



HAL
open science

Présentation. De l'éthique en formation: le geste dialogique

Elena Theodoropoulou

► **To cite this version:**

Elena Theodoropoulou. Présentation. De l'éthique en formation: le geste dialogique. Le Télémaque. Philosophie, Education, Société, 2020, Éducation morale et formation éthique, 57, pp.35-46. 10.3917/tele.057.0035 . hal-02908424

HAL Id: hal-02908424

<https://hal.science/hal-02908424>

Submitted on 8 Aug 2020

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.

Présentation

De l'éthique en formation : le geste dialogique

[...] ay, there's the rub
Shakespeare's *Hamlet*, 1602

Malgré la constatation lucide d'Étienne de La Boétie que la première cause de la servitude volontaire est l'habitude qui, engourdissant la pensée, réifie et dénature l'être humain se désappropriant désormais de son propre soi, ainsi que la remarque spinozienne selon laquelle le jugement humain est influencé de plusieurs manières et son pouvoir peut être dominé¹, la volonté et la capacité de vigilance, de liberté et de perception active chez l'homme restent à revendiquer. C'est justement cette revendication qui fait l'objet d'une formation éthique authentique vue comme un processus d'émancipation (ou qui rend une formation éthique), tel qu'il devrait être reconnu dans les démarches dialogiques, voire démocratiques, au sein des opérations éducatives. Ces dernières, malgré leur inclination indéniable à la défense d'un sens commun non élaboré, finissent par convertir le dialogue en un fossile idéologique à travers des instrumentalisation multiples, tel un *apparatus* soumis à des ventriloquies et athlétisations progressives, et enclin à des déviations monologiques et autocratiques. Il s'agirait alors d'un dialogue illusoire et dompté, au sein duquel les éléments jugés indociles, insociables, incontrôlables et suspects d'être capables d'interrompre la rhétorique de l'idéal démocratique devraient être dissimulés, expulsés, émoussés.

Or le dialogue porte en lui une contradiction innée : d'une part il fonctionne comme un mécanisme de rationalisation et d'institutionnalisation soupçonnant les significations latentes plurielles (ce qui neutralise sa portée émancipatrice), tandis que d'autre part, il est capable de résister en tant que dispositif participatif, polyréférentiel et polyrythmique à travers lequel l'individu est appelé à reconnaître et affronter le risque de la / sa vie dans le monde. En fait, c'est une tension inépuisable qui est créée et qui, en tant que telle, concerne l'enseignement éthique supposé être capable de la mettre au clair. Si Badiou parle de l'ambivalence de la philosophie, à la fois discours institutionnel et acte critique résistant à la reproduction du même²,

1. B. Spinoza, *Traité théologico-politique*, Paris, Garnier-Flammarion, 1997.

2. A. Badiou, *La relation énigmatique entre philosophie et politique*, Paris, Germina, 2011.

la position de la philosophie à l'égard du sens commun est également ambivalente. Du caractère binaire de la *Gemeinsinn* mis au clair par Kant³ à la tradition platonico-hégélienne, mettant au jour la distance entre sens commun, en passant par la tradition aristotélicienne qui reconnaît les racines et les ramifications du sens commun sur le développement de la pensée en renforçant ainsi son lien avec la philosophie⁴, c'est une tension que le dialogue n'évite pas de comporter.

Dialoguer, dans un cadre platonicien, signifie faire l'expérience de la résistance d'une différence – celle de la philosophie – que chacun des discours participant au dialogue veut éliminer ou falsifier, pour se libérer des discours d'ignorance, d'opinion, de ferveur, discours par ailleurs fascinants⁵. Néanmoins, cette confrontation entre des discours différents n'est pas suffisante : le dialogue devient leur dimension transversale, puisque son objectif n'est pas rhétorique ni pédagogique mais ironique. C'est ainsi que tout dialogue authentique ne pourrait être que philosophique, car le *dialegesthai* réalise l'unité multiple des deux actes, du questionner et du répondre, sous-jacents l'un à l'autre – or le savoir devient le mouvement d'une telle interpénétration. C'est pourquoi la dialectique échappe à la théâtralité des questionnements radicaux et à la technicité des réponses⁶.

