



HAL
open science

La coopération dans la formation éthique des maîtres

Alfred Romuald Gambou

► **To cite this version:**

Alfred Romuald Gambou. La coopération dans la formation éthique des maîtres. Biennale internationale de l'Education, de la Formation et des pratiques professionnelles., Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris, Jun 2015, PARIS, France. hal-01184536

HAL Id: hal-01184536

<https://hal.science/hal-01184536v1>

Submitted on 18 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Texte présenté à la biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des pratiques professionnelles (CNAM, Paris, du 30 Juin au 03 Juillet 2015).

Communication : 536.

Titre de l'atelier : Pédagogie.

Titre de l'article : *La coopération dans la formation éthique des maîtres.*

Nom et Prénoms de l'auteur: **Alfred Romuald GAMBOU**, *Docteur en Sciences de l'éducation, Spécialité Philosophie de l'éducation, Chercheur associé au laboratoire du CREN(Centre de Recherche en éducation de Nantes), enseignant contractuel, au département de Sciences de l'éducation, Université de Nantes et Université Catholique de l'Ouest à Angers.*

La coopération dans la formation éthique des maîtres.

Résumé : *Cette recherche montre à travers l'histoire des idées, la nature des formes de coopération dans la relation pédagogique, analyse dans le contexte de notre actualité, les formes nouvelles que celle-ci prend, et les conditions de possibilité qui permettraient éthiquement la revitalisation de l'agir enseignant. Articulée entre une analyse des contenus sur fond d'une perspective herméneutique et une approche constructiviste, cette recherche explore dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, l'idée de former les maîtres à une intelligence herméneutique tant qu'elle permet d'aiguiser leur capacité d'interprétation et de compréhension des situations complexes et concrètes du terrain, et ainsi, renforcer leur lucidité à agir sur elles. Dès lors, cette notion de coopération tient lieu ici de fondement éthique dans l'agir enseignant.*

Mots-clés : *Formation des maîtres, l'intelligence herméneutique, philosophie de l'éducation, l'éthique enseignante, l'interculturalité.*

Co-operation in ethical teacher training.

Summary: *This research paper shows, by examining the history of ideas, the different forms of co-operation that exist in a teaching relation; it analyses in our present context what new directions are being taken by this co-operation, and how it could be implemented so as to allow fresh dynamics for the moral code and action of the teacher. The paper is structured around, on the one hand an analysis of the contents from a hermeneutic perspective, and on the other hand, a constructive approach; hence exploring in a context of diverse cultural origins the concept of teachers being trained to acquire a knowledge of hermeneutics inasmuch as this permits them to sharpen their interpretive skills and their understanding of complex, yet down-to-earth situations, and in so doing strengthen their ability to deal with them. The outcome is that this concept of co-operation serves as an ethical, moral code of action for the teacher.*

Key words: *teacher training, hermeneutic knowledge, philosophy of education, the ethics of teaching, interculturality.*

I- Introduction.

La coopération, nous semble-t-il, porte de façon inhérente ce présupposé : il faut au moins deux sujets, deux acteurs et donc une relation pour envisager voire penser l'idée même de coopérer. Partout où on parle de coopération, on sous-entend d'emblée une certaine réciprocité, une certaine altération, une certaine atténuation, mais aussi un certain échange, fût-il sans perte, mais tout de même un échange. Car, « [...] nous sommes nés pour coopérer, comme les pieds, les mains, les paupières, les deux rangées de dents, celle d'en haut et celle d'en bas. » (Marc-Aurèle, 1992, p. 39). Comme telle, la pratique pédagogique porte en elle, de façon consubstantielle, l'idée même de coopération. Néanmoins, celle-ci, à la différence de toute autre, se distingue essentiellement par le sens, mieux la fin qu'elle recouvre en tant qu'accomplissement porté par l'avenir ou l'advenir de l'éduqué. Effectivement, c'est cette fin, ce "en vue de quoi" contenu même dans l'acte éducatif, qui irrigue tout le questionnement éthique émergeant au cœur de tout agir enseignant. C'est donc elle qui donne ici un tout autre contenu à la notion de coopération. D'où se justifie notre questionnement : en quoi la pratique de la coopération permet-elle de renouveler l'éthique enseignante ? En quoi permet-elle de revitaliser l'agir enseignant ? Nous faisons l'hypothèse que, comme lieu d'actions et de transactions, d'affirmation et de justification, de dialogue et d'échanges permanents, la coopération aiguise le questionnement de l'agent moral (l'enseignant) et renforce du point de vue herméneutique (comprise avec son double statut historico-ontologique) non seulement le "surmontement" de son être, sa compréhension du lieu dans lequel se déploie son action, mais aussi ses acteurs.

