, nous dirions qu'il est le lieu où la liberté structure l'agir de l'agent, et comme tel, ses actions ne sont pas toujours pensées avec dessein mais avec raison (raison pratique). C'est pourquoi, ce paradigme ne postule pas une vérité absolue, au contraire, moins exigeant et parce que maintenu par une tension continue qui soutient les modifications dans l'action des agents libres, il structure ainsi une éthique d'ouverture qui appelle le recouvrement de l'agir de tout l'être à travers ses actions passées, présentes dans la façon de délibérer sur elles et ainsi acquérir la lucidité pour les actions à venir.

En témoigne cette fable, *le loup sur son lit de mort*, voici comment nous délibérons à partir de notre expérience morale passée : « Le loup, prêt à rendre les derniers soupirs, jetait un regard sur sa vie passée, et examinait ses actions. Je suis vraiment un pécheur, disait-il, cependant, sans me flatter, je crois qu'il y en a de plus grands que moi. J'ai fait du mal, mais j'ai fait aussi du bien. Un jour, je m'en souviens, un agneau écarté de son troupeau, vint, en bêlant, se jeter près de moi ; je pouvais l'étrangler, rien n'était plus facile ; je n'y touchai pas. Précisément vers le même temps, j'eus la patience d'écouter les railleries et les propos outrageants d'une brebis, avec une indifférence d'autant plus digne d'admiration que je n'avais rien à craindre, n'y ayant aucun chien qui la gardât. Je puis attester tous ces faits, interrompit un renard de ses amis, qui l'assistait dans ses dernières heures. Toutes

³⁷¹ Bernard Williams, *La fortune morale, moralité et autres essais*, Op.cit., p. 125-154.

³⁷² Gaston Bachelard, (1992), *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock, p.71.

les circonstances en sont encore présentes à ma mémoire. C'était dans le temps où tu manquas d'être étranglé par cet os de poulet que la grue eut ensuite la bonté de te tirer du gosier. »³⁷³ En effet, ce qui fait advenir une décision ou une action ne dépend pas forcément du vouloir de l'agent, mais interviennent aussi les circonstances extérieures à l'agent. On le voit, cet agneau a bénéficié de circonstances exceptionnelles («[...] je pouvais l'étrangler, [dit le loup], rien n'était plus facile; je n'y touchai pas. Précisément vers le même temps, j'eus la patience d'écouter les railleries et les propos outrageants d'une brebis, avec une indifférence d'autant plus digne d'admiration que je n'avais rien à craindre, n'y ayant aucun chien qui la gardât»), lesquelles circonstances ont influé d'ailleurs sur l'attitude ou la décision du loup à son égard. Sans elles, sa décision aurait pu en être autre, ce qui aurait eu d'autres conséquences.

Même si nous reconnaissons que ces circonstances sont à mettre aussi sur le compte d'un contexte bien particulier, comme le renard se fait le malin plaisir de nous rappeler ce qui était arrivé jadis au loup : « [...] tu manquas d'être étranglé par cet os de poulet que la grue eut ensuite la bonté de te tirer du gosier », ce qui nous intéresse ici, c'est ce regard rétrospectif du loup sur ses propres expériences passées, même s'il prend soin d'enjoliver certains faits. Au-delà, admettons-le que si « l'émotion est le résultat de l'action d'une force sur l'âme »³⁷⁴ comme le pense Roland Colin, dans le cas de cette fable, la force qui éveille la sensibilité du loup est bien la situation pitoyable de l'agneau (*un agneau écarté de son troupeau, vint, en bêlant, se jeter près de moi*), situation qui, directement ou indirectement a pu influencer sur l'attitude et la décision du loup.

Signe que beaucoup de facteurs non négligeables concourent à l'agir moral de l'agent et qu'il serait impertinent de n'en privilégier qu'un seul, fût-il au nom d'un certain primat de la rationalité. On comprend ainsi ce que signifie s'approprier son expérience morale passée, puisqu'elle permet à l'agent de reconstituer ce qu'on appellerait dans le jargon policier « la scène du crime », dirions-nous la scène de l'action, par conséquent, mesurer la teneur et les circonstances qui ont amené l'action ou la décision. C'est ainsi que procède la vie morale, écartelée entre notre expérience passée sur laquelle nous délibérons une fois que surgit le regret d'agent et ce qu'advient nos actions futures en termes de conséquences tant volontaires,

³⁷³ G.E. Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, pp. 121-123.

³⁷⁴ Roland Colin, (2005), *Les Contes noirs de l'Ouest africain, Témoins majeurs d'un humanisme*, Paris, Présence Africaine, p. 50.

qu'involontaires et desquelles nous ne pouvons pas nous distancier ou nous désintéresser puisqu'elles atteignent ou peuvent atteindre autrui. Entre ces deux bornes s'enchevêtre dans l'ici et maintenant, la conscience de la recherche d'une cohérence personnelle de l'agent dans ses actions quotidiennes. Cette cohérence exige alors une connaissance étendue du particulier, c'est-à-dire de l'enfant aussi bien dans ses individualités qu'aux finalités (contenues dans l'acte même d'éducation) que l'agent se donne.

Et comme cette connaissance étendue du particulier ne peut être achevable, alors la cohérence personnelle de l'agent dans sa vie morale ne peut être qu'une recherche sans fin, sans cesse renouvelée étant entendu que, ce qui se donne à lui n'est jamais le même et surtout pas pour longtemps, car sitôt qu'il est venu à lui, sitôt vient déjà le temps qu'il soit à un autre. Ainsi, va la vie d'école. Comme telle, la vie morale enseignante comme recherche de cohérence est à la confluence de l'intention et de l'action, ce qui est par essence le paradigme du conte ou de la fable, et comme tel, il peut bien féconder la vie éthique enseignante comme vie éthique professionnelle.

1. Le paradigme du conte ou de la fable : structure et symbolisme

Il est certain qu'on nous objecterait d'emblée une possible confusion d'usage du mot conte ou fable comme si ces deux mots étaient des synonymes. Certes, il est vrai que ces deux mots ne renvoient pas forcément à la même chose, car leurs spécificités sont telles que pour un spécialiste, il serait hasardeux de dire conte à la place de fable et vice versa. Mais, dans ce travail nous assumons le choix de ne pas distinguer ces deux mots, non seulement au regard de leur proximité sémantique et structurelle, mais aussi au regard de leur champ opérationnel, des buts qu'ils visent. En effet, conte et fable sont tous deux des récits mettant en exergue des personnages souvent animaliers dont les caractères sont intuitivement reconnaissables par quiconque.

C'est d'ailleurs pour cela que ces animaux sont choisis, puisqu'il suffit d'évoquer leurs noms pour que s'éveille en chacun d'entre nous l'idée précise que nous nous faisons de leurs caractères. Lessing dira que c'est du fait de « l'invariabilité généralement connue des caractères »³⁷⁵ de ces animaux que le fabuliste ou le conteur préfère les utiliser plutôt que les personnages de l'histoire ou encore tout ce

³⁷⁵ G.E. Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, p. 64.

qui vient du règne végétal. Aussi, les deux comportent dans leur narration une suite de modifications qui finissent par former un tout que Lessing a appelé l'action qui, elle, vise une maxime morale reconnaissable facilement, même intuitivement. Car « [...] l'instruction morale n'est ni cachée ni déguisée dans l'action de la fable, mais que c'est cette action qui la rend susceptible d'être connue intuitivement. »³⁷⁶ Ainsi, à la différence de l'allégorie et de l'épopée qui mettent l'accent sur l'excitation de nos passions en les imitant même, la fable tout comme le conte recherchant dans l'imaginaire un cas singulier à même d'être représenté comme réel, touche par conséquent la conscience la plus profonde d'entre nous. Dès lors, « le fabuliste, [...], ne s'occupe pas de nos passions mais seulement de notre connaissance. Il veut nous convaincre avec vivacité de quelque vérité morale singulière. Tel est son but, et il cherche à l'atteindre par la représentation sensible d'une action qui, selon ce que cette vérité exige, peut être ou non le résultat d'un dessein. »³⁷⁷

C'est dire l'aspect à la fois théorique et concret de la fable puisque les expériences qu'elle propose sont représentées comme réelles, c'est-à-dire comme expériences pratiques pouvant guider nos actions ou nos conduites, d'où sa dimension pédagogique et éthique. Dans les deux cas, fable et conte ont pour trait caractéristique la forme symbolique qu'ils empruntent pour faire jaillir à la fois, la maxime morale mais aussi la réflexion qui nous fait voir en face la vérité dans toute sa splendeur. Fable et conte doivent leur singularité à la relation d'influence réciproque qu'ils réussissent à nouer dans le récit entre la théorie et la pratique, car l'une ne va pas sans l'autre et c'est cette unité fondamentale, cet ensemble ou ce tout, qui donne une toute autre signification au mot action.

C'est cette influence réciproque qui fait que la vérité qu'ils énoncent prend une originalité telle que la mise à contribution de notre intuition pour nous la révéler est presque soudaine, étant entendu que : « La connaissance intuitive est claire par elle-même. La connaissance symbolique emprunte sa clarté de l'intuition. »³⁷⁸ En effet, la charge symbolique que dégage le conte ou la fable nous met nous-mêmes devant notre expérience passée et la façon dont nous délibérons sur elle, on l'a vu, mais elle nous met aussi devant l'expérience à venir qui, à défaut de nous prémunir, aiguise cependant notre lucidité dans l'action ultérieure. En témoigne cette fable, *le renard* : « Un renard poursuivi se sauva sur un mur. Pour descendre plus aisément de l'autre

³⁷⁶ *Ibid.* p.46.

³⁷⁷ *Ibid.* P. 51.

³⁷⁸ *Ibid.* p. 56.

côté, il s'aïda d'un buisson voisin. Avec ce secours, il se tira heureusement d'affaire, si ce n'est que les épines du buisson le blessèrent vivement. Le misérable secours que tu donnes, cria le renard ! Tu ne peux aider sans nuire. »³⁷⁹ Ainsi peut parfois être vécue notre action par autrui, car malgré nos bonnes intentions, même à notre insu, nos décisions peuvent avoir des échos différents selon l'histoire de vie, le parcours, bref l'individualité de chacun de nos interlocuteurs. Comme on le sait, autant les mots peuvent soulager, guérir selon les situations, selon l'état psychologique de celui à qui ils s'adressent, autant ils peuvent blesser surtout quand ils sont mal compris ou plutôt quand ils ne renvoient pas aux mêmes significations entre celui qui les énonce et celui à qui ils sont destinés.

D'emblée, nous ne voyons pas, n'entendons pas et ne comprenons pas toujours les choses de la même manière, plus est, dans un contexte d'hétérogénéité de mondes où les identités s'originent sur des fondements culturels pluriels parfois très éloignés les uns des autres, ce qui appelle un travail d'intercompréhension mutuelle. D'où l'intérêt de susciter le dévoilement de l'autre pour accéder à la structure ontologique de son être, mieux de son étant. Ce qui expose moins notre action sur lui, aux conséquences inattendues, parce que notre agir peut être adapté, ajusté, réajusté en fonction de l'actualisation de notre connaissance sur lui. Or, quoi de plus évident que le récit ou la narration comme moyen d'accès à l'autre ! Le paradigme du conte ou de la fable apparaît ainsi structurant pour penser le dévoilement du cas singulier dans son individualité et son ouverture à l'autre et au monde. Une fois saisie et comprise, c'est dans cette relation ou cette ouverture à l'autre et au monde que se noue la vie éthique professionnelle, elle se féconde davantage à l'intersection du dévoilement de deux ou plusieurs sujets dont les univers sont a priori éloignés les uns des autres, mais que les finalités qui les précèdent et les excèdent même, contraignent à la cohabitation.

C'est pourquoi cette vie éthique ne peut pas dépendre que de l'agent moral que serait l'enseignant, elle serait, dans ce cas, une quête paisible personnelle de l'art de bien vivre, alors qu'elle dépend et beaucoup plus d'ailleurs qu'on ne le pense souvent, de l'élève, de la classe, de l'école, du contexte où elle se construit. C'est dans cette réciprocity dépendante entre enseignant et enseigné que la vie éthique professionnelle est pensée comme vie qui se prouve et s'éprouve, comme en témoigne cette fable, *l'homme et le chien* : « Un homme fut mordu par un chien. Cet

³⁷⁹ *Ibid.* p.135.

accident le mit en colère, et il fit périr le chien sous ses coups. Cependant la morsure parut dangereuse, il fallut consulter le médecin. Le seul moyen que je vois ici, dit l'Empirique, est de tremper un morceau de pain dans la plaie, et de le donner à manger au chien. Si ce remède sympathique ne réussit pas, alors- Ici le médecin haussa les épaules. Malheureux emportement, s'écria l'homme ! Ce remède m'est inutile, car j'ai tué le chien. »³⁸⁰ De quoi se demander, que fait-on, que devient-on face à l'épreuve ? N'est-elle que déstabilisatrice ou au contraire, tout en l'étant, est elle aussi formatrice dans la construction de notre vie morale ?

2. La vie professionnelle enseignante face à l'épreuve d'autrui.

Dans *Huis clos*, en 1944 Jean-Paul Sartre écrivait une phrase devenue célèbre : « l'enfer, c'est les autres. » Deux ans plus tard, en 1946, dans *l'existentialisme est un humanisme*, il écrivait aussi « L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien qu'à la connaissance que j'ai de moi. »³⁸¹ Ces deux versants de l'autre signent bien l'ambiguïté et le paradoxe de l'être humain dans son entreprise de dévoilement à l'autre. Ainsi, penser la relation à l'autre, sans angélisme aucun, suppose l'appréhender dans sa double dimension, ce qui est en soi, un pas important de la part de l'agent pour affronter l'épreuve, celle de l'intersubjectivité où chacun décide de se dévoiler à l'autre à son gré.

Mais, cette épreuve n'est pas pour autant une posture de méfiance vis-à-vis de l'autre, au contraire, elle nous prépare à faire face à sa fragilité ou à sa vulnérabilité, en nous exposant à tout, avec la seule garantie de n'être à l'abri de rien sinon d'une surprise qui n'en sera plus en réalité une. Heidegger nous faisait déjà remarquer dans *Etre et Temps*, que parmi les modalités du Dasein, outre le souci, la dissimulation voire le camouflage était aussi une des modalités de l'être, car disait-il en substance, le *Dasein* peut se montrer, ce que de soi, il n'est pas. C'est dire la complexité de l'être en rapport avec l'autre. On mesure ainsi la difficulté de la tâche de construire un cadre de vie qui puisse être à la hauteur des exigences qu'appellent les finalités réciproques de nos actions, celles de se former et de se transformer l'un et l'autre, l'un et les autres dans la relation qu'engage la vie dans la classe, même si, il y a une sorte d'asymétrie entre enseignant et enseigné (s) dès le départ.

³⁸⁰ G.E. Lessing, *Traité sur la fable*, Op.cit., p.133.

³⁸¹ Jean-Paul Sartre, (1996), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard/folio essais, p. 59.

Mais, est-il que, quoi qu'il en soit, les deux ne peuvent se former, se transformer et s'améliorer à des degrés divers voire différents que dans cette relation. En cela même, elle est une épreuve, non pas qu'elle nous accable, mais elle nous incite de façon continue à la surmonter, parce que les raisons qui nous poussent à le faire sont celles qui nous aident à construire, chemin faisant, notre conscience éthique en tant que professionnel. Car quand nous nous retournons pour regarder en arrière, de quoi nous souvenons-nous de ce qu'a été, est, notre vie éthique professionnelle ? Dans le pire de cas, qu'une dialectique dans notre rapport à l'autre, dans le meilleur, une dialogique avec autrui ; preuve comme il en fallait, qu'autrui (l'élève) signe et détermine ostensiblement, à défaut de l'acte de naissance de notre vie éthique professionnelle, mais son certificat de reconnaissance.

Dès lors que la relation est engagée, la cohérence de l'action de l'un ou de l'autre sur leurs finalités, qui par ailleurs s'entrecroisent et se rejoignent parfois, est entièrement co-solidaire de l'engagement ou non de l'un et de l'autre. Telle est l'illustration qu'Hercule témoigne dans cette fable du même nom : « Lorsqu'Hercule fit son entrée dans le ciel, il salua tous les Dieux, en commençant par Junon. Tout le ciel et Junon s'en étonnèrent. C'est ton ennemie, lui dit-on, que tu traites avec tant de distinction ! Oui, répondit Hercule, c'est mon ennemie ; mais je ne suis redevable qu'à ses persécutions des exploits qui m'ont mérité le ciel. L'Olympe approuva la réponse du nouveau Dieu, et Junon se réconcilia avec lui. »³⁸²

C'est dire que dans le monde de l'intersubjectivité les deux acteurs au cœur de la relation s'influencent réciproquement au point où, la situation ou l'attitude de l'un ou de l'autre est forcément un facteur déclencheur de quelque chose qui nous pousse davantage à agir et parfois dépasse les possibles attendus de nos actions et ainsi rétroagit sur nous-mêmes. Comme à l'image du processus récursif qui selon Edgar Morin « [...] est un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit. »³⁸³ On ne s'étonnerait pas alors, que grâce à la patience d'un enseignant face à un élève dit, à première vue, difficile ou moins motivé au travail, puisse se nouer une relation qui décroïssonne les barrières et

³⁸² G.E. Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, p.119.

³⁸³ Edgar Morin, (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, pp. 99-100. Voici comment il illustre cette idée de récursivité : « Nous, individu, nous sommes les produits d'un processus de reproduction qui est antérieur à nous. Mais une fois que nous sommes produits, nous devenons les producteurs du processus qui va continuer. Cette idée est valable aussi sociologiquement. La société est produite par les interactions entre individus, mais la société, une fois produite rétroagit sur les individus et les produit. »

enclenche la dynamique positive ou salvatrice dans la voie de la réussite. Faire naître ou renaître dans la vie de l'enfant une conscience qui décroïssonne et l'appelle au pari de son devenir est toujours une épreuve qui vaut la peine d'être tentée, même si on sait que rien n'est certain, sauf la seule certitude qu'une telle épreuve ne peut s'initier que dans une intersubjectivité. Car c'est là que la condition de l'un devient forcément source d'inspiration pour la conscience de l'autre. Et c'est cette condition même qui féconde la vie éthique, puisqu'elle devient son champ d'expérimentation. C'est ainsi que cette vie éthique affermira de façon souple le professionnel dans sa tâche, à son niveau micro : la classe, à distribuer aux individus qui la composent (les élèves), ce que Amartya Sen appelle en substance des conditions dans lesquelles une bonne vie humaine peut être choisie et vécue³⁸⁴. Cette distribution est une sorte de prélude de ce qui les attendra dans leur vie d'adulte dans la cité.

En effet, ces conditions peuvent se traduire dans les choses qui apparaissent aussi bien simples que complexes, par exemple, les décisions. Elles devraient être assorties d'une évaluation juste qui rende possible leur appropriation par les élèves, ce qui est un élément fondamental au renouvellement de leur confiance et de leur motivation à l'idée d'adhérer aux finalités communes de la classe. Dès lors, la vie éthique professionnelle enseignante exigerait ce que Karl Marx appelait de ses vœux : « [...] une vie vraiment humaine exige que même les actions les plus naturelles y soient accomplies d'une manière qui soit imprégnée par le choix humain et la responsabilité. »³⁸⁵

Ce choix, à notre avis, appelle à une conception d'une vie morale qui ne soustrait pas l'homme de ce qu'il est, affectif mais aussi rationnel. Parce que persuadé que c'est en faisant cohabiter la raison pratique avec ce que Pierre Goldstein appelle l'« attention sensible »³⁸⁶ qu'il nous sera possible de comprendre les situations concrètes et d'y répondre humainement. Car la vulnérabilité voire la fragilité de l'autre n'appelle pas une réponse radicale unique, issue soit d'une rationalité pure, soit d'une « rationalité de la passion » dirait Martha C. Nussbaum, moins encore d'une absence de rationalité ; elle suppose plutôt une articulation entre toutes ces rationalités. Ainsi, la double vulnérabilité, et de l'enfant, et de l'enseignant fonde en

³⁸⁴ Amartya Sen, (2010), *L'idée de justice*, Paris, G. Flammarion.

³⁸⁵ Karl Marx, (1972), *Les Manuscrits de 1844*, Paris, Sociales, pp 60-61.

³⁸⁶ Pierre Goldstein, *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, *Op.cit.*, pp13-14.

effet l'essence même de cette épreuve au cœur de la vie éthique enseignante. Une fois comprise et assumée, elle fait émerger les conditions de la confiance réciproque, laquelle s'alimente de la protection mutuelle. Reste plus qu'à l'être de se dévoiler, et là, le récit apparaît par excellence la voie royale que l'agent moral peut maintenant saisir pour amorcer avec l'élève la promesse de la vie, qui est aussi celle de l'éducation, qu'il saura faire sienne ou pas : va, vis et deviens.

3. Former, se former : vivre sa vie éthique comme un récit.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, dans un contexte postmoderne voire hypermoderne où la promotion de certaines normes et valeurs est vite taxée comme une sorte d'avatar d'un monde révolu, au point où, on l'a vu, le relativisme n'a jamais autant gagné ses plus belles lettres de noblesse que maintenant, voilà que resurgit à nouveaux frais le concept éthique comme horizon indépassable du questionnement sur autrui. A cette résurgence éthique correspond en réalité l'abandon d'une vision simpliste, homogène et universaliste de l'homme, laquelle réduisait autrui au même ou à l'identique du « je ». Cela correspond donc à cet « éclatement » de l'homme en identité plurielle, à l'hétérogénéité de mondes. Et comme l'éthique est le lieu où surgit par excellence l'interrogation sur la nature et la qualité de mon agir par rapport à l'autre, l'interrogation sur le souci que j'ai de moi en rapport avec le souci de l'autre, on comprend alors l'intérêt que pose cette dimension qu'englobe la question du sens de nos actions sur autrui pour tous ceux qui embrassent le métier de l'enseignement voire au delà.

Cet engouement pour l'éthique se traduit dans certains travaux de recherches sous une forme quasiment prescriptive, une sorte de catalogue de qualités humaines ou de dispositions qu'un agent devrait acquérir dans sa formation initiale, professionnelle ou continue. On parle alors de « compétence éthique ». Voici comment France Jutras et Christiane Gothier en décrivent le contenu : « Le développement de la compétence éthique du personnel enseignant est devenu, avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, d'une part, une caractéristique désirée du professionnalisme dans l'enseignement et, d'autre part, une responsabilité de la formation initiale et continue. »³⁸⁷ En effet, cette notion de « compétence éthique » est devenue presque à la mode, au point de penser qu'à la

³⁸⁷ France Jutras et Christiane Gothier, (2009), Introduction, in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'universitaire du Québec, p. 2.

place du devoir qu'exigeaient les Modernes comme critères d'évaluation morale, la notion de « compétence éthique » s'est imposée comme une « bonne conscience » pour les Postmodernes ou les Hypermodernes. Ses injonctions devenues monnaie courante, submergent le subconscient collectif presque sous la forme de règles d'une nouvelle déontologie du genre « tu n'as pas droit de faire ceci ou de faire cela ». Or, le déferlement de ces injonctions, quand on y regarde de près, sont certes incitatives dans la responsabilisation de l'agent, mais subtilement et parfois à notre insu, peuvent aussi être de nature à écraser ou à refouler toute spontanéité créatrice ou créatrice dans l'action de l'agent. Ce qui risque d'être un accélérateur de l'autocensure à outrance, par conséquent, un facteur de monotonie expliquant parfois un certain automatisme dans l'action.

Mais revenons un instant au mot même de « compétence » pour asseoir davantage notre argumentaire. La compétence comme notion a pris son ancrage dans le monde du management où la performativité est vite devenue un des critères de son évaluation. Ainsi, dans le monde de l'entreprise, les travaux de Guy Le Boterf que Annick Cohen et Annette Soulier citent dans leur ouvrage³⁸⁸ mettent en lumière quatre domaines qui interagissent, sur lesquels se décline le mot compétence : « technique, organisationnel, relationnel et d'adaptation ». Alors, Annick Cohen et Annette Soulier pensent que « La compétence peut être envisagée sous l'angle des savoirs, du comportement professionnel à adopter, de l'expérience à réutiliser ou encore du processus de résolution de problèmes à mettre en œuvre au cours de l'action. »³⁸⁹ Or, que notons-nous avec la notion de « compétence éthique », si on accorde tant soit peu de crédit à ce qui vient d'être dit du mot de compétence ?

Au regard de cette définition du mot compétence, la notion de « compétence éthique » est réductrice, se singularise, s'isole même alors que la compétence se veut une combinaison de domaines différents les uns des autres, mais dont chacun apporte une contribution dans la résolution des situations concrètes. C'est donc à une capacité d'articulation de plusieurs domaines que le mot compétence renvoie. Or, parler de « compétence éthique » dans ce contexte devient un non sens. Elle apparaît par analogie, tel que le pensait Husserl et comme nous le rapporte Olivier Rey, un « vêtement d'idées » qui cache les questions de fond ou sème la confusion. « On prend la carte pour le terrain, la géographie pour la terre, les horloges pour le

³⁸⁸ Annick Cohen & Annette Soulier, (2004), *Manager par les compétences*, Paris, Liaisons, p. 18.

³⁸⁹ *Ibid.* p.17.

temps. C'est ce vêtement d'idées qui, partout étendu, transforme en évidences ce qui devrait précisément être mis en question pour révéler son sens. »³⁹⁰ Il y a là les raisons d'accroissement de notre suspicion à l'égard de cette notion, d'où l'intérêt de la questionner. Pour autant, nous ne contestons pas l'idée de former les enseignants pour qu'ils aient le moyen d'améliorer la qualité de leurs relations, leur savoir-être, leurs rapports à l'élève, apprendre à le connaître pour mieux réussir leurs missions. Ce que nous suspectons en revanche, c'est le fait qu'on veuille sanctuariser cette notion de « compétence éthique » en une sorte de « nouvelle autorité » qui, à notre avis réduirait la vie éthique enseignante à un schéma, à une procédure opérationnelle³⁹¹.

La réalité, c'est qu'elle est irréductible. Elle ne se réduit guère à une application ou à une capacité d'application des acquis ou pré-requis d'un quelconque savoir-être aux situations concrètes présentes ou à venir comme l'énonce le terme de « compétence éthique ». Cette réduction et cette sanctuarisation de la notion de « compétence éthique » équivaldraient, dans la perspective de la vie éthique enseignante qui est la nôtre, à dire, qu'il faut avoir vécu avant de vivre, et dans l'hypothèse où cela serait vrai, comment serait-on sûr d'avoir tout compris du fait même de vivre ?

La vie morale de l'enseignant se forme au gré des situations concrètes auxquelles il fait face, qu'il réussit ou échoue à résoudre, mais desquelles s'évanouissent par une sorte d'apprentissage-désapprentissage ses certitudes, ses soi-disant acquis, ses soi-disant capacités ou « compétences » pour vivre chemin faisant sa vulnérabilité, entendu que : « L'épreuve de la vulnérabilité est la découverte d'un pouvoir immense de nuire à autrui, qui résulte de la structure ontologique de l'acte d'éducation (faire être autrui est infiniment plus redoutable que le guérir). »³⁹² Il va de soi que cette vie éthique ne se réduirait pas aux recettes que fournirait un catalogue de compétences, sa formation prendrait ainsi la forme diachronique pour émerger, alors que la structure ontologique même de l'acte éducatif porte en soi la dimension éthique et que l'acte moral en lui-même devient une sorte de recreation perpétuelle de quelque

³⁹⁰ Olivier Rey, *Itinéraire de l'égarement, Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*, *Op.cit.*, p. 36.

³⁹¹ Beaucoup de travaux ont déjà en effet montré les limites de la notion de « compétence éthique » surtout quand il s'agit de l'agir professionnel enseignant. Cf. entre autres, Didier Moreau, (2009), « Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation, les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique », in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, (dir.) France Jutras & Christine Gothier.

³⁹² Didier Moreau, « Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ? » In *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structure et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, p.263.

chose de neuf en termes de soins pour autrui. Cette vie morale enseignante est dans sa structure, à l'image d'un récit, opère des modifications jusqu'à trouver une synchronie qui n'est pas un tout figé et abouti, mais inachevable où tout est « *panta rei* »³⁹³ flux et reflux qui se nourrit jours après jours de nos gestes et actes les plus simples à nos réalisations les plus inattendues et peut-être les plus grandioses envers autrui. C'est de cela que se féconde de façon souple notre caractère et forge sans la figer, notre identité en tant que professionnel.

D'ailleurs, à la différence d'autres professions, donc d'autres éthiques en l'occurrence l'éthique de la santé, l'éthique professionnelle enseignante ou l'éthique de l'éducation a ceci de particulier : « [...] elle ne part pas de la même racine car l'éduqué n'est pas un patient ni l'éducation une thérapie, dans la mesure où le rapport éducateur/éduqué est original et se pense plutôt selon le schème de la spectralité : c'est parce que l'éducateur s'efface que l'éduqué accède progressivement à la présence par la culture qui lui est transmise dans une construction de son autonomie personnelle, liberté garantie par son inachèvement même. [...] Dans l'éthique professionnelle des enseignants se dévoile pratiquement la dimension morale de l'acte d'enseigner : il n'est pas fondé de "donner une dimension éthique à l'acte éducatif" puisqu'elle en est originaire. Pour cette raison, étudier l'éthique des enseignants, c'est mieux comprendre comment notre mode d'apparition, par la formation constante de nous-mêmes, est d'emblée orienté par la question morale. »³⁹⁴

En effet, la compréhension de « notre mode d'apparition » est, à notre avis aussi décelable et perceptible dans le schème du récit. Il va de soi, que loin d'être accablé ou paralysé par les circonstances, les aléas ou le hasard de l'existence, le héros dans le récit, transforme ces circonstances en occasion de transfiguration de lui-même par lui-même en affrontant et en se confrontant à la situation concrète. On parlerait alors du déploiement de son génie. C'est donc au fond de lui-même qu'il puise pour croire qu'il y a en lui, quelque chose de supérieur à la circonstance, et parvient ainsi à réaliser l'exceptionnel, lequel le forme et le transforme, même à son insu. On comprend alors que les circonstances ou les situations loin d'être des obstacles au sens négatif du terme, sont au contraire des régulateurs ou des

³⁹³ C'est Héraclite qui évoquait le terme de « *panta rei* », "Tout coule, tout bouge on ne se baigne pas deux fois dans le même fleuve."

³⁹⁴ Didier Moreau, « Introduction », in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structure et problèmes*, *Op.cit.*, p.9.

accélérateurs dans la captation et la transformation de notre pouvoir d'agir ou de non agir en correspondance avec les profondeurs de notre conscience. C'est dans ces profondeurs que gît ce qui fonde la cohérence ou non de l'agent dans ses actions. L'autre versant du récit, c'est ce que nous avons vu, par ses modifications qui finissent par constituer un tout, un ensemble d'où transparaît intuitivement une règle morale générale, peut être un mode d'apprentissage réciproque dans la communauté enseignante pourvu qu'il soit pensé et structuré autour d'équipes de confiance. Ce qui permettrait à chacun comme on l'a vu plus haut dans la fable, « *le loup sur son lit de mort* », de faire le retour sur sa propre expérience, cette fois-ci écouté par les autres, lesquels peuvent participer ou non aux délibérations de cette expérience déployée par le récit, ce qui permettrait à chacun et surtout à l'auteur du récit, et ce, à des degrés différents, à apprendre davantage, à s'intéresser aux profondeurs de sa propre conscience en lien avec ses actions.

De là naît la double prise de conscience par l'agent, à la fois de son pouvoir de nuire à autrui, mais aussi de le transformer pour le rendre meilleur, lui permettant ainsi de redéfinir ses approches et par conséquent, de créer de façon renouvelée les conditions de la qualité de la relation et du souci pour autrui inhérente même à l'acte d'éducation. Ainsi, l'agent ne serait plus seul, mais pourrait attendre réciproquement de sa communauté la solidarité l'aidant à progresser dans son action. Vous en conviendrez dans ce contexte que, ce que fait entendre la notion de « compétence éthique », comme performativité ou recherche de performance ne correspond pas à cette vie éthique enseignante qui n'est pas cette sorte de « vêtement d'idées » que décrit Husserl et que Olivier Rey reprend à son compte, mais au contraire, elle est par l'irréductible questionnement qu'elle exige, un appel in fine à la question du sens et donc du perfectionnement moral.

4. Décider dans l'action : La complexité d'articuler choix rationnel et choix réel.

Nous avons montré que la notion de « compétence éthique » postulait une certaine performativité qui exigeait de l'agent une capacité d'application de certaines normes et valeurs issues d'une délibération rationnelle à des situations concrètes. Pour autant, cette intention, si louable soit-elle, ne saurait à elle seule organiser la vie éthique, d'autant plus qu'il existe un hiatus entre ce qu'on doit faire rationnellement et ce qu'on fait réellement. Car il n'est pas rare de constater que malgré notre volonté

de constamment agir selon des choix issus d'une délibération rationnelle, il arrive que selon les circonstances, même quand elles ne sont pas exceptionnelles, que nous agissions autrement. Autrement dit, nous n'agissons pas rationnellement dans toutes les situations surtout quand on sait, écrit Amartya Sen, « [...] les comportements réels ne coïncident pas avec le choix rationnel dans la totalité des cas. »³⁹⁵ Mais faut-il pour autant en conclure que cette non coïncidence entre choix réel et choix rationnel avec les conséquences qu'elle peut induire dans la façon de penser la vie morale (la conscience désormais de la difficulté de prévoir malgré notre rationalité et malgré nos compétences les choix réels, les situations et comportements concrets), discrédite pour ainsi dire toute exigence rationnelle dans l'action et la vie éthique de l'agent ? Rien n'est moins sûr car rien ne saurait remplacer la dimension critique de la raison qui passe par la mise en examen des choix, décisions et actions de l'agent.

Comme tel, le choix rationnel pense Amartya Sen est fondé : « [...] explicitement ou implicitement- sur des raisonnements que nous pouvons maintenir de façon réfléchie si nous les soumettons à examen critique. Ainsi conçue, la discipline du choix rationnel consiste fondamentalement à mettre nos choix en conformité avec une investigation critique des raisons de retenir telle ou telle option. L'impératif essentiel du choix rationnel consiste à assujettir les choix - de ses actes comme de ses objectifs, valeurs et priorités - à l'examen raisonné. »³⁹⁶ Et en dépit de toutes ces précautions, nous l'avons dit, rien ne garantit que nos choix n'aient pas des effets inattendus dans la vie ou la perception des autres. Raison pour laquelle, il serait difficile d'enfermer l'action de l'agent dans une approche qui exigerait un tel examen critique chaque fois qu'il se trouve en mesure de décider, de choisir une action. L'approche que propose Amartya Sen lie à la fois « [...] ce qu'il serait rationnel de choisir et ce que nous avons des raisons de choisir. »³⁹⁷

Mais ce lien n'est qu'artificiel à notre avis, puisque les raisons de choisir qu'Amartya Sen se défend de n'être que des simples convictions ou sentiments sont au bout du compte soumises aussi à l'examen critique de la raison, rejoignant ainsi au final la perspective rationnelle du choix, même si nous reconnaissons dans le « serait » qu'utilise Amartya Sen, la perspective de ce que serait l'idéal du choix rationnel, ce qui serait le meilleur possible. Or, entre cet idéal et ce qu'est le choix rationnel en

³⁹⁵ Amartya Sen, *L'idée de justice*, *Op.cit.*, pp. 225-226.

³⁹⁶ *Ibid.* pp. 227-228.

³⁹⁷ *Ibid.* p. 228.

tant que tel, se trouve le creux de notre inachèvement. Du coup, si les motifs du choix doivent à tout prix survivre comme le pense Amartya Sen à l'examen raisonné et critique, alors on peut penser que la vie morale peut se résumer dans ce cas, qu'à une affaire de compétence dans la manière de soumettre ses choix au tribunal de la raison. Ce que nous ne croyons pas. D'ailleurs lui-même le reconnaît, tout en nuancant toutefois : « Il ne s'agit pas, bien sûr, d'exiger que chaque décision s'accompagne d'un examen critique approfondi- si le comportement rationnel l'imposait, la vie serait intolérable. Mais on peut poser qu'un choix n'est rationnel que si nous sommes sûrs qu'il aurait résisté à un examen critique raisonné si nous en avions mené un. »³⁹⁸

Une telle rationalité ne peut survivre longtemps dans la vie éthique enseignante, même quand elle est construite sur des normes strictes. En témoigne cette histoire d'ailleurs, comme le rapporte Amartya Sen lui-même : « Lord Mansfield, puissant juge anglais du XVIII^e siècle, a donné à un gouverneur colonial fraîchement nommé ce célèbre conseil : "Vois ce qu'exige selon toi la justice et agis en conséquence. Mais ne donne jamais tes raisons ; car ton jugement sera probablement juste mais tes raisons certainement fausses." Le principe est peut-être habile, mais ne garantit sûrement pas que la décision sera bonne. »³⁹⁹ En revanche, le concept de « capabilité » qu'Amartya Sen promeut dans son œuvre, est plus apte à penser la vie éthique enseignante puisqu'il se concentre sur la vie humaine telle qu'elle peut se décliner comme possibilité de la liberté en tant qu'elle ouvre aux choix, qu'elle donne des raisons de les promouvoir ou de les valoriser.

C'est cette dimension concrète de la liberté, qui, plus que des compétences, plus que des capacités permet à l'agent d'étendre ses possibilités concrètes, en choisissant les actions dont les caractéristiques précisent les avantages ou les désavantages individuels. Or, les raisons ou les caractéristiques qui amènent l'agent à choisir telle action plutôt que telle autre naissent de circonstances telles qu'il est fort difficile d'en comprendre la cohérence du choix. A ce titre, les contes fourmillent d'intrigues pour percevoir et comprendre la complexité des incohérences des choix, la difficulté de l'agent en action de choisir ou de bien choisir dans des situations complexes. En témoigne le conte « l'homme et le crocodile ou le bienfait gâté »

³⁹⁸ *Ibid.* p. 228.