Mais si l'émancipation au sein des déploiements dialogiques est fragile, c'est qu'en fait l'éthique y reste bloquée sur le seuil entre le ressentir, le penser, le dire et l'agir : « Rien à exprimer, rien avec qui nous pouvons l'exprimer, aucun pouvoir d'expression, et, en même temps, l'obligation de l'expression »⁷. La technique de « centre omis » mise en valeur par la poétesse Emily Dickinson⁸, au fur et à mesure qu'elle tend à omettre l'information cruciale pour la compréhension du poème, analogiquement à l'impuissance des mots devant l'inexprimable, l'irreprésentable, l'inné, l'irrécupérable, peut renvoyer à une éthique en dialogue comme une hésitation obstinée, une intensité de regard et de geste devant l'émergence de l'éthiquement problématique. La synthèse entre l'éthique et le professionnel est à la fois un scandale et un challenge : ceci justement, au fur et à mesure qu'elle suggère le besoin d'une reconceptualisation du professionnel et, plus que cela, de l'humain et de l'humanité. Le raffinement de la capacité de saisir le détail constituant le grain éthique, de reconnaître l'autre dans sa propre altérité, d'être saisi par la souffrance de l'autre, d'incorporer dans le professionnel ces saisies et cette reconnaissance, constituent l'espace de la (d'une) formation de soi éthique. Non pas une volonté

3. E. Kant, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Garnier-Flammarion, 2015.

4. E. Théodoropoulou, « Philosophy of Education : ways of presence and absence – from congruence to common sense and back », in *L'espace public. Variations critiques sur l'urbanité / Espaço public. Variações críticas sobre a urbanidade*, P.C. Pereira (dir.) Porto, Edições Afrontamento / FCT, 2013, p. 67-93.

5. M. Dixsaut, *Le naturel philosophe. Essai sur les dialogues de Platon*, Paris, Vrin, 2001, p. 29.

6. *Ibid.*, p. 31.

7. S. Beckett, G. Duthuit, « Three Dialogues : Bram van Velde », in S. Beckett, *Proust and Three Dialogues*, Londres, Calder, 1965, p. 125.

8. J. Leyda, *The Years and Hours of Emily Dickinson*, vol. 2, New Haven – Londres, Yale University Press, 1960.

de gouverner, mais plutôt un lieu concave et souple pour accueillir l'événement de l'autre pour laisser apparaître et finalement créer un troisième sens (la signifiante barthienne) qui serait justement le soin éthique au-delà du savoir et du symbolique : à la fois une aporie et une tendance forte à passer outre l'aporie, vers le geste critique d'affrontement de la faille éthique. Au lieu de nicher l'éthique professionnelle dans le sens commun en éducation, à travers les rationalisations multiples et la codification d'une série des routines, il faut l'exposer à une série de dérangements afin d'incorporer douloureusement le monde en intégrant le (son) risque.

Or le dialogue pouvant être développé dans les confrontations publiques et éducatives en tant que lieu d'émergence d'hégémonies (voir, par exemple, la polémique en tant que forme parasite de la discussion transformée en un champ de bataille pour la domination⁹), le résultat principal étant le domptage, la soumission de la différence, ce même dialogue devrait d'autre part s'éprouver suffisamment sensible à l'égard de la multiplicité des circonstances et des manières d'émergence de la différence en éliminant ainsi des phénomènes de silence, de marginalisation et d'exclusion. Car le dialogue ne s'avère pas toujours ou *a priori* être une réaction efficace contre des formes d'éducation autarchiques – tout au contraire, il devient plutôt (ou / et il est utilisé comme) une sorte de démarche diplomatique de déculpabilisation, de modernisation et de démocratisation. L'introduction des pédagogies plus participatives, au moment même où elle diminue la tension de la présence des éléments normatifs fonctionnant au niveau de l'organisation et de la performance, éloigne à ce moment-là la perspective d'une « transposition utopique » qui fonctionnerait au niveau de la finalité¹⁰. Butler remarque qu'on pourrait saisir le sujet en tant que puisant sa capacité d'agir du pouvoir auquel il va s'opposer ; si le sujet n'est pas entièrement défini par le pouvoir ni n'est en position de définir entièrement le pouvoir, c'est alors que se trouve dépassée la logique de la non-contradiction en constituant pour ainsi dire une difformité logique, ce qui ne veut pas pour autant dire que le sujet se trouve dans une zone libre de sa propre construction. Dépasser ici la logique du « ou bien, ou bien » ne signifierait nullement échapper mais justement dépasser celui avec lequel on est entrelacé. Or le sujet ne saurait supprimer l'ambiguïté qui le constitue ; il s'agit plutôt d'une oscillation, tel un carrefour où toutes les étapes traversant le sujet se rencontrent, une ambiguïté confirmée de nouveau au sein de la capacité d'agir¹¹.

Si donc le choix du dialogue en éducation ne débarrasse nullement les sujets des déviations monologiques et des dispositions d'homogénéisation sous-jacentes, dans quelle mesure ce dialogue se dirigeant systématiquement vers une unité méthodologique¹², vers une conclusion qui épuiserait ses prétentions, peut-il défendre

9. M. Foucault, « Polémique, politique et problématisations : entretien avec P. Rabinow, mai 1984 », in *Dits et écrits*, t. IV : 1980-1988, Paris, Gallimard, 1994, texte n° 342.

10. R. Schérer, *Enfantines*, Paris, Anthropos, 2002, p. 23-24.

11. J. Butler, *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*, Stanford, Stanford University Press, 1977, p. 17-18.