I- La coopération : fondement historique et conceptuel du point de vue de la pensée éducative.

Il convient de préciser d'emblée, au regard du présupposé que recouvre la notion même de coopération que nous venons de soulever à l'introduction, au risque de nous répéter, que la coopération suppose une relation qui met en exergue une dialogie et qui permet donc de penser une intersubjectivité. Dans ce contexte elle ne peut faire l'économie de l'herméneutique (comme science de la compréhension) non seulement du point de vue des situations éducatives ou pédagogiques, mais aussi celles liées au langage (verbal, non verbal : gestuel, facial, etc.) tant qu'il permet le dévoilement de l'être. Investir ainsi le langage pour que soit décelé ce qui sous-tend l'être, ce qui l'anime ou ne l'anime pas, ce qui l'émerveille ou ne l'émerveille pas, modalités qui se manifestent sous diverses manières, et ce, même

quand il s'agit de ce qu'il est, et/ou aspire d'être, là est pour nous, le nœud d'où peut se construire voire se co-construire une coopération qui tienne lieu de fondement éthique à l'agir enseignant.

De ce fait, l'herméneutique devient pour l'agent moral, une intelligence non seulement supplémentaire, mais fondamentale tant qu'elle permet d'étendre ce que nous pouvons apprendre des situations vécues ou non tant individuellement que collectivement, et donc, permet de mieux cerner les jeux et les enjeux en situation. Ceci dit, l'objectif de cette recherche tend à montrer à travers l'histoire des idées, la nature des formes de coopération dans la relation pédagogique, tout en analysant dans le contexte de notre actualité, les formes nouvelles que celle-ci prend, et les conditions de possibilité qui permettraient éthiquement la revitalisation de l'agir enseignant. Retenons donc que nous faisons ici le choix de tenter de comprendre à travers l'histoire, notamment, dans le contexte de l'Antiquité grecque, les formes 'primitives' de coopération dans la relation pédagogique, en analysant leur spécificité, leur finalité afin de mesurer à l'aune de cette compréhension, la nature du questionnement qui est le nôtre, celle qui consiste à montrer en quoi cette notion de coopération tient lieu de fondement éthique dans l'agir enseignant. Ainsi, du point de vue méthodologique, cette recherche s'appuie sur l'analyse des contenus adossée à une perspective herméneutique et à une approche constructiviste.

2-1 : L'école pythagoricienne

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, plus est, au regard des méthodes pédagogiques 'particulièrement spécifiques' que Pythagore utilisait pour « admettre et former ses disciples », il est cependant possible d'analyser la nature des relations pédagogiques en vigueur dans son école, comme une propédeutique à une forme de coopération, certes bien particulière, mais dont la finalité éducative commune entre maître et élève reste indéniable. En effet, dans *L'herméneutique du sujet*, Michel Foucault fait référence à l'ouvrage d'Aulu-Gelle, *Nuits attiques*, notamment, au livre I, pour décrire comment l'école pythagoricienne s'y prenait pour recruter ses élèves : « [...] l'on s'informe sur la nature et le caractère des personnes par les déductions tirées de l'aspect de leur face et visage et de toute la contexture de leur corps ainsi que de son allure. » (Foucault, 2001, pp. 395-396). C'est ce qu'elle appelait « la physiognomonie ».