³⁹⁹ *Ibid.* p. 29.

d'Amadou Hampaté Bâ⁴⁰⁰ dont nous rapportons la teneur ici. Alors qu'un homme rentrait au village, il trouva au milieu d'un incendie ravageant la brousse, un crocodile qui le supplia de le ramener à la rivière pour lui éviter une mort certaine. L'homme hésita, redoutant une querelle par la suite. Rassuré par le crocodile, il se résigna à l'aider, le ramenant à la rivière. Mais voilà que, une fois remis dans l'eau, alors que l'homme n'avait pas encore rejoint la terre ferme, le crocodile prétextant une faim après quelques jours d'errance dans la brousse, attrapa son pied pour se nourrir. Coincé donc au bord de la rivière, la jambe entre les dents du crocodile, l'homme réclama justice et obtint l'intervention d'un tiers. Assoiffés, vinrent tour à tour au bord de la rivière, d'abord la jument, puis l'âne. Après avoir écouté l'exposé subjectif et avantageux du crocodile, et pour des raisons intéressées, les deux condamnèrent l'homme. Ce dernier refusa la sentence jusqu'au moment où vint le lièvre. Malin, après avoir pris ses dispositions pour sa propre sécurité, le lièvre exigea l'exposé de deux protagonistes. Il comprit vite le mensonge du crocodile.

Il usa alors d'un stratagème et réussit à faire entrer le crocodile dans le sac qui avait servi à son sauvetage dans la brousse. Après l'avoir enfermé, le lièvre ordonna la mort du crocodile à coup de fouet. Ce qui sauva l'homme. Pour le remercier, accompagné de son sac taché du corps ensanglanté du crocodile, il pria le lièvre de visiter sa demeure. Prudent, le lièvre demanda à l'homme de rentrer en premier dans sa maison quand lui, de l'extérieur avec ses longues oreilles espionnait pour entendre ce qui se disait à l'intérieur. En effet, l'homme trouva son fils bien aimé agonisant, sans voix, entouré de sa famille et d'un guérisseur. Ignorant tout ce qui était arrivé à l'homme dans la brousse, le guérisseur après consultation, proposa une thérapie au père de la famille : le sang d'un crocodile et la cervelle d'un lapin comme formule magique pour sauver son enfant.

L'homme resta un instant silencieux, puis soudain, exigea le silence de la part de toute sa famille et proposa le marché d'abattre le lièvre, une fois qu'il l'aurait fait entrer dans la maison. Or, le lièvre avait tout entendu : quand l'homme sortit de sa maison pour réaliser son plan d'action, d'un bond, le lièvre détala ses jambes à vitesse de croisière, lâchant ainsi quelques mots: « Va chercher un autre lièvre, [...] Homme, tu avais raison : chaque fois que l'on entend une discussion ou une querelle, c'est qu'un bienfait a été payé en mal. Mais chaque fois que cela arrive, c'est que l'auteur du bienfait ne s'est pas mis suffisamment en garde». Il va sans dire

⁴⁰⁰ Amadou Hampaté Bâ, (2004) *Contes des sages d'Afrique*, Paris, Seuil, pp. 61-84.

que la position de l'homme dans ce conte pose bien la question : comment agissons-nous, malgré nos bonnes intentions de départ, devant les situations qui nous dépassent ? On peut ici mesurer l'écart évident entre le choix rationnel qui a amené cet homme à vouloir être reconnaissant vis-à-vis de son bienfaiteur au point de penser l'amener chez lui pour le présenter à sa famille afin de pouvoir davantage tisser les liens, s'appropriiser et le choix réel qu'il fait face à la situation imprévue et désespérée. Pourquoi fait-il ce choix réel qui annule en réalité toute l'intention de son choix rationnel surtout quand il n'est pas certain, même en faisant le choix qu'il a fait, qu'il arrivera à sauver son fils bien aimé? Encore, et personne ne pouvait le prédire, dans le cas où cet homme aurait réussi son geste, que serait le comportement ou la réaction de l'enfant agonisant sans voix face à une thérapie qui nécessitait qu'il la boive déjà, avant de prétendre guérir ?

Ces points d'interrogation que nous appellerons ici les inconnus n'ont pas dissuadé l'homme de faire le choix qui questionne la moralité de son action. Est-ce l'amour pour son fils qui l'aveugle autant, au point, face à la complexité de la situation, d'oublier d'avoir recours à sa propre expérience morale qui lui aurait rappelé son désir de choix rationnel donc de justice qu'il exigeait de son malfaiteur le crocodile à qui il avait rendu service et qui le lui rendait en monnaie de singe ? Comment expliquer que lui qui réclamait du crocodile la reconnaissance de son bienfait puisse être lui-même à quelques intervalles près, capable de faire subir à celui qui lui avait sauvé la vie un tel sort ? C'est dire que l'action de l'agent, selon les circonstances et parfois pour des raisons illisibles échappe quelquefois à la rationalité, d'où la difficulté d'articuler dans les faits et à chaque circonstance le choix rationnel et le choix réel.

Ce qui est vrai, cet homme n'a pas appris de son expérience morale passée ou plutôt il n'a pas su quoi en faire, non pas que celle-ci lui aurait garanti une façon précise d'agir, mais lui aurait servi de balise pour ses actions futures. A ce propos Gadamer a assurément raison quand il écrit : « Quiconque doit prendre des décisions morales a toujours commencé par apprendre. Il est déterminé par son éducation et ses origines, en sorte qu'il sait en général ce qui est juste. La tâche de la décision morale consiste précisément à trouver dans la situation concrète ce qui est juste, c'est-à-dire à la pénétrer concrètement du regard pour l'y découvrir et l'y saisir. L'agent moral doit donc lui aussi saisir l'occasion et choisir les moyens appropriés : son action doit être guidée de façon tout aussi réfléchie que celle d'un

artisan. »⁴⁰¹ Il ne s'agit donc pas de rechercher à tout prix une articulation entre choix rationnel et choix réel dans l'action de l'agent, puisque l'un n'implique pas forcément l'autre mais plutôt de rechercher une herméneutique des situations telles qu'elles apparaissent en rapport avec leur contexte. Car précise Gadamer « [...], la possession en propre du savoir moral ne saurait justifier que l'on commence par l'avoir et qu'on l'applique ensuite à une situation concrète. »⁴⁰² C'est toujours un exercice d'intelligence fine, affûtée et qui appelle sans détour une lucidité accrue. En témoigne l'exemple qu'il donne en comparaison de la difficulté d'application des lois (puisqu'elles ne peuvent « inclure la plénitude concrète de la réalité pratique ») avec la situation de l'artisan :

« Disposant du projet de la chose et des règles à observer pour la produire puis passant à l'exécution, il peut se trouver, lui aussi, contraint de s'adapter à des conditions et des données concrètes, c'est-à-dire de renoncer à exécuter son projet exactement comme il l'avait primitivement conçu. Mais un tel renoncement ne signifie nullement que se complète par là même le savoir de ce qu'il veut faire. Dans l'exécution, il ne fait au contraire que des corrections correspondant à des renoncements. En ce sens, il s'agit vraiment ici d'une application de son savoir et de la douloureuse imperfection qui en est inséparable. Toute autre est la situation de celui qui "applique" le droit. Certes, il lui faudra, dans un cas concret, atténuer la rigueur de la loi. Or, s'il le fait, ce n'est pas faute de mieux, mais pour ne pas commettre d'injustice. En atténuant la loi, il n'apporte pas de restriction au droit, mais découvre au contraire un droit meilleur. »⁴⁰³

Telle peut être la situation de l'enseignant, car ce n'est pas parce qu'il applique les normes en tenant compte du contexte concret précis (ce qu'on appelle alors l'éthique appliquée) qu'il les ôte de leur substance, au contraire, cette herméneutique du contexte dans l'action pratique de l'agent leur confère une meilleure efficacité, plus efficiente que si elles étaient appliquées à la lettre. C'est ainsi que se corrigent, aussi bien les imperfections des normes que la pratique de l'agent, participant du coup à l'émergence d'autres normes ou simplement à leur revitalisation. Ceci dit, quelles conséquences peut-on tirer de ce paradigme du conte ou de la fable pour l'éthique professionnelle enseignante ? En effet, il fournit, à notre avis, un cadre à la fois théorique et pratique pour un développement d'un imaginaire créatif dans l'action du

⁴⁰¹ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, p. 339.

⁴⁰² *Ibid.* p. 339.

⁴⁰³ *Ibid.* p. 340.

professionnel. Et ce, pour deux raisons : 1) par sa démarche inductive d'aller du particulier au général et de réussir à faire l'inverse (on voit ici émerger la perspective d'une éthique qui fait de cette dimension inductive, un moyen pouvant faire advenir de la part du professionnel une autre intelligence, capable de mieux comprendre, mieux appliquer certaines normes dans des contextes particuliers. C'est dans cette capacité d'adaptation que les normes en interaction au contexte, peuvent finir par produire récursivement d'autres normes plus pertinentes parce que nourries par cette dimension du lieu, du contexte. Telle est la démarche de l'éthique appliquée). 2) par l'enchevêtrement de l'irréel et de l'irrationnel, lequel fait émerger ce qui est de l'ordre du symbole et de l'intuition, rendant ainsi possible la capacité de l'agent moral de mesurer par cette sorte de représentation, la dimension complexe, parfois exaltante mais aussi tragique que recouvre un choix ou une décision, en témoigne le conte que nous venons de résumé, sur « l'homme et le crocodile ou le bienfait gâté ».

Car la charge symbolique que dégage la fable, nous l'avons dit, nous met nous-mêmes, non seulement devant notre expérience passée et la façon dont nous délibérons sur elle, mais aussi devant l'expérience à venir qui, à défaut de nous prémunir, aiguise cependant notre lucidité dans l'action ultérieure. Sa structure fait émerger dans la personne même de l'agent moral la conscience de ses fautes et de ses erreurs, et ainsi, donne à sa réflexion une consistance telle qu'il est possible de se convaincre soi-même selon les situations, à l'idée de comprendre qu'on n'avait pas compris. A ce titre, l'étude, l'analyse et l'interprétation du conte, le fonctionnement de son paradigme dans les lieux de formation des enseignants voire dans leurs pratiques sont, à notre avis, facteur d'accroissement de leur capacité d'analyse plurielle des situations. Car de par la compréhension et la représentation même intuitive qu'elles permettent, elles favorisent le questionnement sur soi, sur ses propres actions passées ou à venir.

On a tous à l'esprit les témoignages de certains anciens élèves qui pensent que « leur amour » pour telle ou telle discipline plutôt que telle autre, au point qu'ils en sont parvenus à en faire leur spécialité, est le simple fait que tel enseignant leur a fait aimer avec passion cette discipline. A contrario, certaines matières ont fini par devenir « leur bête noire » à cause soi-disant d'un enseignant qui n'a pas su leur faire aimer. Quoi qu'il en soit, même si ces témoignages ne sont pas exacts, cela montre tout de même que la manière d'être et de faire de l'enseignant influe

directement ou indirectement, à court, moyen et long terme sur ses élèves. Or, que permet l'analyse de la structure du conte ? De par ses représentations, de sa capacité à susciter l'intuition, de par sa mise en exergue des situations parfois inédites, elle éveille la possibilité de se projeter, la possibilité d'anticiper, sur ce que peuvent devenir nos actions, nos décisions en termes de conséquences. Même si cela ne suffira jamais à mettre le professionnel enseignant à l'abri d'être rongé par le « regret d'agent » ou « la fortune morale », néanmoins cela aiguïsera peu à peu sa lucidité dans l'action. Par ailleurs, ce pouvoir d'imagination contenu dans ce paradigme du conte ou de la fable est aussi en réalité un pouvoir heuristique. Il rend possible la conscience d'une double ouverture qui n'est en réalité qu'une : un apprentissage à la capacité d'imagination, d'invention et de créativité face aux situations concrètes, lequel ouvre à une poétique de l'imaginaire en tant qu'elle donne accès à une poétique du divers, c'est-à-dire de soi-même, des autres et du monde.

Un tel élan ouvre des possibilités infinies et une souplesse dans l'action. Ce paradigme ajoute ainsi dans la vie morale, dans sa pratique même, cette dimension de l'émerveillement. Parfois, bien plus qu'un texte de l'histoire des idées pédagogiques, certains contes soulèvent mieux des problèmes et problématiques qui, sans directement nous concerner, cependant nous questionnent, et ce, tant sur le plan didactique, pédagogique qu'éthique. Car, la façon qu'ils font rejaillir les problématiques (dans leur universalité, en partant souvent, pour ne pas dire toujours, du cas particulier), est perceptible par chacun, même intuitivement, en témoignent les contes ci-haut mentionnés mais aussi celui sur « le lièvre et le hérisson » que nous verrons au chapitre suivant (VIII) notamment en son quatrième point.

Chapitre VIII : Perspectives non métaphysiques du perfectionnement moral dans l'univers du conte ou de la fable.

Dans un contexte où les identités se conjuguent de plus en plus au pluriel, il devient intéressant de chercher dans l'univers du conte ou de la fable notre « arrière-plan » qui, en dépit de nos différences, structure notre imaginaire. C'est de cet imaginaire que l'énonciation de la vérité morale qui en découle rend captives la sensibilité et l'attention de chacun, quoiqu'elle emprunte la forme directe ou crue ou encore les multiples formes de médiations. Est-il que le réveil de la sensibilité humaine suscité par la mise en mouvement de notre imaginaire éthique dans l'énonciation d'une fable ou d'un conte témoigne de la force mobilisatrice que l'écho de son récit déploie dans la conscience de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte au point de le rendre captif et presque prêt à réagir ou à agir.

Cette force attractive de notre imaginaire dans l'univers du conte ou de la fable, à côté du merveilleux qu'elle excite, s'explique aussi par l'usage des animaux très connus comme personnages principaux au point qu'il suffit, dirait Lessing, de prononcer leurs noms « pour peindre un caractère et pour désigner des propriétés... »⁴⁰⁴ toujours en lien avec une exigence morale. C'est pourquoi ces récits sont audibles à la conscience de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte pourvu qu'on leur donne une épaisseur interprétative efficiente selon les contextes pour qu'ils atteignent leur but : éveiller la conscience morale. Car comme dans le cas de la résolution d'un exercice mathématique, le récit du conte ou de la fable enseigne, apprend et éduque autant l'enfant que l'enseignant lui-même puisque c'est souvent dans l'interprétation du récit que chacun parvient à dégager une ou plusieurs maximes morales pratiques.

Dès lors, ces récits appellent ou rappellent notre conscience morale à l'action, et ce, en dépit de ce que nous sommes comme identité singulière ou plurielle. En effet, qu'y a-t-il de plus noble chez l'homme que le pouvoir d'entraînement de l'autre dans l'action surtout quand celle-ci est en rapport avec l'humanité ! Goethe a eu raison d'insister sur ce propos quand il a écrit : « [...] car l'homme n'a point tant d'importance parce qu'il laisse quelque chose, que parce qu'il agit et qu'il vit, et qu'il

⁴⁰⁴ G.E. Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, p. 85.

incite les autres à agir et à vivre. »⁴⁰⁵ Et la particularité des récits du conte ou de la fable, c'est qu'ils ont la force d'entraînement par l'éveil de la conscience qu'ils suscitent, d'où l'intérêt de creuser ce paradigme dans la perspective de l'émergence de nouveaux repères susceptibles de répondre à l'enjeu du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante dans l'actualité de notre contemporanéité. C'est ce que ce chapitre va encore s'atteler à scruter.

1. De l'utilité du conte ou de la fable dans la formation de la vie morale.

a) Le rôle de l'imagination.

Pourvu qu'on soit disposé et préparé, écouter un conte ou une fable éveille en soi l'impression de l'âme. Cette impression les Stoïciens l'ont appelée imagination. Pour eux, l'imagination, notamment dite "compréhensive" (*catalepsis*) à la différence de celle dite "non compréhensive" est « un "critère" des choses, c'est une image qui vient de ce qui existe réellement, et par soi. Elle est une empreinte et laisse une marque dans l'esprit. »⁴⁰⁶ Et cette empreinte constituera l'humus de la conscience morale fondée sur une pensée capable d'évaluer et de discerner ce que l'image émet, c'est-à-dire la sensation ou la sensibilité qu'elle suscite. Autrement dit, du fait de son existence réelle et les impressions qu'elle suscite, l'image transforme l'âme en la rendant sensible, ce qui permet la justesse de l'action d'autant plus que la compréhension se fait aussi en partie au moyen de cette sensation, ce qui est d'ailleurs un élément aidant pour la raison. « Car l'image est à l'origine, puis vient la pensée discursive, dont le rôle est d'élaborer la sensation donnée par l'image, et de l'exprimer en un concept. »⁴⁰⁷

On comprend pourquoi la fable ou le conte, comme récit empreint d'images ancrées dans le réel perce de façon évidente l'âme de l'auditoire au point de susciter de sa part parfois de l'indignation, alors qu'il ne s'agit que d'un récit. Cette dimension est essentielle dans l'émergence de la conscience morale de l'enfant, car de là, il commence à entendre la force de la voix de l'image qui lui parvient comme « son articulé » par la pensée. Nous l'avions dit, cette force de voix, cette sensibilité engendrée par les impressions de l'image a une résonance particulière dans la

⁴⁰⁵ Johann Wolfgang Von Goethe, (1932), *Souvenir de ma vie, Poésie et vérité*, Paris, La cité des livres, tome 3, p. 25.

⁴⁰⁶ Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres, Op.cit.*, p.66.

⁴⁰⁷ *Ibid.* p. 67.

construction de la vie morale aussi bien de l'enfant, de l'adolescent que de l'adulte. Car c'est en elle que se couvre et se recouvre l'élément déterminant dans le choix, ce que Goethe a appelé « l'essentiel⁴⁰⁸ », c'est-à-dire ce dont le caractère nouveau reste permanent, c'est la signification même de ce qu'est « le merveilleux ». Encore faut-il que ce « merveilleux » ne soit pas vide mais que son contenu puisse toujours avoir un rapport avec ce qui fait progresser l'homme ou l'humanité : son utilité même, le perfectionnement moral.

Il va de soi que ce qui détermine le choix ici est ce qui est toujours nouveau, ce qui se renouvelle, ce qui se transforme et se modifie toujours, c'est-à-dire cette dimension poétique contenue dans la fable ou le conte et dont le paradigme inspire à notre avis la vie éthique enseignante, dans la mesure où, au travers les personnages des animaux, il s'agit bien de la question du dévoilement de l'homme intérieur dans ses caractères, ses passions, ses mœurs, bref c'est le portrait ou la peinture de l'homme, ses rapports à autrui, la société et le monde. Comme tel, ce paradigme a plus qu'un avantage : l'influence réciproque entre la théorie et la pratique, entre l'imaginaire et l'action. Goethe insistera dessus : « La théorie et la pratique agissent toujours l'une sur l'autre : par les œuvres on peut voir ce que pensent les hommes, et, par ce qu'ils pensent, prédire ce qu'ils feront. »⁴⁰⁹ Il est évident que les impressions émises par l'image sont d'une fécondité telle qu'elles constituent pour une âme jeune une source de jouissance et d'émerveillement qui, à défaut de produire des effets immédiats dans la vie de l'enfant, exercera ultérieurement une influence dans sa vie.

C'est pourquoi initier l'enfant à la dimension poétique, qu'elle soit vécue sous la forme des contemplations de ce qui est sublime dans le monde de l'art ou sous la forme de la force de la voix, mieux la puissance du rythme dont le son est articulé et excité par les images qui réveillent des impressions desquelles l'esprit est intuitivement capable de saisir l'énoncé d'une vérité ou une sentence morale, est foncièrement créateur de sens et amorce chemin faisant la construction de la vie de l'esprit de l'enfant. Lessing verra dans la fable le moyen heuristique qui permet à l'enfant d'apprendre à penser par lui-même et donc à mieux s'éduquer, car elle est un puissant moyen d'exercer les facultés d'ingéniosité, le sens d'invention de l'enfant. « Nous recevons notre âme de Dieu, mais le génie, c'est à l'éducation de

⁴⁰⁸ Johann Wolfgang Von Goethe, *Souvenir de ma vie, Poésie et vérité*, *Op.cit.*, pp.8-9.

⁴⁰⁹ *Ibid.* p.9.

nous le donner. Un enfant dont on s'applique à former et à étendre autant qu'il est possible toutes les facultés de l'âme, en les développant en même temps et dans des proportions égales ; [...] que l'on promène continuellement d'une science à l'autre ; que l'on instruit à s'élever aussi facilement du particulier au général qu'à redescendre du général au particulier ; cet enfant deviendra un homme avec du génie, ou alors il n'est pas possible de rien devenir dans ce monde. »⁴¹⁰ Il va sans dire qu'apprendre à l'enfant à inventer une fable est pour Lessing l'exercice le plus adapté à son âge puisque par son exercice on prépare l'enfant à user du principe de réduction essentiel à toute démarche de découverte, d'invention dans la mesure où ce principe requiert, précise Lessing, « une connaissance étendue du particulier et de toutes les choses individuelles sur lesquelles roule la réduction. »⁴¹¹ On voit ici l'accent mis sur la réalité pratique de l'action éducative.

b) L'exemplarité du discours éducatif

S'il y a des éléments qui permettent de distinguer une fable d'un conte, c'est assurément la concision dont fait montre la fable par rapport à un conte. Pas besoin de longues phrases, pas besoin d'un long récit, « la clarté seule lui suffit »⁴¹² dira Lessing. S'exercer ainsi à construire ou inventer une fable, c'est en réalité un apprentissage à l'art du raisonnement lequel requiert dans l'énonciation, la précision nécessaire pour que le discours ou le récit soit bien compris de son interlocuteur. Dès lors, la fable a à nous apprendre non seulement de nous-mêmes, mais aussi à nous servir de nous-mêmes pour être entendus, compris des autres et réciproquement, ce qui est une condition nécessaire pour tout commerce ou tout échange.

Loin d'une posture que recouvre le modèle auquel on s'identifie, comme il en est dans le paradigme de la conversion où notre être se révèle à nous dans le contact transcendant avec l'élément divin, ici la fable est par essence exemple, car elle est le lieu et le temps où s'opère à travers les modifications du récit, l'appel à nous-mêmes, lequel nous invite à nous transformer au moyen de l'exercice de notre raison. Entendu que nous ne serons jamais en tant que tels les personnages d'une fable, nous ne les imiterons jamais, et pourtant, ils sont pour nous des exemples.

⁴¹⁰ G.E. Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, pp. 91-92.

⁴¹¹ *Ibid.* p. 93.

⁴¹² *Ibid.* p. 84.

Effectivement parce que sans être nous et nous non plus sans être à leur place, ces personnages par la peinture qu'ils font des douleurs des âmes écornées, des mœurs des hommes nous inspirent et nous incitent intuitivement à nous améliorer nous-mêmes, à nous corriger nous-mêmes sans renoncer à nous-mêmes. C'est bien là, la dimension métamorphique de la formation de soi contenue dans le paradigme de la fable, qui n'est pas modèle, mais une réalité processive qui appelle toujours à l'idée de s'inventer. Loin d'être une sorte de « *mimésis* », cette imitation dont fait montre le paradigme de la conversion, le paradigme de la fable est au contraire un exemple, une sorte de « *phronésis* » c'est-à-dire une mise en discussion continue de l'action tout au long de son déroulement, déroulement au cours duquel elle acquiert une dimension nouvelle, plus enrichie sans qu'elle soit fichée. Cette dimension pratique éveille et excite le génie humain parce que dans l'exemple, le but n'est pas de se construire à l'image ou au modèle de l'exemple, mais à partir de lui parvenir à se construire soi-même en devenant autre que lui.

Or, on sait que l'enseignement est un métier foncièrement fondé sur le commerce avec autrui, sans lui, il n'y a pas d'enseignement. Dès lors, ce commerce dans son langage même ne doit pas être exempt des qualités qu'exige l'hygiène du discours. Tout comme le fabuliste vise essentiellement à ressortir une morale à l'intuition, l'enseignant quant à lui cherche l'écoute et la compréhension de ses interlocuteurs pour faire passer son message dont l'essence est de l'ordre de l'information, de la connaissance, du savoir avec pour finalité l'émancipation et le perfectionnement du sujet. En ce sens la pratique enseignante est exemple, car elle rend possible cette injonction : « va, vis et deviens ». Raison pour laquelle comme pour le fabuliste, l'enseignant procède de sorte que son action vise à atteindre cet objectif d'émancipation et de perfectionnement.

Dans les deux cas, il s'agit bien de techniques ayant des finalités précises, ce qui suppose une stratégie, une ingéniosité dans l'action, d'où l'exigence de formation continue pour s'adapter à l'actualité des contextes. Et cette ingéniosité dans l'action ne peut se soustraire à la dimension éthique d'autant plus qu'elle est éducation. A propos, voici comment les Stoïciens, rapporte Diogène Laërce, se souciaient de la qualité du langage voire du raisonnement au point d'énoncer les qualités qu'il doit contenir : « Le discours a cinq qualités principales : la grécité, la clarté, la concision, la convenance, l'harmonie. La grécité est une élocution correcte, artiste et s'éloignant de l'usage trivial. La clarté est le fait de s'exprimer de façon à se bien faire entendre.

La concision consiste à ne dire que ce qui suffit à se faire comprendre. La convenance consiste à ne dire que ce qui s'adapte au sujet, et l'harmonie consiste à éviter les expressions trop vulgaires. »⁴¹³ Toutes ces techniques procèdent et participent à cette idée de transformation de soi afin de se rendre meilleur non seulement pour soi-même mais aussi pour autrui, puisque l'action éducative est essentiellement tournée vers autrui.

2. La conscience pleine de notre finitude comme fondement et levier éthique de notre action.

L'idée essentielle dont notre recherche tend à nous persuader, plus que dans tout autre contexte historique que le nôtre, est de penser la formation de l'homme et l'éthique qui la construira et l'accompagnera comme une quête, tant qu'elle ouvre et prépare à l'apprivoisement de l'épaisseur humaine, à l'analyse herméneutique et ontologique du pluralisme axiologique de l'actualité de notre monde et de nos sociétés. L'actualité dans laquelle s'enchevêtre paradoxalement, puisqu'on ne peut pas s'en défaire totalement (tant mieux d'ailleurs), l'archaïsme du passé qui, à ce titre, peut devenir éclairant. Cet apprivoisement est pour nous le lieu d'une réalité processive laquelle appelle une formation qui se pénètre de cette idée profonde que chaque chose, chaque identité, (puisque dans les sociétés postmodernes les identités se conjuguent aujourd'hui au pluriel), fût-ce la plus modeste ou la plus singulière est une occasion de voir en elle une propriété ou une vertu dont nous-mêmes nous sommes dépourvus et par laquelle nous pouvons apprendre et ainsi accroître notre flexible potentialité d'appartenance à la communauté des hommes et au monde.

Cette conscience est caractéristique de l'action éducative en ce qu'elle s'autorise de féconder l'avenir tout en assumant l'imprévisibilité de l'advenir qui lui échappe souvent. Ainsi, un conte mystique Peul⁴¹⁴ sur l'humilité rapporté par Amadou Hampaté Bâ⁴¹⁵ va nous éclairer sur cette dimension éthique de formation de soi. Quelques remarques avant d'étudier ce conte qui, à notre avis, est d'une importance non négligeable tant il oriente la question de la formation de l'homme dans une perspective éthique, le réconciliant avec lui-même, avec autrui et toute la réalité

⁴¹³ Diogène Laërce, *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, *Op.cit.*, p.70.

⁴¹⁴ Le Peul est une langue parlée par l'ethnie peule qu'on rencontre dans une grande partie des pays de l'Afrique Occidentale, et une petite minorité en Afrique centrale.

⁴¹⁵ Amadou Hampaté Bâ, *Contes des sages d'Afrique*, *Op.cit.*, pp 169-180.

existentielle d'autant qu'elle appelle à la prise de conscience que « chaque chose existante tient une place unique qu'aucune autre ne saurait tenir. » En effet, la question de l'éducation, de l'enseignement est clairement abordée dans ce conte. On y voit la relation maître-élève articulée, le moment et l'âge de se former indéterminés parce qu'implicitement pensés comme une action continue et ce, indépendamment des occupations et du positionnement social de chacun. Notons ici l'agent motivant le désir de se former : la curiosité, car cette formation concerne la personne même du roi, devenu élève d'un ermite, qu'il rencontre par le fait bénéfique de la même curiosité, mais cette fois-ci celle d'un berger qui voulait savoir ce qu'était cet homme qu'il aperçut par hasard et pour la première fois, au cours d'une de ses nombreuses sorties dans la nature sauvage, d'autant que ce vieil homme vivait retiré du monde dans une caverne au flanc d'une montagne.

Ce qui est intéressant, c'est que se former ne se pense pas ici au prix d'un renoncement radical de soi avant de se préparer à entrer au contact avec un élément divin qui dépasserait ou transcenderait la personne même du roi, mais pour apprendre à pénétrer « le secret des existences », « la raison d'être de chaque chose » et le respect qui en découle pour chaque chose et chaque forme d'existence. Aussi, nous notons que cette formation proposée par l'ermite à son élève est essentiellement fondée au préalable, toute proportion gardée, sur ce que les Grecs appelaient, comme on l'a vu dans le chapitre IV, le « souci de soi ». C'est-à-dire un travail de domination, de purification de soi au moyen des pratiques, des exercices de méditation en vue d'une transformation, laquelle s'accompagne ici d'un processus de perfectionnement qui s'obtient par l'immersion du sujet dans la réalité de notre monde et ce, à travers les voyages, dans l'observation, le contact et la consultation avec autrui et toutes les réalités existentielles.

Ce conte est donc un hymne à la structure paradigmatique de la pensée métamorphique de la formation de soi et à ce que nous entendons par l'exemplarité comme « *phronésis* » du discours éducatif. Venons-en maintenant à l'analyse de ce conte. Le récit se déroule dans un royaume, le royaume de Soulé. Les principaux acteurs sont : le berger, le roi nommé Seydou et Soly l'ermite. L'aventure du berger, s'approchant plus près que d'habitude de la montagne où vivait dans une de ses grottes le vieil homme l'ermite, est le point de départ de cette curiosité à partir de laquelle l'éducation va être pensée. En effet, c'était au moment de l'année où les abeilles récoltaient le pollen que ce berger eut l'occasion pour la première fois

d'apercevoir l'ermite. Mais, il ne réussit pas à l'approcher pour en savoir davantage, qu'il vint de retour rendre compte de sa mésaventure au roi. Lui aussi curieux, le roi voulut savoir qui était cet homme qui vivait retiré des autres et dont personne ne connaissait l'existence. Une expédition militaire fut lancée pour le capturer et le ramener au roi. Quand il fut présenté au roi, ce dernier fut saisi « d'une émotion inexplicable » dit le texte. L'ermite déclina son identité et le roi lui posa cette seconde question : « Que fais-tu dans la grotte de la montagne ? » La réponse du vieil homme fut saisissante : « J'y apprends à me dominer et à m'éduquer. » Notons d'abord que l'élément au moyen duquel le commerce (dialogue) entre le roi et l'ermite s'engage est cette « émotion » qui fait naître en la personne du roi « le sentiment de respect » pour celui qui va être son interlocuteur.

Cela peut paraître anodin, mais c'est de là que la douceur avec laquelle le roi interroge le vieil homme prend sa source, ce qui facilitera la conversation entre les deux hommes par la suite. Ce qui est remarquable et on le note très vite, malgré son âge et son expérience le vieil homme ne cesse d'apprendre à se dominer soi-même, à s'éduquer preuve comme il en fallait que du fait de notre finitude, l'éducation continue est notre garantie pour la sécurité de l'hygiène de notre pensée. Poursuivant leur conversation et voyant qu'il ne pouvait plus aller loin dans les réponses à apporter au roi, l'ermite signifia au roi un préalable essentiel pour toute relation éducative. C'est la question : « pourquoi vivre retiré de ses semblables ? » qui sert de prétexte au vieil homme pour rappeler d'emblée son préalable en ces termes :

- « Je ne puis répondre à ta question, ô Roi, car tu te trouves au sommet d'une montagne alors que, moi, je suis au fond d'une vallée encaissée. Ma parole ne te parviendrait que comme l'écho mourant de quelque voix lointaine. La distance qui nous sépare est trop grande.
- Et que faudrait-il pour que cette distance soit supprimée et que tes paroles viennent à portée de mon âme ? [Répliqua le roi]
- Il faudrait que tu deviennes mon élève docile. »⁴¹⁶

En effet, « devenir élève », car sans un effort de l'un ou de l'autre ou réciproque pour supprimer tant soit peu les distances, et ce, sur beaucoup de plans entre maître et élève, il est difficile de fonder une relation éducative efficiente. Bien sûr, on note ici

⁴¹⁶ Amadou Hampaté Bâ, *Contes des sages d'Afrique*, Op.cit., pp. 172-173.

que l'univers du roi n'est pas celui du vieil homme. Si le roi veut que l'enseignement de cet homme soit à la portée de son âme, il lui faudra bien renoncer pour un moment aux prestiges liés à sa fonction et suivre l'ermite dans ses grottes pour y être initié. De cette décentration animée par la curiosité ou le désir de savoir ce qu'on ne sait pas, de comprendre ce qu'on ne comprend pas naît ici le processus de formation du roi. Ce qui interpelle le roi ici, c'est assurément l'étrangeté de mode de vie de cet homme, sa différence par rapport à ce que le roi a coutume de voir, différence par laquelle d'ailleurs le roi va beaucoup apprendre de lui-même, des autres et du monde dans ses existences plurielles.

Le roi quitta donc son trône qu'il laissa à son frère, suivit l'ermite dans sa caverne au flanc de la montagne et devint l'élève du vieil homme. La formation du roi commença par la pratique des exercices de méditation afin d'apprendre à se dépouiller de lui-même par lui-même. C'est le premier acte, savoir se soucier de soi, c'est-à-dire apprendre à se transformer soi-même au moyen des actions appropriées sur soi-même, bien entendu, sous la conduite bienveillante d'un maître, en l'occurrence ici de l'ermite Soly. Si ces pratiques méditatives en sont un préalable, elles n'en sont pas en revanche une finalité. Voici, ce qui est advenu du roi après quelques jours de pratique aux côtés du vieil homme :

« Après un mois d'exercice, il constata qu'il était déjà devenu bien meilleur. Poursuivant son effort sans relâche, il parvint enfin à franchir les cloisons qui séparent les créatures. [...] Il pénétra le secret des existences. Il reconnut que la raison d'être de chaque chose, depuis la pierre inerte jusqu'à l'homme dont la pensée produit tant de merveilles, était nécessaire et irremplaçable. Il apprit à respecter tous les êtres vivants, animés ou inanimés, qui peuplent les trois règnes de la nature. Cette conscience se développa si profondément en lui qu'il ne vit plus sur cette terre une seule chose qui vaille moins que sa personne. »⁴¹⁷

Dès lors, cette formation réussit à soustraire dans la personne du roi son attitude hautaine et orgueilleuse d'autrefois. Mais cela n'était pas encore suffisant estimait l'ermite, car le roi devrait parfaire sa formation, cette fois-ci par lui-même, sans l'aide d'un maître à ses côtés. Ici est pour nous le point culminant de l'exemplarité du discours éducatif, loin d'être un modèle qu'on imiterait, qu'on calquerait pour ressembler au maître, au contraire, le maître lui-même tout en continuant à se former

⁴¹⁷ *Ibid.* pp. 174-175.

en se perfectionnant, joue le rôle du passeur, d'accoucheur mieux de celui qui réveille, éveille, suscite les infinies possibilités (potentialités) de son élève à s'éclorer tôt ou tard. C'est ainsi que le vieil homme envoya le roi seul « parcourir le monde et essayer de découvrir un être ou une chose qu' [il jugeait] valoir moins que [lui]. » De là, par ce voyage, il visita villages, villes, palais de Rois etc., consulta les vieux dit le texte, observa la nature, les mers et océans ; bref il vit et apprit de la réalité du monde telle qu'elle se présentait à lui. De retour auprès de son maître, il lui raconta son périple et reconnut n'avoir pas trouvé ce qu'il lui avait demandé, mais plutôt fut pénétré du sentiment de modestie face à tout ce qui vit, face à tout ce qui est différent de lui-même. Ainsi, le vieil homme lui ordonna de regagner son trône car, était-il désormais persuadé, puisque initié, son élève compterait « parmi le très petit nombre de Rois qui ne sont pas aveuglés par l'éclat de leur diadème. »

C'est à ce prix, celui de l'initiation, donc de la formation de soi que l'humanité se réalisera comme poétique de la Relation. Entendu ici, le sens que lui donne Edouard Glissant, comme nous l'avons vu dans le premier point du chapitre III, c'est-à-dire que la Relation est ce qui relie les différences, et comme telle, elle est ce par quoi et moyen de quoi se révèlent « les lieux-communs dont nous devinons entre nous le partage. » C'est de là que sied le fondement lumineux d'une conscience éthique capable de penser l'hétérogénéité des mondes de notre actualité. Et cette éthique nous la nommons *beauté*, tant elle sublime les différences sans en négliger une, car la beauté est pour nous, à la suite de Glissant, « le lieu-commun des rencontres des différences. »⁴¹⁸

Ainsi, la préfiguration de la société à venir qu'est la classe en est la parfaite illustration parce qu'elle est par essence, ce « lieu-commun des rencontres des différences » dont, selon les individualités de chacun, le maître saura faire exister l'harmonie née de ces différences et permettre tôt ou tard l'éclosion des potentialités de chacun dans son processus d'émancipation ou d'accomplissement personnel et partant de la société. La conscience de ce cheminement par l'agent moral est en soi éthique car tout en agissant dans son lieu, il pense en même temps avec le monde sur fond de ce que serait le devenir monde de l'enfant, de son élève.

⁴¹⁸ Edouard Glissant, *Philosophie de la Relation, Op.cit.*, p. 77.

3. Structures éducatives et poétique de l'imaginaire : l'investigation d'une nouvelle éthique.

La pensée moderne dans sa structure a longtemps cherché, à la suite des Grecs, à définir l'Être, à la différence que cet être moderne, tellement abstrait est devenu insensible à l'idée de concevoir et accepter (et ce, malgré l'effort de Heidegger de réhabiliter la pensée grecque, la priorité de l'étant comme le lieu où se produit le sens, l'être de l'étant comme lieu du sens) l'interpénétrabilité des existences particulières, c'est-à-dire les étants. Pire, elle a cru trouvé dans la raison instrumentale le moyen de la compréhension du sens de l'être de l'étant, ce qui a abouti à cet universalisme plat, à la racine unique conquérante et prétentieuse. Or, nous l'avons dit, les normes et valeurs qui ont structuré la pensée éducative moderne y compris l'éthique professionnelle enseignante sont issues de cette structure conceptuelle.