Ainsi, une fois ces élèves sélectionnés par ce biais, et donc admis à son école, Pythagore leur imposait le silence pendant un temps déterminé, précise Foucault. Surprenant, dirait-on ! Dans

ce contexte, on ne voit pas poindre, à première vue, une quelconque relation de coopération entre maître et élève au sens où la coopération admet une collaboration en vue de parvenir à des fins communes. Alors, se demande-t-on, pourquoi Pythagore imposait-il ce silence à ses nouveaux élèves ? C'est là où l'analyse de Foucault sur la pensée pythagoricienne est remarquable, car elle met en lumière la « fonction du silence par rapport à l'écoute », et voit dans ce silence pythagoricien « un silence pédagogique » en tant qu'exercice de mémoire. C'est pourquoi, il fallait commencer d'abord par leur apprendre à être auditeurs (*akoustikoi*) avant qu'ils aient le droit de parler et d'interroger leur maître ou les autres. Ainsi, l'instruction commençait par cet exercice de la mémoire qu'est le silence, garder silence, car écrit Foucault, une fois « qu'ils ont appris les deux choses les plus difficiles de toutes, se taire et écouter » (*Ibid.*, p. 396), alors cette collaboration devenait possible. Ils ont enfin acquis leur droit de parler et d'interroger, donc de coopérer. C'est dire que la coopération est une construction, un processus, une résultante, elle ne se décrète pas, ne s'improvise pas, mais trouve son recouvrement dans le contenu même de sa signification, de son sens en tant que visée. Comme telle, elle est sous-tendue en amont par un socle où surgit chemin faisant le ce sur quoi elle va s'appuyer et d'où émerge son fondement éthique. Dès lors,

[...] le silence et l'écoute [sont ici] comme [le] socle premier de tous les exercices d'apprentissage, de tous les exercices spirituels, comme moment premier de la formation : se taire et écouter pour que, dans la mémoire pure, s'inscrive ce qui est dit, la parole vraie dite par le maître. (*Ibid.*, p.396).

Si chez Pythagore, la base d'une coopération, d'une collaboration en vue d'une formation passe par ce fondement d'une pédagogie du silence, qu'en sera-t-il pour Socrate ? De quoi découlera la coopération ou la relation pédagogique chez Socrate ?

2-2 L'école socratique

Contrairement à l'école pythagoricienne où les jeunes venaient se présenter, se faisaient scruter d'après leur physionomie, se voyaient imposer le silence comme exercice pédagogique avant d'avoir droit à la parole, droit d'interroger leurs maîtres, et donc de commencer une relation de coopération avec eux, il en sera autrement chez Socrate, du moins, dans son dialogue avec Alcibiade, notamment dans sa deuxième partie. Nous renvoyons à nouveau la

lecture du même ouvrage de Foucault (*Ibid.*, pp.27-40) pour mieux comprendre les enjeux de la question de la formation ou de l'éducation du jeune Alcibiade.

Mais, rappelons tout de même qu'Alcibiade était un jeune aristocrate, beau et attirait dernière lui beaucoup de courtisans, cependant, il n'avait pas une bonne éducation proportionnellement à son rang social. Ce manque a pour principale cause, les circonstances de la vie : il perd ses parents très tôt, il est alors confié à un de ses tuteurs, Périclès, lequel n'a pas le temps de s'en occuper en raison de ses charges politiques. L'âge passant, Alcibiade commence non seulement à perdre sa beauté (ce qui de fait, pousse ses courtisans à battre en retraite), mais aussi à prendre conscience qu'il lui faut une éducation, s'il veut un jour, de par son rang social prétendre à la gestion de la vie de la cité, c'est-à-dire à gouverner les autres. Ainsi,

[...] c'est dans la mesure où cette intention est en train de se former, c'est au moment où – ayant profité ou refusé de faire profiter les autres de sa beauté – Alcibiade se tourne maintenant vers le gouvernement des autres [...], c'est à ce moment-là que Socrate a entendu le dieu qui l'inspire lui dire qu'il peut maintenant adresser la parole à Alcibiade. (*Ibid.*, p. 34).

Il est facile de noter ici, à la différence de l'école pythagoricienne, que ce n'est pas le jeune Alcibiade qui va se présenter à l'école de Socrate, comme ça pouvait l'être à l'école de Pythagore, mais c'est le maître (Socrate) lui-même qui, après un temps de surveillance, décèle enfin l'intention d'Alcibiade et choisit le moment opportun pour engager le dialogue et nouer la relation. On peut donc le remarquer, que ce soit de la part d'Alcibiade ou de Socrate, il y a bien apparemment deux intentions, mais qui sont en réalité qu'une, puisque commune, car si l'un veut savoir comment il réalisera son rêve de gouverner les autres (nous le savons, chez Socrate, cela passe d'abord par la condition de se soucier de soi, de prendre soin de soi, donc de s'occuper de son âme avant de prétendre s'occuper de la vie des autres), l'autre veut volontiers l'aider à y parvenir pourvu qu'il soit disposé. En réalité, les deux ont le même but, comme d'ailleurs l'a si bien montré Sénèque : « Le maître et l'élève doivent avoir le même but : pour le premier être utile, pour le second, progresser. » (Cité par Duhot, 2003, pp. 27-28). On remarquera qu'ici la relation pédagogique, la coopération entre maître et élève prend une autre tournure, elle émerge ou surgit d'un autre socle, en tout cas, les conditions ne sont

plus les mêmes que celles énoncées par l'école de Pythagore. Certes, la question du silence, si on y réfléchit bien, est bien présente dans les deux cas, mais de façon bien différente. Dans l'école de Socrate il ne s'impose pas au moment de la rencontre, au moment où le contact voire le dialogue s'établit entre maître et élève, au contraire, les deux ont accès ou droit à la parole, à la question, mais le silence ou plutôt l'absence volontaire de contact, surtout du côté de Socrate, est bien décelable dans le texte. Ainsi, écrit Foucault :

[...] l'on voit donc Socrate aborder Alcibiade, lui faire remarquer qu'à la différence de ses amoureux il n'a, lui, jamais encore jusqu'à présent abordé Alcibiade, qu'il se décide simplement aujourd'hui. Et il se décide parce qu'il se rend compte qu'Alcibiade a quelque chose dans la tête. (*Ibid.*, p. 33).

C'est là, à notre avis, l'élément fondamental pour la formation éthique de l'enseignant : le former davantage, et ce, de façon continue, pour qu'il apprenne à comprendre, à interpréter, et donc, à aiguïser sa capacité à déceler, à percevoir ce qui se passe, ce qui se joue dans la vie intérieure de l'enfant, c'est-à-dire savoir se rendre compte de ce « quelque chose » qui se passe dans la tête de l'enfant à un moment déterminé. C'est là l'avantage de Socrate. Et c'est aussi là, le point déclencheur de toute coopération, de toute relation pédagogique fondée sur un but commun, être utile pour l'un et progresser pour l'autre. Il s'en suit que l'élément moteur ou régulateur d'une telle coopération pédagogique devient le langage, car c'est en lui que se rend manifeste ce qui est apparent, que le dévoilement du signe se dote de toute sa lisibilité.

A juste titre, Heidegger l'avait bien compris quand il assignait au fait même d'exister en tant qu'homme, la mission d'amener ce qui est manifeste en nous, ce qu'il nomme par ce qui « règne » au-dedans de nous, à l'expression c'est-à-dire à la parole, puisque sa fonction fondamentale est de permettre que « soit tiré du retrait ce qui règne ». En conséquence, si l'acte de porter la parole n'est pas efficient, poursuit Heidegger, il se produit son opposé, c'est-à-dire « l'acte de maintenir latent et dans le retrait. » (Heidegger, 1992, pp.51-53). Dès lors, former les maîtres à une intelligence herméneutique devient plus que jamais pertinente, c'est le meilleur moyen de les armer, au cœur de cette relation pédagogique, de ce que Heidegger appelle, la possibilité du « décèlement », c'est-à-dire de « tirer du retrait », de

« libérer du retrait » ce qui est latent. A notre avis, c'est d'une telle intelligence que devrait se nourrir la coopération inhérente à la relation pédagogique.