Ces normes ont prétendu décrire le réel, pensant ainsi en rendre compte au point d'universaliser à tout bout de champ, ce qui a eu pour conséquences lamentables les approximations, les investigations superficielles des singularités ou des étants, surfant sur les apparences au lieu d'essayer d'épuiser le réel dans les profondeurs et surtout dans les étendues de ces diversités. Les limites de cette structure conceptuelle appellent à repenser les rapports aux étants et même à abandonner la définition de l'être surtout quand elle induit à « [...] la prétention à trouver la vérité seulement dans le cercle étroit de sa propre subjectivité [...] »⁴¹⁹. Dès lors, c'est de l'interpénétrabilité des étants qu'émergera le nouvel imaginaire dont la poétique est de creuser derrière les apparences pour saisir les apparitions. C'est au moyen de cette poétique que l'investigation de l'imaginaire permettra de rendre visible et lisible, pour parler comme Edouard Glissant, « la variance infinie des sensibilités », « cette fragrance, cet éclatement des poétiques du monde »⁴²⁰ dont la métaphore du rhizome permet de rendre compte.

A partir de là, il est possible d'envisager des innovations qui permettent de construire une intersubjectivité du divers, à l'image du rhizome afin de rendre possible l'émergence de nouvelles formes créatrices de sens et de significations tout aussi

⁴¹⁹ Edouard Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, *Op.cit.*, p. 135.

⁴²⁰ *Ibid.* p. 122.

nouveaux. Autant le dire, ces nouvelles formes créatrices ne rechercheraient point de légitimité imposée qui garantirait leur transparence, loin s'en faut, parce qu'opaques, elles ont leur propre transparence. En cela même, elles fondent de nouvelles postures éthiques de l'agent moral, dans la mesure où l'opacité qui les caractérise, ne se comprend pas comme dissimulation ou comme refus de transparence, mais: « L'opacité accueille et recueille le mystère et l'évidence de toutes les poétiques, c'est-à-dire de tous les détails des lieux du monde, sans les offusquer jamais et sans tenter de les réduire à l'unité. [...] L'opacité est un attribut de l'être-comme-étant, dont la philosophie tient compte, sans l'éclairer. »⁴²¹ On serait tenté de dire que les structures éducatives de nos jours gagneraient en sensibilité humaine dans toutes ses épaisseurs si elles devenaient le lieu d'apprentissage où cultiver tôt les intuitions poétiques de ces imaginaires permettrait de dépasser les cloisons d'une altérité verticale dont les normes de l'école traditionnelle sont encore les portes étendard, comme en témoignent les injonctions presque limites du type : « tu n'as pas le droit. »

Or, de telles injonctions tuent toutes sortes de dimensions, toutes sortes de formes, toutes sortes de silences voire même toutes sortes de représentations que seul l'imaginaire féconde et donne sens, lesquelles par ailleurs sont autant de vitalité dans l'action créatrice potentielle, donc à venir de l'enfant. Ce sont donc ces dimensions stimulées et fécondées par l'imaginaire qui permettent chemin faisant de se donner de nouvelles manières de se concevoir, ce qui signifie se concevoir non seulement son rapport à soi-même, mais aussi à l'autre et par conséquent l'exprimer. Toutefois, il va sans dire que cette expression passe par de nouvelles formes, de nouvelles constructions dont on ne peut anticiper les contours de ses fragilités (excepté peut-être celles de son caractère imprévisible), et qui, intuitivement excitent l'émerveillement dès lors que leurs activités se situent dans une sorte de confluence d'une lisière que nous semblons percevoir dans cette description faite par Edouard Glissant :

« Aujourd'hui, nous avons à concilier l'écriture du mythe et l'écriture du conte, le souvenir de la Genèse et la prescience de la Relation, et c'est là une tâche difficile. Mais quelle autre semblerait plus belle ? »⁴²² Ce qui est intéressant ici, au fond, c'est l'absence d'une quête, si l'on peut le dire d'un paradigme qui rechercherait ce qu'il

⁴²¹ Edouard Glissant, *Philosophie de la Relation*, *Op.cit.*, p.70.

⁴²² Edouard Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, *Op.cit.*, pp.63-64.

appelle « des légitimités fondatrices ». Au contraire, c'est le jeu du détour qui compte, lequel permet de s'éloigner de l'idée de s'accrocher ou de se rattacher à une filiation, les seules trames qui faillent, ce sont celles de la Relation, bien entendu différente de celle que propose « l'inflexibilité de la filiation », mais dit-il la Relation qui « comprend l'autre comme inférant ». En effet, en concevant le détour, non pas comme une fuite, moins un renoncement, mais plutôt comme « l'art neuf du délacement du monde »⁴²³, Glissant rend possible l'émergence des structures qui permettraient, à notre avis, de penser, d'imprimer et d'exprimer l'altérité autrement. Et la structure de cette expression d'altérité est, répétons-le, Relation, en ce sens, qu'on ne peut pas se « sauver », dirions-nous, se soucier de soi-même sans se soucier de l'autre ou des autres, on ne peut pas « sauver une langue toute seule en laissant périr les autres », on peut continuer d'étendre ce raisonnement même au niveau de la culture etc. L'extension de cette Relation, n'est pas seulement un souci universel de l'autre, mais une critique de ce que Amartya Sen appelle dans l'analyse qu'il fait de la métaphore du « bon samaritain » utilisé par Jésus Christ, les « voisinages figés »⁴²⁴.

Car la Relation n'est pas seulement possible avec le voisin immédiat (notion qui peut aussi se décliner en termes d'appartenance à une même culture, à une même identité, à une même filiation, ce sont aussi des sortes de voisinages), elle est et surtout décloisonnement dans la mesure où, ce qui lie ici ne se pense plus forcément en termes de souci universel de l'autre (nous ne remettons pas au passage en cause ce souci universel de l'autre), mais en termes d'événement. En effet, il est possible de voir les identités qui se sont longtemps opposées voire détestées, se retrouver liées ou reliées par l'événement qui, par sa nature fait sauter les clivages en les dépassant. L'événement devient ainsi l'élément du lien donc de la Relation, et comme tel, il ne recherche pas les profondeurs (desquelles se nourrit la racine unique voire la filiation, avec ses dérives sectaires qu'on sait), mais les étendues. Une telle lecture ouvre, à notre avis, des opportunités nouvelles dans le champ de l'éducation notamment en matière d'éthique professionnelle enseignante. Car persuadé que cela augure une perspective éthique nouvelle, que l'intuition poétique fécondée par l'imaginaire pourrait nourrir la cohérence personnelle de l'agent dans son action.

⁴²³ *Ibid.* p. 70.

⁴²⁴ Amartya SEN, *L'idée de justice*, *Op.cit.*, pp.216-219.

4. La coappartenance de l'éthique et de l'éducation dans l'univers du conte ou de la fable.

Nous l'avons vu, le paradigme du conte ou de la fable ne renvoie pas à une construction abstraite dans le sens où on peut la penser comme quelque chose de possible, de probable. Au contraire, ce paradigme exige un cas réel dans lequel il est plus facile de percevoir ce qui motive l'action et par conséquent nourrit plus la force des convictions que dans un cas abstrait possible. En revanche, cette situation n'est pensable dans un cas abstrait qu'à la condition expresse de parvenir à donner à ce possible une sorte d'individualité qui permette de le regarder comme réel. C'est donc de ce caractère réel qu'émerge la connaissance intuitive, laquelle permet au sujet de déceler la proposition morale contenue dans la fiction du récit. Et cette connaissance intuitive, comme l'a montré Lessing, opère puissamment, plus que la connaissance symbolique sur la volonté. D'où son caractère éducatif. En effet, si, au regard de ce que nous avons montré dans ce chapitre, la dimension éducative n'est plus difficile à démontrer dans le paradigme du conte ou de la fable, en revanche, la coappartenance entre éducation et éthique nécessite une double intuition et une subtile analyse.

Souvenons-nous, du moins, pour ceux qui ont déjà assisté à une soirée ou à n'importe quel moment animé par un talentueux conteur ou fabuliste dans un espace précis. Les protagonistes de ces récits fictifs sont souvent, comme nous le savons, des personnages animaliers. Donc, ils ne l'accompagnent jamais sur scène. Et pourtant, la manière dont il les appelle et la manière qu'ils transparaissent à notre perception plutôt, à notre imaginaire, est telle qu'on a l'impression que l'action décrite par l'acteur se déroule en instantané devant nos yeux, eu égard aux réactions de l'assistance ou du public. Il y a donc une participation du public ou par interjection ou par un silence évanescent ou encore par le murmure du silence. Vous voyez, les personnages animaliers qui sont en fait absents, sont en même temps présents. Il y a donc une absence qui finit par devenir une présence, et cette présence est absolument inévitable si l'on veut que l'intuition du public entre en action dans la façon qu'il aura de déduire du cas particulier du récit, la dimension morale qui peut être étendue au plan universel et vice versa.

En effet, même dans le silence, leur présence est manifeste, elle prend la marque de la voix du silence, certes tantôt évanescente mais tantôt murmure à notre conscience

car c'est elle qui, parfois effraie, appelle et interpelle. Ainsi, en décrivant les techniques qu'utilisent les personnages pour parvenir à leurs fins, et ce, quelle que soit la nature de celles-ci, le récit, par ce processus descriptif permet la mise à contribution de notre intuition. Par ce fait, il est un moyen concret pour élucider une idée trop abstraite ou pour aider à apprendre à jouer ou à déjouer les circonstances de la vie. Ce réveil intuitif est en réalité le réveil ou l'éveil de soi-même comme capacité d'émerveillement et d'interrogation sur soi et sur ce qui est. Notons que cet éveil se fait dans l'atmosphère de « la présence de l'absence » des personnages, ce vide qui est pourtant dense, dirait Levinas⁴²⁵, où on peut entendre le murmure du silence, est le lieu, le champ où se déploient les forces qui nous aident, même à notre insu, à nous interpeller, à nous transformer. Il est bien évident que c'est dans « le caractère dialectique de la présence de l'absence » des personnages que se révèle le fond de cette conscience venue de loin. En effet, en elle se transporte une parcelle de la mémoire de l'humanité décelable dans la proposition morale contenue dans le récit. C'est là que s'origine sa dimension éthique en tant qu'elle ouvre la possibilité d'interrogation de soi à soi. Rappelons toutefois qu'on réalise peu, qu'on saisit peu ou pas très souvent ce caractère dialectique de la présence-absence des personnages, pire il passe parfois, ou plutôt, inaperçu.

Et pourtant, c'est dans cette « densité du vide », laquelle impose le murmure du silence, que transparaît ce champ de forces qu'expriment les présences en action perceptibles même par intuition. De cette participation indirecte, cette sorte de transmutation dans laquelle plonge l'auditoire rend possible l'analogie avec ce qui se joue dans une pièce de théâtre : rire des travers des autres, des douleurs des âmes écorchées revient à se questionner voire à se corriger soi-même. C'est vivre une expérience sans pourtant la vivre vraiment, puisqu'elle n'en est pas une. Et comme telle, elle est créatrice de sens dans la conscience de l'enfant et même de l'enseignant dans la mesure où ce pouvoir évanescent que permet le récit d'un conte ou d'une fable rend possible paradoxalement, le retour sur soi. Et ce retour est évidemment bénéfique, il permet de se mettre à son propre ouvrage, de se renouveler, de veiller et de surveiller son ouvrage. On comprend alors ces vers :

« Direct your eye right inward, and you'll find

A thousand regions in your mind

⁴²⁵ Emmanuel Levinas, (2004), *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin, p. 104.

Yet undiscovered

Travel them, and be

Expert in home-cosmography. »⁴²⁶

Par ce retour, on découvre ce que David Thoreau appelle « l'atmosphère matinale » car disait-il : « Le matin, c'est quand je suis éveillé et qu'en moi il est une aube. »⁴²⁷ Dans ce retour sur soi, plus on s'y plonge, plus on découvre en même temps l'ouvrage de l'autre, car intrinsèquement lié. C'est en cela que se révèle la dimension éthique de ce retour. Dès lors ce retour est rendu possible grâce au détour par le champ de forces en action révélé par la densité du vide que produit la présence de l'absence des personnages du conte ou de la fable.

Car que permet le récit si ce n'est de rendre possible le contact avec la protectrice sagesse de ceux qui nous ont précédés, la mémoire enregistrée de l'homme et ainsi pénétrer par tâtonnement leurs lieux, leurs univers, ce qui rend lucide le questionnement sur nous-mêmes. On comprend à nouveau pourquoi David Thoreau pouvait s'exprimer ainsi : « Nous devrions valoir les grands hommes de l'Antiquité, quand ce ne serait qu'en commençant par connaître ce qu'ils valaient. [...] Les choses à présent inexprimables, il se peut que nous les trouvions quelque part exprimées. Ces mêmes questions qui nous troublent, embarrassent et confondent, se sont en leur temps présentées à l'esprit de tous les sages ; pas une n'a été omise ; et chacun y a répondu suivant son degré d'aptitude, par ses paroles et sa vie. »⁴²⁸

Il transparaît clairement dans la pensée de Thoreau l'articulation entre éducation et éthique telle qu'elle se trouve formulée dans cette idée de la spectralité qui veut que les nouveaux venus se forment à travers les liens intergénérationnels avec ceux qui nous ont précédés. Comme s'ils nous transmettaient, mieux, nous confiaient le plus secret de leur secret qui n'en est pas vraiment un, cette étrange culture d'un autre monde mais qui, paradoxalement nous paraît être la nôtre puisqu'enfouie dans l'abîme de notre mémoire, une trace de mémoire de l'humanité. Car c'est à travers

⁴²⁶ Henry David Thoreau, (1992), *Walden ou de la Vie dans les bois*, Paris, Gallimard, p. 362. La traduction du poème qu'on trouve dans le même livre dit ceci :

« Dirige ton œil droit en toi, et vois
Mille régions de ton âme
Encore à découvrir. Parcours-les, et sois
Expert en cosmographie-du-chez-soi. »

⁴²⁷ *Ibid.* p. 106.

⁴²⁸ *Ibid.* pp. 126-127.

eux, les liens qui nous lient, additionnés à un conscient effort de chacun, que nous parviendrons à élever notre vie. Cette proximité avec le monde des Anciens ne signifie pas pour autant qu'elle est sans distance avec le nôtre, plus on tente de l'approcher, plus distant il paraît. Mais, cette distanciation qui est aussi proximité, à la fois réelle et parfois apparente est plutôt excitante quand on veut s'y mettre, puisqu'elle finit par nous révéler, comme le ferait notre génie, quelque chose de nouveau. C'est assurément à cette idée profonde que Levinas faisait allusion quand il écrivait : « Le ciel, tout l'univers est plein de mes aïeux. »⁴²⁹ Par ailleurs, cette idée de distance et de proximité, d'éloignement et de rapprochement est aussi ce qu'exprime le récit d'un conte ou d'une fable face à un auditoire. En effet, ce qui est raconté dans le récit a bien une dimension paradoxale, car tout en étant parfois si loin de nous, donc a priori ne nous concernerait pas puisque loin de nos réalités, et pourtant, pourvu que nous nous y penchions un instant, on finit par se rendre compte du contraire. En témoigne, à titre d'illustration, ce conte du lièvre et du hérisson où le lièvre arrogant et méprisant se moque sans scrupule de son voisin le hérisson, de sa prétendue immobilité, alors que lui, sûr de ses longues jambes, peut se vanter du contraire. Furieux, le hérisson veut laver l'affront et le défier. Pour réussir à réduire à néant, jusqu'à la mort, l'insolence du lièvre, le hérisson, va s'apparier avec un de ses semblables qui, tout en étant différent, lui ressemble, sa femme.

Voici le conte⁴³⁰ dont nous reprenons le résumé fait par Didier Moreau : « Un lièvre "terriblement hautain" raille son voisin le hérisson qui lui répond en le défiant à la course. Car le hérisson a conçu un stratagème pour gagner contre le lièvre méprisant. La course doit avoir lieu dans un champ labouré de profonds sillons grâce auxquels les coureurs resteront invisibles l'un à l'autre, sauf à l'extrémité où sera déclaré le gagnant. Le stratagème du hérisson implique la coopération de sa femme qui doit s'habiller comme son mari et qui va se poster secrètement à l'arrivée de la course, lorsque son mari se tient, lui, au départ. La course est lancée, le lièvre court dans son sillon « à toute allure » et lorsqu'il parvient à l'arrivée, la femme du hérisson lui dit : « *ich bin schon da!* », « je suis déjà là ! » ; « il n'était pas peu étonné : il croyait que c'était le hérisson lui-même qui lui criait cela, car comme on le sait bien, la femme du hérisson lui-même a exactement la même apparence que son mari ». Très surpris donc, le lièvre reprend la course en sens inverse et rejoint le point de départ où il retrouve le hérisson qui lui dit encore : « je suis déjà ici ! ». Le lièvre

⁴²⁹ Emmanuel Levinas, *De l'existence à l'existant*, *Op.cit.*, p. 102.

⁴³⁰ Les frères Grimm, (2009), *Contes pour enfants et la maison*, Paris, José Corti, tome 2, pp. 416-420.

excédé reprend encore la course : « d'accord, répondit le hérisson, je veux bien courir autant de fois que tu le voudras », « *Sooft du lust hast* ». Le lièvre court encore soixante-treize fois et meurt d'épuisement la soixante-quatorzième. La morale du conte est que, premièrement il ne faut pas se moquer de ceux qui portent une différence désavantageuse mais que, en second lieu, il faut, lorsqu'on s'apparie, choisir un autre qui nous ressemble... »⁴³¹ La dimension éducative et éthique est bien perceptible dans ce conte. En effet, il s'agit de la question de l'identité et de la différence, l'acceptation de l'autre dans ce qu'il est, tel qu'il est. Car « je suis la différence qui est en lui et qu'il n'est pas et lui la différence qui est en moi mais que je ne suis pas », alors la question est bien celle de la prise en charge de cette différence comme réponse, dirait Michel Meyer, au problème de l'altérité voire de l'altérisation⁴³².

D'où écrit-il : « L'altérité surgit comme problème lorsque l'Autre se présente au questionneur comme la question qu'il refoule. [...] La présence de l'Autre pose le problème de l'identité et de la différence de la façon la plus concrète. Pour vivre ensemble, il faut pouvoir l'accepter. On atténue tout ce que sa propre présence implique de mise en question pour l'autre, et réciproquement, l'autre fait de même. »⁴³³ Il s'agit donc de nous prémunir contre toutes les formes de mépris de l'autre, d'autrui. Ainsi, au lieu de se moquer des différences parfois désavantageuses de l'autre, l'invite nous est faite ici de la vivre sous le mode de « l'atténuation de soi » et comme telle, elle a une portée éthique indéniable en tant qu'elle régit le soi.

Dès lors, la leçon de ce conte est aussi comme l'écrit Didier Moreau : « Sois avec toi-même comme si tu étais avec l'autre, sois avec l'autre comme si tu étais avec toi-même et ne cherche pas à substantialiser la différence. »⁴³⁴ On voit bien transparaître ici le « soi-même comme un autre » de Paul Ricœur qui fait écho à cette interrogation de Michel Meyer : « Tout le monde étant différent, chacun n'est-il pas alors semblable à chaque autre ? »⁴³⁵ Au total, si le paradigme du conte ou de la fable nous a permis de montrer qu'il peut nous éclairer dans la façon de penser les

⁴³¹ Didier Moreau, (2011), *L'« Atténuation de soi » et la tâche de l'insertion dans le monde : la question de l'éthique chez Michel Meyer*, Revue internationale de philosophie, à propos de : Questionnement et historicité de Michel Meyer, N° 257(3), pp.75-95. Vous le trouverez aussi sur ce site : <http://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2011-3.htm>

⁴³² « Appelons altérisation la prise en charge de la différence comme réponse au problème de l'Autre que je suis, afin que la différence puisse être déproblématisée. » Cf. Michel Meyer, *Questionnement et historicité*, Paris, *Op.cit.*, p. 517.

⁴³³ *Ibid.* pp.572- 573.

⁴³⁴ Didier Moreau, *Ibid.*

⁴³⁵ Michel Meyer, *Ibid.* p. 564.

perspectives non transcendantales (voire non métaphysiques) du perfectionnement moral en ravitaillant le questionnement sur l'agir moral et la pratique éthique du professionnel enseignant dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, il nous a aussi, par ailleurs, révélé que la rationalité pure ne suffisait pas pour comprendre et vivre la vie morale comme l'expression d'une capacité infinie d'interrogation sur notre propre opacité à agir. En effet, en montrant une autre structure fonctionnelle que celle qui a structuré les théories morales, lesquelles ont à leur tour nourri les modes de fonctionnement de la pratique de l'éthique professionnelle enseignante, le paradigme du conte ou de la fable permet de penser la clarté de l'intuition comme moyen d'accès à l'individualité de chaque cas, laquelle lui confère sa dimension réelle. Cette dimension du réel, du lieu, du contexte est d'une résonance particulière dans l'action de l'agent moral, dans l'action de l'enseignant, plus est, dans un contexte où l'universalisme plat est devenu producteur de sa propre gêne. On aurait tort de sous estimer cet apport heuristique que le paradigme du conte ou de la fable met en lumière dans la manière qu'il nous apprend à apprendre à connaître le singulier, le particulier c'est-à-dire la topologie.

Car c'est avec cette connaissance du lieu que peut émerger une poétique de l'imaginaire capable de faire face et de transcender les interrogations que les autres et nous-mêmes refoulons, et qui finissent, si elles ne sont pas traitées, par faire le nid de l'obscurantisme. Dans ces conditions, la conscience professionnelle ne peut pas être autre chose, sinon permettre et donner à ceux dont on a la responsabilité les moyens de leur émancipation, les moyens d'étendre leur sens critique et créatif. En cela la puissance formatrice, créatrice, inventive et éducative que dégage le paradigme du conte ou de la fable en dit long sur sa capacité à nous amener à nous interroger sur nous-mêmes, sur nos actions et leurs conséquences sur les autres et le monde. Dès lors, ce paradigme est un apprentissage sans fin de notre désir de conquérir dans l'action notre liberté, celle des autres.

Toutefois, une objection demeure, en quoi de façon concrète le paradigme du conte ou de la fable permet-il à l'enseignant ou à l'éducateur d'aiguiser son sens éthique dans des situations professionnelles précises ? Rappelons que la dimension inductive, narrative et réflexive de ce paradigme accorde une place essentielle à la sagesse pratique. Il suffit de voir comment ses personnages animaliers délibèrent dans des situations concrètes. Or, l'éthique que nous construisons ici, se veut aussi concrète, c'est-à-dire ancrée dans la praxis de l'agent moral, dans sa manière de

mener ses actions, la manière de prendre les décisions qui orientent sa vie, en rapport avec l'institution. Par exemple, l'interrogation que peut susciter l'analyse, l'interprétation d'un conte en rapport avec les problèmes de « comportement » entre l'enseignant, ses élèves, les parents d'élèves ou ses collègues. En l'occurrence, un mot ou une phrase dont le sens est mal compris par ses interlocuteurs, une posture, une attitude, un geste, un signe qui ne renvoie pas aux mêmes références peut être une vraie source de frustrations et d'interprétations diverses. De cette situation, à l'insu même de l'enseignant, naît parfois le sentiment de malaise de la part de certains élèves qui le vivent comme tel. Dès lors, comment réparer une blessure qu'on n'a pas conscience d'avoir occasionnée ? Or, comme sagesse pratique, les contes fourmillent d'intrigues susceptibles d'apporter un éclairage, une prise de conscience sur ces questions complexes inhérentes d'ailleurs à toutes relations humaines.

A ce propos, si nous faisons le lien avec l'histoire des idées pédagogiques, nous nous rendons vite compte qu'il s'agit bien de ce type de problèmes que certains auteurs ont analysés notamment l'impact qu'une décision peut avoir sur autrui, à l'exemple d'une punition. Raison pour laquelle Philippe Meirieu écrit : « D'où vient alors que le malaise subsiste au point que la honte d'avoir puni s'ajoute parfois au secret de la punition ? C'est que nous savons le poids de l'irréversible, l'impossibilité de revenir en arrière et la gravité des blessures qu'une injustice peut laisser derrière elle. Nous savons que, en éducation, un destin peut basculer à bien peu de choses, à une phrase maladroite et instantanément oubliée par celui qui la prononce, à un geste excessif, à une sanction qui n'était pas méritée. Nous savons, aussi, qu'on n'efface rien dans l'histoire de l'autre et que la punition qui n'est pas méritée peut prendre pour lui, à notre insu, des dimensions tragiques. »⁴³⁶

L'autre dimension importante du paradigme du conte ou de la fable sur laquelle nous voulons insister, susceptible d'apporter un éclairage aussi intéressant dans l'agir concret du professionnel enseignant, est son côté heuristique. Par exemple, dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, l'évaluation est devenue pour l'enseignant, plus que jamais, un exercice qui fait surgir en lui des questions éthiques incontestables. En effet, un enseignant est devant un choix : racheter un de ses deux élèves pour son passage en classe supérieure. Le premier, l'enseignant connaît sa motivation pour le travail en classe, mais il n'obtient pas en totalité la moyenne

⁴³⁶ Philippe Meirieu, (2007), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, Esf Editeur, pp. 66.67.

exigée pour décrocher son passage. A contrario, un autre dans la même situation, à la différence que son manque de motivation est bien connu aussi. La question est celle de savoir qui, d'entre les deux élèves pourra prétendre obtenir la faveur de l'enseignant ? Sur quel fondement éthique agirait-il ? Selon les contextes et la personne même de l'enseignant, les deux élèves peuvent prétendre à la même faveur. Deux valeurs certainement détermineront l'agir de l'enseignant, à savoir l'équité et la justice. Mais, la dimension de son rapport à lui-même jouera aussi dans sa décision. Sans oublier son contexte, son lieu, ce que nous appellerons dans la dernière partie de cette recherche, la suivante, la question topologique. Alors, plus l'enseignant aura déjà été confronté même par projection ou par représentation à ce genre de situations, plus son sens pratique sera affûté. Or, cette représentation, c'est ce qu'offre le paradigme du conte et ainsi nourrit la dimension créative et inventive de l'agent.

Dès lors, Jean de Munck qu'Eirick Prairat cite, nous conforte dans cette idée : « Dans le domaine de la morale, obsédée par les règles, la tradition classique a totalement sous-estimé l'importance de la perception des situations éthiques. On a voulu faire de l'éthicité une simple question de règles. Or un comportement nous apparaît lâche, courageux, généreux, droit, retors ou honnête en vertu d'une saisie d'ensemble de la situation. Nous apprenons la moralité à travers des exemples, réels ou fictifs. [...] La réflexion morale devient alors une question de compétence imaginative. »⁴³⁷ En effet, même si nous ne partageons pas avec l'auteur le terme de compétence, cependant, il n'en demeure pas moins vrai que la dimension de l'imaginaire, cette puissance de création qu'elle permet, est de nature à renforcer la capacité d'interrogation de l'agent moral face aux situations complexes et d'y répondre avec tact et lucidité.

On comprend ainsi pourquoi Meirieu insiste sur le fait que : « Parce que la pédagogie travaille l'humain et qu'elle est une gestion difficile de la décision, elle ne peut faire l'économie de l'invention. »⁴³⁸ Tout porte à penser que le paradigme du conte est source d'approvisionnement réflexif, car rien que par sa capacité à éveiller l'intuition, il rend possible l'atteinte des vérités abstraites et ainsi interroge le sens de nos actions (nos valeurs, la finalité de nos actes, nos choix, nos décisions). En ce sens, ce paradigme accroît paradoxalement notre capacité d'interprétation des situations

⁴³⁷ Eirick Prairat, « Normes et valeurs retour sur la normativité déontologique », in *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, *Op.cit.*, p. 196.

⁴³⁸ *Ibid.* p. 95.

concrètes. Aussi, de par sa mise en exergue des protagonistes aux points de vue et aux intentions parfois irréconciliables ce paradigme montre combien de fois il fait place à la haute valeur éthique du dialogue, aux enjeux relationnels de sa pratique, et ce, même dans des situations complexes. Par ailleurs, on pourrait nous objecter sur la dimension éclectique des contenus moraux des contes ou des fables. Nous répondrons volontiers en ces termes : notre examen sur le paradigme du conte ne vise pas tant les leçons de morale qui se dégagent de ces récits que la manière que se construisent et se résolvent ou ne se résolvent pas les problèmes (les choix des acteurs et leurs conséquences) d'où sont tirées ces mêmes leçons de morale. C'est cette dimension, tout en étant imaginaire, mais concrète qui nous intéresse. Car dans ce paradigme les choix des acteurs en scène ne se comprennent qu'à l'aune souvent du contexte et/ou des circonstances. Cette perspective fait un réel écho à ce que Cicéron écrivait, et qui par ailleurs, peut prendre tout son sens dans l'agir professionnel enseignant : « Ne tenez donc pas une promesse qui serait nuisible à ceux auxquels vous l'avez faite, ou qui vous apporterait plus de détriment qu'à eux d'avantage. »⁴³⁹

Il en résulte en effet, que même si la dimension éclectique était toujours décelable dans ce paradigme du conte, et ce, malgré notre réponse, nous ne manquerons pas en ces moments là, d'apprécier à notre tour, comme savait le faire Cicéron, les Académiciens (les héritiers de l'Académie de Platon), ainsi nous le rapporte Pierre Hadot : « Pour prendre leurs décisions, ils cherchaient ce qui est le plus vraisemblable rationnellement. Et pour chercher ce qu'il y avait de plus vraisemblable rationnellement, ils prenaient conseil, pour ainsi dire, soit de l'attitude stoïcienne, soit de l'attitude épicurienne, soit de l'attitude platonicienne. Suivant les circonstances, ils se décidaient d'une manière libre et personnelle. »⁴⁴⁰ On peut ainsi se demander si dans un contexte d'hétérogénéité des mondes qui est aujourd'hui le nôtre, une telle rationalité était totalement désuète. Cela dit, même s'il peut encore rester quelques bonnes raisons d'être dubitatif quant à soutenir l'apport de ce paradigme dans le questionnement éthique postmoderne du professionnel enseignant, il nous reste cependant à montrer maintenant comment il va nourrir même de façon souterraine les nouveaux repères que cette recherche propose en matière d'éthique professionnelle enseignante.

⁴³⁹ Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, p. 26.

⁴⁴⁰ Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, *Op.cit.*, p. 387.

VII- Cinquième partie : Les nouveaux repères en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante.

Dans l'analyse qu'il fait pour distinguer l'animal et l'homme, Heidegger est parvenu à l'idée qu'il n'est pas tant question de chercher à les distinguer « d'un point de vue quelconque », mais l'important est plutôt de « [...] préciser ce qui constitue l'essence de l'animalité et l'essence de l'humanité [et ainsi], dire enfin par quelles questions nous atteignons l'essence de pareils étants.»⁴⁴¹ Une telle démarche semble être celle que nous allons essayer d'approcher, à notre niveau. Car après avoir montré ce qui constitue l'essence de l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante au regard de l'histoire des idées pédagogiques, en prise avec le contexte postmoderne, il nous faut maintenant parvenir à dégager les questions susceptibles de nous éclairer.

Notamment sur la nature de ce que peuvent être les nouveaux repères à même de revitaliser et de recréer l'articulation entre éducation, formation de soi et éthique professionnelle enseignante, dans un monde où selon l'expression de Michel Fabre, nous ne sommes plus des terriens, comme des Modernes qui « recherchaient un point fixe et une certitude absolue »⁴⁴² mais « nous sommes devenus des marins » pour qui l'expérience est celle d'un « flux héraclitéen ». Telle est l'orientation que va prendre cette dernière partie, laquelle nous permettra de dégager les enseignables de cette recherche. Mais avant, permettez une petite clarification.

En effet, l'éthique professionnelle enseignante telle qu'elle va se structurer dans cette dernière partie ne se comprendra que si nous ne perdons pas de vue, si l'on peut dire, le double niveau que nous percevons à l'intérieur même de cette éthique. Il y a l'éthique enseignante que nous comprenons comme une éthique personnelle, elle éclaire la délibération, l'action et les décisions que le sujet prend pour orienter sa vie. Et l'éthique professionnelle, en tant que telle, considère le sujet comme un acteur professionnel dans une communauté éducative, laquelle est régie, de par son fonctionnement à certaines normes précises. Notre hypothèse ici, et c'est en cela que se justifie notre choix, est de dire que c'est du renouveau de la première, son renforcement, son accroissement qu'émergera le renouveau de la seconde. C'est de

⁴⁴¹ Martin Heidegger, (1992), *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, Monde-finitude-solitude*, Paris, Gallimard, p.269.

⁴⁴² Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique, Op.cit.*, 4^{ème} de couverture.

la poétique de la première que naîtront les proses de la seconde. Car persuadé que le fondement premier d'une vie éthique, comme il en est d'ailleurs du fondement d'une décision, c'est qu'il réside pour parler comme Bernard Williams et Harry Frankfurt, dans ce que la personne sent qu'elle peut vivre le plus pleinement, car c'est à partir de là qu'elle actualise le meilleur d'elle-même, qu'elle développe ses aptitudes « pour une vie émotionnelle, intellectuelle et volitionnelle stimulante et solide. »⁴⁴³ Dès lors, le choix éthique devient en effet le choix « de tous les lieux et de tous les instants ». Comme tel, il rend possible l'articulation entre contraintes de situation et conduites d'enseignement. Cette dimension de la prise en compte avant tout du sujet, lequel devient dans la communauté éducative un professionnel, est primordiale, car les valeurs éthiques ou morales que l'institution exigera de lui dans l'exercice de ses fonctions, ne prendront sens et signification que si elles trouvent un fondement dans la personne même du sujet.

Pour ne prendre que l'exemple de la justice, l'institution aura beau produire un protocole pour guider les actions de l'enseignant, mais tant que cette valeur ne se construit ou ne se cultive pas dans la personne même de l'enseignant, elle restera impraticable, sinon insuffisamment dans ses actions. Les propos de Cicéron que nous avons déjà cités quand nous abordions la question de l'éthique de la vertu tendraient à le confirmer quand il écrit en substance : la justice a pour fondement la bonne foi c'est-à-dire la sincérité de la parole donnée et la fidélité à ce sur quoi on s'engage.⁴⁴⁴ Toutefois, nous n'opposons pas ici ces deux dimensions (l'éthique enseignante et l'éthique professionnelle), nous le rappelons juste pour des besoins de clarification afin que le lecteur saisisse notre orientation.

En cela, le constat de Bernard Lahire, nous semble-t-il, conforte notre intuition. En effet, écrit-il : « Malgré tous les efforts qui ont été faits historiquement en Europe, en France en particulier, pour autonomiser les univers de la haute culture et des arts majeurs et séparer le bon grain de l'ivraie, l'enquête sur les pratiques culturelles des Français a permis de prendre la mesure de l'ampleur de la pluralité des investissements culturels individuels, qui apparaît dès lors qu'on se donne les moyens de considérer les choses à l'échelle des individus, c'est-à-dire dans la série de pratiques qui composent leurs profils culturels. Ni un éloge de l'individu postmoderne, éclectique, métissé et multiculturel, ni une critique d'une confusion des

⁴⁴³ Cité par S.E. Cuypers, (1998), « Discussion with Harry Frankfurt », in *Ethical Perspectives* 5, Cambridge, p. 27.

⁴⁴⁴ Cicéron, *Traité des devoirs*, *Op.cit.*, p. 21.

valeurs et des genres, mais un constat sociologique assez net : le maintien de rapports socialement différenciés à la culture légitime dominante, qui s'objectivent lorsqu'on mesure les écarts entre groupe ou catégories, n'empêche pas la relative hétérogénéité des pratiques et des préférences culturelles individuelles sous l'angle de leur degré de légitimité. »⁴⁴⁵ On comprend dès lors notre choix pour une éthique enseignante personnelle, laquelle oriente les actions du sujet en rapport avec la culturelle institutionnelle, car persuadé que : « L'homme, ce créateur de sa propre dimension, est toujours à la recherche de sa nature réelle. La connaissance de lui-même est fondamentale pour le perfectionnement de ses institutions... »⁴⁴⁶ C'est à partir de cette articulation que nous comprenons ce que signifie le renouveau éthique dans la perspective de l'éthique professionnelle enseignante. C'est dans ce sens que va se justifier l'argumentaire de deux derniers chapitres de cette recherche.

⁴⁴⁵ Bernard Lahire, (2006), *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, p. 250.

⁴⁴⁶ Edward T. Hall, (1979), *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil, p. 185.

Chapitre IX : Qu'est-ce qu'une éthique professionnelle enseignante ?

Telle que nous l'envisageons dans cette recherche, nous ne comptons pas formuler une définition quelconque ou précise de ce qu'est une éthique professionnelle enseignante, mais nous essaierons d'en saisir la signification et peut-être dégager une sorte d'axiome à partir duquel on pourra déduire quelques orientations pour la comprendre. Car nous faisait remarquer Levinas: « Comprendre l'outil- ce n'est pas le voir, c'est savoir le manier ; comprendre notre situation dans le réel- ce n'est pas la définir, mais se trouver dans une disposition affective ; comprendre l'être- c'est exister. »⁴⁴⁷ Ainsi, à défaut de la définir, nous insisterons en revanche sur l'idée : en quoi consiste-t-elle ? De quoi procède-t-elle ? Que vise-t-elle ? Peut-elle s'enseigner ? Comment la vit-on ?