II- De l'école traditionnelle à l'école moderne : le statut de la relation pédagogique ?

3-1 : La relation pédagogique dans l'école traditionnelle

Si l'on s'arrête seulement à l'aspect global de ce que la tradition grecque formulait comme projet éducatif pour l'homme, et ce, sous le concept de la *paideia*, il est difficile de percevoir, comme nous venons de le montrer, les petites nuances, et pourtant de taille, qui existent entre différentes écoles. Ce qui n'enlève en rien le fait que ce projet était exigeant, mettait en avant l'idée d'excellence, d'élévation et de perfectionnement, ambitionnait de porter l'homme à son authentique essence dans l'apprentissage moral de la liberté, de la noblesse, de la beauté. Malgré cette haute ambition, ce projet n'a pas manqué d'attirer sur lui quelques critiques, notamment, celle qui lui attribue l'étroitesse de la liberté du point de vue civil que connut la société grecque, même si l'on peut s'en convenir, par ailleurs, avec Didier Moreau que celle-ci « [...] était compensée par l'augmentation de la force personnelle obtenue par la formation, et cette augmentation était un bénéfice collectivement sensible. » (Moreau, 2011, p. 276). Mais le fait est que, dans ce contexte d'une telle exigence, il n'est pas surprenant que le statut de la relation pédagogique ne prenne pas une autre forme que la subordination de l'élève par rapport à son maître.

C'est ainsi que ce statut survécut dans l'histoire des idées pédagogiques, tout en prenant d'autres formes, au point qu'il appela au XVI^{ème} siècle une virulente critique de Montaigne. En effet, dans le chapitre XXV du livre I, *De l'institution des enfants*, Montaigne s'insurge contre une éducation qui ne tient pas compte de la nature de l'enfant, qui ne met pas la coopération maître-élève au cœur de l'action éducative :

J'accuse, toute violence en éducation d'une âme tendre, qu'on dresse pour l'honneur, et pour la liberté. Il y a un je ne sais quoi de servile en la rigueur et à la contrainte, et je ne tiens que ce qui ne peut se faire par la raison, la prudence et l'adresse, ne se fait jamais par la force. [...] Ôtez-moi la violence et la force : il n'est rien à mon avis qu'abâtardisse et étourdisse si fort une nature bien née. [...] Arrivez au moment où les élèves travaillent dans leurs classes, vous n'entendez que des cris et des enfants

suppliciés et de maîtres enivrés en leur colère. Quelle manière pour éveiller l'appétit envers leur leçon à ces âmes tendres et craintives, de les y guider d'une trogne effroyable, les mains armées de fouets ! Inique et pernicieuse forme ! (Cité par Mutuale & Weigand, 2011, p.38).

C'est une critique très sévère que Montaigne formule à l'égard de cette école traditionnelle qui ne pensait d'un côté, la relation pédagogique qu'en termes de subordination, presque ontologique, où l'enfant devait se soumettre quitte à lui infliger la violence, et de l'autre, le rapport au savoir comme modelage, ce qui ne pouvait que renforcer le côté arrogant et pédant du maître comme seul détenteur du savoir. On s'en doute, quelle coopération entre maître et élève pouvait-on attendre d'un tel rapport pédagogique ? Quelle autre éthique du maître pouvait définir son agir, sinon celle prescriptive de type déontique administrée par l'institution et qui ne laissait place à aucune possibilité d'interrogation de l'agent sur ses propres actions, sur la façon qu'il a de délibérer, sur la façon qu'il a de penser son rapport à l'enfant ? Au rebours donc de cette perspective, l'école nouvelle fera la place belle à l'enfant et signera ainsi sa rupture avec la tradition.