En effet, dans le travail qu'il a entrepris pour comprendre l'essence de l'homme, Heidegger est parvenu à un constat : « Atteint et concerné, l'être humain ne l'est que s'il peut être atteint dans son *Dasein* et être saisi dans sa possibilité d'être concerné, si dans son essence réside la possibilité du *saisissement*. Cette possibilité essentielle d'être saisi fait partie de l'essence de l'homme dans la mesure où son *Dasein* signifie- mais pas seulement : *être accordé à un ton*. Seul ce qui est d'origine accordé à un ton peut être désaccordé. Ce qui est désaccordé peut être réaccordé à un autre ton. »⁴⁴⁸ C'est dire donc que c'est parce que nous avons la possibilité du « *saisissement* » que nous nous sentons atteints et concernés par nos actions dans la mesure où elles sont aussi intrinsèquement liées à autrui, au monde. Et cette possibilité du « *saisissement* » permet à l'homme d'ajuster ou de réajuster son action en rapport à l'autre, au monde, opérant ainsi des changements.

Dès lors, ce lieu où on s'accorde, se désaccorde et se réaccorde à un ton que Heidegger appelle « la tonalité » est aussi le lieu où émerge constamment la question, laquelle rend possible ce processus. Ainsi, la signification de notre être est à saisir dans cette possibilité que nous avons de nous accorder à un ton parce que nous sommes fondamentalement des êtres accordés, dirions-nous liés. Et notre agir entendu comme possibilité d'être accordé à ... ne peut prétendre à une quelconque signification, à une cohérence et à une lucidité que quand il maintient constamment

⁴⁴⁷ Emmanuel Levinas, (1991), *Entre nous, Essais sur le penser- à- l'autre*, Paris, Grasset, p. 14.

⁴⁴⁸ *Ibid.* p.272.

l'interrogation en exergue, laquelle permet de déterminer une meilleure, dirait Heidegger, « *une vraie manière d'être à l'ouvrage.* »⁴⁴⁹ En conséquence, ce qui est essentiel dans cette recherche, et c'est ce que nous cherchons à caractériser ici par l'éthique professionnelle enseignante, c'est bien évidemment le contenu du sens de cette « vraie manière d'être à l'ouvrage » dont parle Heidegger. Et comme telle, elle a pour objet l'homme dans son rapport à l'Homme, par conséquent, elle ne peut pas ne pas être pensée comme ontologie car c'est en elle que réside cette intelligibilité qui fait l'humanité de l'homme pour reprendre le constat que fait Levinas⁴⁵⁰ de l'ontologie contemporaine⁴⁵¹, notamment celle de Heidegger. La raison en est que, écrit Levinas : « L'ontologie est l'essence de toute relation avec les êtres et même de toute relation dans l'être. Le fait que l'étant est « ouvert » n'appartient-il pas au fait-même de son être ?

Notre existence concrète s'interprète en fonction de son entrée dans l' « ouvert » de l'être en général. Nous existons dans un circuit d'intelligence avec le réel – l'intelligence est l'événement même que l'existence articule. »⁴⁵² La conscience et la pratique par l'enseignant de ce « circuit d'intelligence avec le réel », lui permettent de penser l'éveil de son agir et de le comprendre en lui donnant sens, signification et surtout expression dans le sens où Levinas l'entend. C'est-à-dire : « Elle consiste, avant toute participation à un contenu commun par la compréhension, à instituer la socialité par une relation irréductible, par conséquent, à la compréhension. »⁴⁵³ C'est l'orientation que nous proposons pour penser l'éthique professionnelle enseignante, car plus que toutes autres éthiques professionnelles, elle est celle qui, consciente d'elle-même opère par recouvrement sur notre « fond d'absence » qui est en réalité « une présence de l'absence », en nous mettant sur le chemin d'être ou de devenir dans notre agir ce que nous sommes, ce qui a pour corollaire notre ouverture aux autres, au monde, tout en étant conscients que quelque chose essaiera toujours de nous retenir. Voilà ce en quoi elle consiste.

⁴⁴⁹ Martin Heidegger, *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, Monde-finitude-solitude*, *Op.cit.*, p.276.

⁴⁵⁰ Emmanuel Levinas, *Entre nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, *Op.cit.*, p.13.

⁴⁵¹ Rappelons juste que contrairement à la conception contemporaine où tout l'homme est pensé comme ontologie, Levinas s'y oppose, car pour lui le comportement humain ne peut se réduire à une représentation, c'est le cas de la relation avec autrui qui ne peut pas être ontologique, puisqu'elle est une invocation, laquelle ne peut être précédée d'une compréhension. Car on n'a pas besoin d'une compréhension préalable d'autrui pour que sa présence, exactement son visage nous oblige à lui répondre, puisqu'il est par essence appel auquel nous avons la responsabilité première : répondre. D'où cette formule : « L'ontologie ne s'accomplit pas dans le triomphe de l'homme sur sa condition, mais dans la tension même où cette condition s'assume. » E. Levinas, *Ibid.*

⁴⁵² *Ibid.* p. 15.

⁴⁵³ *Ibid.* p. 19.

1. Propédeutique pour une conscience éthique inachevable.

a) De quoi procède-t-elle ?

En effet, au-delà de toutes suppositions prescriptives, au-delà de ce qui opère en nous comme sujet détenteur d'un savoir voire d'une compétence parce qu'acquis au cours d'un processus de qualification donnant titre à la profession enseignante, l'éthique professionnelle enseignante est, à notre avis, toujours une expérience opérante ou inopérante en fonction de la capacité qu'a l'agent de comprendre le lieu d'où il opère. C'est ce que nous appelons la trouée topologique de la vie « cénobitique » qu'est l'espace classe, c'est-à-dire la compréhension du lieu dans ses déformations et ses transformations continues. Pour percer ce lieu, il est important de créer des conditions d'émergence de la libération de la parole de tous les acteurs y prenant part, précisément les élèves.

Car écrit Heidegger : « [...] exister en tant qu'homme veut déjà dire : amener ce qui règne à la parole. »⁴⁵⁴ Cette proposition heideggérienne émerge de l'analyse qu'il fait des fragments d'Héraclite, laquelle l'amène à répondre à ces entre autres questions fondamentales : « Qu'est-ce qui a lieu dans le [*logos* ou la parole] ? [...] Etre porté à la parole- qu'est ce que cela veut dire ? »⁴⁵⁵ Ainsi, Heidegger, en partant de ce fragment d'Héraclite : « Le maître, dont l'oracle est à Delphes, n'exprime ni ne cèle, mais il donne un signe [il dote de lisibilité] »⁴⁵⁶, parvient à montrer que c'est par la parole qu'on arrive à retirer ce qui est en retrait dans un signe. Le dévoilement du signe, son herméneutique n'est autre chose que l'œuvre de la parole, c'est elle qui permet sa révélation.

C'est pourquoi Heidegger pense que la fonction fondamentale de la parole est de permettre que « soit tiré du retrait ce qui règne », car si l'acte de porter la parole n'est pas efficient, il se produit son opposé c'est-à-dire « l'acte de maintenir latent et dans le retrait ». Dès lors, la signification fondamentale que Heidegger donne à la parole à la suite d'Héraclite est l'acte de « tirer hors du retrait », ce qu'il appelle l'acte de « déceler » (*Entber-gen*). D'où écrit-il : « L'acte de déceler, de « libérer du retrait », est l'événement qui a lieu dans le [*logos*]. Dans le [*logos*], le règne de l'étant est décelé,

⁴⁵⁴ Martin Heidegger, *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, Monde-finitude-solitude, Op.cit.*, p. 51.

⁴⁵⁵ *Ibid.* p. 52.

⁴⁵⁶ *Ibid.*

il devient manifeste. »⁴⁵⁷ Et c'est dans cette manifestation que l'on peut parvenir à percevoir ou plutôt à saisir les éléments de compréhension du « signe » qu'est ici l'enfant et ainsi adapter notre « vraie manière d'être à l'ouvrage ». Aussi, on peut se rappeler dans la même perspective l'analyse que Gadamer fait des travaux de Humboldt sur les langues. Il a insisté sur leur apport dans la manière qu'ils nous ont appris à comprendre que « toute langue est une vision du monde qui lui est propre ». Et donc, apprendre une langue et la comprendre, c'est en effet un véritable moyen « d'étendre ce que l'on peut apprendre », ce qui veut dire, poursuit Gadamer que : « je suis en mesure de me laisser dire ce qui a été et est dit en cette langue. Exercer ce comprendre, c'est déjà être requis par ce qui est dit, ce qui ne peut avoir lieu sans que l'on mette également en jeu "sa propre vision du monde et même sa propre vision de la langue". »⁴⁵⁸

Si une telle opération s'effectue dans l'apprentissage et la compréhension d'une langue, nous en déduisons qu'une même opération voire une opération similaire peut se produire si l'enseignant parvient à apprendre et à comprendre le langage de l'enfant, car c'est par là qu'il accédera à « cette présence (*Dasein*) du monde » contenue dans le langage de l'enfant. En effet, il est vrai, précise Gadamer, dans une certaine relation, la langue voire le langage introduit « une certaine conduite à l'égard du monde » et que c'est par elle ou c'est par lui que le monde s'exprime. Autrement dit, « la langue [...], n'a sa véritable existence que dans le fait que le monde se donne présence en elle. »⁴⁵⁹ Ce qui veut dire que le monde de l'enfant, le contenu même de son monde ne se dévoile et ne s'exprime que dans un langage, son langage, face auquel l'enseignant n'est pas assez outillé voire démuné pour y accéder malgré ses efforts, puisqu'encre truffé de codes, ce qui requiert une logique et une expérience herméneutique.

Raison pour laquelle Gadamer est persuadé que : « Si toute langue est une vision du monde, elle l'est en premier lieu, non pas comme type défini de langue (c'est ainsi que le linguiste voit la langue), mais en vertu de ce qui, dans cette langue, est dit ou, plus exactement, transmis. »⁴⁶⁰ On peut ainsi faire une transposition avec le langage de l'enfant. Ainsi, comme style, compris à la croisée des chemins, à l'intersection et à l'articulation du savoir-faire et du savoir-être, il va de soi que c'est non seulement en

⁴⁵⁷ *Ibid.* pp. 52-53.

⁴⁵⁸ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, p. 466.

⁴⁵⁹ *Ibid.* p. 467.

⁴⁶⁰ *Ibid.* p. 465.

cela que consiste l'éthique professionnelle enseignante telle que nous la pensons dans ce contexte postmoderne, mais aussi, c'est en cela qu'elle procède c'est-à-dire comme une intelligente compréhension topologique d'où elle opère et se déploie, ce qu'elle signifie et transmet. Sans cette intelligence il sera difficile pour l'enseignant de comprendre ce que signifie une classe, par conséquent, de faire classe dans un contexte d'hétérogénéité des mondes.

La description que Marielle Rispail et Sylvie Wharton font de la classe dans ce contexte en dit long, sur ce que peut apporter cette intelligente compréhension topologique : « [...] la classe est le lieu de rencontre de cultures différentes, par lesquelles s'expriment des valeurs qui disent le monde sous des angles divers voire contradictoires. En effet, tout enfant est porteur d'une culture, celle de sa famille, de son groupe d'amis ou de son quartier, culture souvent donc composite, qui à la fois crée le lieu de reconnaissance de ceux avec qui il se sent « chez lui », et marque donc une frontière de « l'au-delà ». Rassemblées dans une classe, lieu de savoir et de transmission du savoir, ces cultures mises ensemble sont un formidable creuset de connaissances pour aborder le monde et les autres, si tant est qu'elles soient mises à profit et que leur rencontre soit verbalisée et dynamisée. »⁴⁶¹ En effet, l'accès par l'enseignant à cet univers est une manière pour lui d'accéder à la présence de la classe et c'est ainsi qu'il pourra en dire la signification, parce que justement il aura réussi à « tirer hors du retrait » ce qui se maintenait dans le retrait. C'est à partir de là qu'il peut dès lors saisir cet acte de « décèlement » en tant qu'il consiste effectivement à « libérer du retrait », à « tirer du retrait ce qui règne » pour parler comme Heidegger.

On le voit bien, une telle perspective appelle une autre façon de former les enseignants, une autre éthique enseignante qui saura structurer une éthique professionnelle enseignante capable de renouveler, même de façon souple sa culture institutionnelle. Autrement, cette culture institutionnelle continuera à générer des enseignants qui continueront à leur tour « à traiter l'enfant, écrivent Marielle Rispail et Sylvie Wharton, comme une page blanche sans relief et sans passé, effectuant une fracture artificielle et (qui fait du mal) entre savoir et vie personnelle. Si des valeurs peuvent s'affronter dans la confrontation entre les cultures mises à jour, on pourrait peut-être enseigner aux enseignants que le gommage des aspérités

⁴⁶¹ Marielle Rispail & Sylvie Wharton, (2012), « La dimension linguistique dans la construction de l'être-en-commun à l'école », in *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structure et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan, p. 164.

n'est pas la meilleure façon pour aider à forger des identités dignes et autonomes chez leurs élèves. »⁴⁶² C'est ainsi qu'on parviendra chemin faisant, à résorber les problèmes que rencontrent encore certains enseignants dans certains contextes précis, en témoignent à nouveau ces propos recueillis auprès des enseignants par M. Rispaïl et S. Wharton : « C'est difficile car leur culture est différente de la nôtre », « comment gérer la diversité des cultures dans la classe ? »⁴⁶³

Face à ces difficultés concrètes, le renouveau éthique que nous essayons de construire ici prend tout son sens, car il pose l'intelligence de la compréhension topologique comme un élément essentiel de cette construction, dans la mesure où elle intègre, au lieu d'exclure, elle tolère⁴⁶⁴ et ignore l'intolérance. On peut encore mesurer le besoin de ce renouveau éthique dans la formation des enseignants à l'aune de ce que Epictète écrivait en son temps : « C'est l'acte d'un homme sans formation que de s'en prendre à d'autres de ses malheurs, celui qui a commencé à se former s'en prend à lui-même, et celui qui a achevé sa formation ne s'en prend ni à un autre ni à lui-même. »⁴⁶⁵ Tel est, entre autres bénéfiques, que procure une formation inscrite dans cette perspective d'éthique personnelle qui oriente le sujet.

b) Que vise-t-elle ?

Au point où nous sommes parvenus nous pouvons dire que cette recherche nous a permis de montrer l'essoufflement de ce qui constituait la trame de l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle. Longtemps construite autour d'une structure homogène et universaliste, cette éthique a eu en son temps son utilité pratique (dirait-on déontologique) puisque c'est à partir d'elle que l'enseignant pouvait apprendre à mettre en pratique son action, à la répéter sans trop se soucier de l'hétérogénéité des contextes d'apprentissage, au point qu'elle a fini par perdre ce

⁴⁶² *Ibid.* p. 165.

⁴⁶³ *Ibid.* 171.

⁴⁶⁴ Cette tolérance est comprise tant qu'elle se situe dans la recherche de ce qu'il y a de plus vraisemblable rationnellement. En effet, il ne s'agit surtout pas de construire un plaidoyer pour un droit à la différence, car accepterions-nous de tolérer « l'intolérable » au nom du droit à la différence ? Mais, en même temps, faut-il pour autant « éradiquer » la différence au nom d'un primat d'un certain universalisme culturel ? C'est à la croisée de ce chemin que naît le besoin d'une poétique de l'imaginaire en éthique enseignante. On comprend dans ce contexte pourquoi Meirieu appelait déjà de son côté à un dialogue entre les cultures, lequel garantirait la sortie de cette sorte de dilemme qui d'un côté nourrit le rejet notamment le modèle universaliste et de l'autre le modèle relativiste qui favorise l'enfermement. Cette idée nous l'avons amorcé dans la deuxième partie de cette recherche, au chapitre III, quatrième point. Cf. Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Paris, *Op.cit.*, p. 15.

⁴⁶⁵ Cité par Jean-Noël Duhot, *Epictète et la sagesse stoïcienne*, *Op.cit.*, p.109.

que, d'un côté, Heidegger a appelé « Le véritable saisissement de l'interrogation philosophique... » et de l'autre, Michel Meyer et Michel Fabre appellent la dimension « problématologique » qui la constitue en tant qu'elle vise l'attitude de l'homme dans son agir. Ce « refoulement problématologique » dans l'analyse topologique des contextes où s'opère l'action de l'agent a signé le déclin ou l'inopérationalité de l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle. Pour cette raison nous pensons que l'éthique en tant que « concept embrassant tout ce qui vise les faits et gestes humains, l'humain dans son « faire », dans ses façons, dans son attitude, [...] »⁴⁶⁶ ne peut ne pas faire du « saisissement de l'interrogation philosophique » son élément structurant, faute de quoi, elle risque simplement de devenir comme un sous-marin qui ne sait plus capter les éléments de son environnement et donc s'expose vulnérablement aux flux continus des situations complexes dont il n'a plus la « maîtrise ». Sa dimension de veille serait donc remise en question.

Raison pour laquelle, le renouveau de cette éthique professionnelle ne peut plus être qu'une application répétée des principes ou normes, mais un questionnement continu sur l'agir de l'agent et la compréhension de son rapport avec autrui. Compréhension qui n'a pas manqué de susciter l'objection de Levinas qui a rappelé que : « Notre rapport avec lui consiste certainement à vouloir le comprendre, mais ce rapport déborde la compréhension. [...] Autrui n'est pas objet de compréhension d'abord et interlocuteur ensuite. Les deux relations se confondent. »⁴⁶⁷ A partir de là, on voit bien que l'application pure et simple des principes et normes est inopérante tout comme la seule compréhension, alors l'issue que Levinas perçoit est celle qui consiste à penser l'accomplissement de l'indépendance d'autrui dans « son rôle d'interpellé », ce qu'il appelle son « laisser être ».

Dès lors, ce « laisser être » est une façon d'accepter son existence, le fait d'en tenir compte. La parole ou le langage devient la condition rendant possible la « prise de conscience » de ce rapport avec autrui, compris comme invocation. Par conséquent, cette fonction de la parole dans la prise de conscience de notre rapport à autrui, dans l'acte de retirer l'autre de son retrait, nous l'avons dit, structure la dimension éthique, mais aussi didactique comme le précise Heidegger : « Dans la mesure où le [logos], le fait de parler sur les choses, est l'élément premier pour tout ce qui est

⁴⁶⁶ Martin Heidegger, *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, Monde-finitude-solitude*, *Op.cit.*, p. 64.

⁴⁶⁷ E. Levinas, *Entre nous*, *Op.cit.*, p. 17.

didactique, la réflexion sur le [*logos*] revient elle-même à la première place. »⁴⁶⁸ Nous reviendrons sur cette dimension de la parole ou du langage dans la manière que l'enseignant a d'atteindre la curiosité de l'enfant, de susciter son attention de sorte qu'il se sente concerné dans ce qui se joue au sein de cette « vie cénobitique » qu'est la classe. Si on revient sur cette dimension éthique et didactique (en tant qu'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances) construite autour et au moyen du langage, on s'aperçoit vite que ce qui les structure, c'est bien le questionnement, la capacité d'étonnement ou l'interrogation philosophique comme langage de l'initié par lequel se manifeste l'insolence⁴⁶⁹.

En effet, c'est par elle que l'exercice de la liberté de l'enseignant en tant que professionnel et agent moral se trouve renforcé puisqu'elle lui confère par ce fait même une « certaine autorité » dans la mesure où, écrit Michel Fabre : « L'insolence prend la liberté de questionner là où les réponses s'imposent d'elles-mêmes et où il n'est décidément pas question de les mettre en question.[...] L'insolence se distingue évidemment de l'arrogance qui est le mépris émanant d'une autorité qui estime qu'elle n'a pas à répondre de ce qu'elle fait ou de ce qu'elle dit. Dans l'arrogance, l'autorité a déjà répondu par avance à toute critique dans la factualité de ses actes (c'est comme cela, un point c'est tout !), qui du coup sont vécus comme des nécessités naturelles (cela ne peut être autrement !). L'insolence interpelle ainsi "ceux qui s'estiment au-delà de tout devoir de répondre" »⁴⁷⁰

En cela, une telle structure éthique ne peut qu'être source de perfectionnement moral, de renouvellement de notre « vraie manière d'être à l'ouvrage », notre manière d'agir, d'être avec autrui, d'être avec le monde car poursuit Michel Fabre : « L'insolence questionne telle ou telle version de l'ordre social. Elle intervient à l'articulation des identités et des différences et concerne leur répartition. »⁴⁷¹ C'est de cette « insolence » qui est donc questionnement que l'enseignant (désormais habitué à l'exercice puisque formé), pourra se permettre sans détour de susciter le questionnement et la réflexion de ses élèves autour des questions qui posent

⁴⁶⁸ Martin Heidegger, *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, Monde-finitude-solitude*, *Op.cit.*, p.64.

⁴⁶⁹ Précisons que l'insolence n'est pas à comprendre ici dans son sens courant, elle n'est pas insulte. Elle est plutôt comme le pense Michel Meyer « la capacité d'interrogation de l'homme comme exercice de sa liberté... » Cf. Michel Meyer, (1995), *De l'insolence, Essai sur la morale et le politique*, Paris, Grasset, p.39.

⁴⁷⁰ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique*, *Op.cit.*, pp.191-192.

⁴⁷¹ *Ibid.* p. 192.

problème, et ce, au moyen d'une éthique discursive (dont le paradigme du conte recèle bien d'illustrations), elle-même articulée avec cette intelligente compréhension du topologique. Dès lors, ce n'est pas en esquivant ou en éludant les problèmes qu'on parvient à les dépasser, au contraire, c'est en discutant au moyen d'une argumentation rationnelle qu'on finit, chacun peut-être à sa manière, par comprendre les enjeux de fond qui structurent les arguments des uns et des autres. C'est ainsi qu'on parvient *in fine* à trouver des lieux ou des éléments, infimes soient-ils, de rencontre, de partage. Parmi ces problèmes on peut citer celui : du vivre ensemble, des identités et des différences, de la théorie du genre, de la théorie créationnisme ou évolutionnisme, de la religion, de certaines questions d'histoire, de la laïcité, de la citoyenneté, de l'intégration, de l'interculturalité, etc. L'intérêt ici, comme le pensait Sénèque, c'est que « Le maître et l'élève doivent avoir le même but : pour le premier, être utile, pour le second, progresser. »⁴⁷² De là, chacun pourra en tirer le plus grand bénéfice : « rentrer chez lui plus guéri ou plus guérissable »⁴⁷³ estimait ainsi Sénèque. Cela dit, voyons maintenant, ce qu'il en découlera de la relation maître-élève.

- c) Quel éclairage dans la façon de penser « la distance » enseignant-enseigné ?

Beaucoup de travaux de psychologues ont montré que l'homme, d'ailleurs même les animaux, font appel à leurs sens pour distinguer voire différencier les espaces et les distances⁴⁷⁴. La distance est ainsi considérée comme un élément fondamental pour mesurer et comprendre la nature voire la qualité des rapports qu'entretiennent deux ou plusieurs individus. Elle est donc le moyen pour apprécier ou évaluer les sentiments et/ou les activités qu'ont en partage les personnes concernées. Il en résulte que la posture, les gestes, le rythme de l'élocution, la voix comptent fondamentalement dans une relation pédagogique. Ainsi, s'instruire sur le comportement humain devrait être au cœur de la formation du pédagogue. Car tant qu'on s'enfermera sur une explication unique et universelle de l'agir humain sans pour autant imaginer, tant soit peu, l'homme comme un être infiniment variable selon, aussi bien les contextes culturels, sociaux, environnementaux que les émotions et

⁴⁷² Cité par Jean-Noël Duhot, *Epictète et la sagesse stoïcienne*, Op.cit., pp. 27-28.

⁴⁷³ *Ibid.* p. 28.

⁴⁷⁴ Edward T. Hall, (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil, p. 158. Cf. aussi, H. Hediger, (1955), "Studies of the Psychology and Behavior of Captive Animals" in *Zoos and Circuses*, London, Butterworth & Company.

les humeurs qui le traversent, notre psychologie ne saisira qu'une infime parcelle du psyché de l'homme. En conséquence, certains types de personnalités humaines déjà en formation dans la personne de l'enfant pourraient alors échapper à la compréhension de l'enseignant, et ainsi ruiner son rapport, mieux la qualité de son rapport à lui. S'instruire donc sur le comportement humain est essentiel, son intérêt est tel qu'il sera facile pour l'enseignant de vite apercevoir et identifier certains types de personnalités. Raison pour laquelle Edward T. Hall écrit : « Car non seulement il existe des intravertis et des extravertis, des types autoritaristes et égalitaristes, apolliniens et dionysiaques ainsi que toute l'infinité des types caractériels, mais chacun de nous possède aussi un certain nombre de *personnalités situationnelles* apprises, dont la forme la plus simple est liée à nos comportements au cours des différents types de relation intime, personnel, social et public. Certains individus ne développent jamais la face publique de leur personnalité et ne peuvent, par conséquent, jamais remplir un espace public. »⁴⁷⁵

Selon qu'on soit de tels ou tels types caractériels dépendent aussi, ou plutôt dirions-nous dépendent souvent nos réactions par rapport à telle ou telle situation. Cela est un élément explicatif important de la nature de notre distance en rapport avec la ou les personnes en face de nous. Ou on est proche, ou on est distant ou on est entre les deux. En tout cas, même si nous ne saisissons pas toujours avec une rigoureuse clarté scientifique tous les éléments nous permettant d'identifier et de justifier pourquoi ceux-ci sont plus proches des uns des autres que d'autres dans un groupe, néanmoins toute personne qui a déjà enseigné, saura le dire, les distances entre élèves et élèves-enseignant sont variables selon des degrés indéterminés. Et on peut imaginer que cela est d'autant plus accentué quand on ne s'est pas suffisamment instruit sur le comportement humain, entendu que ce comportement est souvent en lien avec la culture.

Ainsi, écrit Edward T. Hall : « L'homme communique au moyen de la culture. Aucun aspect de la vie humaine n'échappe à son emprise, qu'il s'agisse de la personnalité, de la manière de s'exprimer (y compris des manifestations d'émotions), de penser, de bouger, de résoudre les problèmes,... »⁴⁷⁶ Dès lors, qu'est-ce qui engendre les distances dans une classe surtout celle entre enseignant-enseigné? Assurément la dynamique ou pas de l'action, mieux de l'acte de l'enseignant. C'est-à-dire la façon

⁴⁷⁵ Edward T. Hall, *La dimension cachée*, Op.cit., p 145.

⁴⁷⁶ Edward T. Hall, *Au-delà de la culture*, Op.cit., p. 21.

qu'il a de lire, d'interpréter et de comprendre sa classe, autrement dit comprendre ceux qui composent la classe, leurs faits et gestes pour mieux adapter sa distance, son rapport à eux, est capital dans la réussite ou pas du fonctionnement de la vie de la classe. Edward T. Hall nous fournit quelques exemples, mais ceux-ci ne sont en aucun cas universalisables, mais juste à titre illustratif : « L'intensité de la voix est une source ordinaire d'information sur la distance qui sépare deux individus. [...] Le chuchotement étant utilisé quand les interlocuteurs sont très proches l'un de l'autre, et le cri étant destiné à franchir de grandes distances... »⁴⁷⁷ Un autre exemple constitutif d'un facteur expliquant la détermination de la distance entre interlocuteurs ou simplement entre deux personnes : « Ainsi, des individus très en colère ou très désireux de convaincre leur interlocuteur se rapprocheront de celui-ci et tourneront en quelque sorte "le bouton de l'intensité" en criant. De même toute femme saura immédiatement reconnaître qu'un homme commence à s'éprendre d'elle, à la façon dont il se rapproche d'elle. Et si elle n'éprouve pas les mêmes sentiments, elle le lui témoignera par son retrait. »⁴⁷⁸ Si on est tant soit peu observateur de sa classe, il est relativement facile de faire le parallèle avec certains comportements similaires entre élèves et que certains d'entre eux manifestent aussi à l'égard des enseignants.

S'instruire à l'herméneutique de ces comportements est une manne d'une richesse inestimable parce qu'elle est pourvoyeuse d'un éclairage nouveau dans la façon de penser sa posture professionnelle et réussir à tenir la vie dans une classe. Et Edward T. Hall ajoute quelques pages après qu' : « [...] un bruit intense ou un faible éclairage auront généralement pour effet de rapprocher les individus les uns des autres. »⁴⁷⁹ C'est dire combien de fois dans une relation, déjà même personnelle et à plus forte raison professionnelle, même le timbre de la voix, son ton et son attitude sont des facteurs de construction de distances. Surtout qu'en face, certains élèves n'hésitent pas parfois à jouer avec leurs comportements factices.

Ainsi donc, selon la nature de ces distances, elles peuvent finir, si elles ne sont pas perçues et réajustées à temps, et ce, en fonction non seulement du degré de sa propre cohérence personnelle, de sa capacité interprétative, mais aussi et surtout de son degré de conscience professionnelle, par devenir un obstacle à son rapport à la classe ou à quelques élèves de la classe. Il en résulte que tous ces éléments qui

⁴⁷⁷ Edward T. Hall, *La dimension cachée*, Op.cit., pp. 143-144.

⁴⁷⁸ *Ibid.* p. 144.

⁴⁷⁹ *Ibid.* p. 147.

peuvent a priori paraître anodins dans la vie de la classe et donc peut-être sous estimés par le professionnel enseignant, sont ceux qui deviendront, plus est, dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, des facteurs déstabilisant l'ardeur et l'enthousiasme du professionnel surtout quand il est débutant. On comprend alors l'intérêt de la formation continue du professionnel enseignant en tant que sujet en quête tout aussi continue d'une cohérence personnelle dans ses actions. A ce propos, nous serons tenté de dire au professionnel enseignant, comme le pensait Marc Aurèle : « Si tout va au hasard, ne va pas, toi, au hasard. »⁴⁸⁰ Car ta profession exige de toi une vigilance rationnelle et continue de l'esprit. A partir là, voyons ce que signifie le lieu où l'esprit de l'enfant, de la classe et de l'enseignant se forment tout le jour en se renouvelant.

2. Topologie pour une formation éthique.

Dans son livre, *La vie solitaire*, Pétrarque avait tenté de répondre à la question qui peut se résumer de la façon suivante : « Quel est le séjour de l'homme le plus propice à la vie morale ? » En effet, par cette question, Pétrarque a avancé des arguments souvent empruntés aux Anciens, notamment les Stoïciens et tendait à nous persuader de l'importance du lieu dans la formation de la vie morale. Ainsi, citait-il Sénèque en ces termes : « Tout autant qu'à notre corps, nous devons à notre personne morale de lui choisir un séjour bien sain. »⁴⁸¹

Si Pétrarque préconisait la solitude, le retrait sous les bois comme moyen pour se procurer, conserver et favoriser « au plus haut point » la pratique de la vie morale donc la sagesse, pour ce qui est du cas de l'enseignant, en revanche, nous pensons que la classe voire l'école est son lieu, son séjour le plus propice pour vivre sa vie morale, encore faut-il qu'elle soit pensée, vécue et promue comme ainsi, c'est-à-dire « salutaire » à sa formation. Ainsi donc, la question devient : si, « les lieux y sont pour quelque chose, pour beaucoup même »⁴⁸², insiste Pétrarque, alors que doit-on faire dans l'actualité de notre contexte, pour que la classe devienne un lieu qui compte dans la formation de cette vie morale ? La réponse, à notre avis, semble s'orienter du côté de la problématique, en tant que « lieu de déconstruction et reconstruction du sens »⁴⁸³, comme telle, elle est paradoxalement aussi son lieu

⁴⁸⁰ Cité par Pierre Hadot, *Epictète et la sagesse stoïcienne*, *Op.cit.*, p. 332.

⁴⁸¹ Pétrarque, (1999), *La vie solitaire*, Paris, Rivages, p. 56.

⁴⁸² *Ibid.*

⁴⁸³ Michel Fabre, *Eduquer pour un monde problématique*, *Op.cit.*, p.13.

d'émergence. Et comme aujourd'hui, la classe voire l'école est devenue le lieu où se concentrent quasiment tous les problèmes de la société et qu'on assiste en même temps au délitement de ce qui faisait office de vérité ou de fausseté, c'est-à-dire la signification, il apparaît que seule l'interrogation philosophique peut nous remettre sur le rail de la compréhension de ce qu'est le sens entendu dans sa double dimension, c'est-à-dire comme « résidu d'une déconstruction » et comme « ce qui peut renaître de ces décombres : une nouvelle vie ». Et à partir de là, réhabiliter ce séjour qu'est la classe ou l'école.

Voici ce que dit Michel Fabre de ce constat dans le contexte postmoderne et que nous interprétons dans la topologie de cette vie en classe ou à l'école : « Que nous n'arrivions pas à régler nos problèmes, d'identité, de reconnaissance ou autre, signifie précisément que nous sommes complètement immergés dans le sens. Notre malaise vient d'un surplus de sens et non d'un manque de sens. Le sens est d'abord en effet le résidu d'une déconstruction, ce qui nous reste quand nous avons tout perdu : quand les significations établies se délitent, quand le réel se dérobe, quand je ne sais plus où est ma place ni qui je suis vraiment. Et le sens, c'est aussi ce qui peut renaître de ces décombres : une nouvelle vie. »⁴⁸⁴ C'est dire que de cette décomposition liée à l'accumulation ou la concentration des maux qui minent nos sociétés aujourd'hui, notamment dans le contexte français, perceptibles voire tangibles à l'école, en l'occurrence dans les zones d'éducation prioritaire, mais pas seulement, on peut déceler ce « résidu ». Il est donc cet espoir, mieux, ce potentiel de revitalisation à partir duquel peut renaître une vie, une toute autre vie porteuse de nouvelles attentes métamorphiques capables de penser l'articulation entre la communauté du singulier et celle de l'universel et vice versa.

En effet, il peut surgir de cette déconfiture, un résidu de bon sens, quelque chose sur lequel il sera possible de penser les transformations nécessaires pour sortir ces lieux de leur marasme afin qu'ils deviennent propices à la vie émancipatrice, à la transformation, à la formation de chacun et des enfants qui les fréquentent. D'où l'importance pour l'enseignant de poser dès le départ le cadre et le rappeler selon les circonstances et ce, avec ardeur, conviction et surtout avec un contenu décelable ou perceptible par chacun, même par intuition, l'idée de ce qui se fait ou de ce que ce lieu, c'est-à-dire l'espace classe ou l'école signifie. On comprend pourquoi Edouard Glissant écrivait « Agis dans ton lieu, pense avec le monde. » Et surtout, ajoutait-il

⁴⁸⁴ *Ibid.* p.14.

aussitôt: « [...] il n'est pas de lieu-dit qui ne signifie. »⁴⁸⁵ Ainsi, discuter des questions autour de cette signification, de son sens, de façon libre avec ses acteurs et en tirer les conséquences de leurs réponses, de leurs arguments peut être porteur de transformations insoupçonnées. Alors poser des questions de type : que signifie ce lieu où chacun, venant d'horizons divers, vient trouver moyen de se poser et d'être avec les autres ? En quoi ce lieu nous concerne-t-il ? Qu'est-ce qu'on vient faire dans ce lieu ? Pourquoi venons-nous dans ce lieu et pas forcément ailleurs ? En quoi ce lieu nous importe-t-il ? Comment ou que doit-on faire pour que les choses se passent pour le mieux dans ce lieu ? C'est avec et dans ce travail de questionnement, d'élucidation et de co-construction du sens, qu'on pourra parvenir à dégager de l'espace classe ses imperfections les plus malsaines. Ainsi, petit à petit, cet espace commencera à transparaître pour chacun comme le milieu capable de créer les conditions convenables à la formation de soi. En réalité, si ce lieu a perdu sa dimension de lieu propice à la formation métamorphique de la vie morale, c'est, non pas insiste Michel Fabre, du fait qu'on aurait perdu de sens au point d'en manquer aujourd'hui, mais plutôt parce qu'on en a trop, c'est-à-dire « un surplus de sens ».

Et cette clarification du sens dans sa double dimension en vue de rebondir, de partir pour un nouveau départ, est un élément important pour faire de la classe ou de l'école un lieu où on peut se procurer une formation à même de nous transformer et de nous rendre meilleurs. Se rappeler et rappeler le sens de ce lieu, est une sorte d'appel à l'honorer en tant qu'il est le lieu où chacun apprend à se former à partir de « son fond d'absence » en interaction avec les œuvres de la culture, donc avec cette « densité du vide »⁴⁸⁶ que murmure « le silence de la présence de l'absence » de ceux qui nous ont précédés. Comme tel, ce lieu est à la fois, pour reprendre les mots de Michel Fabre, un résidu et une source. Dès lors, cette « intention » ou ce but, comme champ d'action est en soi éthique, car elle vaut tout autant que la connaissance des fins ou des devoirs. C'est-à-dire le but importe autant que la fin de l'action, dans la mesure où, même s'il n'est pas atteignable, en revanche, se le fixer et se donner les moyens d'y parvenir est en soi un acte de formation qui transforme notre agir. On comprend alors qu'il est important de se donner des intentions, des buts, même quand on sait qu'on ne les atteindra pas, ce qui compte, c'est de se

⁴⁸⁵ Edouard Glissant, *Philosophie de la relation*, *Op.cit.*, p. 87.

⁴⁸⁶ Emmanuel Levinas, *De l'existence à l'existant*, *Op.cit.*, p.104.

donner les moyens de les atteindre car cette tension vers le but porte en elle la dimension éthique.

A ce propos, l'analyse que fait Didier Moreau de la métaphore de l'archer (tireur à l'arc), en comparant l'archer platonicien à l'archer stoïcien, est saisissante pour comprendre la structure de l'agir moral chez les Stoïciens, lesquels ne feignaient pas d'oublier le caractère inachevable de l'homme : « L'archer platonicien doit atteindre sa cible s'il vise correctement, car sa visée est orientée par l'essence même de la chose qu'il veut atteindre. [...] Quant à l'archer stoïcien, il ne peut être orienté vers le vrai, dans la mesure où la vérité est pour lui une construction progressive des savoirs propositionnels. Dès lors, dans l'acte moral, l'intention devient aussi importante que l'atteinte du but : l'archer doit bien viser pour atteindre la cible, mais il peut la manquer, parce qu'il y a du vent ou qu'elle a elle-même bougé : c'est la distinction stoïcienne entre *skopos* et *telos*, entre le but et la fin. En éthique, le *style* moral importe autant que la connaissance des fins et des devoirs et réussite ou échec ne sont pas imputables au seul individu, tant qu'il a bien ajusté les moyens à l'excellence de la fin. C'est en ce sens que Cicéron reprend cette distinction du *skopos* et du *telos* : "Le tireur doit tout faire pour atteindre le but (*skopos*) ; et pourtant tout faire pour l'atteindre, c'est là en quelque sorte sa fin suprême (*telos*)". »⁴⁸⁷

Ainsi, cette intention de chercher le séjour de l'homme le plus propice à la vie morale, à son perfectionnement, peut aussi vouloir dire essayer de faire de tout lieu la possibilité d'un séjour (l'important ce n'est pas d'y arriver car cela est parfois aléatoire, mais de tout faire pour y arriver), ce qui nous met dans les deux cas dans un processus de transformation et de formation de soi. A partir de là, ce lieu peut devenir le lieu de l'émerveillement, de l'imaginaire et de la poétique, de l'intelligence concrète et donc de la créativité.

⁴⁸⁷ Didier Moreau, (2013, Mars), Ethique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ?, communication présentée lors du symposium « *Education et minimalisme moral* » à l'université de Nantes, pp.6-7.

a) De l'émerveillement.

Quand on remonte jusqu'à l'émergence des pensées préphilosophiques voire métaphilosophiques comme le mythe et la religion, il est facile de remarquer que c'est de l'émerveillement des premiers hommes que serait née ce qui deviendra plus tard la caractéristique ou l'attitude philosophique, c'est-à-dire l'étonnement. Autrement dit, on peut dire que l'étonnement est « fils » de l'émerveillement. C'est dire son importance dans le processus d'émergence ou d'acquisition de la capacité à s'étonner, car en lui, comme nous l'avons vu avec Goethe, se trouve contenu quelque chose de « merveilleux », c'est-à-dire ce dont le caractère nouveau reste permanent. Raison pour laquelle réhabiliter l'émerveillement dans l'espace classe comme acte éducatif (apprendre à s'émerveiller) et surtout comme élément irriguant l'agir professionnel de l'enseignant est pour nous constitutif de ce qui contribuera à cette prise de conscience de la part de chacun des acteurs, non seulement de la spécificité du lieu qu'on a en partage, mais également ce qui ferait éclore la réflexion sur l'agir, le faire, le savoir-faire, l'être, le savoir-être, l'avoir, le savoir-avoir, l'apprendre, le savoir apprendre de chacun et de tous. Puisque dans l'émerveillement se trouve contenue une sorte de double dimension, *la surprise* et *l'admiration*, lesquelles permettent à l'esprit en formation de construire chemin faisant, sa capacité à percevoir dans l'ordinaire l'extraordinaire.

En effet, cet aspect « apparemment » neuf et merveilleux qu'on perçoit dans l'ordinaire est ce qui va susciter l'éveil, ce qui va plaire, ce qui va enchanter notre curiosité, celle de l'enfant aussi. L'émerveillement compris comme notre capacité de pénétrabilité réciproque avec ce qui est, avec l'existant, est de ce fait, la terre nourricière de notre imaginaire, lequel permet de penser ce qu'Edouard Glissant appelle « l'esthétique » c'est-à-dire cette façon non normative de percevoir ou d'imaginer « la conjonction de tant de bouleversements » d'où émerge « la trace des lieux où les différents s'opposent et s'accordent. »⁴⁸⁸ En ce sens, l'émerveillement sans être une sorte de naïveté naturelle, prépare l'accessibilité à l'expression poétique comme figuration.

C'est par elle qu'il nous sera possible de voir : « [...] sous nos yeux non l'essence abstraite des objets, mais leur réalité concrète, non les traits occasionnels de

⁴⁸⁸ Edouard Glissant, *Philosophie de la relation*, *Op.cit.*, p. 73.

l'existence, mais une apparence telle que nous saisissons immédiatement et de façon indivise, à travers la forme extérieure et individuelle, l'essence : la représentation offre à nos yeux comme un seul et même tout le concept de la chose et son existence. »⁴⁸⁹ Ainsi, nous percevons l'émerveillement comme une étape participative à l'émergence de « l'imagination créante » dirait Bachelard⁴⁹⁰ laquelle en tant que conscience, finit par devenir un acte humain dont l'expression prend d'abord la forme du langage notamment le langage poétique. Cette prise de conscience résultant de ce processus est celle qui devient capable de créer et de vivre l'image poétique. Raison pour laquelle Bachelard peut se lancer dans cette sorte d'encouragement quand il écrit : « Augmenter le langage, créer du langage, valoriser le langage, aimer le langage, voilà autant d'activités où s'augmente la conscience de parler. »⁴⁹¹ Il est bien évident que pour « une conscience qui croît », pour une conscience qui rajeunit, une telle perspective ne peut que lui apporter une fécondité créatrice prodigieuse capable d'accéder à l'initiation et à la compréhension de l'image poétique, laquelle sait nous offrir, comme dirait Claude Khodoss : « [...] la richesse des apparences sensibles fondues immédiatement avec l'intérieur et l'essence de la chose, de manière à former un tout original. »⁴⁹² Une telle poésie qui tient le figuré et le concret en un seul tout par l'imaginaire ne peut qu'être source d'inspiration dans l'agir de l'agent moral.

Or, quand nous examinons de près le paradigme du conte ou de la fable, il est fascinant de découvrir que le fabuliste ou le conteur (l'auteur) ne cherche pas autre chose que, par une sorte de problématisation, l'atteinte d'une vérité générale à partir d'un cas singulier, souvent de l'ordre moral, et ce, par le biais de la représentation sensible d'une action. Il va de soi que c'est bien dans cette représentation sensible que prend source ce dont le caractère nouveau reste permanent c'est-à-dire le « merveilleux ». Et ce caractère nouveau est aussi source de fécondité éthique dans le « style » (manière particulière d'être et de faire) même de l'enseignant. Cela dit, en quoi cette dimension, au-delà de l'éveil, de l'imaginaire avec ses aspects heuristiques qu'elle peut susciter pour l'esprit, peut-elle servir concrètement l'enseignant dans la résolution des problèmes moraux ou éthiques dans la vie d'une classe ?

⁴⁸⁹ Claude Khodoss, (1970), *Hegel, Esthétique*, textes choisis, Paris, PUF. p. 118.

⁴⁹⁰ Gaston Bachelard, (2011), *La poétique de la rêverie*, Paris, Quadrige PUF. p. 4.

⁴⁹¹ *Ibid.* p. 5.

⁴⁹² Claude Khodoss, *Hegel, Esthétique*, textes choisis *Op.cit.*, p.119.

Nous ne citerons que le cas de ce que peut faire l'enseignant dans la mise en œuvre d'une stratégie de prévention de conflits entre élèves. Nombreux sont ces conflits qui naissent souvent d'un sentiment approuvé ou pas d'injustice. C'est de ce sentiment d'ailleurs que naissent aussi à dessein des « stratégies » de la part de ceux qui le vivent ainsi, pour se faire entendre, pour se faire remarquer afin de chercher en quelque sorte réparation. Ainsi, le conflit devient dans ce cas d'espèce, une sorte de réponse à cette « humiliation » (avérée ou pas) mais prétendument subie. En effet, comme outil pour sensibiliser, prévenir et faire prendre conscience, le conte ou la fable peut être d'un apport essentiel pour l'enseignant pourvu qu'il soit compris comme un moyen de problématisation des questions qui intéressent la vie de la classe et même au-delà.

En témoigne le contenu de ces deux fables de Phèdre: « Le loup se propose de déchirer la brebis poussé par sa voracité. Il ne veut pas cependant s'y prendre si grossièrement, il voudrait le faire avec une apparence de justice, ainsi il lui cherche querelle. »⁴⁹³ La seconde dit ceci : « Le loup accuse le renard d'un vol. Le renard nie le fait. Le singe est pris pour juge. Le plaignant et le défendeur exposent leurs raisons. Enfin le singe prononce : vous, vous ne paraissez point avoir perdu ce que vous demandez ; et vous, je crois que vous avez pris ce que vous vous défendez si bien d'avoir pris. »⁴⁹⁴ Voilà une occasion pour inciter la classe à l'argumentation, à la discussion, le but étant de ressortir les problèmes, leurs conséquences tant directes qu'indirectes que la fable pose, et voir ensemble, comment ces problèmes se posent ou peuvent se poser aussi dans la vie de la classe. Bien entendu, ces récits sont à circonscrire dans le contexte, celui-ci ne devrait donc pas être ignoré, puisque chaque contexte porte en lui des degrés divers de signification.

En effet, si la première fable pose le problème du dessein et les choix pour l'atteindre, car on voit bien dans le cas d'espèce, comment le loup se propose de commettre une injustice, et pour cela, il ne manque pas de prétexte, la seconde, quant à elle, pose le problème de la résolution des conflits, l'apport d'un tiers, la question du jugement, la mise en exergue de façon fonctionnelle de la culture du dialogue. Par ailleurs, l'univers du conte ou de la fable est aussi un moyen de voyager sans bouger à travers les cultures des autres, car par le conte ou la fable, c'est une vision singulière du monde qui se donne à nous, la manière que d'autres

⁴⁹³ Cité par Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, p.48.

⁴⁹⁴ Cité par Lessing, *Traité sur la fable*, *Op.cit.*, pp. 51-52.

cultures du monde posent ou se posent, interrogent ou s'interrogent et résolvent les problèmes qui nous sont souvent communs. A ce propos la problématique de la discrimination peut être un exemple. En effet, les travaux de Claude Gendron montrent la difficulté qu'ont les enseignants, du moins « les novices », à composer avec les diverses réponses apportées par les enfants pour résoudre, au cours des activités qui leur sont proposées les problèmes moraux, notamment celui de la discrimination.

Les propos d'Eve, une jeune enseignante, rendent compte de ce fait : « L'année passée j'avais de la difficulté [...]. On dirait qu'on est habitué comme en mathématiques : $2+2=4$, il n'y a pas d'autres réponses. Mais là il peut y avoir plusieurs réponses, ça dépend de leur pensée, ça dépend de leur valeur, ça dépend de leur éducation, ça dépend de plein de choses. »⁴⁹⁵ Cela montre bien, non seulement que les enfants ont leur vision du monde et des choses, mais que l'enseignant, s'il n'est pas formé, se montrera inopérant dans la façon d'accompagner la formation et la construction du jugement, le développement de la pensée critique chez l'enfant.

Or, le paradigme du conte ou de la fable, est aussi, dans une certaine manière, une vision du monde, et que de ce fait, il peut être une occasion pour les enfants d'apprendre à se confronter dans le développement de leur pensée à ces autres visions du monde, et ainsi, susciter le questionnement de leurs propres visions. Cela suppose pour l'enseignant, une manière de faire, car ce n'est pas tant de demander aux enfants, comme le fait Eve au cours de ses activités : « Qu'est-ce qu'il faut faire pour éliminer la discrimination ? Qu'est-ce qu'on peut faire ? Quels sont les gestes que l'on peut poser ou est-ce que c'est bien ou mal à leur avis la discrimination ? Est-ce que c'est agréable de se faire discriminer ? »⁴⁹⁶ que de construire avec eux des situations qui les amèneront par eux-mêmes à percevoir, même intuitivement, les questions que soulève voire génère le problème de la discrimination.

C'est dire en effet combien de fois, selon les choix des thématiques voire de questionnement, ce paradigme comme outil de problématisation permet à l'enseignant d'affûter sa stratégie de prévention, de résolution de problème de la vie de la classe mais aussi aiguise son intuition éthique, car les problèmes soulevés par

⁴⁹⁵ Claude Gendron, (2012), « Discours sur le dialogue d'ex spécialistes de l'enseignement moral laïc », in *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan, p. 71.

⁴⁹⁶ *Ibid.* p. 68.

un conte peuvent aussi interroger en même temps son action dans la mesure où celle-ci vise de façon inhérente un but, et donc, est menée avec résolution. Comme telle, et bien plus d'ailleurs, son action est exposée à la problématisation, au questionnement éthique. Et c'est ce questionnement permanent, cette vigilance de soi sur son agir, abreuvé par tout ce dont le caractère nouveau reste permanent, qui fécondera le style d'une éthique enseignante capable de s'actualiser en saisissant la trame ontologique « rhizomique » de notre contemporanéité. C'est à l'aune de cette compréhension qu'émergera un renouveau éthique dont la perspective s'annoncera refondatrice pour la formation de l'Homme, pour la formation à la vie, pour la formation à la citoyenneté et à la citoyenneté du « Tout-monde ».

b) De l'imaginaire ou de la poétique.

Etant entendu que l'espace classe est le lieu dans lequel le processus de formation de l'enfant s'opère, il est important que « le style moral » et professionnel de l'enseignant puissent contenir et insuffler dans ce lieu la dimension poétique. Entendons-nous bien, la dimension poétique n'est pas qu'une rêverie, mais une toute autre manière d'être avec soi-même, d'être avec les autres et d'être avec le monde, comme nous avertit Edouard Glissant en ces termes : « On s'apercevra que la poétique n'est pas un art du rêve et de l'illusion, mais que c'est une manière de se concevoir, de concevoir son rapport à soi-même et à l'autre et de l'exprimer. Toute poétique est un réseau. »⁴⁹⁷ C'est dans cette poétique qu'émerge tout ce qui tisse, tout ce qui est relation, comme c'est d'ailleurs à partir d'elle, dirait Didier Moreau, qu'on peut comprendre « le multilinguisme qui se produit en éthique, dans lequel chacun parlerait sa propre langue éthique en sachant qu'elle est souterrainement traversée par la langue des autres. »⁴⁹⁸

Ce style poétique en éthique est une exaltation d'une intersubjectivité qui permet de penser le divers, l'interculturalité du « Tout-monde » selon l'expression d'Edouard Glissant et ainsi rendre possible la culture de la tolérance, de l'atténuation de soi par rapport aux identités et aux différences d'autrui. Ainsi, « Nous voici dans cette exaltation, d'aller notre lieu et d'en éclairer l'état par l'intuition poétique, et de réfléchir le monde, en tant qu'il est inséparable de nos solitudes individuelles et collectives. [...] Les beautés ou les incertains révélés dans les poétiques se rencontrent là, aux lieux où les différences s'assemblent, se séparent, s'équivalent, pour des résultantes toujours inattendues. »⁴⁹⁹ Et l'espace classe ou l'école devient par excellence ce lieu privilégié où le fait conjugué de l'action de l'enseignant et des élèves produit ces résultantes inattendues.

L'autre raison qui nous convainc de faire de l'imaginaire poétique un levier éthique, c'est que le langage poétique, plus que les formes symboliques qui le structurent, contient en lui une dose de « spiritualité », comme d'ailleurs en musique ; par la poésie l'âme humaine de façon immédiate peut se percevoir elle-même. Au vrai, la poésie par le fait qu'elle sait exprimer la pureté de l'esprit tel qu'il est, en faisant

⁴⁹⁷ Edouard Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, *Op.cit.*, p. 135.

⁴⁹⁸ *Ibid.* p.3.

⁴⁹⁹ Edouard Glissant, *Philosophie de la relation*, *Op.cit.*,p. 87.

usage de ce qu'abonde le monde de l'imagination et de l'art, tout en explorant quasiment l'entièreté du monde de la pensée, soit en incluant « toutes les particularités et les détails de l'existence extérieure » soit en développant « séparément des traits singuliers et des particularités accidentelles »⁵⁰⁰, comme telle elle est l'expression qui sied dans un contexte d'hétérogénéité des mondes. Car la poésie à la différence de ce qu'offre l'entendement humain, est par essence, comme l'écrit Claude Khodoss « attention au particulier comme tel », on se souvient, ainsi opère le paradigme du conte ou de la fable. Ainsi, comme lieu de transmutation, la poésie est là où se dit le sens (entendu comme résidu et comme renouveau) et préserve une intersubjectivité qui fait appel à notre regard, notre écoute et notre compréhension.

En effet, comme langage, la poésie est un art de la parole, d'ailleurs Jean Lescure voit en elle un des destins de la parole, lequel doit donc solliciter notre capacité à dialoguer et à s'ouvrir dans les champs de possibles. Sans crainte, cette ouverture n'est pas une perte de nous-mêmes, elle est simplement et justement, la poésie c'est-à-dire « un échange sans perte », car par elle on se rencontre soi-même à partir de cette ouverture. Et voici, comment Claude Khodoss montre la différence entre entendement humain et la poésie, ceci est à notre avis important pour mieux saisir l'intérêt que cela peut avoir dans l'agir professionnel enseignant :

« L'art, en général, aime à s'arrêter dans le particulier. L'entendement se hâte dans sa marche rapide, soit qu'il embrasse d'un coup d'œil théorique la multiplicité des détails, les soumette à des points de vue généraux et les absorbe dans ses principes et ses catégories, soit qu'il les subordonne à des fins pratiques déterminées ; de sorte que le particulier et l'individuel n'obtiennent plus leur plein droit. S'arrêter à ce qui, par sa position, n'a qu'une valeur relative, apparaît à l'entendement comme inutile et ennuyeux. Mais pour la conception et la représentation poétiques, chaque partie, chaque moment doit être en soi intéressant et vivant. »⁵⁰¹ Il en résulte que l'expression poétique procure à l'agir une gaieté et une jouvence qui exaltent le principe chantant qui la constitue. En cela, l'imaginaire poétique est à la fois : le son, le rythme, l'harmonie et la mélodie de l'agent moral, et comme telle, elle libère, dirait Bachelard la « conscience créante ». Cela est possible simplement parce que l'imaginaire poétique est ce qu'il y a de mieux quand on veut scruter le « fond de

⁵⁰⁰ Claude Khodoss, *Hegel, Esthétique*, textes choisis *Op.cit.*, p. 115.

⁵⁰¹ *Ibid.* p.116.

l'inconnu » et qu'il est vrai que c'est dans ce fond qu'on peut « trouver du nouveau ». Ainsi, l'imaginaire poétique peut bien nous apprendre une ou des façons de se conduire, parce qu'à lui appartient la double fonction, celle de l'irréel et du réel, et qu'ici, pas d'*a priori*, les valeurs qu'elle énonce sont souvent pensées et inscrites au terme de l'action. En ce sens, nous interprétons et nous faisons nôtre cette quasi injonction de Jean Lescure quand il écrit : « Il faut une poétique pour tirer de son absence cet être toujours à venir. »⁵⁰² Dès lors, l'imaginaire poétique en ce qu'il peut creuser « le fond de l'inconnu », pénétrer les abîmes et les égarements de nos âmes et en déceler ce qui est nouveau, ce qui est mieux, a indéniablement une fonction qui vise à nous transformer. On comprend alors que l'imaginaire poétique est intrinsèquement un imaginaire métamorphique. Car persuadé, comme l'écrit si bien Jean Lescure, que : « Rien ne nous est donné de ce que nous sommes ; et tout ce que nous sommes d'humain est le produit d'une métamorphose. »⁵⁰³ Telle est l'essence de cette nouvelle éthique qui se dessine dans cette recherche.

c) De l'intelligence concrète ou de la créativité.

Faire de la créativité comme une caractéristique fondamentale, comme un style éthique pourvoyeur de vitalité, d'innovation dans l'agir au quotidien de l'enseignant est indispensable, surtout dans un contexte d'hétérogénéité de mondes où les « problèmes des identités et des différences, de reconnaissance, d'acceptation et d'intégration de l'autre » se posent avec acuité. La créativité comprise ici comme une intelligence à l'œuvre est un pouvoir à faire usage de façon infinie des moyens finis légalement à notre disposition. Or, en la matière, il n'y a pas d'éléments aussi excitants, renouvelant la créativité que les œuvres de l'esprit.

C'est pourquoi, faire recours à elles, est une façon de retrouver tout ce qui est « forme », laquelle nous permet, comme le pense Gadamer à la suite de Humboldt de « reconnaître la vie historique de l'esprit. »⁵⁰⁴ Et la langue conçue comme forme, permet cette reconnaissance chez Humboldt. Ainsi donc, la vie éthique conçue comme « langage » c'est-à-dire comme vision du monde dont l'enseignant rend manifeste la présence, rencontre d'autres visions du monde manifestées par le langage des enfants, le tout dans un lieu qu'ils ont en partage c'est-à-dire la classe

⁵⁰² Jean Lescure (1965), « Introduction à la poétique de Bachelard », in Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, p. 147.

⁵⁰³ *Ibid.* p.127.

⁵⁰⁴ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, p.465.

ou l'école, et comme telle, elle ne peut ne pas se soucier de savoir ce que les autres visions du monde (autant de langues donc) antérieures peuvent lui transmettre voire le renseigner. La vie éthique dans sa pratique, exprimée comme langage ne peut donc pas se déconnecter de l'actualité ou de l'inactualité « de l'être-au-monde humain » pour parler comme Gadamer, c'est-à-dire ne peut se soustraire du rapport au monde qui accède en elle au moyen du langage. En effet, ce monde qui se donne présence dans la langue ne pourra pas échapper à la compréhension et à l'interprétation de l'enseignant tant que son « style » et sa « langue » éthique sauront traverser même souterrainement cet univers. C'est donc l'accès à cet autre monde, celui des enfants exprimé dans et par leur langage, et qui est par conséquent, la marque de manifestation de leur esprit, qui permettra à l'enseignant d'apprendre à partager avec eux leurs ressentis, leurs envies, leurs désirs et même leurs aspirations, éphémères soient-elles.

Par ce biais, l'enseignant s'entraîne à approcher leur vision du monde, leur rapport au monde et ainsi il pourra maintenant les aider à les confronter avec d'autres visions contenues dans les œuvres de la culture. Cet entraînement de la mise en jeu de leurs propres visions à d'autres visions du monde, provoque, sans pourtant les dénaturer, une altération qui, à court, moyen et long terme provoquera une transformation émancipatrice. C'est à cette dimension concrète que l'éthique comme langage peut réhabiliter cette fonction de l'éducation : transmettre, car « combien le passé, même lointain, reste lié aux sentiments du présent, vu que la langue reste pénétrée par tout ce qu'ont ressenti les générations antérieures et en a conservé l'empreinte. »⁵⁰⁵ Certes, on nous objectera que malgré l'empreinte conservée par la langue, les contextes et les temps ont changé et que notre actualité requiert de nouveaux outils, de nouveaux repères pour affronter les problèmes tout aussi nouveaux.

L'objection n'est pas sans fondement. La réponse tient dans l'idée que cette empreinte qui reste pénétrée dans la langue, ne peut pas faire l'objet d'imitation, moins encore être un modèle auquel on peut s'identifier, pas plus qu'un objet de transposition, au contraire, elle est comme, dirait Didier Moreau, un *exemplum* avec la figure du sage chez les Stoïciens dont l'expérience du monde, la connaissance de la situation de l'homme dans le monde est telle qu'il est parvenu à une connaissance suffisante pour qu'elle serve d'orientation à l'agir des autres. C'est l'idée stoïcienne

⁵⁰⁵ Humboldt, cité par Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, p. 465.

de la « *Commendatio* » : nous sommes recommandés les uns aux autres par la Nature. L'idée étant qu'à travers nos activités, des plus simples au plus élaborées, nous transmettions aux autres notre expérience du monde dans laquelle ils pourront puiser et se former à leur tour. C'est en cela qu'on parvient à ressentir, à travers leurs œuvres, la trace, l'empreinte, la mémoire bref la marque de leur signature avec laquelle nous pouvons accroître à notre tour, notre formation, notre insertion et notre appartenance au monde. Pétrarque voyait dans ces œuvres des Anciens, notamment les œuvres de l'esprit (activité littérature), la marque de « ceux qui ont parfait la vie par l'invention des arts » et qu'à ce titre nous leur sommes redevables parce que nous leur devons reconnaissance et honneur dans la mesure où ils ont été « à l'origine de certains instruments plus appropriés à la nourriture, la parure, l'entretien et le soin de l'esprit. »⁵⁰⁶

C'est pourquoi Pétrarque propose ces éléments concrets pour la formation de l'esprit et l'émancipation de l'homme : la lecture et l'écriture. Ainsi, écrit-il : « Se consacrer à la lecture et à l'écriture, adoucir la fatigue que donne l'une des deux par le repos que procure l'autre, lire les écrits des Anciens, écrire ce que liront les hommes à venir, et en remerciement du bienfait que nous a apporté la littérature antique, témoigner de la reconnaissance et du souvenir au moins envers les hommes à venir si nous ne le pouvons envers les anciens sans nous montrer, autant que possible, ingrats envers ceux-ci, mais faire connaître leurs noms s'ils sont inconnus ou ramener à la lumière ceux que leur âge a ensevelis et les transmettre aux générations des arrières petits-fils comme dignes de respect ; [...] »⁵⁰⁷

Il va sans dire que la pédagogie stoïcienne qui, au passage, a nourri la pensée de Pétrarque insiste sur l'idée de la transmission indirecte puisque chacun devrait se former en tant que membre de la communauté humaine en s'instruisant mutuellement, même à travers la présence absence de ceux qui nous ont précédés, par les choix que nous faisons de leurs œuvres culturelles. Dès lors, l'éthique, telle qu'analysée ici, c'est-à-dire comme langue et donc comme langue du pédagogue puisque c'est par elle que « le monde se donne présence » et que c'est par elle aussi qu'il s'exprime, elle est donc susceptible d'être enseignée. Comme telle, elle répond donc à la question (Qu'est-ce qu'une éthique professionnelle enseignante ? peut-elle s'enseigner ?) que nous nous posions au début de ce chapitre car, elle est vécue

⁵⁰⁶ Pétrarque, *La vie solitaire*, *Op.cit.*, pp.87-88.

⁵⁰⁷ *Ibid.* pp. 85-86.

comme notre capacité d'étendre notre « apprendre » et notre « comprendre » au fait de se rapporter au monde.

3. Vie d'ermite ou vie cénobitique : quelle vie à l'école et pour l'école ?

Nous n'utilisons pas ces deux mots dans le sens religieux et courant tant ils incarnent à eux deux mais tout en s'opposant, la dimension d'une vie « spirituelle⁵⁰⁸ » obtenue à travers les pratiques méditatives, ascétiques, contemplatives dans l'écoute ou à la recherche des principes essentiels, avec une approche proche du mysticisme. Ne relevant pas du mysticisme ou d'un dogmatisme absolu, l'éducation ne saurait être pensée comme une pratique mystique. En revanche, la dimension qui nous intéresse ici, c'est l'opposition que ces deux mots incarnent et qui, à notre avis, prend sens dès qu'il s'agit de penser la vie éducative, la vie éthique de l'enseignant, la vie à l'école puisqu'il est question d'un côté de la promotion d'une vie en « solitaire » et de l'autre d'une vie en communauté.

Et notre position serait de penser cette vie en classe ou à l'école dans l'articulation voire l'enchevêtrement des deux dimensions : solitaire et communautaire. Solitaire parce que la formation ne s'obtiendra qu'au bout d'un effort rationnel de transformation personnelle, mais est-il que celui-ci est souterrainement ou ostensiblement accompagné par la présence ou la semi-présence de la communauté et ce, à travers non seulement la présence d'autres enfants ou des adultes à l'école, mais également par celle de ceux qui ne sont plus et dont l'empreinte reste marquée dans les œuvres de la culture.

C'est bien cette dimension spectrale que Didier Moreau mentionnait au tout début de la conclusion de son ouvrage : « La source de l'expérience éthique se trouve dans la découverte que l'homme fait de son inachèvement. L'homme ne peut accéder à une présence pleine et parfaite. La faute n'en incombe pas à un dieu jaloux ou à une nature marâtre, mais au mode par lequel l'homme accède à la présence. L'homme est un être en formation, mais ce processus est inachevable, non que la vie humaine soit trop brève, mais parce que cette formation exige qu'il reconnaisse, à travers sa propre présence, l'étrange présence de ceux qui ne sont plus et celle non moins

⁵⁰⁸ « Spirituelle » ne renvoie pas ici à la même signification, dirions-nous laïque, que Foucault donne à ce mot, tel que nous l'avons montré plus haut dans ce travail, ici il a une dimension plutôt religieuse construite autour des vérités révélées.

énigmatique de ceux qui ne sont pas encore. »⁵⁰⁹ C'est dire à quel point on ne peut s'éduquer, on ne peut se former même en étant totalement seul, sans la présence voire la présence-absence de la communauté. Autrement dit, le retrait même quand il est solitaire, est toujours un retrait avec la communauté même sous la forme d'une présence-absence laquelle accompagne la transformation de soi. Et l'école devrait être davantage et de façon efficiente ce lieu où la vie solitaire et communautaire s'articulent sans s'opposer pour amorcer le processus d'accroissement, d'émancipation et de transformation de l'enfant.

Autant on a besoin de cette vie solitaire pour mieux mesurer et percevoir dans l'infini petit l'infini grand, dans ce qui est fragile la vitalité, la grandeur voire l'éternité de ce qui s'y dégage, dans ce qui est laid, l'infinie beauté et l'émerveillement qu'il peut susciter, autant on a besoin de la communauté pour se recommander réciproquement, selon l'expérience acquise les uns des autres de la vie et la confiance qu'on a su tirer d'elle et la transmettre. L'école devient donc le lieu de cette mise en mouvement, de cette tendance à agir dans cette direction. Et l'enseignant en est l'agent accompagnateur. En effet, si l'école parvient à penser et articuler ces deux vies, il serait possible que l'enfant puisse en tirer un maximum de bénéfice dans la mesure où la référence à la vie solitaire deviendra le moment où l'enfant apprendra à faire l'expérience du temps et de l'espace, mais d'un autre temps, celui qu'Edward T. Hall appelle « la polychronie » c'est-à-dire caractérisée par « la multiplicité des faits se déroulant simultanément » et où l'accent est plus mis sur « la vocation de l'homme à mener des transactions à bout plutôt que sur l'adhésion à des horaires fixes »⁵¹⁰.

Autrement dit, c'est le temps où on apprend à vivre selon l'intuition de l'instant, celle qui nous fait apprécier dans le jaillissement de l'obscurité de notre ignorance, l'étincelle lueur qui nous apprend soudain à comprendre pour parler comme Bachelard « son propre message »⁵¹¹. C'est de là qu'on sait apprécier les choses à leur juste valeur. Il va de soi, c'est « ce temps » là, bien des siècles avant, que les Stoïciens appelaient le *Kairos*. A ce propos Giorgio Agamben écrit : « En regard, le stoïcien pose l'expérience libératrice d'un temps qui n'est ni objectif ni soustrait à notre contrôle, mais naît de l'action et de la décision humaines. Elle a pour modèle le *Kairos*, la brusque et soudaine coïncidence : l'homme décide de saisir l'occasion,

⁵⁰⁹ Didier Moreau, *Education et théorie morale*, Op.cit., p.305.

⁵¹⁰ Edward T. Hall, *Au-delà de la culture*, Op.cit., p. 22.

⁵¹¹ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, Op.cit., p.6.

accomplissant sa vie dans l'instant. »⁵¹² Un tel apprentissage prépare l'enfant à son adaptabilité future ou probable à s'insérer dans un environnement culturel dans lequel la structure ontologique est sous-tendue par une telle approche du temps polychronique. En revanche, la vie communautaire si on reste avec les mêmes catégories du temps et de l'espace, sera l'expérience du temps « monochronie » selon toujours l'expression de Hall dont la caractéristique reste « l'accent mis sur les horaires, le découpage et le rendement des activités ».

Elle est bien la structure des sociétés occidentales. Et nous pensons que si l'école a la chance de se renouveler pour mieux répondre aux nouveaux défis de notre actualité, elle ne devrait pas se priver d'adjoindre ou d'articuler à côté de sa rationalité « monochronique » et de sa raison logique une rationalité « polychronique », « *Kairologique* » pour les Stoïciens et qui s'énonce pour nous, comme un pouvoir de l'intuition en tant, dirait Bachelard, qu'elle « ne se prouve pas [mais], elle s'expérimente. Et elle s'expérimente en multipliant les conditions de son usage. »⁵¹³ Dans cette multiplication de conditions d'usage, elle acquiert chemin faisant la connaissance d'elle-même qui n'est en réalité que l'expression de sa liberté car pour les Stoïciens, « c'est le *Kairos* qui permet à l'initiative humaine de saisir l'occasion favorable et de choisir instantanément sa liberté. »⁵¹⁴

C'est dire donc que c'est la connaissance de nous-mêmes, agents professionnels et enfants y compris, qui devient l'élément fondamental si on veut penser le renouvellement et le perfectionnement de l'école comme institution. Dès lors, ces propos de Bachelard tombent à point quand il nous avertit : « Quand une âme sensible et cultivée se souvient de ses efforts pour dessiner, d'après son propre destin intellectuel, les grandes lignes de la Raison, quand elle étudie, par la mémoire, l'histoire de sa propre culture, elle se rend compte qu'à la base des certitudes intimes reste toujours le souvenir d'une ignorance essentielle. »⁵¹⁵ Il va de soi que c'est de l'exploration, tant soit peu, de cette « ignorance essentielle » que viendra l'espoir d'un possible renouvellement de la pratique éducative dans son ensemble.

Cette « ignorance essentielle », est donc paradoxalement une vraie source de motivation, nécessaire pour notre désir de connaissance et de compréhension, car si

⁵¹² Giorgio Agamben, (2002), *Enfance et histoire*, Paris, Payot/Rivages, p. 180.

⁵¹³ *Ibid.* p. 8.

⁵¹⁴ *Ibid.* p. 186.

⁵¹⁵ *Ibid.* p. 5.

on pouvait la déceler dans notre conception même du temps, laquelle a forcément des implications dans la façon que nous avons aussi de concevoir l'histoire, cela aiderait à penser le renouveau éthique et ses enjeux en matière d'éducation et de la refondation de l'école. Ce qui est sûr, nous pouvons tout de même être attentifs à ce propos d'Agamben si nous voulons en effet penser ce renouvellement : « De même, toute culture est d'abord une certaine expérience du temps, et il n'est point de culture nouvelle sans transformation de cette expérience. »⁵¹⁶

4. Action et acte dans l'agir professionnel enseignant

Pour analyser ce point sur l'action et l'acte, nous nous sommes inspiré de l'analyse que Gaston Bachelard dans *L'intuition de l'instant* fait de l'ouvrage de Gaston Roupnel, *Siloé*. En effet, Bachelard oppose deux thèses, celles de la conception du Temps, le temps continu de Bergson : *la durée* et le temps discontinu de Roupnel : *l'instant*, dans lequel il s'inscrit lui-même. Ce n'est pas tant les termes du débat entre ces deux visions métaphysiques opposées qui nous intéressent dans cette recherche que l'interprétation sémantique de notions d'action et d'acte pour comprendre et repenser voire renouveler l'agir professionnel enseignant.

Pour saisir là où nous voulons en venir, notons déjà comment Bachelard nuance les philosophies de deux auteurs : « [...] *la philosophie bergsonienne est une philosophie de l'action ; la philosophie roupnelienne est une philosophie de l'acte*. Pour M. Bergson, une action est toujours un déroulement continu qui place entre la décision et le but – tous deux plus ou moins schématiques – une durée toujours originale et réelle. Pour un partisan de M. Roupnel, un acte est avant tout une décision instantanée, et c'est cette décision qui a toute la charge de l'originalité. »⁵¹⁷ Cette nuance, si nous l'interprétons dans le contexte de l'agir professionnel enseignant, prend tout son sens, car souvent la dichotomie de ces deux notions, laquelle laisse le privilège d'une seule notion, en l'occurrence la première, au détriment de l'autre, est à notre avis, la cause de la monotonie, de l'essoufflement, de l'inefficacité et de l'absence d'émerveillement, d'imagination voire « d'intentionnalité poétique » dans l'agir de l'enseignant. Nous sommes tellement habitués au temps « monochronique » où tout est segmenté, découpé, préparé en vue d'un rendement concret puisqu'on se fixe des objectifs qu'on doit atteindre, qu'il

⁵¹⁶ *Ibid.* p. 161.

⁵¹⁷ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, pp. 21-22.

n'est pas étonnant de constater que l'agir professionnel ne devient qu'une série de déroulement de séquences, il n'est plus qu'une continuité qui finit pas devenir une routine et donc au final monotone. En effet, entre la décision d'agir comme ceci ou comme cela et le but visé, il ne reste plus qu'à attendre le résultat, puisqu'on peut déjà déterminer le déroulement en avance. C'est ce souci de prédiction, dirions-nous de prévision qui, au lieu de propulser l'agir professionnel dans une allure de tâtonnement créatif, le transforme au contraire dans une attente voire une contemplation inconsciente passive.

Dans une telle prévision, il ne peut y avoir du nouveau, même quand on s'efforce d'y penser, car le nouveau ne survient que de l'acte, c'est-à-dire de ce qui est instantané. Dès lors, l'efficacité et l'émergence d'une conscience de l'agir professionnel n'est autre chose que fille de ce qui est nouveau, lui-même contenu donc dans l'instant. Autrement dit, « il faut du nouveau pour que la pensée intervienne, il faut du nouveau pour que la conscience s'affirme et que la vie progresse. Or, dans son principe, la nouveauté est évidemment toujours instantanée. »⁵¹⁸ Ainsi, l'instantanéité pensée comme la marque ou l'identité même de l'acte, est ce qui rythme de façon discontinue la vie, car « c'est encore dans un instant fécond que la conscience attentive s'enrichira d'une connaissance objective. »⁵¹⁹

Loin donc d'une posture qui ne se contente que de son *action*, au sens où nous l'entendons ici, l'agir professionnel devient alors un *acte* qui, par sa capacité à se renouveler et à se féconder par l'instant, devient donc le moyen qu'a le professionnel d'extraire du concret, la jouvence de l'abstrait, « la joie de l'acte ». Cet agir n'est pas une improvisation, elle est une intuition, une conscience de l'instant, une possibilité herméneutique qui saisit l'instant comme un renouvellement permanent c'est-à-dire le passage d'un instant à un autre, ce qui n'est pas une simple répétition, même si cela signe la permanence de la présence, mais c'est une présence « qui a toute la charge temporelle » c'est-à-dire constituée des instants. Il va sans dire qu'à partir de cet éclaircissement entre un agir professionnel pensé dans une logique *d'action* et un agir pensé dans une logique *d'acte*, il devient intéressant d'interpréter ce qui synchronise chacune des logiques pour mieux saisir leur pertinence. En effet, pour ce que nous appelons la logique d'action, comme le dit Bachelard, on tiendra pour

⁵¹⁸ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, p.37.