3-2 : La relation pédagogique dans l'école moderne

Ainsi donc, loin de toute velléité autoritaire et de tout rigorisme pédagogique, l'éducation moderne fera de l'enfant le centre et le pivot de toute relation pédagogique. Désormais, du moins dans la perspective de "l'éducation nouvelle" l'éducation ne peut plus se concevoir autrement que comme une interaction réciproque entre l'esprit individuel de l'enfant et le monde, pris dans son double sens : l'environnement (aussi bien géographique, relationnel, social, économique que culturel) et les œuvres de la culture. A partir de là, le statut du maître change, il n'est plus le puits du savoir qu'il a longtemps été, mais devient le passeur, le médiateur entre l'enfant et le monde, celui qui l'aide à s'insérer, dirait Hannah Arendt, dans le monde. Par conséquent, il devient pour lui indispensable, s'il veut réussir cette nouvelle mission, d'apprendre à connaître l'enfant, de repenser sa relation avec lui. De là, l'idée de coopération prend tout son sens, car pour mieux coopérer, il vaut mieux apprendre, tant soit peu, à se connaître.

On comprend pourquoi dès le XVIII^{ème} siècle, Rousseau dans *Emile ou de l'éducation* attirait déjà notre attention : « Commencez donc à mieux étudier vos élèves ; car très assurément

vous ne les connaissez pas. » (Cité par Mutuale & Weigand, *Ibid.*, p. 73). Le changement est notoire, d'une relation de subordination qui tenait l'enfant captif de la rigueur du maître, une autre lui est substituée, celle d'une relation de collaboration, de coopération qui lui laisse le champ pour son développement personnel. Tout apparaît désormais clair que :

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 à la liberté de sa détermination. (Moreau, *op.cit.*, p. 72).

Il va sans dire que c'est de la prise en compte de cette détermination de l'enfant, de ses besoins essentiels, en fonction de ceux de son environnement que l'éducation moderne donne un contenu renouvelé à la façon de penser la relation pédagogique. A ce titre, l'écho des propos bien connus de Hannah Arendt résonnent d'une façon bien particulière au fond de notre conscience:

C'est [...] 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. (Arendt, 1972, p. 252).

C'est une autre ère que l'école moderne institue et dans laquelle l'enfant peut, sans crainte, solliciter la collaboration du maître tout en lui signifiant les limites de celle-ci, comme le formule si bien Montessori : « Aide-moi, à le faire moi-même » (Cité par Mutuale & Weigand, *Op.cit.*, p. 212). Mais, dans un contexte postmoderne où tout semble se déliter, il est important de repenser une autre forme de collaboration, de coopération non seulement entre les enseignants afin de renforcer leurs pratiques, mais aussi entre l'enseignant et l'enseigné

fondée sur la base de l'intercompréhension humaine, sur l'éclairage qu'apporte la compréhension des ontologies plurielles des cultures.

III- Quelle coopération et pour quelle éthique enseignante dans un contexte d'hétérogénéité des mondes ?

4-1 : L'herméneutique comme support et apport de la coopération pédagogique

Il est vrai que dans ce contexte de délitement et de polarisation, l'école est devenue le réceptacle des questions vives et complexes qui traversent la société. La conséquence est tangible, l'impuissance de l'école, et donc, des enseignants à faire face à ces nouveaux enjeux, à ces nouveaux défis pour lesquels, à tort, ils n'ont pas été formés. Alors, pour parler comme Marc-Aurèle : « Si c'est être étranger au monde que de ne pas connaître ce qui s'y trouve, ce n'est pas être moins étranger aussi que d'ignorer ce qui s'y passe. » (Marc-Aurèle, *Op.cit.*, p. 64). Il en résulte qu'on ne peut plus continuer, parfois à dessein, d'ignorer cette hétérogénéité des mondes qui fait désormais partie de notre contemporanéité.