⁵¹⁹ *Ibid.* p.36.

synchrones deux phénomènes, s'ils sont toujours d'accord. Pour lui, « *il s'agit d'ajuster des devenirs et des actions.* » Et pour la logique d'acte, on tiendra pour synchrones deux phénomènes, « *si toutes les fois que le premier est présent, le deuxième l'est également. Il s'agit d'ajuster des reprises et des actes.* »⁵²⁰ (Les italiques ont été ajoutées par nous)

Dans la première, il y a clairement une sorte de continuité, une sorte de programmation dans l'agir comme si par nos actions nous étions capables d'appeler ou de forcer l'avenir de sorte qu'il vienne vers nous, seulement « l'avenir n'est pas ce qui vient vers nous, mais ce vers quoi nous allons. »⁵²¹ Dans la seconde, il y a bien une discontinuité dans l'agir du fait de sa dimension instantanée, laquelle lui confère une certaine originalité qui à défaut de surprendre, éveille l'imagination. Du coup, l'avenir, ce qu'on peut extrapoler ici par résultat voire la finalité, loin d'être ce qui va finir par venir à nous du fait de nos programmations ou du morcellement de notre chronologie, est bien au contraire, ce qui est à percevoir et à saisir dans le présent. Ainsi, écrit Bachelard, « Le sens et la portée de l'avenir sont inscrits dans le présent. »⁵²² Il est donc évident que ce n'est pas dans l'application pure et simple des actions, même quand elles sont exigées par un catalogue déontologique et un répertoire de compétences, que l'agir professionnel recouvre une cohérence et une orientation pertinente, un accroissement et une vitalité capables de répondre au mieux aux situations parfois inédites du terrain.

Cela ne veut pas dire non plus que ces actions sont sans importance, simplement qu'elles ne sont pas suffisantes pour réussir et habiter tant soit peu, et ce, de façon renouvelée sa professionnalisation. Raison pour laquelle, l'appropriation ou la saisie par l'agent de la dimension de l'instant pour féconder son agir professionnel est une richesse sans commune mesure, car son bénéfice est clairement perceptible même dans la joie que dégage l'acte, c'est-à-dire sa dimension d'émerveillement. L'initiation à une telle métaphysique ou plus précisément ses implications ne peuvent qu'être bénéfiques dans le processus de formation des enseignants. Pour mieux saisir cette dimension, rappelons la métaphore que Bachelard lui-même donne pour préciser sa pensée : « Dans l'orchestre du Monde, il y a des instruments qui se taisent souvent, mais il est faux de dire qu'il y a toujours un instrument qui joue. Le Monde est réglé sur une mesure musicale imposée par la cadence des instants. Si nous pouvions

⁵²⁰ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, p.42.

⁵²¹ M.Guyau, *La genèse de l'idée du temps*, p.33, cité par G. Bachelard, *Ibid.* p.51.

⁵²² *Ibid.* p. 51.

entendre tous les instants de la réalité, nous comprendrions que ce n'est pas la croche qui est faite avec des morceaux de blanche, mais bien la blanche qui *répète* la croche. C'est de cette répétition que naît l'impression de continuité.»⁵²³ Et donc pour déjouer cette impression de continuité, il est important de cultiver cette intuition de l'instant par laquelle on sort de la routine voire de la monotonie pour vivre sa vie éthique, sa vie professionnelle comme une cadence discontinue de l'instant.

Alors, on nous objectera assurément qu'en matière d'agir professionnel, une telle discontinuité de la cadence de l'instant ne peut être adaptée à l'école, car comme institution, elle a besoin d'une certaine cohérence et d'une certaine stabilité dans ce qui fonde la pratique du professionnel. Cela ne peut ouvrir donc qu'au désordre. Certainement, ce pourrait être le cas si on oubliait volontairement que le contexte dans lequel l'agir professionnel se déploie aujourd'hui, bien plus qu'hétérogène, est complexe et que les acteurs eux-mêmes au cœur du dispositif institutionnel sont tout aussi complexes. Face à une telle complexité, la réponse crédible ne peut avoir une approche simpliste, moins encore dialectique, mais plutôt systémique voire synthétique dans le sens où cela fait la somme de quelque chose, c'est-à-dire une symphonie.

C'est dans ce sens que nous interprétons cette affirmation de Bachelard : « D'abord l'individu, en tant qu'il est complexe, correspond à une simultanéité d'actions instantanées ; il ne se retrouve lui-même que dans la proportion où ces actions simultanées recommencent. On s'exprimerait peut-être assez bien en disant qu'un individu pris dans la somme de ses qualités et de son devenir correspond à une harmonie de rythmes temporels. »⁵²⁴ Précisons que ce recommencement des actions simultanées n'est pas une routine, moins encore une répétition paresseuse, mais plutôt une « continuité du discontinu » mue par le rythme de l'acte c'est-à-dire l'instant. C'est cette continuité que Bachelard appelle ici l'habitude, qui n'est donc pas un désordre, mais qui a pour nous une importance essentielle puisque c'est par elle que le professionnel, comme d'ailleurs les êtres de façon générale « se transmettent les héritages. » En effet, cette habitude est pour Bachelard « un rythme soutenu », son effet répétitif n'engendre guère monotonie ou lassitude, mais par ses actes elle préserve son « caractère dominant d'être une nouveauté ». Et c'est cette nouveauté qui a essentiellement un effet bénéfique pour l'agir professionnel, car «

⁵²³ *Ibid.* p. 46.

⁵²⁴ *Ibid.* pp.67-68.

[...] en s'économisant, la nouveauté s'organise ; elle invente dans le temps au lieu d'inventer dans l'espace. La vie déjà trouve la règle formelle dans une régulation temporelle, l'organe se construit par la fonction ; et pour que les organes soient complexes, il suffit que les fonctions soient actives et fréquentes. Tout revient toujours à utiliser un nombre croissant des instants qu'offre le Temps. »⁵²⁵

Il est évident que l'usage à bon escient de ces instants ou de ces actes permet de mesurer non seulement « la charge de l'originalité » de nos décisions, mais aussi et surtout d'en saisir l'élément qui nous amène à les prendre, et cet élément n'est autre chose que le courage, car pour Bachelard « notre courage est fait du souvenir de notre décision. » En effet, ces instants si instantanés qu'ils soient sont cependant ceux qui donnent à l'agir professionnel et même dans le cas de la recherche d'une cohérence personnelle de l'agent, l'harmonie et le mouvement, la mélodie et l'accompagnement. Ce sont donc ces nouveautés renouvelées par l'instant qui permettent de penser que dans un contexte précis, dans la pratique du professionnel, selon la belle formule de Bachelard l' : « *Ailleurs n'agit pas plus sur ici que jadis n'agit sur maintenant.* »⁵²⁶ Dès lors, ces instants trouveront leurs règles formelles dans l'agir du professionnel à travers la notion de l'habitude. Raison pour laquelle Bachelard assigne à cette notion d'habitude une charge sémantique importante.

Ainsi, écrit-il : « Une habitude est un certain ordre des instants choisi sur la base de l'ensemble des instants du temps ; elle joue avec une hauteur déterminée et avec un timbre particulier. C'est un faisceau d'habitudes qui nous permet de continuer d'être dans la multiplicité de nos attributs en nous laissant l'impression que nous avons été, alors même que nous ne pourrions trouver en nous, comme racine substantielle, que la réalité que nous livre l'instant présent. De même, c'est parce que l'habitude est une perspective d'actes que nous posons des buts et des fins à notre avenir. »⁵²⁷ Il va de soi qu'ici, buts et finalités trouvent leur clarté et leur potentielle possibilité d'être atteints dans l'agir professionnel que quand celui-ci emprunte dans son déploiement la figure de l'habitude. L'habitude ? Comme anticipait Bachelard la réaction des critiques mais, elle n'est qu'éternel retour, elle n'est que répétition et commencement ? Insistera-t-on. Bien sûr que non, l'habitude n'est pas « dépourvue d'action novatrice », elle n'est pas non plus « une puissance passive » précise

⁵²⁵ *Ibid.* p.69.

⁵²⁶ *Ibid.* p.60.

⁵²⁷ *Ibid.* p.74.

Bachelard, au contraire, « la répétition qui la caractérise est une répétition qui en s'instruisant construit. »⁵²⁸ Alors, si nous voulons parler de renouvellement en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante, il est bien fondamental comme le dit Bachelard de susciter « une juste mesure de nouveauté ». Mais, celle-ci ne peut pas être un chamboulement total de ce qui se fait déjà, ce serait là une drôle manière de penser le nouveau, ce qui enlèverait d'ailleurs à toute cette conception bachelardienne que nous empruntons, toute sa pertinence.

Justement la manière avec laquelle nous l'envisageons pour concevoir l'agir professionnel enseignant, du moins sous cet aspect de l'acte, de l'instant et de l'habitude prend sa forme dans cette dialectique entre ce qui a existé, ce qui existe (l'existant) et ce qui tend à exister. D'ailleurs, Bachelard lui-même cite Butler pour montrer l'intelligence avec laquelle la nouveauté s'agence avec l'existant : « L'introduction d'éléments légèrement nouveaux dans notre manière d'agir nous est avantageuse : le nouveau se fond alors avec l'ancien et cela nous aide à supporter la monotonie de notre action. Mais si l'élément nouveau nous est trop étranger, la fusion de l'ancien avec le nouveau ne se fait pas, car la Nature semble avoir en égale horreur toute déviation trop grande de notre pratique ordinaire et l'absence de toute déviation. »⁵²⁹

Il va sans dire que l'analyse partielle que nous faisons de cet ouvrage de Bachelard, lui-même étant une analyse comparative de deux philosophies opposées (celle de Bergson et de Roupnel) bien qu'elles se rejoignent parfois faiblement sur certains points, nous permet de penser, bien que Bachelard ait fait totalement le choix de la philosophie de Roupnel, qu'en matière d'agir professionnel, il est mieux de faire le choix synthétique, mieux un choix articulé et synchronique pour susciter ce renouvellement. C'est l'idée d'une harmonisation toujours perfectible de toutes les « vies » dans l'action humaine : rationnelle et émotionnelle, réelle et irréelle (l'imaginaire), consciente et inconsciente. C'est cette synchronie dont l'expression éveille l'intuition féconde, l'émerveillement créatif, l'imaginaire poétique et l'herméneutique dans sa capacité de soustraire du concret l'abstrait, dans sa puissance de percevoir, de décrire et de comprendre derrière le non-dit le dit que s'inscrivent dans cette recherche les nouveaux repères qui permettent de penser le

⁵²⁸ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, p. 79.

⁵²⁹ Samuel Butler, (1922), *La vie et l'habitude*, Paris, Nouvelle revue française, p.159, cité par G. Bachelard, *Ibid.* p.80.

renouveau éthique dans l'agir professionnel enseignant. Comme tels, ces repères deviennent des éléments constitutifs, disons la force par laquelle cette nouvelle éthique professionnelle enseignante trouvera sa cohérence, non pas une cohérence logique, mais une cohérence que nous comprenons à la lumière de la théorie spinozienne du « *conatus* », c'est-à-dire comme « désir de persévérer dans son être. »

Ainsi, dans cette formule, on voit s'exprimer « [...] parfaitement l'idée d'un mouvement immanent, d'un effort qui reste obstinément en soi. Chaque être, non seulement persévère dans son être, mais désire persévérer en lui. Le mouvement du *conatus* coïncide donc avec celui de la cause immanente, où agent et patient s'indéterminent. »⁵³⁰ En effet, ce désir, ce mouvement immanent, comme on l'a vu chez Bachelard avec l'utilisation des *instants*, est ce qui va rendre possible la fécondité et le renouvellement de la vie, de la vie éthique. En ce sens, cette éthique comme un beau livre, dirait Bachelard : « N'enseigne pas, il évoque. [...] Il est à peine fermé que renaît déjà le désir de le rouvrir. Il s'est à peine tu que déjà un écho s'éveille dans l'âme qui l'a compris. »⁵³¹

On comprend dès lors, que ce désir immanent de persévérer dans son être, n'est en réalité que notre propre désir de perfectionnement moral. Pour mieux cerner l'essence métamorphique de cette éthique que nous essayons de penser au cœur de la vie professionnelle enseignante, il est important de se souvenir ici de la métaphore de l'archer chez les Stoïciens (cf. notre chapitre IX, deuxième point). Tel est le sens éthique que permettent de penser ces nouveaux repères dans le champ de l'éthique professionnelle enseignante. Car, comme évocation, cette éthique est persévérance de l'être, attention de soi sur soi dans sa variable gymnastique, et ainsi, permet de penser comme chez les Stoïciens que les modes d'être et les événements sont immanents à la substance.

Au total, que pouvons-nous retenir de façon récapitulative des éléments caractériels constitutifs de cette nouvelle éthique enseignante ? Nous la concevons comme une quête continue de connaissance de soi (l'historicisation de son être) nourrie par une interrogation philosophique qui donne matière à cette attention (*prosochè* stoïcien) de soi sur soi, laquelle permet en même temps l'accroissement de la vigilance dans l'agir envers autrui. Cette exigence vis-à-vis de soi est donc en réalité une exigence

⁵³⁰ Giorgio Agamben, *La puissance de la pensée*, *Op.cit.*, p. 456.

⁵³¹ *Ibid.* p. 100.

permanente pour la connaissance de l'autre. Or, l'autre (autrui), nous l'avons vu, qu'il s'agisse de sa personnalité, de sa manière de s'exprimer ou d'exprimer ses émotions, de penser, de résoudre les problèmes dépend consciemment ou non de sa culture. Dès lors, dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, il est essentiel de former les enseignants, afin de renouveler leurs approches éthiques dans la pratique de leur fonction, à cette connaissance de l'autre, à l'herméneutique des contextes c'est-à-dire à cette intelligence compréhension topologique et à l'ontologie plurielle des cultures. Comme telle, cette nouvelle éthique enseignante est une manière (style) d'être à soi, à l'autre et au monde. En ce sens, elle est une poétique du divers (décloisonnement et ouverture) parce que sous-tendue par le caractère toujours nouveau du « merveilleux » et de l'imaginaire, lequel permet tout en recherchant ce qu'il y a de plus vraisemblable rationnellement, d'adapter ses approches éthiques aux situations concrètes. C'est cette intelligence qui devient ici la conscience éthique du fondement de l'agir professionnel enseignant dans ce contexte d'hétérogénéité du monde.

Chapitre X : Examen des hypothèses de la recherche.

Ce chapitre, le dernier de notre recherche, une sorte d'épilogue, n'est pas pour autant une clôture, mais une étape que nous espérons initiatrice d'un processus qui nous permettra d'amorcer d'autres étapes. Il s'agit ici d'examiner les résultats de notre aventure en tant que débutant chercheur, en gardant à l'esprit la problématique de notre recherche, les hypothèses que nous nous sommes données dans le deuxième chapitre et que nous essaierons de rappeler afin d'esquisser leur évaluation. Après coup, nous tenterons de tirer quelques enseignements de notre recherche, ce que nous appelons ici les enseignables de la recherche avant d'entrevoir les perspectives. En effet, nous formulons en substance notre problématique autour de l'idée de rupture et ses conséquences.

Rupture entre modernité et postmodernité, et les effets de celle-ci dans la façon de penser le renouvellement éthique, notamment dans le champ de l'éthique professionnelle enseignante. Autrement dit, dans quels schèmes épistémiques la pertinence de la revitalisation matricielle de l'éthique professionnelle enseignante pouvait-elle s'enraciner ou se féconder à l'aune de l'actualité de notre contemporanéité ? Nous voyions donc dans cette rupture (les raisons de cette rupture ont été succinctement analysées dans la première partie de cette recherche) une chance non négligeable. En effet, elle permet d'examiner à nouveaux frais non seulement la Tradition et voir ce qu'elle peut nous apprendre ou ce qu'on peut apprendre d'elle, et ainsi réhabiliter la transmission dans l'acte éducatif mais également redécouvrir les autres formes et modes de pensée longtemps tombés dans l'oubli afin de questionner la suffisance de nos modes de pensée logico-mathématiques. Ceci, dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, rend possibles la saisie et la compréhension de la complexité humaine.

Ainsi, nous faisons donc le pari que cette rationalité suffisante qui a longtemps structuré la vie éthique, les normes morales et qui constituait la trame voire la matrice de l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle ne pouvait pas, du fait de son caractère purement abstrait et universaliste, permettre de penser le particulier, le singulier et le divers. En conséquence, eu égard aux problèmes que pose la Postmodernité notamment dans le champ de l'éducation, nous estimions important d'adjoindre à cette rationalité abstraite un autre paradigme qui puisse

mieux comprendre et répondre aux enjeux du particulier. C'est dans ce sens ou dans ce contexte que nous avons estimé crédible notre hypothèse n°1.

1. Hypothèse N°1.

Rappelons que cette hypothèse consistait, en substance, à faire du concept de la diversité comme un champ matriciel d'approvisionnement conceptuel, tout en ayant clairement à l'esprit l'idée de circonscrire ce qui peut faire de la diversité un concept polémique, c'est-à-dire le relativisme. Alors, au terme de cette recherche, que nous apprend cette première hypothèse dans la perspective de la compréhension de cette hétérogénéité des mondes dans l'espace classe et ses effets bénéfiques dans la construction des approches plurielles par l'enseignant pour adapter son action, son agir et son acte comme agent moral ?

Si cette hypothèse a un mérite, c'est bien celui de nous avoir permis d'avoir une sorte de cartographie des situations que recouvre le concept de diversité, au point de rendre l'agent attentif à la poétique du divers et réceptif à la tâche de l'insertion de l'être dans le monde. Ce qui est en soi un excellent moyen pour l'agent de s'instruire sur cette sorte d'ontologie de notre actualité, laquelle permet l'accès et l'interprétation de l'être de l'autre, son univers, tout en saisissant les liens rhizomiques qui traversent donc de façon souterraine nos êtres et ainsi percevoir cette humanité qui, en dépit et au-delà des différences fonde notre appartenance commune. Comme telle, cette idée transcende toute rationalité universaliste et abstraite, notamment moderne laquelle soustrait toute possibilité de faire de l'herméneutique une topologie, car le lieu, le contexte, le singulier n'a de signification que celle que lui donne l'universel.

On comprend alors que si l'idée d'une éthique appliquée par exemple, n'avait pas d'intérêt dans le paradigme des Modernes, avec cette hypothèse on s'aperçoit du contraire, puisqu'elle fait de la prise en compte du lieu, du contexte un élément fondamental dans la façon de penser et d'articuler l'agir humain. Au cœur donc de cette hypothèse se sont dégagés les éléments constitutifs d'un humanisme nouveau, celui qui n'est pas exclusif, mais inclusif ; celui qui n'étouffe pas les identités plurielles, mais construit avec ; celui qui n'est pas dans le rejet du singulier, mais trouve en lui le moyen de construire un universel plus adapté. A l'opposé d'une raison arrogante et suffisante jadis à l'œuvre, cette hypothèse nous a permis de faire

émerger l'idée d'une raison modeste, certes ambitieuse, mais jamais prétentieuse. C'est qui est en effet significatif, dans cette perspective du renouvellement de l'humanisme moderne lequel ne se conçoit ici que comme revitalisation au moyen d'une redécouverte de la Tradition (qui nous apprend beaucoup sur cette hétérogénéité de l'épaisseur humaine, sur comment se former sur ce fond d'étrangeté de l'autre) à partir de laquelle nous pouvons saisir, comprendre et surtout, répétons-le, comme l'écrit si bien Agamben, percevoir « dans les ténèbres du présent la lumière qui, sans jamais pouvoir nous rejoindre, est perpétuellement en voyage vers nous. »⁵³²

C'est dans ce terreau paradoxal que la nouvelle éthique telle qu'elle s'énonce ici entend être la structure constitutive de l'éthique professionnelle enseignante en tant qu'elle vise la manière d'être à l'ouvrage de l'être inachevé et inachevable qu'est l'homme. Dans cette optique, on comprend bien que ce n'est pas une question militante d'équivalence ou d'égalité des faits, des choses ou des valeurs qui permettrait d'articuler un tel horizon éthique, mais au contraire, il est question d'opérer un double dépassement, celui d'un humanisme abstrait et conquérant d'un côté et de l'autre celui d'un relativisme obscurantiste sectaire qui, tous deux rendent inaudibles la poétique d'une raison raisonnante capable de répondre aux enjeux éducatifs de notre actualité.

2. Hypothèse N°2

Après avoir posé les fondements sur lesquels l'émergence d'un nouvel humanisme devrait se nourrir pour féconder qualitativement les éléments constitutifs d'une éthique capable de repenser l'agir professionnel enseignant dans ce contexte postmoderne tel que décrit, nous postulons dans notre seconde hypothèse la nécessité d'interroger justement les fondements de l'éthique professionnelle traditionnelle, lesquels peinent aujourd'hui à satisfaire les attentes des agents moraux dans l'exercice de leurs fonctions au regard de la complexité des situations concrètes rencontrées sur le terrain. Cette hypothèse nous a conduit à montrer que les normes et les valeurs, fondements de l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle, sont deux notions dont les contenus et les interprétations ont prêté à confusion dans leur tradition dans l'agir des agents, au point où, ce qui relevait du champ des convictions donc du soi, entrait parfois dans le champ des normes et que

⁵³² Giorgio Agamben, *Qu'est-ce que le contemporain ? Op.cit.*, p. 26.

les normes elles-mêmes, tellement abstraites refusaient de se lire ou de s'interpréter à la lumière des contextes. Ce qui a eu pour conséquence, l'uniformisation dans les attendus des actions des agents. Cet idéal d'universalisation, voire d'égalitarisation dans la façon que les enseignants avaient à se mettre à l'ouvrage a mis à mal toute possibilité de voir les normes se féconder par les contextes. Elles étaient tellement vaccinées contre cette fécondité contextuelle qu'elles ont fini par se stériliser elles-mêmes, signant ainsi leur impuissance quant à répondre aux problèmes relevant du particulier ou du singulier. Face donc à la question d'hétérogénéité des mondes, elles n'ont eu comme réponse que, généralement, les recettes d'un universalisme plat, incapable de penser le divers et le singulier rendant du coup inefficent l'agir enseignant confronté aux réalités du terrain.

Ainsi, toutes les théories morales qui ont structuré cette éthique traditionnelle, notamment de la déontologie à l'éthique de la vertu en passant par le conséquentialisme, toutes ont eu pour ambition (toutefois avec quelques nuances) : l'universalité du cadre opérationnel de l'action moral et leur quasi consensus dans la place combien importante qu'elles assignent à la raison comme lieu de véridicité de la loi morale. C'est donc de cette insouciance ou plutôt cette non prise en compte du particulier, qu'ont fait montre ces théories morales qui nous a conduit, en conséquence, dans cette seconde hypothèse à rechercher d'autres paradigmes capables non plus de privilégier l'universel au détriment du singulier, mais au contraire, un paradigme qui permet de penser le particulier comme préalable pour construire un universel qui puisse répondre au besoin d'une éthique dont la poétique serait celle du divers.

Car persuadé que dans ce contexte postmoderne, il se « crée, écrit Edouard Glissant, des micro- et des macroclimats d'interpénétration culturelle et linguistique »⁵³³ au moyen desquels émergeront de « nouvelles langues éthiques » à même de commercer, de dialoguer et de comprendre l'épaisseur humaine dans sa diversité. Comme processus, elles pourront prendre la forme de ce que Glissant appelle (comme nous l'avons vu au premier point du chapitre III) « la créolisation » en tant qu'elle « exige que les éléments hétérogènes mis en relation "s'intervalorisent", c'est-à-dire qu'il n'y ait pas de dégradation ou de diminution de l'être, soit de l'intérieur, soit de l'extérieur, dans ce contact et dans ce mélange.»⁵³⁴ Il

⁵³³ Edouard Glissant, *Introduction à une poétique du divers*, *Op.cit.*, p. 19.

⁵³⁴ *Ibid.* p. 18.

va de soi que cela explique notre choix de faire du paradigme du conte ou de la fable le levier de ce processus de renouvellement de l'éthique professionnelle enseignante dans l'actualité de notre contexte postmoderne, puisqu'il procède de par sa construction, du particulier ou du singulier pour s'élever à un universel qui lui, en revanche, peut s'autoriser à redescendre aussi facilement au niveau du particulier. En cela, elle ouvre un nouvel horizon conceptuel, éloigné de cet universel abstrait, qui jadis, fondait l'agir moral de l'agent.

Autrement dit, cet horizon est celui qui met en évidence le triptyque du particulier, du singulier et de l'universel, ouvrant ainsi un nouveau chapitre dans la manière de penser la question de l'altérité. C'est donc ici, dans cette seconde hypothèse que s'est révélée pour nous cette structure poétique de l'imaginaire comme lieu où se joue non seulement la rencontre du sujet avec lui-même, mais aussi la reconnaissance de sa familiarité avec le monde et les autres. En cela, elle a rendu possibles la saisie et la compréhension de la coappartenance entre éducation et éthique, et comme telle, accentué l'interrogation sur la manière d'être à l'ouvrage de l'enseignant.

3. Hypothèse N°3

Conscient de la dimension heuristique que la seconde hypothèse a fait émerger, nous parions alors, avec cette dernière hypothèse, sur l'idée de faire du paradigme du conte ou de la fable une propédeutique à cette vie éthique enseignante postmoderne. L'intention étant de chercher à savoir comment ou plutôt en quoi ce paradigme pourvoyeur d'une activité créatrice au moyen de l'imaginaire pouvait nous fournir les matériaux nécessaires à la construction de nouveaux repères en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante.

Le pari ne pouvait pas être gagné d'avance. Mais, avec un peu d'effort, comme celui du laboureur, il a fini par nous révéler comme par intuition son contenu, lequel nous a permis de penser l'horizon de cette nouvelle éthique que le neuvième chapitre de cette recherche a tenté d'articuler. En effet, comme propédeutique, c'est ici que ce paradigme nous a éclairé dans la façon que nous avons pensée la dimension métamorphique et inachevable de cette éthique professionnelle enseignante comprise dans le contexte postmoderne. C'est aussi à partir de lui que l'argumentation sur ce que vise cette éthique, le ce sur quoi elle procède et comment

elle opère, a été construite. En réalité, si nous avons essayé et sommes peut-être parvenu tant soit peu, à dégager quelques repères (que nous allons préciser plus bas au moyen d'une modélisation) pour une formation éthique continue, évidemment, c'est parce que la dimension poétique contenue dans ce paradigme, insufflée par un imaginaire lui-même fécondé par l'intuition, nous a permis de saisir l'actualité et l'ontologie de « l'instant » comme « rythmes qui nous sollicitent à jouer notre partie dans la symphonie du devenir. »⁵³⁵ A telle enseigne que l'interprétation et la compréhension de « l'instant » ont structuré au cœur de cette nouvelle conscience éthique la place fondamentale de l'herméneutique du topologique pour mieux articuler l'agir professionnel de l'enseignant, la recherche de sa cohérence personnelle et la prise en compte de la complexité de l'univers de l'enfant dans son lieu.

C'est une toute autre manière pour l'enseignant d'être à l'ouvrage que cette dernière hypothèse a permis de penser et de construire. En cela, elle a pour expression l'émerveillement comme figuration et a pour structure originelle l'interrogation philosophique comme questions sur le sens des mots et des choses. C'est donc ici que nous avons fait l'expérience de ce que Gadamer nous a instruit quand il écrivait : « Bien avant que nous accédions à la compréhension de nous-mêmes par la réflexion sur le passé, nous nous comprenons de manière spontanée dans la famille, la société et l'Etat où nous vivons. Le foyer de la subjectivité est un miroir déformant. La prise de conscience de l'individu par lui-même n'est qu'une lumière tremblante dans le cercle fermé du courant de la vie historique. *C'est pourquoi les préjugés de l'individu, bien plus que ses jugements, constituent la réalité historique de son être.* »⁵³⁶

Dès lors, il nous est apparu que la recherche de la cohérence personnelle de l'agent moral passe par le saisissement, par la compréhension de « la réalité historique de son être », son dépassement, lequel lui ouvre par la suite la clarté de son appartenance comme humanité aux autres. Ce qui en constitue bien plus qu'une expression, la texture même de la conscience de la vie professionnelle enseignante, exposée à ce double souci, celui de sa cohérence personnelle et celui de l'autre (l'enfant) dans sa vulnérabilité. En effet, ce double souci s'enracine et prend sens dans une perspective d'une éthique de la compréhension qui, si pour Edgar Morin

⁵³⁵ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, p. 100.

⁵³⁶ Hans-Georg Gadamer, *Vérité et Méthode*, *Op.cit.*, p. 298.

« demande de comprendre l'incompréhension »⁵³⁷, pour nous, non seulement cela, mais demande aussi la compréhension et l'interprétation des non-dits (de l'ordre du comportement, du langage, des vécus, des contextes, des signes, etc.), car par elles, beaucoup de signaux faibles ou forts, précurseurs ou pas de certaines situations peuvent être interprétés, analysés et compris en avance ou à temps, et par conséquent, peuvent être amorcés ou désamorcés par l'enseignant. A notre avis, cette dimension pratique, l'herméneutique doublée à la compréhension et au dépassement de « la réalité historique de son être » en les articulant à la saisie de l'ontologie de « l'instant » permet de penser une autre manière d'être à l'ouvrage et d'assumer ce que Morin appelle « l'anthropo-éthique » c'est-à-dire une éthique proprement humaine. Celle-ci suppose, insiste-t-il une lucidité qu'il appelle « la décision consciente et éclairée », laquelle implique :

- « - D'assumer l'humaine condition *individu* ↔ *société* ↔ *espèce* dans la complexité de notre être.
- D'accomplir l'humanité en nous-mêmes dans notre conscience personnelle.
- D'assumer le destin humain dans ses antinomies et sa plénitude. »⁵³⁸

Ainsi, une telle éthique pourra contribuer à construire chemin faisant et de façon renouvelée un humanisme fécond dans la conscience de l'agent. Ce qui l'aiderait à désormais voir dans l'autre y compris donc dans l'enfant, et ce, quoiqu'il nous fasse ou au-delà de ce qu'il peut nous faire, la double dimension de parentalité et d'amitié qui nous lie en tant qu'humain. Il en résulte qu'un arrière fond stoïcien sous-tend évidemment la structure ontologique de cette éthique telle que nous le révèle cette troisième et dernière hypothèse.

4. Les enseignables de la recherche.

Nous entendons ici par enseignables, les éléments pratiques repérables et décelables et qui peuvent être mis au service d'une action, d'une pratique par le professionnel enseignant. Ils sont loin d'être des recettes applicables sans intelligence en toutes circonstances et partout, au contraire, ils sont des outils, des repères (toute proportion gardée) qui peuvent permettre selon le contexte, la lucidité et la posture du professionnel, de construire des pratiques qui puissent répondre aux

⁵³⁷ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, *Op.cit.*, p.110.

⁵³⁸ *Ibid.* p.120.

intérêts réciproques de l'enfant et de l'enseignant d'une part, de l'institution et de la société d'autre part. Ces enseignables sont pour nous une sorte de « *phronèsis* » c'est-à-dire une sagesse éthique, une attitude raisonnable pour la pratique de son métier. Sans être hiérarchisés, ils ont néanmoins un fondement. Et ce fondement est ce que nous appelons à la suite de Gadamer, la compréhension de « la dimension historique de son être » laquelle sous-tend la recherche de la cohérence personnelle.

a) La compréhension de « la dimension historique de son être » : la cohérence personnelle.

Il est souvent admis dans la conscience des enseignants que les situations rencontrées sur le terrain modifient leurs façons d'agir, leurs actions. Autrement dit, le terrain change notre conduite, notre comportement, plus est, face à cette hétérogénéité des mondes que constitue l'école aujourd'hui. Cela peut être vrai dans certains cas. Mais pour notre part, nous estimons dans cette recherche que ce postulat peut être nuancé. Certes, le contexte peut influencer sur nos pratiques, mais pas au point de justifier ou d'atténuer nos actions car face aux situations concrètes, celles-ci révèlent en réalité non pas ce que nous ne sommes pas, mais ce que nous sommes au fond de nous-mêmes.

C'est d'ailleurs cette dimension, vous le remarquerez, qui fait que devant la même situation, deux personnes agiront de manière différente. Ce qui montre que ce ne sont pas des situations qui modifient nos actions, mais plutôt ce sont elles qui révèlent à chacun ce qu'il est ; d'où l'importance pour le professionnel de commencer dans sa construction éthique par comprendre « la dimension historique de son être », laquelle lui permettra de réaliser que son comportement ne manifestera autre chose que sa personnalité. Du coup, les circonstances dans ce contexte ne pourront suffire à tout justifier, au contraire, elles mettront en toute clarté ce que nous sommes en réalité.

Ainsi, si toute action engage et révèle ce que nous sommes, le fondement de l'éthique professionnelle enseignante devrait s'inscrire dans une perspective d'une éthique de la compréhension (compréhension de soi), laquelle implique une intercompréhension (compréhension réciproque de soi et de l'autre). Comme telle, elle est par conséquent une éthique de l'attention, au sens où on l'a vue chez les stoïciens, c'est-à-dire comme une vigilance et une présence d'esprit. Entendu que,

écrit Pierre Hadot : « Cette même vigilance d'esprit permet d'appliquer la règle fondamentale aux situations particulières de la vie et à faire toujours « à propos » ce que l'on fait.»⁵³⁹ C'est dans une telle structure conceptuelle que l'agent moral pourra rechercher la cohérence personnelle, sans jamais totalement la trouver, mais laquelle constitue le ciment de ses actions. Le fondement éthique que nous posons ici fait particulièrement écho, par analogie, à ce que Maeterlinck décrit au sujet de l'amour : « Si vous aimez, ce n'est pas cet amour qui fait partie de votre destinée ; c'est la conscience de vous-même que vous aurez trouvée au fond de cet amour qui modifiera votre vie. Si l'on vous a trahi, ce n'est pas la trahison qui importe ; c'est le pardon qu'elle a fait naître dans votre âme, et la nature plus ou moins réfléchie de ce pardon, qui tournera votre existence vers le côté paisible et plus clair du destin où vous vous verrez mieux que si l'on vous était resté fidèle. Mais si la trahison n'a pas accru la simplicité, la confiance plus haute, l'étendue de l'amour, on vous aura trahi bien inutilement, et vous pourrez vous dire qu'il n'est rien arrivé. »⁵⁴⁰ Ainsi, à notre avis, se construit chemin faisant la posture de l'agent moral, en l'occurrence celle du professionnel enseignant. Dès lors, peuvent maintenant s'ensuivre d'autres enseignables à même de s'enchevêtrer avec ce fondement.

b) L'herméneutique comme topologie.

L'herméneutique comme topologie renvoie ici à la capacité d'interprétation du lieu, du contexte dans lequel le professionnel agit ou agira. Il s'agit d'une analyse, d'une interprétation renouvelée sous des angles divers du lieu. Elle est non seulement un exercice en vue de comprendre la géographie sociale ou d'autres types de géographies du lieu, la saisie de sa dimension historique aussi, mais également sa dimension intelligible c'est-à-dire qu'au-delà des aspects géographiques et historiques, parvenir à saisir l'identité du lieu. La compréhension que révèle cette herméneutique permet à l'agent de rechercher au fond de son être l'élément de sa personnalité auquel il pourra faire appel pour faire face ou pour mieux répondre aux problématiques du lieu ou du contexte.

⁵³⁹ Pierre Hadot, *Exercices spirituels et philosophie antique*, *Op.cit.*, p. 27.

⁵⁴⁰ Maurice Maeterlinck, *La sagesse et la destinée*, *Op.cit.*, p. 17.

Cette herméneutique topologique permet au professionnel de renseigner son être sur ce qui sera nécessaire ou pas, au moment opportun d'actionner dans sa pratique, dans son agir. C'est en ce sens seulement que l'on peut comprendre le raccourci souvent fait à tort ou à raison quand on avance l'idée que nous venons de nuancer dans le premier enseignable, idée selon laquelle ce sont les situations donc le contexte qui atténue ou justifie nos actions. C'est au contraire, une fois passé au crible de l'analyse et de l'interprétation que le contexte renseigne l'agent sur ce qu'il aura besoin comme élément de sa personnalité ou de son être pour mener à bien son action. Raison pour laquelle, conscient de ce que cet exercice d'herméneutique lui a apporté, il peut ainsi ajuster sa pratique dans la façon d'habiter son lieu. On pourra ainsi par exemple ajuster le contenu qu'on met, la manière de s'émerveiller dans la façon de transmettre ou de faire son cours selon le public et le contexte. La façon qu'on utilisera sa voix pour garder l'attention, donner un rythme et faire présence dans la classe.

La façon aussi qu'on utilisera le langage dans toutes ses formes (facial, gestuel, le silence, etc.) pour communiquer et faire présence ou non. Bref, tout ceci ne peut être que la résultante d'une capacité à se servir de cette puissance de l'herméneutique. Et cette capacité devrait s'acquérir déjà au cours de la formation professionnelle des enseignants, du moins, elle devrait l'enclencher ou l'amorcer en attendant de se l'approprier tant soit peu, tout au long de sa carrière sur le terrain, mais sans aucun espoir de la posséder totalement. Il en va ainsi de notre inachèvement.

c) La structure de la fable au secours d'un imaginaire éthique.

Nous l'avons vu au niveau du septième chapitre, le fonctionnement de la structure paradigmatique de la fable. Rappelons qu'elle procède non pas de façon déductive mais inductive en donnant au réel son individualité. De par son fonctionnement, il est facile de s'apercevoir qu'ici, toute généralité ne peut opérer qu'à partir d'un cas particulier. Ce qui n'est pas sans importance dans la perspective d'une prise en compte du lieu, du contexte, c'est-à-dire l'apprentissage ou l'ouverture à une culture d'une approche appliquée de l'éthique. En effet, cette attention faite au particulier par la fable ne peut ne pas avoir de résonance avec la poésie, car comme symphonie

de la vie, comme « échange sans perte » elle scrute le fond des choses et ainsi permet de déceler ou de percevoir la puissance du nouveau.

Cette dimension du renouvellement sied bien à l'agir professionnel enseignant. Aussi, souvenons-nous que la fable, comme la poésie puise dans les structures abyssales de l'imaginaire, dans ce monde de l'invisible où s'enchevêtrent l'irréel et l'irrationnel, monde dans lequel émerge paradoxalement ce qui est de l'ordre du symbole et de l'intuition. Or, l'enseignant dans sa pratique a besoin d'agir sur l'imaginaire, sur la façon que chacun a de percevoir le monde, sur la façon que chacun a de réagir sur ce qui est de l'ordre du fantasmagorique, car il n'est pas rare de constater que c'est parfois aussi dans l'imaginaire que s'enracinent le remord, le regret, la faute etc. Ainsi, la structure de la fable nous ouvre une double ouverture qui n'est en réalité qu'une : un apprentissage à la capacité d'imagination, lequel ouvre à une poétique de l'imaginaire créatrice en tant qu'elle donne accès à une poétique du divers, c'est-à-dire de soi-même, des autres et du monde.

Bachelard nous a permis d'ailleurs de montrer le rôle combien important de l'intuition (entendu qu'elle est cultivée et entretenue aussi bien dans l'univers de la fable que de la poésie), notamment l'intuition de l'instant dans l'émergence d'un esprit fécond, d'une « conscience créante » et donc dans l'accroissement d'une conscience éthique. L'autre intérêt de s'attarder sur ce paradigme de la fable, c'est qu'il fournit à lui seul l'unité fondamentale qui donne un sens bien différent au mot action, sens dont l'éthique professionnelle enseignante a bien besoin, à savoir l'influence réciproque entre la théorie et la pratique que la fable réussit à nouer dans un récit.

Cela est perceptible dans la charge symbolique que dégage la fable dans sa structure même, laquelle expose tant soit peu l'agent moral à faire face à sa propre expérience passée, la façon dont il délibère sur elle, tout en le mettant à la fois devant l'expérience à venir, celle qui lui permet en avance d'éveiller sa lucidité quand il s'agira de faire face aux actions ultérieures. Cette double dimension sied aussi à ce que nous avons montré dans le premier enseignable, la recherche de la cohérence personnelle de l'agent moral.

d) Saisir et assumer la décision éthique comme un pari.

Quand on parle du pari, il y a au fond l'idée de probabilité, l'idée de choix entre deux possibles mais dont on n'a pas la moindre assurance du résultat, de ce qu'il en sera parce que le pari renvoie clairement au monde de l'incertitude. L'argumentaire de Pascal sur le pari nous en dit long, et un point important nous semble intéressant de rappeler ici question de mieux comprendre là où nous voulons en venir. En effet, Pascal a insisté en substance sur l'idée qu'agir pour demain, c'est agir pour l'incertain puisqu'on n'est jamais sûr de quoi il sera fait, et comme tel, il est important d'agir avec raison. Et si l'on regarde de près, on peut se convaincre que l'action de l'enseignant est de cet ordre, car tout en étant une action pour aujourd'hui, elle l'est en même temps un agir pour demain. Il en résulte qu'un tel agir est forcément exposé au pari donc à l'incertitude. A partir de là, on peut mesurer ce que signifie décider, faire des choix, entendu que cela expose le professionnel au risque de l'incertitude. On se souvient comment Kierkegaard mettait en lumière le « Ou bien-Ou bien de la vie »⁵⁴¹ dont la caractéristique se résumerait à l'idée qu'il ne peut épargner l'homme dans son action, du fait d'être rongé par le regret d'avoir choisi X plutôt que Y, ou Y plutôt que X. Dès lors, dans un monde aussi complexe que le nôtre, il est important que le professionnel intègre aussi bien dans sa formation que dans sa pratique la conscience de cette incertitude.

Cela requiert donc pour le professionnel une participation intelligente, consciente et lucide non seulement à sa propre rationalité, mais aussi à la rationalité du monde, celle contenue dans ce que nos prédécesseurs ont su extraire d'eux-mêmes et élever à travers les œuvres de la culture. C'est du moins la garantie, toute fragile soit-elle, mais suffisamment capable de procurer au professionnel les outils et les éléments nécessaires d'appréciations en vue de prendre des décisions stratégiques. C'est ainsi qu'il parviendra à donner corps à sa mission c'est-à-dire à assurer et assumer ses actions.

A ce propos, la réflexion de Maeterlinck est très saisissante : « On ne sort du bonheur trop étroit des hommes sans mission, on ne sort des actes ordinaires, qu'en marchant avec une certitude volontaire dans le sentier que l'on connaît, tout en ne cessant pas de songer à l'espace inexploré à travers lequel ce sentier se

⁵⁴¹ Soeren Kierkegaard, (1943), *Ou bien... Ou bien*, Paris, Gallimard, pp.469-470.

déroule. [...], n'oublie jamais que tout ce qui est grand est presque toujours imprévu. C'est l'imprévu, c'est l'inconnu qui exécutent ce que nous n'aurions pas osé tenter ; mais ils ne viennent à notre aide que s'ils trouvent au fond de notre cœur un autel qui leur soit dédié. »⁵⁴² On perçoit bien dans ce texte la dimension de la connaissance de l'historicisation de son être, comme élément fondamental dans toute idée de perfectionnement moral, car elle donne à l'action une épaisseur sans commune mesure.

La raison est simple, pense Maeterlinck, parce que « [...] le premier devoir de la conscience qui se découvre est de nous enseigner le respect de l'inconscience qui ne veut pas encore se dévoiler. »⁵⁴³ Autrement dit, cette conscience nous enseigne sur notre propre opacité, ce qui nous prépare à être lucides dans la façon d'être à l'ouvrage. Et cette façon d'être à l'ouvrage dans ce contexte de complexité et d'hétérogénéité des mondes, requiert pour le professionnel le besoin d'une stratégie en tant qu'elle permet, pense Edgar Morin, l'élaboration d' « [...] un scénario d'action en examinant les certitudes et incertitudes de la situation, les probabilités, les improbabilités. »⁵⁴⁴ Et comme telle la stratégie permet d'envisager la flexibilité par laquelle l'action ou la décision peut être adaptée.

Ainsi, argumente Edgar Morin, la stratégie opère de telle sorte qu'« Elle doit tantôt privilégier la prudence, tantôt l'audace et, si possible les deux à la fois. La stratégie peut et doit souvent effectuer des compromis. Jusqu'où ? Il n'y a pas de réponse générale à cette question, car là encore, il y a un risque, soit celui de l'intransigeance qui conduit à l'échec, soit celui de la transigeance qui conduit à l'abdication. C'est dans la stratégie que se pose toujours de façon singulière, en fonction du contexte et en vertu de son propre développement, le problème de la dialogique entre fins et moyens. »⁵⁴⁵ Il va de soi qu'une déontologie seule ou un autre code ne suffirait pas à donner au professionnel enseignant une telle finesse, une telle lucidité et une telle intelligence dans leur pratique, d'où l'intérêt de ce renouveau éthique en matière d'éthique professionnelle enseignante, comme l'illustre la modélisation ci-dessous :

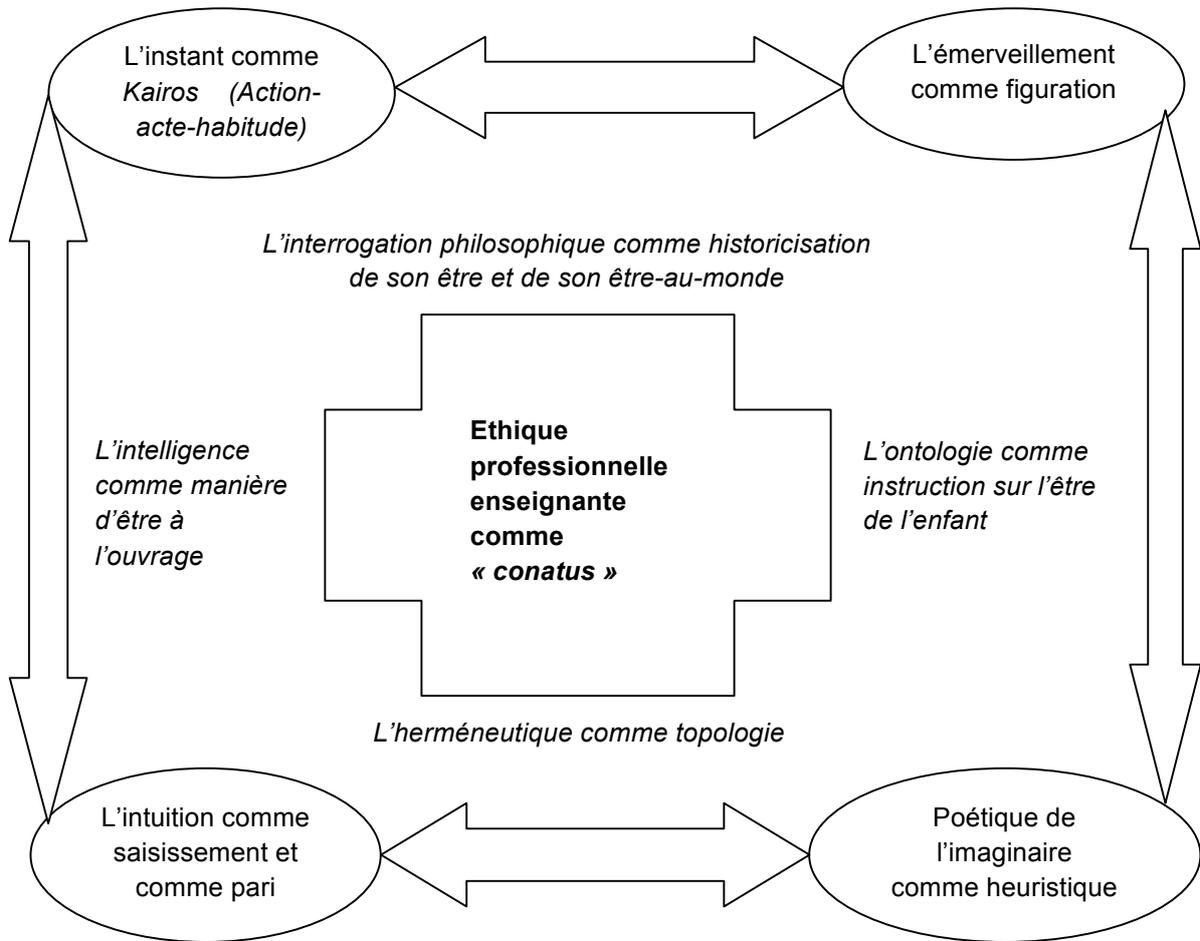
⁵⁴² Maurice Maeterlinck, *La sagesse et la destinée*, *Op.cit.*, p. 28.

⁵⁴³ *Ibid.* p. 40.

⁵⁴⁴ Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, *Op.cit.*, p.100.

⁵⁴⁵ *Ibid.*

e) Modélisation des repères pour le renouveau de l'éthique professionnelle enseignante dans le contexte postmoderne.



f) Quelle interprétation ?

Au risque de nous répéter, essayons de saisir de façon brève cette modélisation. En effet, l'éthique professionnelle enseignante est ici pensée comme « désir de persévérer dans son être », lequel permet de maintenir l'intention de l'agent vers une quête permanente de cohérence dans ses actions. Soutenue d'un côté par l'interrogation philosophique comme historicisation de son être et de son être-au-monde, de l'autre côté par l'herméneutique comme topologie, l'action de l'agent peut à partir de là se traduire comme manière d'être à l'ouvrage parce qu'elle s'articule comme intelligence. Une intelligence qui du point de vue moral se comprend comme l'attention, la vigilance de l'esprit qui, sans se désolidariser des principes fondamentaux, veille dans la manière de faire face aux situations particulières de la vie et de la vie de la classe, et permet de « faire toujours "à propos" ce que l'on fait », comme l'écrit Pierre Hadot.

Ainsi, articulée avec ce que l'ontologie rend possible, c'est-à-dire l'instruction sur l'être de l'enfant, autrement dit sa compréhension, cette intelligence permet désormais à l'agent moral d'être attentif à la fécondation de son intuition, laquelle le rend capable de saisir *l'instant*, celui qui l'aidera à produire dans l'action sens et signification de deux côtés, celui de l'enfant et celui de l'enseignant lui-même. Comme telle, cette saisie de *l'instant* reste de l'ordre du pari (puisque cet *instant* est ce qui est à trouver dans le présent, lequel signe et indique à la fois la trace de l'avenir, comme si en lui, on découvrait aussi bien le présent et le futur), raison pour laquelle elle exige une stratégie. Car, ce saisissement de *l'instant* est le rythme et la vie qui font qu'une action parvienne à produire à des degrés variés, de l'émerveillement dans la conscience, lequel par ailleurs prépare et ouvre chemin faisant à une poétique de l'imaginaire capable de transcender le superficiel pour l'essentiel.

Répétons-le, c'est ce qui a fait dire à Jean Lescure, comme on l'a vu plus haut (à propos de l'imaginaire ou de la poétique) qu' : « Il faut une poétique pour tirer de son absence cet être toujours à venir. » D'où son caractère heuristique. En cela, l'éthique, en ce qui nous concerne ici, loin de mettre le professionnel à l'abri du « Ou bien-Ou bien de la vie », au contraire, l'expose tout en l'aidant paradoxalement à se jouer ou à se déjouer d'elle surtout de ses antinomies, mais sans la moindre assurance d'y parvenir totalement. Autrement dit, sans qu'elle ne s'ajoute à la vie,

l'éthique y ajoute quelque chose. En effet, si Bachelard voyait dans la poésie comme une « des formes de l'audace humaine », nous percevons dans l'éthique ici la même signification, car nous considérons qu'elle est ce qui fait que l'homme « s'assigne de lui-même sa découverte sans fin à lui-même. » Telle est la perspective vers laquelle nous ouvre ce renouveau éthique dont les implications pratiques dans la vie professionnelle enseignante apportent d'autres perspectives dans la façon que chaque professionnel dans sa pratique, pourra désormais penser son rapport à lui-même, aux autres (ses élèves, parents d'élèves, ses collègues, l'institution etc.) et au monde.

Dans sa structure telle que construite ici, cette éthique professionnelle enseignante comprise dans sa dimension de manière d'être à l'ouvrage ou de « faire toujours à "propos" ce que l'on doit faire » peut bien se prouver. Son surplus, c'est qu'elle ne se limite pas là, car tout en se prouvant, elle s'éprouve aussi, elle s'expérimente. Elle s'expérimente en effet, à l'image d'une intuition, « en multipliant ou même en modifiant les conditions de son usage » dirait Bachelard. C'est en cela qu'elle éveille la dimension poétique et donc l'émerveillement dans l'action. Comme telle, cette éthique professionnelle enseignante dans sa pratique concrète est aussi un « style » au sens où ce mot se comprend dans la métaphore stoïcienne de l'archer.

VIII- Conclusion

Rappelons, pour un esprit qui veut se former, il lui faudra d'abord commencer pour parler comme Gadamer « reconnaître la vie historique de l'esprit ». Elle est un véritable repère, car sa connaissance rend possible la mesure de son odyssee. Ainsi, on peut commencer à réaliser le cheminement emprunté et parcouru, les égarements et les obstacles qu'il a fallu surmonter et dépasser avant de s'élever et brandir l'étendard de l'humanité, de la rationalité, de la connaissance et du savoir. Et en même temps, par cette connaissance de la vie historique de l'esprit, on peut facilement se rendre compte qu'on n'est jamais à l'abri de tomber ou de retomber très bas du point de vue de l'animalité humaine. C'est de ce constat, ajouté à notre curiosité que nous nous sommes attelé à scruter l'histoire des idées. Ce qui nous a permis de saisir son cheminement, ses grands moments et leurs caractéristiques, leurs moments de rupture, leurs filiations ou leurs ramifications. C'est bien évidemment cette histoire des idées qui a fourni l'ancrage épistémologique à cette recherche, notamment à partir de la rupture opérée par les *Lumières* et leur projet.

Il est désormais évident que l'échec dans la réalisation de ce projet par les Modernes a conduit à l'émergence de cet autre moment, à partir duquel s'est enraciné le contexte d'émergence de notre problématique : la Postmodernité. C'est en effet à partir de ce moment que se sont construites plus conséquemment dans cette recherche les critiques visant à montrer l'insuffisance du paradigme éthico-moral né de ce projet des Lumières, lequel par ailleurs, a fourni à l'éthique professionnelle enseignante traditionnelle sa structure ontologique. Il va sans dire que si ce paradigme a réussi dans le contexte des Modernes, et ce, tout de même au prix d'importantes pertes, parce que ambitieusement universaliste, celui-ci a, en revanche, montré ou montre encore son impuissance quant à sous-tendre la structure d'une éthique comprise dans le contexte Postmoderne.

C'est à partir de là que s'est dessinée pour nous la perspective du renouveau en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique professionnelle enseignante. Le premier renouveau s'est structuré sur un double niveau pouvant s'enchevêtrer l'un sur l'autre: d'un côté celui issu de l'humanisme des Anciens notamment stoïciens avec ses ramifications historiques, dont l'immersion est pour nous aujourd'hui plus que jamais recommandable, parce que construit autour d'une pensée qui tout en s'enracinant dans le contexte local (donc du dedans) mais s'ouvre aussi au dehors

(donc au monde). Ce que Didier Moreau a appelé, nous l'avons vu, « un rapport symétrique à deux modes de l'étranger ». C'est de là qu'a émergé l'articulation avec l'idée d'éduquer dans le contexte d'aujourd'hui, pour une intersubjectivité du divers voire une intercompréhension humaine. De l'autre, celui issu de la pensée agambenienne sur ce qu'est la contemporanéité et dont nous avons interprété les implications en terme d'éducation dans ses perspectives dialogiques. Le deuxième renouveau, celui de la formation de soi, s'est quasiment confondu dans le sens positif du terme avec le premier puisqu'il s'est pensé, contrairement aux Modernes, en lien avec la tradition, dans l'horizon de la culture et des liens intergénérationnels sous la condition expresse et préalable de la notion du « souci de soi » gage de toutes transformations métamorphiques. C'est ici que s'est nourrie la perspective d'une approche métamorphique de l'éducation, perspective ouverte déjà, répétons-le, par les travaux de Didier Moreau.

Le troisième renouveau, celui de l'éthique professionnelle enseignante s'est amorcé avec un arrière fond de deux premiers, cependant, avec un supplément nouveau : l'apport du champ de l'imaginaire que le paradigme du conte ou/et de la fable, ajouté à celui de la poétique nous ont fourni. L'autre apport a été celui de la métaphysique gadamérienne d'un côté, et bachelardienne de l'autre qui nous a permis de saisir dans l'ontologie non seulement un moyen de nous instruire sur notre propre être en tant qu'agent moral, mais aussi sur l'être de l'enfant, ouvrant ainsi la possibilité de comprendre avec Bachelard le saisissement de *l'instant* comme conscience d'une infinie potentialité créatrice, comme le lieu du nouveau, car c'est dans cette nouveauté « que la conscience s'affirme et que la vie progresse ». C'est de là que survient l'émerveillement comme figuration, parce qu'il y a en lui ce que Bachelard a appelé dans l'analyse qu'il fait de la notion de l'attention « l'évidence des motifs et la joie de l'acte. »⁵⁴⁶

Cette éthique professionnelle enseignante est donc pour l'agent une éthique qui a la conscience pleine de l'incertitude qui entoure et expose son action, non seulement à son propre inachèvement, mais aussi à la complexité qui se traduit dans le pari que constitue son action. Comme telle, elle est une éthique qui ne peut se lire sous le registre ou sous la bannière d'une déontologie, non pas que la déontologie soit sans importance, mais elle est pour le professionnel enseignant, en tant qu'être inachevé et inachevable, une recherche cohérente et sans fin de sa propre découverte,

⁵⁴⁶ Gaston Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *Op.cit.*, p. 36.

comme un être capable de... Il (l'homme de façon générale, pas que l'enseignant) est, ainsi dirait Jean Lescure « une décision », par conséquent il est un être de décision, c'est par elle qu'il s'expose comme apprenant de lui-même, des autres, c'est aussi par elle qu'il se fait en se renouvelant et en progressant. Dès lors, ajoutait Jean Lescure: « Nos valeurs s'inscrivent au terme de l'action par laquelle nous faisons nous-mêmes, des instants que nous vivons, notre temps. »⁵⁴⁷ Somme toute, il ressort que les résultats de cette recherche posent les fondements, fragiles soient-ils, mais fondements tout de même de quelque chose. Maintenant que nous sommes parvenu au terme de cette recherche, en soi, cela aurait suffi comme motif ou source de satisfaction de l'avoir menée à bout.

Mais seulement, ce serait sans compter avec ce que la recherche elle-même nous réserve comme surprises. Car les résultats de celle-ci énoncent déjà leurs propres prolongements, puisqu'ils ouvrent un axe, un champ de recherche qui augure des intuitions nouvelles et fécondes à venir. Ce qui ne peut qu'aiguïser et exciter notre soif de pèlerin du savoir. Il nous revient donc de veiller à saisir *l'instant* ou les instants où surgiront les intuitions qui nous remettront dans cette nouvelle quête, tout en étant conscient comme nous le rappelle Bachelard : « Avant de paraître, l'idée qui va venir est éloignée sans mesure de celle qui tout à l'heure semblera l'avoir suscitée.»⁵⁴⁸ On comprend alors que cette recherche a été pour nous une jouvence, une vraie source de rajeunissement spirituel au double sens de Bachelard et de Foucault.

⁵⁴⁷ Jean Lescure, (1965), « Introduction à la poétique de Bachelard », in *L'intuition de l'instant, Op.cit.*, p.140.

⁵⁴⁸ *Ibid.* p.118.

Bibliographie

- 1- Abel O. (2000), *L'éthique interrogative, herméneutique et problématique de notre condition langagière*, Paris, PUF.
- 2- Abdallah-Preteille M. & Porcher L. (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- 3- Agamben G. (2002), *Enfance et histoire*, Paris, Payot/Rivages.
- 4- Agamben G. (2008), *Qu'est-ce que le contemporain?* Paris, Rivages/poches.
- 5- Agamben G. (2011), *La puissance de la pensée*, Paris, Payot/Rivages.
- 6- Arendt H. (2011), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Agora.
- 7- Arendt H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- 8- Bachelard G. (1992), *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock.
- 9- Bachelard G. (2011), *La poétique de la rêverie*, Paris, PUF.
- 10-Baillargeon N. (2011), *L'éducation*, Paris, G. Flammarion.
- 11-Barel Y. (1989), *Le paradoxe et le système, Essai sur le fantastique social*, Presse université de Grenoble.
- 12-Barrère A. & Martuccelli D. (1996), L'école à l'épreuve de l'ethnicité, *Les annales de la recherche urbaine*, N°75, pp.51-58.
- 13-Beck U. (2008), *La société du risque, sur la voie d'une autre modernité*, Paris, G. Flammarion.
- 14-Berten A. (1996), Déontologisme, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.
- 15-Berthier P. (2008), Pragmatisme et expérience : Les prodromes du relativisme postmoderne, in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan.
- 16-Billouet P. (2008), Le minimalisme éducatif, in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan.
- 17-Blumenberg H. (1999), *La légitimité des Temps modernes*, Paris, Gallimard.
- 18-Blumenberg H. (2005), *La raison du mythe*, Paris, Gallimard.
- 19-Bowao C.Z. (2004), *La Mondialité, entre histoire et avenir*, Paris, Paari.
- 20-Canto-Sperber M. (2001), *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, PUF.
- 21-Castillo M. (1999), *Kant, Histoire et politique*, Paris, Vrin.
- 22-Carpentier J. & Lebrun F. (2000), *Histoire de France*, Paris, Seuil.
- 23-Cicéron (2011), *Traité des devoirs*, Paris, Mille et Une Nuits.
- 24-Cohen A. & Soulier A. (2004), *Manager par les compétences*, Paris, Editions Liaisons.
- 25-Colin R. (2005), *Les Contes noirs de l'Ouest africain, Témoins majeurs d'un humanisme*, Paris, Présence Africaine.
- 26-Cuypers S.E. (1998), Discussion with Harry Frankfurt, in *Ethical perspectives* 5, Cambridge.
- 27-D'Allonnes R., (2005), *Le pouvoir des commencements*, Paris, Seuil.

- 28-Dent N. (1996), Vertu, Ethique de la vertu, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.
- 29-Dewey J. (2011), *Démocratie et Education suivi de Expérience et Education*, Paris, Armand Colin.
- 30-De Gérando J.M. (2006), *Du perfectionnement moral ou de l'éducation de soi-même*, Tome 1, Bruxelles, Elibron classics.
- 31-De Sousa R. (1996), Emotions, les émotions morales, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.
- 32-Duhot J.J. (2003), *Epictète et la sagesse stoïcienne*, Paris, Albin Michel.
- 33-Duru-Bellat M. (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris, Sciences PO.
- 34-Emerson R.W. (2003), *De l'utilité des grands hommes, Platon*, Paris, Mille et une Nuits.
- 35-Epicure, (2011), *Lettres, maximes et autres textes*, Paris, G. Flammarion.
- 36-Fabre M. (2011), *Eduquer pour un monde problématique*, Paris, PUF.
- 37-Fabre M. (2008), Entre intégrisme et relativisme : la problématisation comme émancipation, in *Relativisme et éducation*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan.
- 38-Foucault M. (2001), *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard/Seuil.
- 39-Foucault M. (2008), *Le gouvernement de soi et des autres, Cours au collège de France. 1982-1983*, Paris, Seuil/Gallimard.
- 40-Frelat-Kahn B. (2008), Le relativisme : un malentendu culturel ?, in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan.
- 41-Freeman S. (1996), Contractualisme, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.
- 42-Gadamer H.G. (1996), *Vérité et méthode*, Paris, seuil.
- 43-Gendron C. (2012), Discours sur le dialogue d'ex spécialistes de l'enseignement moral laïc, in *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan.
- 44-Glissant E. (2009), *Philosophie de la relation*, Paris, Gallimard.
- 45-Glissant E. (1996), *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- 46-Glissant E. (1984), *La Cohée du Lamentin, Poétique 5*, Paris, Gallimard.
- 47-Goethe J.W.V. (1932), *Souvenir de ma vie, Poésie et vérité*, tome 3, Paris, La cité des livres.
- 48-Goldstein P. (2011), *Vulnérabilité et autonomie dans la pensée de Martha C. Nussbaum*, Paris, PUF.
- 49-Grimm (2009), *Contes pour enfants et la maison*, Paris, José Corti.
- 50-Habermas J. (1988), *Le discours philosophique de la modernité : douze conférences*, Paris, Gallimard.
- 51-Hadot P. (2002), *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel.
- 52-Hall E.T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- 53-Hall E.T. (1979) *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.

- 54-Hampaté Bâ A. (2004) *Contes des sages d'Afrique*, Paris, Seuil.
- 55-Heidegger M. (1992), *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, monde-finitude-solitude*, Paris, Gallimard.
- 56-Heidegger M. (2001), *Platon : Le Sophiste*, Paris, Gallimard.
- 57-Herder J.G. (2000), *Histoire et cultures, Une autre philosophie de l'histoire*, Paris, G. Flammarion.
- 58-Hétier R. (1999), *Contes et violence Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*, Paris, PUF.
- 59-Hume D. (1978), *Treatise of human nature*, Oxford, Oxford University press.
- 60-Honneth A. (2006), *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*, Paris, la Découverte.
- 61-Jaeger W. (1964), *Paideia ou la formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard.
- 62-Jutras F. (2009), L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant, in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 63-Kant E. (1990), *Opuscule sur l'histoire*, Paris, G. Flammarion.
- 64-Kant E. (2006), *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, G. Flammarion.
- 65-Khodoss C. (1970), *Hegel, Esthétique, textes choisis*, Paris, PUF.
- 66-Kierkegaard S. (1943), *Ou bien... Ou bien*, Paris, Gallimard.
- 67-Koselleck R. (1990), *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, l'EHESS.
- 68-Koyré A. (1973), *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Paris, Gallimard.
- 69-Laêrce D. (1965), *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, tome 2, Paris, G. Flammarion.
- 70-Lahire B. (2006), *La culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- 71-Lapassade G. (1997), *L'entrée dans la vie, Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos.
- 72-Le Moigne J.L. (2002), *Le constructivisme, Tome II, Epistémologie de l'interdisciplinarité*, Paris, l'Harmattan.
- 73-Larochelle G. (1995), *Philosophie de l'idéologie, Théorie de l'intersubjectivité*, Paris, PUF.
- 74-Lipovetsky G. & Charles S. (2004), *Les temps hypermodernes*, Paris, Grasset.
- 75-Lipovetsky G. (1992), *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard.
- 76-Lessing G.E. (1994), *L'éducation du genre humain*, Paris, Findakly.
- 77-Lessing G.E. (2008), *Traité sur la fable*, Paris, Vrin.
- 78-Levinas E. (2004), *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin.
- 79-Levinas E. (1991), *Entre nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset.

- 80-Levinas E. (1971), *Totalité et infini, Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic.
- 81-Lôwith K. (2002), *Histoire et Salut*, Paris, Gallimard.
- 82-Lyotard J.F. (2010), *La condition Postmoderne*, Paris, Minuit.
- 83-Machado A. (1917), *Chant XXIX des proverbes et chansons, Chants de Castille*, Madrid, Renacimiento.
- 84-Maeterlinck M. (1930), *La sagesse et la destinée*, Paris, Arthème Fayard & Cie.
- 85-Marx K. (1972), *Les Manuscrits de 1844*, Paris, éditions Sociales.
- 86- Meirieu P. (2001), *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Paris, UNESCO.
- 87-Meirieu P. (2007), *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, Esf Editeur.
- 88-Meyer M. (2000), *Questionnement et historicité*, Paris, PUF.
- 89-Meyer M. (1995), *De l'insolence, Essai sur la morale et le politique*, Paris, Grasset.
- 90-Meyer M. (2008), *Petite Métaphysique de la différence*, Paris, Vrin.
- 91-Meyer M. (2010), *La problématique*, Paris, PUF.
- 92- Mirandola G.P.D. (2005), *De la dignité de l'homme*, Paris-Tel-Aviv, l'éclat.
- 93-Monjo R. (2012), L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance, in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan.
- 94-Moreau D. (2011), *Education et théorie morale*, Paris, Vrin.
- 95-Moreau D. (2011), L' « Atténuation de soi » et la tâche de l'insertion dans le monde : la question de l'éthique chez Michel Meyer, *Revue internationale de philosophie*, à propos de : *Questionnement et historicité* de Michel Meyer, N°257(3), pp.75-95.
- 96-Moreau D. (2013, Mars), *Ethique et pédagogie : entre l'institution de moralité et le désengagement éthique, comment ouvrir le champ d'un perfectionnement moral à l'école ?*, communication présentée au symposium Education et minimalisme moral, Université de Nantes.
- 97-Moreau D. (2009), Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique, in *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, (dir.) Jutras F. et Gothier C. Québec, Presse de l'Université de Québec.
- 98-Moreau D. (2012), L'étrangeté de la formation de soi. *Revue, Le Télémaque*, N°41(2), pp.115-132. DOI : 10.3917/tele.041.0115.
- 99-Moreau D. (2008), De la vérité en éducation, in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan.
- 100- Moreau D. (2004, Mars), *Le droit à l'éducation : un objet de l'éthique appliquée de l'éducation*, communication présentée au colloque international sur Le droit à l'éducation : quelles effectivités au Sud et au

Nord, Université de Ouagadougou-Burkina-Faso. Repéré à URL : <http://afecino.free.fr/ouaga/communication/ouaga-sume057.htm>.

- 101- Moreau D. (2012), Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ?, in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan.
- 102- Moreau D. (2010), *Le Principe du Protée, éducation et métamorphoses : le perfectionnisme morale de l'éducation est-il encore émancipateur ?* Mémoire de HDR, Université de Nantes.
- 103- Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- 104- Morin E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- 105- Morin E. (2004), *La Méthode 6. Ethique*, Paris, Seuil.
- 106- Morin E. (1994), *La complexité humaine*, Paris, Champs essais.
- 107- Morin E. (2011), *La voie, pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard.
- 108- Morin E. (2011), *Mes philosophes*, Mérignac, Germina.
- 109- Morin E. (2007), *Vers l'abîme*, Paris, l'Herme.
- 110- Morin E. (1996), Pour une réforme de la pensée, in *Les Entretiens*, Paris, Nathan.
- 111- Morin E. & Hessel S. (2011), *Le chemin de l'espérance*, Paris, Fayard.
- 112- Ogien R. (2007), *L'éthique aujourd'hui, Maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.
- 113- Ogien R. & Tappolet C. (2009), *Les Concepts de l'Ethique, Faut-il être conséquentialiste ?* Paris, Hermann.
- 114- Ogien R. (1996), Normes et valeurs, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 2*, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.
- 115- Pachod A. (2007), *La morale professionnelle des instituteurs : Code Soleil et Ferré*, Paris, l'Harmattan.
- 116- Parizeau M.H. (1996), Ethique appliquée, les rapports entre la philosophie morale et l'éthique appliquée, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 1*, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.
- 117- Paule M. & Jutras F. (2012), *L'éthique professionnelle en enseignement, Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2^e édition.
- 118- Pétrarque, (1999), *La vie solitaire*, Paris, Rivages.
- 119- Philonenko A. (1986) *La théorie kantienne de l'histoire*, Paris, Vrin.
- 120- Platon, (1997), *Protagoras*, Paris, G. Flammarion.
- 121- Plutarque, (1995), *Traité sur l'éducation*, Paris, l'Harmattan.
- 122- Prairat E. (2012), Normes et valeurs, Retour sur la normativité déontologique, in *L'éthique professionnelle des enseignants, Enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan.
- 123- Putnam H. (1984), *Raison, vérité et histoire*, Paris, Minuit.

- 124- Rawls J. (2003), *La justice comme équité, Une reformulation de la théorie de la justice*, Paris, la Découverte.
- 125- Renaut A. (2009), *Un humanisme de la diversité, Essai sur la décolonisation des identités*, Paris, G. Flammarion.
- 126- Renaut A. (2008), préface, in *Relativisme et Education*, (dir.) Anne-Marie Drouin-Hans, Paris, l'Harmattan.
- 127- Rey O. (2003), *Itinéraire de l'égarement, du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*, Paris, Seuil.
- 128- Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un Autre*, Paris, Vrin.
- 129- Ricœur P. (1996), Ethique, De la morale à l'éthique et aux éthiques, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome1, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, Quardrige-PUF.
- 130- Rispail M. & Wharton S. (2012), La dimension linguistique dans la construction de l'être-en-commun à l'école, in *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux, structures et problèmes*, (dir.) Didier Moreau, Paris, l'Harmattan.
- 131- Robiquet P. (1893), *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin, tome IV.
- 132- Sartre J.P. (1996), *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Gallimard/folio essais.
- 133- Sénèque, (2002), *Lettres à Lucilius*, Paris, Mille et Une nuits.
- 134- Sen A. (2010), *L'idée de justice*, Paris, G. Flammarion.
- 135- Smith A. (1999), *Théorie des sentiments moraux*, Paris, PUF.
- 136- Taylor C. (2009), *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Champs essais.
- 137- Tempels P. (1945), *La philosophie Bantoue*, Paris, Présence africaine.
- 138- Thoreau D.H. (1992), *Walden ou de la vie dans les bois*, Paris, Gallimard.
- 139- Touraine A. (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard.
- 140- UNESCO, (1998), *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI^{ème} siècle : vision et actions*. Repéré à URL www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration consulté le 18/03/2013.
- 141- Vincenti L. (2000), *Le Système de l'éthique de Fichte*, Paris, Ellipses.
- 142- Williams B. (1994), *La fortune morale, Moralités et autres essais*, Paris, PUF.
- 143- Williams B. (1996), Vertus et vices, in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, tome 2, (dir.) Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des fables citées dans cette recherche.

Titres (Auteurs)	Contenus thématiques	Les problèmes éthiques posés	Questions pratiques	Théories morales
La poule aveugle (Lessing)	Les relations intersubjectives.	L'opportunisme Envers autrui et L'irrespect de son travail	Comment agir face à ceux qui ne font que profiter du travail des autres ?	Une éthique narrative permet la fonction réflexive sur soi et sur les autres.
Le loup sur son lit de mort (Lessing)	La place de l'émotion dans la vie morale.	Le remord et le regret face à nos délibérations antérieures.	Comment délibérons-nous sur notre expérience passée ?	L'éthique appliquée prenant en compte les circonstances .
Le renard (Lessing)	L'impact de nos actions sur autrui	L'intention dans la vie morale	Comment aider autrui sans nuire ?	Le conséquentialisme : conséquences évaluables, quantifiables par rapport à leur utilité.
L'homme et le chien (Lessing)	L'épreuve dans la vie morale	La prudence dans l'agir moral	Comment faire face à ce qui nous détruit, à la colère ? L'épreuve forme- t-elle ?	L'éthique de la vertu comme praxis : nos intérêts, entre le but, les moyens et les circonstances.
Hercule (Lessing)	Les rapports conflictuels	La prise en compte de la différence	Comment s'enrichir de la différence malgré les problèmes qu'elle soulève ?	L'éthique interrogative et discursive pour réaliser qu'en dépit de ce qu'est autrui, il rend possible l'actualisation de nos aptitudes à agir.
Le loup et la brebis (Phèdre)	Le dessein et les moyens choisis pour l'atteindre	Les prétextes immoraux (injustices) dans l'agir moral	Comment prévenir et agir sur les prétextes fallacieux qui portent atteinte à autrui ?	L'éthique interrogative comme questionnement sur l'agir de soi et des autres : le « conatus » comme attention.
Le loup et le renard (Phèdre)	La justice comme moyen de règlement des conflits	L'apport ou le rôle du tiers dans le règlement des conflits	Que faire d'une délibération de justice ?	L'éthique déontologique et interrogative comme une herméneutique du jugement.

Annexe 2 : Tableau récapitulatif des contes cités dans cette recherche.