A cette situation, doit correspondre donc des réponses à la hauteur des enjeux et des défis. Et ces réponses, nous semble-t-il, émergeront et fleuriront en partie, dans la formation des enseignants. Mais les former à quoi ? A notre avis, à comprendre les raisons de chaque chose, l'intelligence qui la sous-tend, les principes qui la meuvent, les fins qu'elle poursuit, autrement dit, comprendre la complexité des ontologies plurielles des cultures qui composent désormais nos sociétés.

Ceci pour deux raisons principalement : premièrement, afin de mieux connaître la part de ce qui fait que nous sommes identiques tout en étant à la fois différents, et ainsi, mieux penser la prise en charge de cette différence. L'intérêt est ici double, se donner les moyens pour aborder le monde et les autres. La description que ces deux auteurs font de la classe dans le contexte actuel en dit long :

[...] 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. (Rispaïl & Wharton, 2012, p.164).

Il va de soi que l’accès par l’enseignant à cet univers pluriel est une manière pour lui d’accéder à la présence de la classe, à en comprendre ce qu’elle veut lui dire, les termes de ses aspirations, et ainsi, il pourra adapter sa réponse non seulement en tenant compte de cette présence mais également en fonction de ce que son cadre déontique lui autorise. Mais pour qu’une telle coopération tienne lieu de relation pédagogique, il est important que l’enseignant puisse avoir la formation lui permettant de mieux interpréter les codes de cette présence qui se manifeste dans la classe. Car, comme nous le savons depuis Humboldt et Gadamer (1996, p.467), chaque culture ou plutôt chaque langue traduit une certaine conduite à l’égard du monde, et c’est aussi en elle, que le monde se donne présence, et donc, comprendre une classe dans ce contexte revient à saisir et à déceler la conduite de celle-ci à l’égard des autres et du monde. La deuxième raison qui est d’ailleurs la résultante de la première ou vice versa, et qui renforce l’intérêt pour cette formation des maîtres, c’est qu’elle aiguïsera la capacité d’analyse et d’interprétation des enseignants face aux situations auxquelles ils sont confrontés sur le terrain, ce qui leur permettra de mieux agir sur elles. Ainsi, la formation à une intelligence herméneutique est plus que jamais recommandée pour les maîtres. Car en tant que théorie de la compréhension, en plus dotée de son double statut historico-ontologique, l’herméneutique est ce qui aidera l’enseignant à étendre sa compréhension sur ce qu’il peut apprendre de chaque situation, de chaque élève. Comme telle, elle permet d’anticiper et d’envisager la flexibilité dans l’action tout en aiguïtant sa lucidité.

4-2 : L’éthique de la Relation comme sève de cette coopération pédagogique

A partir de là, l’enseignant devient le réceptacle d’une réceptivité permanente à l’égard du monde, celui de l’enfant, et ce, en demande ou en réponse. Ainsi, cette collaboration avec le monde de l’enfant, obtenue grâce à cette investigation herméneutique découlant de la formation, devient non seulement l’objet de partage, mais aussi son lieu, aussi bien entre les enseignants qu’entre élèves-enseignants. C’est de là que surgiront désormais les formes plurielles et singulières qu’a chacun de lire le monde et qu’a le monde de se refléter à lui. C’est de là aussi que ces formes pourront être débattues, questionnées, comprises ou pas, mais

contextualisées, dépassées voire repensées. En fait, c'est le lieu d'apprentissage de cet "exercice spirituel", l'usage de la raison critique. Une telle coopération prend alors la forme de la Relation au sens où Edouard Glissant l'entend :

Dans une 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, relaient : s'y révèlent les lieux-communs dont nous devinons entre nous le partage. (Glissant, 2009, p. 72).

Il s'en suit que les enseignants armés de cette intelligence herméneutique depuis leur formation professionnalisante pourront sur le terrain, instituer des temps et des lieux de parole, entre eux, et ce, sous forme "des structures de confiance" où les échanges d'expériences des uns, ajoutés à leur puissance d'analyse et d'interprétation, informeront et nourriront le questionnement des autres, et vice versa. Ainsi, face aux situations concrètes chacun pourra faire l'expérience de la validité de cette affirmation :

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... (Hall, 1979, p. 21).