Titres (Auteurs)	Contenus thématiques	Les problèmes éthiques	Les questions pratiques	Théories morales
L'homme et le crocodile ou le bienfait gâté (Amadou Hampaté Bâ)	Choix rationnel et choix réel	Articulation entre choix rationnel et réel: la question du pari dans l'agir moral	Comment les bonnes intentions se transforment-elles en décisions nuisibles à soi et à autrui ?	L'éthique de la vertu comme praxis : nos intérêts, entre le but, les moyens et les circonstances.
La leçons d'humilité (Amadou Hampaté Bâ)	L'éducation métamorphique	Attention, humilité et modestie dans l'agir moral	Comment se rendre perfectible dans nos actions ? Sens du lieu de la formation. Où se former ?	Une éthique narrative permet la fonction réflexive sur soi et sur les autres.
Le lièvre et hérisson (Les frères Grimm)	L'identité et la différence	L'atténuation de soi	Comment apprendre à ne pas se moquer de la différence de l'autre ?	L'éthique appliquée prenant en compte les circonstances avec une part du conséquentialisme

Annexe 3

Le serment d'Hippocrate⁵⁴⁹

Je jure par Apollon, médecin, par Esculape, Hygie et Panacée, par tous les dieux et toutes les déesses, et je les prends à témoin que, dans la mesure de mes forces et de mes connaissances, je respecterai le serment et l'engagement écrit suivants : Mon Maître en médecine, je le mettrai au même rang que mes parents. Je partagerai mon avenir avec lui, et s'il le faut je pourvoirai à ses besoins. Je considérerai ses enfants comme mes frères et s'ils veulent étudier la médecine, je la leur enseignerai sans salaire ni engagement. Je transmettrai les préceptes, les explications et les autres parties de l'enseignement à mes enfants, à ceux de mon Maître, aux élèves inscrits et ayant prêté serment suivant la loi médicale, mais à nul autre. Dans toute la mesure de mes forces et de mes connaissances, je conseillerai aux malades le régime de vie capable de les soulager et j'écarterai d'eux tout ce qui peut leur être contraire ou nuisible.

Jamais je ne remettrai du poison, même si on me le demande, et je ne conseillerai pas d'y recourir. Je ne remettrai pas d'ovules abortifs aux femmes. Je passerai ma vie et j'exercerai mon art dans la pureté et le respect des lois. Je ne taillerai pas les calculeux, mais laisserai cette opération aux praticiens qui s'en occupent. Dans toute maison où je serai appelé, je n'entrerai que pour le bien des malades. Je m'interdirai d'être volontairement une cause de tort ou de corruption, ainsi que toute entreprise voluptueuse à l'égard des femmes ou des hommes, libres ou esclaves. Tout ce que je verrai ou entendrai autour de moi, dans l'exercice de mon art ou hors de mon ministère, et qui ne devra pas être divulgué, je le tairai et le considérerai comme un secret. Si je respecte mon serment sans jamais l'enfreindre, puissè-je jouir de la vie et de ma profession, et être honoré à jamais parmi les hommes. Mais si je le viole et deviens parjure, qu'un sort contraire m'arrive !

⁵⁴⁹ Marie-Paule & France Jutras, (2012), *L'éthique professionnelle en enseignement, Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université de Québec, 2^e édition, pp. 192-193.

Annexe 4

Lettre de Jules Ferry aux instituteurs (17 novembre 1883)⁵⁵⁰

Monsieur l'instituteur,

L'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882. Je ne veux pas la laisser commencer sans vous adresser personnellement quelques recommandations qui sans doute ne vous paraîtront pas superflues, après la première expérience que vous venez de faire du régime nouveau. Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tuent le plus au cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement ; et, pour y mieux réussir, vous me permettez de me mettre un instant à votre place, afin de vous montrer, par des exemples empruntés au détail même de vos fonctions, comment vous pourrez remplir, à cet égard, tout votre devoir, et rien que votre devoir. La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique.

L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a en pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de

⁵⁵⁰ Paul Robiquet, (1893), *Discours et opinions de Jules Ferry*, Paris, Armand Colin, tome IV, pp 259-267. Vous pouvez aussi le trouver sur ce site :

<http://www.bibnum.education.fr/scienceshumainesetsociales/histoire-de-l-enseignement/jules-ferry-aux-instituteurs> , consulté le 16 Décembre 2013.

l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral ; c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul.

En vous conférant de telles fonctions, le Parlement s'est-il trompé ? A-t-il trop présumé de vos forces, de votre bon vouloir, de votre compétence ? Assurément il eût encouru ce reproche s'il avait imaginé de charger tout à coup quatre-vingt mille instituteurs et institutrices d'une sorte de cours ex professo sur les principes, les origines et les fins dernières de la morale. Mais qui jamais a conçu rien de semblable ? Au lendemain même du vote de la loi, le Conseil supérieur de l'Instruction publique a pris soin de vous expliquer ce qu'on attendait de vous, et il l'a fait en termes qui défont toute équivoque. Vous trouverez ci-inclus un exemplaire des programmes qu'il a approuvés et qui sont pour vous le plus précieux commentaire de la loi : je ne saurais trop vous recommander de les relire et de vous en inspirer.

Vous y puiserez la réponse aux deux critiques opposées qui vous parviennent. Les uns vous disent : « Votre tâche d'éducateur moral est impossible à remplir. » Les autres : « Elle est banale et insignifiante. » C'est placer le but ou trop haut ou trop bas. Laissez-moi vous expliquer que la tâche n'est ni au-dessus de vos forces ni au-dessous de votre estime ; qu'elle est très limitée, et pourtant d'une grande importance ; extrêmement simple, mais extrêmement difficile. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et, quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre ; vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Evangile : le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de

suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. Vous êtes l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille : parlez donc à son enfant comme vous voudriez que l'on parlât au vôtre ; avec force et autorité, toutes les fois qu'il s'agit d'une vérité incontestée, d'un précepte de la morale commune ; avec la plus grande réserve, dès que vous risquez d'effleurer un sentiment religieux dont vous n'êtes pas juge. Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir.

Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse ; c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité. Si étroit que vous semble peut-être un cercle d'action ainsi tracé, faites-vous un devoir d'honneur de n'en jamais sortir, restez en deçà de cette limite plutôt que vous exposer à la franchir : vous ne toucherez jamais avec trop de scrupule à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant. Mais une fois que vous vous êtes ainsi loyalement enfermé dans l'humble et sûre région de la morale usuelle, que vous demande-t-on ?

Des discours ? des dissertations savantes ? de brillants exposés, un docte enseignement ? Non. La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes, non pas un enseignement de plus à inscrire au programme, mais un service tout pratique, que vous pouvez rendre au pays plutôt encore comme homme que comme professeur. Il ne s'agit plus là d'une série de vérités à démontrer, mais, ce qui est tout autrement laborieux, d'une longue suite d'influences morales à exercer sur ces jeunes êtres, à force de patience, de fermeté, de douceur, d'élévation dans le caractère et de puissance persuasive. On a compté sur vous pour leur apprendre à bien vivre par la manière même dont vous vivrez avec eux et devant eux. On a osé prétendre pour vous que, d'ici à quelques générations, les habitudes et les idées des populations au milieu desquelles vous

aurez exercé attestent les bons effets de vos leçons de morale. Ce sera dans l'histoire honneur particulier pour notre corps enseignant d'avoir mérité d'inspirer aux Chambres françaises cette opinion qu'il y a dans chaque instituteur, dans chaque institutrice, un auxiliaire naturel du progrès moral et social, une personne dont l'influence ne peut manquer, en quelque sorte, d'élever autour d'elle le niveau des mœurs. Ce rôle est assez beau pour que vous n'éprouviez nul besoin de l'agrandir. D'autres se chargeront plus tard d'achever l'œuvre que vous ébauchez dans l'enfant et d'ajouter à l'enseignement primaire de la morale un complément de culture philosophique ou religieuse. Pour vous, bornez-vous à l'office que la société vous assigne et qui a aussi sa noblesse : posez dans l'âme des enfants les premiers et solides fondements de la simple moralité.

Dans une telle œuvre, vous le savez, Monsieur, ce n'est pas avec des difficultés de théorie et de haute spéculation que vous avez à vous mesurer ; c'est avec des défauts, des vices, des préjugés grossiers. Ces défauts, il ne s'agit pas de les condamner — tout le monde ne les condamne-t-il pas ? — mais de les faire disparaître par une succession de petites victoires, obscurément remportées. Il ne suffit donc pas que vos élèves aient compris et retenu vos leçons il faut surtout que leur caractère s'en ressente : ce n'est donc pas dans l'école, c'est surtout hors de l'école qu'on pourra juger ce qu'a valu votre enseignement. Au reste, voulez-vous en juger par vous-même, dès à présent, et voir si votre enseignement est bien engagé dans cette voie, la seule bonne : examinez s'il a déjà conduit vos élèves à quelques réformes pratiques.

Vous leur avez parlé, par exemple, du respect de la loi si cette leçon ne les empêche pas, au sortir de la classe, de commettre une fraude, un acte, fût-il léger, de contrebande ou de braconnage, vous n'avez rien fait encore ; la leçon de morale n'a pas porté, ou bien vous leur avez expliqué ce que c'est que la justice et que la vérité en sont-ils assez profondément pénétrés pour aimer mieux avouer une faute que de la dissimuler par un mensonge, pour se refuser à une indécatesse ou à un passe-droit en leur faveur ? Vous avez flétri l'égoïsme et fait l'éloge du dévouement : ont-ils, le moment d'après, abandonné un camarade en péril pour ne songer qu'à eux-mêmes ? Votre leçon est à recommencer. Et que ces rechutes ne vous découragent pas ! Ce n'est pas l'œuvre d'un jour de former ou de déformer une âme libre. Il y faut beaucoup de leçons sans doute, des lectures, des maximes écrites, copiées, lues et relues mais il v faut surtout des exercices pratiques, des efforts, des actes, des

habitudes. Les enfants ont en morale, un apprentissage à faire, absolument comme pour la lecture ou le calcul. L'enfant qui sait reconnaître et assembler des lettres ne sait pas encore lire ; celui qui sait les tracer l'une après l'autre ne sait pas écrire. Que manque-t-il à l'un ou à l'autre ? La pratique, l'habitude, la facilité, la rapidité et la sûreté de l'exécution. De même, l'enfant qui répète les premiers préceptes d'instinct ; alors seulement, la morale aura passé de son esprit dans son cœur, et elle passera delà dans sa vie ; il ne pourra plus la désapprendre.

De ce caractère tout pratique de l'éducation morale à l'école primaire, il me semble facile de tirer les règles qui doivent vous guider dans le choix de vos moyens d'enseignement. Une seule méthode vous permettra d'obtenir les résultats que nous souhaitons. C'est celle que le Conseil supérieur vous a recommandée ; peu de formules, peu d'abstractions, beaucoup d'exemples et surtout d'exemples pris sur le vif de la réalité. Ces leçons veulent un autre ton, une autre allure que tout le reste de la classe, je ne sais quoi de plus personnel, de plus intime, de plus grave. Ce n'est pas le livre qui parle, ce n'est même plus le fonctionnaire c'est, pour ainsi dire, le père de famille, dans toute la sincérité de sa conviction et de son sentiment. Est-ce à dire qu'on puisse vous demander de vous répandre en une sorte d'improvisation perpétuelle, sans aliment et sans appui du dehors ? Personne n'y a songé, et, bien loin de vous manquer, les secours extérieurs qui vous sont offerts ne peuvent vous embarrasser que par leur richesse et leur diversité. Des philosophes et des publicistes, dont quelques-uns comptent parmi les plus autorisés de notre temps et de notre pays, ont tenu à honneur de se faire vos collaborateurs : ils ont mis à votre disposition ce que leur doctrine a de plus pur et de plus élevé.

Depuis quelques mois, nous voyons grossir presque de semaine en semaine le nombre des manuels d'instruction morale et civique. Rien ne prouve mieux le prix que l'opinion publique attache à l'établissement d'une forte culture morale par l'école primaire. L'enseignement laïque de la morale n'est donc estimé ni impossible, ni inutile, puisque la mesure décrétée par le législateur a éveillé aussitôt un si puissant écho dans le pays. C'est ici cependant qu'il importe de distinguer de plus près entre l'essentiel et l'accessoire, entre l'enseignement moral, qui est obligatoire, et les moyens d'enseignement, qui ne le sont pas. Si quelques personnes, peu au courant de la pédagogie moderne, ont pu croire que nos livres scolaires d'instruction morale et civique allaient être une sorte de catéchisme nouveau, c'est là une erreur que ni vous, ni vos collègues, n'avez pu commettre. Vous savez trop bien que, sous le

régime de libre examen et de libre concurrence qui est le droit commun en matière de librairie classique, aucun livre ne vous arrive imposé par l'autorité universitaire. Comme tous les ouvrages que vous employez, et plus encore que tous les autres, le livre de morale est entre vos mains un auxiliaire et rien de plus, un instrument dont vous vous servez sans vous y asservir.

Les familles se méprendraient sur le caractère de votre enseignement moral, si elles pouvaient croire qu'il réside surtout dans l'usage exclusif d'un livre même excellent. C'est à vous de mettre la vérité morale à la portée de toutes les intelligences, même de celles qui n'auraient pour suivre vos leçons le secours d'aucun manuel ; et ce sera le cas tout d'abord dans le cours élémentaire. Avec de tout jeunes enfants qui commencent seulement à lire, un manuel spécial de morale et d'instruction civique serait manifestement inutile. A ce premier degré, le Conseil supérieur vous recommande, de préférence à l'étude prématurée d'un traité quelconque, ces causeries familières dans la forme, substantielles au fond, ces explications à la suite des lectures et des leçons diverses, ces mille prétextes que vous offrent la classe et la vie de tous les jours pour exercer le sens moral de l'enfant.

Dans le cours moyen, le manuel n'est autre chose qu'un livre de lecture qui s'ajoute à ceux que vous connaissez déjà. Là encore, le Conseil, loin de vous prescrire un enchaînement rigoureux de doctrines, a tenu à vous laisser libre de varier vos procédés d'enseignement : le livre n'intervient que pour vous fournir un choix tout fait de bons exemples. de sages maximes et de récits qui mettent la morale en action. Enfin, dans le cours supérieur, le livre devient surtout un utile moyen de réviser, de fixer et de coordonner ; c'est comme le recueil méthodique des principales idées qui doivent se graver dans l'esprit du jeune homme.

Mais, vous le voyez, à ces trois degrés, ce qui importe, ce n'est pas l'action du livre, c'est la vôtre ; il ne faudrait pas que le livre vînt en quelque sorte, s'interposer entre vos élèves et vous, refroidir votre parole, en émousser l'impression sur l'âme des élèves. Le livre est fait pour vous, et non vous pour le livre, il est votre conseiller et votre guide, mais c'est vous qui devez rester le guide et le conseiller par excellence de vos élèves. Pour donner tous les moyens de nourrir votre enseignement personnel de la substance des meilleurs ouvrages, sans que le hasard des circonstances vous entraîne exclusivement à tel ou tel manuel, je vous envoie la liste complète des traités d'instruction morale ou d'instruction civique qui ont été, cette année, adoptés par les instituteurs dans les diverses académies ; la bibliothèque

pédagogique du chef-lieu du canton les recevra du ministère, si elle ne les possède déjà, et les mettra à votre disposition. Cet examen fait, vous restez libre ou de prendre un de ces ouvrages pour en faire un des livres de lecture habituelle de la classe ; ou bien d'en employer concurremment plusieurs, tous pris, bien entendu, dans la liste générale ci-incluse ou bien encore, vous pouvez vous réserver de choisir vous-même, dans différents auteurs, des extraits destinés à être lus, dictés, appris.

Il est juste que vous ayez à cet égard autant de liberté que vous avez de responsabilité. Mais, quelque solution que vous préféreriez, je ne saurais trop vous le dire, faites toujours bien comprendre que vous mettez votre amour-propre, ou plutôt votre honneur, non pas à adopter tel ou tel livre, mais à faire pénétrer profondément dans les générations l'enseignement pratique des bonnes règles et des bons sentiments. Il dépend de vous, Monsieur, j'en ai la certitude, de hâter par votre manière d'agir le moment où cet enseignement sera partout non pas seulement accepté, mais apprécié, honoré, aimé comme il mérite de l'être. Les populations mêmes dont on a cherché à exciter les inquiétudes ne résisteront pas longtemps à l'expérience qui se fera sous leurs yeux.

Quand elles vous auront vu à l'œuvre, quand elles reconnaîtront que vous n'avez d'autre arrière-pensée que de leur rendre leurs enfants plus instruits et meilleurs, quand elles remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée le bon sens du père et le cœur de la mère ne s'y tromperont pas, et ils n'auront pas besoin qu'on leur apprenne ce qu'ils vous doivent d'estime, de confiance et de gratitude. J'ai essayé de vous donner, Monsieur, une idée aussi précise que possible d'une partie de votre tâche qui est, à certains égards, nouvelle, qui de toutes est la plus délicate ; permettez-moi d'ajouter que c'est aussi celle qui vous laissera les plus intimes et les plus durables satisfactions. Je serais heureux si j'avais contribué par cette lettre à vous montrer toute l'importance qu'y attache le gouvernement de la République, et si je vous avais décidé à redoubler d'efforts pour préparer à notre pays une génération de bons citoyens.

Recevez, Monsieur l'Instituteur, l'expression de ma considération distinguée.

Jules Ferry.

Annexe 5

LA LECON D'HUMILITE, Conte mystique peul⁵⁵¹

Au royaume de Soulé, dans une grotte située au flanc d'une montagne¹ tour à tour brûlée par le soleil, fouettée par les vents ou battue par les pluies, vivait un ermite nommé Soly. Il ne se nourrissait que de fruits sauvages et de miel doré. Il ne buvait que de l'eau de source et ne sortait se promener sous bois qu'au moment où les abeilles récoltaient le pollen. Un jour, un berger qui avait l'habitude gourmande d'aller lécher l'exsudat sucré des fleurs et des fruits sauvages s'aventura sur la montagne plus loin que de coutume. Il aperçut l'anachorète. Il voulut s'approcher de lui pour lui parler, mais le solitaire prit la fuite comme s'il avait été menacé par quelque bête furieuse. Sa curiosité éveillée, le berger se lança à sa poursuite. Ils se livrèrent, entre les arbres et les rochers, à une course frénétique et désordonnée comme deux souris qui se pourchassent. A la fin, l'ermite n'eut d'autre recours que de se réfugier dans sa caverne. Le berger s'y engouffra derrière lui, mais la caverne était vaste et ses galeries intérieures communiquaient toutes entre elles, si bien qu'il n'y avait aucun lieu d'arrêt ou de blocage possible.

Fatigué, le berger s'arrêta de courir. Quand il eut retrouvé son souffle, il sortit de la caverne et prit le chemin du retour. Il se rendit tout droit chez le Roi Seydou, chef de la contrée et vassal du Grand Roi de Soulé. Il lui dit : « Seigneur ! J'ai vu de mes deux yeux, dans la grotte sacrée, un homme habillé de feuilles et de fibres végétales. J'ai voulu savoir qui il était et me suis approché pour lui parler, mais il a fui devant moi comme un agneau menacé par une hyène et j'ai été incapable de le rattraper. Sans doute cet homme est-il un saint ; sinon, ce ne peut être qu'un fou ou un diable malfaisant. » La curiosité du Roi fut piquée. Il manda auprès de lui son Porte-glaive et son Chef-de-guerre-responsable-des-chevaux. Il leur ordonna : « Rassemblez nos troupes et allez cerner la montagne où vous mènera le berger que voici. Dans l'une des cavernes sacrées de cette montagne vit un homme, à moins que ce ne soit un diable. Il vous faut à tout prix me l'amener. Sinon, je vous couperai la gorge ! Allez ! »

Les soldats cernèrent la montagne, bloquèrent tous les chemins et commencèrent à monter vers la caverne. Le chef appela l'ermite, lui criant que le Roi souhaitait le

⁵⁵¹ Amadou Hampaté Bâ, (2004), *Contes des sages d'Afrique*, Paris, Seuil, pp. 169-180.

rencontrer. Se voyant pris au piège, le solitaire sortit de sa cachette et accepta de suivre les soldats. La troupe prit le chemin du palais du Roi Seydou.

Dès qu'on introduisit l'ermite en présence du Roi, ce dernier, à sa vue, fut saisi d'une émotion inexplicable. Son cœur s'emplit d'un profond sentiment de respect religieux. Il l'interrogea avec douceur :

« Comment t'appelles-tu ?

- Je m'appelle Soly.

- Que fais-tu dans la grotte de la montagne ?

- J'y apprends à me dominer et à m'éduquer.

- Pourquoi fuis-tu tes semblables comme s'ils étaient une maladie contagieuse repoussante ?

- Je ne puis répondre à ta question, ô Roi, car tu te trouves au sommet d'une montagne alors que, moi, je suis au fond d'une vallée encaissée. Ma parole ne te parviendrait que comme l'écho mourant de quelque voix lointaine. La distance qui nous sépare est trop grande.

- Et que faudrait-il pour que cette distance soit supprimée et que tes paroles viennent à portée de mon âme ?

- Il faudrait que tu deviennes mon élève docile.

- Je suis prêt à écouter ton enseignement. Mais que dois-je faire pour cela ?

- Descendre de ton trône, troquer tes beaux vêtements contre de méchantes défroques et oublier ta bonne fortune. Et pour ne point regretter ta situation, te considérer comme frappé par un malheur et te dire que, quelle que soit la rigueur de l'adversité dans laquelle tu viens de tomber, il y a toujours un malheur plus grand dont Dieu t'a préservé par un effet de Sa miséricorde compatissante. »

Le Roi, sans ajouter un mot, descendit de son superbe trône. Il confia la direction de son royaume à son frère, se dépouilla de ses riches vêtements et suivit Soly. Tous deux quittèrent la ville, gravirent la montagne et pénétrèrent dans la caverne.

Là, loin de toute animation, loin des douceurs de la vie et des plaisirs du commandement, le Roi Seydou apprit à méditer sous la conduite de Soly. Après un

mois d'exercice, il constata qu'il était déjà devenu bien meilleur. Poursuivant son effort sans relâche, il parvint enfin à franchir les cloisons qui séparent les créatures. Il réalisa avec certitude la vanité des situations et des ambitions humaines dans un monde si éphémère. Il pénétra le secret des existences. Il reconnut que la raison d'être de chaque créature, depuis la pierre inerte jusqu'à l'homme dont la pensée produit tant de merveilles, était nécessaire et irremplaçable. Il apprit à respecter tous les êtres vivants, animés ou inanimés, qui peuplent les trois règnes de la nature. Cette conscience se développa si profondément en lui qu'il ne vit plus sur cette terre une seule chose qui vaille moins que sa propre personne.

Soly, devant l'immense progrès réalisé par son disciple, lui dit :

« Seydou, je suis heureux de constater que tu n'es plus le Roi hautain pour qui les autres hommes n'étaient que grains de poussière tout juste bons à être foulés aux pieds. Maintenant, tu sais que chaque chose existante tient une place unique qu'aucune autre ne saurait tenir, que tout est orienté et que tout s'achemine peu à peu vers le Bien suprême⁵⁵². Ton être, je le sais, est pénétré de cette vérité et l'orgueil est si complètement banni de ton cœur que tu ne vois plus une seule chose qui te soit inférieure.

- C'est vrai, dit Seydou. Je me considère aujourd'hui comme la plus basse des créatures.

- Eh bien, avant que je ne dénoue pour toi les nœuds qui scellent les secrets du Bien suprême, il te faut maintenant aller parcourir le monde et essayer de découvrir un être ou une chose que tu jugeras valoir moins que toi. »

Seydou prit congé de son Maître. Il évolua sur tous les cours d'eau de la terre. Il escalada montagnes, collines et coteaux. Il visita villages et cités, palais de Rois et tavernes de voleurs. Il consulta les vieux. Des yeux il scruta les cieux et en esprit il sonda les astres et les étoiles. Il observa minutieusement ce que la marée montante pousse vers la terre ferme et ce que la marée descendante draine vers les profondeurs marines. Bref, il observa toutes choses, mais nulle part il ne vit quoi que ce soit qu'il estimât plus déchu que lui-même. Chaque fois qu'il considérait une chose, fût-ce la plus modeste, il voyait en elle une vertu ou une propriété dont lui-même était dépourvu.

⁵⁵² Dans la langue d'origine, littéralement *boural* signifie : ce qu'il y a de meilleur, la quintessence.

Pour finir, persuadé qu'il était vraiment au plus bas de l'échelle, il décida de rentrer pour dire à son Maître qu'il n'avait pas trouvé, sur cette terre, un seul être ou une seule chose qui lui soient inférieurs.

Sur le chemin du retour, vint un moment où il éprouva, comme on dit, le besoin d' « aller dans la brousse » pour satisfaire un besoin naturel. Il pénétra dans un bocage. Alors qu'il examinait le sol, il découvrit, tout desséché, un petit tas d'excréments qu'il avait posé là à l'aller, lors de son premier passage.

« Enfin ! se réjouit-il, j'ai trouvé ce que je cherchais, car, sans nul doute, je vaudrais au moins mieux que mes propres déjections ! »

Il avança la main pour se saisir de la boule séchée et la rapporter pour la montrer à son Maître, mais, ô surprise, soudain il entendit s'élever de la boule une multitude de petites voix ! Chaque grain, chaque molécule de cette vile matière geignait et l'implorait :

« De grâce, ô toi, homme, épargne-nous ton contact funeste ! A l'origine, issues de fleurs odoriférantes, nous étions des graines parfumées. A ton premier contact, nous fûmes réduites en farine, perdant ainsi notre vertu essentielle qui était de pouvoir nous reproduire pour perpétuer notre espèce. A ton deuxième contact, nous fûmes transformées en aliments, et là, il faut le reconnaître, nous devînmes savoureuses et nourrissantes. Mais lors du troisième contact, tu nous introduis en toi. De cette intimité nous sortîmes puantes ! Durant de longs jours, nous fûmes un objet de dégoût, prenant les passants au nez et à la gorge. Maintenant qu'enfin nous sommes assainies par l'air et durcies par le soleil, maintenant que nous avons cessé d'être un « oblong fétide » qu'on ne regarde pas plus d'une fois, si tu nous prends encore, qu'allons-nous devenir ? Nous t'en prions, passe ton chemin, ô Fils d'Adam, créature à la fois vile et sublime ! Nous craignons, si nous sommes touchées par toi, de devenir cette fois une chose que ni feu ni eau ni air ne pourront plus jamais purifier ! »

Seydou, tout attristé, rentra auprès de son Maître. Il lui narra son histoire et conclut :

« Je suis bien le plus vil des êtres puisque je vaudrais encore moins que mes propres résidus ! »

Le saint homme se leva. Il imposa ses mains sur la tête, le front et la poitrine de Seydou. Il lui dit :

« Mon frère en Dieu, ton âme a atteint le pinacle de la sagesse. Etre pénétré du sentiment que l'on est la plus misérable des créatures est le sommet de la vie spirituelle. Va, rentre chez toi et reprends ta couronne. Tu compteras dorénavant parmi le très petit nombre de Rois qui ne sont pas aveuglés par l'éclat de leur diadème. Tu seras un « Roi initié ». La lumière et la paix, l'amour et la charité ne régneront sur la Terre que lorsque tous ceux qui commandent seront, comme toi, des initiés. »

Selon toute apparence, l'humanité attend encore cet heureux jour...

Index Nominum

A

Abdallah-Pretceille M.82
Abel O.88, 89, 95
Agamben G.142, 143, 144, 150, 151, 280,
287, 292
Alcibiade..... 57, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113
Arendt H.19, 39, 49, 50, 54, 103, 124, 138,
139
Augustin S.25, 49, 107, 122
Aurèle M.114, 115, 118

B

Bachelard G.269, 275, 280, 281, 282, 283,
286, 295, 308
Baillargeon N.64, 127, 129, 134, 136, 137
Barel Y.98
Barrère A.78, 79
Bech U.52
Bergson H.281, 287
Berten A.183
Berthier P.68
Billouet P.103
Blumenberg H.133
Butler S.287

C

Cadou R.G.184
Canto-Sperber M. 90, 157, 164, 165, 166, 179,
183, 186, 188, 189, 310, 311, 315, 316
Carpentier J.....48
Castillo M33
Caton.....29
Charles S.24, 32, 61, 62, 63, 64
Cicéron...29, 46, 114, 116, 117, 175, 176, 182,
189, 267, 310
Cohen A.215
Colin R.207

D

De Gérando J.M.123, 124, 166
Dent N.186, 187, 188
Derrida68, 80
Descartes48, 52, 120
De Sousa R.166
Dewey J.141, 177
Drouin-Hans A.-M. 58, 68, 80, 88, 97, 99, 102,
103, 169, 310, 311, 314, 315
Duhot J-N.117
Durkheim E.25, 107
Duru-Bellat M.168

E

Ellison R.93
Emerson R.W.73
Epictète117, 131, 311
Epicure.....113, 114, 311

F

Fabre M. 31, 48, 49, 50, 55, 57, 63, 65, 67, 68,
87, 88, 102, 140, 145, 168, 169, 250, 259,
260, 265, 266, 267
Ferry J.158, 159, 160, 316, 320, 327
Fichte204, 316
Foucault M.10, 25, 42, 44, 51, 52, 53, 107,
108, 110, 111, 115, 128
Freeman S.179
Frelat-Kahn B.98, 99

G

Gadamer H.G. 30, 48, 59, 69, 71, 97, 131,
133, 223, 256, 275, 295
Glissant E.84, 85, 86, 201, 236, 237, 238,
239, 266, 269, 273, 293
Goethe J.W.V.228, 229
Goldstein P.....40, 96, 214
Gothier Ch.14, 176, 215
Grimm (Frères)243
Guyau.....283

H

Habermas J.....56, 67, 163
Hadot P.10, 118, 119, 298, 305
Hall T. E.262, 263, 279
Hampaté Bâ A.221, 232, 234, 327
Hatch E.68
Heidegger M. ..13, 87, 250, 254, 255, 259, 260
Héraclite22, 91, 217, 255
Hessel S.70
Herder16, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 59,
73, 101, 122, 130, 131, 312
Hétier R.204
Hippocrate.....157, 319
Honneth A.93, 94, 95, 96, 97
Humboldt.....16, 73, 122, 131, 256, 275, 276
Hume D.99
Husserl E.....15, 75, 216, 219

J

Jaeger W.127
Jutras F.13, 170, 171, 172, 176, 215, 319

K

Kant E.	41
Khodoss C.	269, 270, 274
Kierkegaard.....	106, 301, 312
Koselleck R.	30
Koyré A.	121

L

Laërce D.	23, 126, 130, 228, 231, 232
Lapassade G.	21, 22, 66, 67, 70, 106, 155, 198
Larochelle G.	156
Le Boterf G.	215
Lebrun F.	48
Le Moigne J.-L.	75
Lescure J.	274, 275, 305, 309
Lessing.....	41, 42, 45, 123, 202, 203, 207, 209, 211, 212, 227, 229, 230, 240, 313
Levinas E.	187, 241, 243, 253, 254
Lipovetsky G.	24, 30, 32, 61, 62, 63, 64
Lôwith K.	49, 63
Liotard F.-L.	41, 64, 65

M

Machado A.	20
Maeterlinck.....	298, 301, 302, 313
Mansfield L.	220
Marcion	24
Martuccelli D.	79
Marx K.	213
Mendelssohn.....	45
Ménéceé	113
Meirieu P.	101
Meyer M.	67, 91, 140, 244, 259, 260, 314
Mill S.T.	182
Mitchell W.T.	176
Moreau D.	13, 14, 29, 35, 36, 38, 46, 49, 50, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 67, 69, 77, 80, 89, 91, 101, 102, 107, 112, 116, 124, 125, 137, 138, 139, 147, 164, 167, 170, 176, 180, 181, 186, 191, 206, 217, 218, 243, 244, 245, 267, 273, 278, 279, 308, 313, 314, 315
Monjo R.	179, 180, 181
Morin E.	10, 21, 22, 46, 51, 67, 70, 72, 74, 75, 80, 149, 152, 213, 296, 302

N

Nussbaum M.C.	40, 96, 214, 312
--------------------	------------------

O

Ogien R.	102, 103, 162, 163, 164, 170, 175, 178, 183, 185, 186, 189, 190, 202
---------------	--

P

Pachod A.	159, 160
Parizeau M.-H.	157
Pascal B.	4, 21, 301
Pétrarque	122, 264, 265, 277, 315
Philonenko	33, 315
15	
Platon	13, 22, 26, 31, 57, 73, 87, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 115, 116, 121, 122, 127, 129, 130, 134, 136, 157, 166, 311, 312, 315
Plutarque.....	192, 193, 195, 196, 197, 315
Porcher L.	82
Protagoras.....	127, 128, 129, 131, 134, 315

Putnam H.....	162
---------------	-----

R

Rawls J.	99, 100
Renaut A.	34, 37, 64, 78, 81, 87, 97
Rest J. R.	172
Revault d'Allonnes M.	31
Rey O.	15, 53, 89, 216, 219
Ricœur P.	90, 91, 245
Rorty.....	68, 98
Roupnel.....	281, 287
Rousseau J.J.	36, 38, 57, 188

S

Scheffler	183
Sen A.	213, 219, 220, 239
Sénèque.....	29, 114, 115, 148, 194, 264, 316
Smith A.	196
Socrate...	51, 57, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 129, 131, 134, 136, 166, 194
Soulier A.	215

T

Tappolet Ch.	162, 170, 175, 178, 183, 186, 190
Taylor Ch.	35, 37
Tempels P.	83
Thelot	160
Thoreau H. D.	242
Touraine A.	49, 56

U

V

Valéry P.	49, 50, 57, 139
Varron	29
Vattimo	68
Vico	69
Vincenti L.	204

W

Williams B. 69, 147, 180, 181, 185, 189, 195,
196, 205, 206

Y

Yourcenar M.....10

Z

Zacharie Bowao Ch.85, 86

Zénon de Cittium.....23, 107, 114, 126

Index Rerum

Acte	149	59, 60, 61, 66, 67, 68, 72, 77, 78, 83, 85, 91,	
Autonomie	96	122, 125, 130, 133, 136, 138, 307, 312	
Autrui	200, 259	Minorité	42
Bildung 16, 65, 73, 88, 122, 126, 130, 131, 133		Modernité	25, 48
Conte	327	Mondialité	86, 310
Contexte	65, 192	Paideia	65, 88, 126, 127, 312
Déontologie	16	Paradigme	102
Diversité	80, 97	Postmodernité	290, 307
Education ... 35, 38, 49, 50, 54, 56, 57, 58, 59,		processus	95
61, 68, 77, 82, 89, 91, 97, 99, 105, 125, 138,		Puissance	149
139, 169, 177, 268, 279, 310, 311, 313, 314,		Relativisme.....	58, 68, 80, 88, 97, 99, 102, 103,
315		169, 310, 311, 314, 315	
Emotions	166, 311	Repères.....	13, 171, 172, 176, 215, 312, 314
entreprise	93	Romantisme	16, 18, 34, 72, 73, 122, 130
épaisseur humaine	94	Tradition	15, 25, 29, 46, 58, 66, 72, 74, 122,
Ethique ... 74, 89, 90, 157, 162, 167, 186, 188,		290, 292	
267, 311, 314, 315		Transcendance	16, 30
Fable	209	Transmission	72
Le pari	294	Vérité	30, 48, 59, 69, 71, 97, 109, 131, 133,
Les Lumières.....	42, 44	223, 256, 275, 276, 295, 311	
lucidité	93	Vertu.....	105, 186, 188, 311
Lumières 15, 18, 24, 29, 30, 31, 33, 34, 35,		Vie d'ermite	278
39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 53, 54, 55,		Vulnérabilité	40, 96, 181, 214, 312

Thèse de Doctorat

Alfred Romuald GAMBOU

Titre de thèse *Le renouveau éthique dans la postmodernité : les enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante.*

Title of thesis *The ethic revival in the post-modernity : challenges for the education, self-training and professional teaching ethic.*

Résumé

Enracinée méthodologiquement dans le paradigme du constructivisme, de la pensée complexe, cette recherche revisite l'histoire de la pensée, une histoire discontinue, caractérisée par des ruptures épistémologiques. Elle montre que chaque rupture a été une dialogique, un progrès tout en étant une régression pour l'esprit humain. En témoignent celle opérée par la modernité historique (autour du XVII^{ème} siècle que Foucault appelle « le moment cartésien »), celle des *Lumières*, des Modernes, de la post ou hypermodernité. Cette recherche trouve donc son ancrage théorique y compris sa problématique dans ces différentes ruptures. En quoi la postmodernité permet-elle de questionner tout en ouvrant d'autres perspectives, l'humanisme abstrait, universaliste des modernes qui structurait l'éthique professionnelle enseignante? Les trois premières parties clarifient l'émergence du problème, circonscrivent les enjeux du renouveau éthique, signent un autre paradigme éducatif qui prenne en compte les problèmes de notre actualité et tente de comprendre ce qui a longtemps structuré l'éthique enseignante traditionnelle. Les deux dernières parties opèrent un détour vers l'humanisme ancien, stoïcien, en scrutant à la fois le paradigme du conte, la place qu'il accorde à la dimension topologique, heuristique, poétique et imaginaire pour penser notre stratégie du renouveau. C'est de là qu'ont émergé les résultats de cette recherche, ses quatre enseignables autour desquels se sont articulés les nouveaux repères structurant cette nouvelle éthique professionnelle enseignante comprise comme « *conatus* », attention et style de l'être.

Mots clés : *Philosophie de l'éducation, éthique professionnelle enseignante, postmodernité éducative, souci de soi, philosophie de Lumières, philosophie herméneutique, interculturalité.*

Abstract

Methodologically rooted in the paradigm of the constructivism and the complex thought, the research work reassesses the history of the discontinued thought, characterized by epistemological ruptures. It shows that each of them has been both a dialogic and a progress but also a regression for the human spirit. We refer to that of the historical modernity (around XVII century called "the Cartesian moment" by Foucault), that of *the Enlightenment*, the Moderns, the post or the hypermodernity. So, this work finds its theoretical anchorage, including its hypothesis, in these different ruptures. How does modernity allow questioning, the moderns' abstract and Universalist humanism by opening coming views which structured the professional teaching ethic? The first three parts will enlighten the emergence of the issue, scope the skates of the new ethic and sign another educational paradigm, taking into account the current issues and trying to understand what for ages, structured the traditional teaching ethic. The last two parts make a bent and flashback towards former humanism and stoic, having a look both at the paradigm of the tale and the value it sets to the topological, creative, poetic and imaginary dimension. That is the starting point of the results of this research and its four teachables around which have been articulated the new landmarks structuring that new professional teaching ethic heard as "*conatus*", a being attention and style.

Key Words : *Philosophy of education, professional teaching ethic, educational post modernity, self worry, enlightenment philosophy, interpretation, cross-culturality.*