Il en résultera que ces expériences, comme dans une sorte de boucle récursive, participeront à nourrir et à éclairer ces temps et ces lieux de parole, et donneront une consistance à ces échanges construits et continus. Ce qui ne fera qu'étendre leur compréhension sur ce qui est, et par conséquent, renforcera leur interrogation sur leur propre délibération face aux situations. D'où leur caractère éthique, car au final:

Qu'est-ce que l'éthique de l'éducation ? [Si ce n'est] l'écoute de voix peu audibles, qu'elles proviennent du passé, du présent ou du futur, en lesquelles nous avons décidé

d'être confiants parce qu'elles ne nous promettent rien d'autre que de "s'entretenir avec nous sans nous couper la parole". (Moreau, *Op.cit.*, quatrième de couverture).

Une telle coopération permise et obtenue grâce à ce qui la fonde, la formation des maîtres, permet d'aiguiser éthiquement leur agir tout en renforçant la relation pédagogique entre eux et les enfants.

IV- Conclusion.

Notre hypothèse pariait sur le fait que la coopération aiguisait le questionnement de l'agent moral et participerait par conséquent à renforcer du point de vue herméneutique non seulement le "surmontement" de son être, sa compréhension du lieu dans lequel se déploie son action, mais aussi ses acteurs c'est-à-dire les élèves. L'analyse de cette recherche tend à rendre plausible cette hypothèse, mais avec une nuance, plus est, de taille. Ce n'est pas tant la coopération en tant que telle, même quand elle résulte d'une décision, fusse-t-elle concertée par les acteurs de l'école qui rendrait possible la validité de cette hypothèse. Au contraire, c'est plutôt ce qui est fait d'abord en amont de celle-ci qui fonde sa pertinence et son opérationnalité. Dans le cas qui nous concerne ici, retenons que, c'est de la formation préalable des maîtres à cette intelligence herméneutique qui leur confèrera cette capacité ou cette possibilité d'étendre ce qu'ils peuvent apprendre de leurs élèves et de ce qui est, et ainsi adapter leur agir sur eux. En conséquence, la coopération devient la résultante indispensable de ce premier seuil, et comme temps et lieux de parole, et donc, de questionnement, elle est maintenant ce à partir de quoi se forme chemin faisant la vie morale des enseignants. C'est de là, en effet, qu'ils peuvent partager et mesurer avec beaucoup de lucidité leur propre vulnérabilité originaire, 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). » (Moreau, 2012, p. 263). En cela la coopération est donc fondamentale dans la formation éthique des maîtres. Toutefois, nous sommes conscient que cette recherche est une approche théorique, elle ne part donc pas des données empiriques, ce qui ouvre en conséquence des perspectives qui amèneront à tester cette approche sur le terrain, notamment dans le cadre de l'analyse des pratiques des enseignants.

V- Bibliographie

- 1- Arendt H., (1979), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- 2- Duhot J.J., (2003), *Epictète et la sagesse stoïcienne*, Paris, Albin Michel.
- 3- Foucault M., (2001), *L'herméneutique du sujet*, Paris, Seuil/Gallimard.
- 4- Gadamer H.G., (1996), *Vérité et Méthode*, Paris, Seuil.
- 5- Glissant E., (2009), *Philosophie de la Relation*, Paris, Gallimard.
- 6- Hall E. T., (1979), *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.
- 7- Heidegger M., (1992), *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, monde-finitude-solitude*, Paris, Gallimard.
- 8- Marc-Aurèle, (1992), *Pensées pour moi-même, suivies du manuel d'Epictète*, Paris, GF. Flammarion.
- 9- Moreau D., (2011), *Education et théorie morale*, Paris, Vrin.
- 10- Moreau D., (2012), Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ?
in, L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes, (dir.),
Moreau D., Paris, l'Harmattan.
- 11- Mutuale A., & Weigand G., (2011), *Les grandes figures de la pédagogie*, Paris, Pétra.
- 12- Rispaïl 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.), Moreau D., Paris, l'Harmattan.