12. J. Habermas, *Droit et démocratie. Entre faits et normes*, Paris, Gallimard, 1992/1997, p. 15-21.

une « communauté » réelle? Le fait que, dans le cadre de l'histoire européenne de la pensée, un lien entre la raison pratique et la pratique sociale est institué, de sorte que cette sphère devienne proie à des problématiques normatives ou cryptonormatives, mène Habermas à substituer à la raison pratique un discours fondé sur la communication, déchargé du lien exclusif avec la dimension éthique en permettant la référence à des prétentions de validité, sans pour autant que lui-même offre aucune orientation précise pour la solution des objectifs pratiques, n'étant ni informatif ni directement pratique. C'est ainsi que la normativité en tant qu'orientation pour l'agir avec valeur d'obligation ne saurait s'identifier avec l'ensemble de la rationalité considérée comme innée à l'activité effectuée en vue d'une attente. La tension entre les approches normatives, toujours au risque de perdre contact avec la réalité sociale, et les approches de l'objectivisme qui ignorent tout aspect normatif ne peut que favoriser l'ouverture vers des points de vue méthodologiques, des finalités théorétiques, perspectives de rôles et attitudes de la pragmatique de la recherche différentes.

Derrière la multiplication des abstractions, il y a ce qui reste intouchable, le sujet en tant qu'otage¹³, ce qui demeure en dehors de la proximité et la promiscuité¹⁴, ce qui, dans un sens lévinassien, glisse, échappe à ma saisie et ne se trouve pas entier dans mon *topos*¹⁵, l'autre, l'« Inconnu » (qui, pour autant, ne dit pas la limite négative d'un savoir – justement ce non-savoir constituant l'élément de l'amitié ou de l'hospitalité, la distance infinie de l'autre, l'inconditionné¹⁶) – l'autre qui n'est pas attendu ou qui n'est pas invité, le nouveau venu, non identifié, imprévu, non maîtrisable¹⁷. Ce qui échappe¹⁸ est le reste ou le sens, qui garde toujours le parfum de l'inachevé, de l'incomplet, de l'avenant¹⁹, l'homme incessamment en projet/esquisse. Il serait la singularité de chacun(e), l'essentiellement incomptable, au fur et à mesure que la singularité est associée au concept de l'événement, du survenant – quelque chose qui résiste et demeure²⁰: cette intensité organise un lieu éthique, où la singularité lutte pour résister à son effacement, en demeurant à la fois indépassable et inouïe, comme un paradoxe.

S'il n'y a de démocratie qu'à venir (car il n'y a pas encore de démocratie méritant ce nom – c'est pourquoi l'exploration du concept dans l'histoire occidentale ne suffit pas²¹), de la même manière, il n'y a pas de démocratie sans une communauté d'amis et sans la possibilité du respect de la singularité qui serait à la fois source et

-
13. E. Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1974, p. 232.
 14. E. Théodoropoulou, « Dos à dos avec l'abstraction. Pour une philosophie pratique micrologique », *Revista Itinerários de Filosofia da Educação*, n° 12, 2013, p. 17-35.
 15. E. Levinas, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1961, p. 9.
 16. J. Derrida, *Adieu à Emmanuel Levinas*, Paris, Galilée, 1997, p. 20.
 17. J. Derrida, « Hospitality », *Angelaki. Journal of the Theoretical Humanities*, vol. 5, n° 3, 2000, p. 17.
 18. G. Deleuze, *Deux régimes de fous*, Paris, Minuit, 2003.
 19. J.-L. Nancy, *Le poids d'une pensée*, Paris, Le Griffon d'argile, 1991, p. 5-6.
 20. J. Derrida, É. Roudinesco, *De quoi demain... Dialogue*, Paris, Fayard – Galilée, 2001.
 21. J. Derrida, *Force de loi*, Paris, Galilée, 2005.

menace pour la démocratie, voire son *pharmakon*²² (pour signifier les deux aspects du même problème tragiquement inconciliables²³), une aporie²⁴. Le double devoir, selon Derrida, en relation avec le concept de responsabilité (devant la différence multiple), de « penser, parler et agir » sous des commandements doubles contradictoires²⁵, concerne la nécessité de la tolérance et du respect, en tenant compte d'une part « des différences, idiomes, minorités, singularités » et d'autre part de l'universalité de la loi formelle, de ce désir pour l'accord et l'homophonie, d'une part de tous « qui ne sont pas mis sous le pouvoir de la logique » et d'autre part de pensées qui tandis qu'elles tendent à penser la logique et l'histoire de la logique, obligatoirement la dépassent, mais sans devenir irrationnelles. Dans ce sens, une décision responsable est celle qui veut distinguer, traverser et endurer les antinomies, qui demeure hétérogène à l'égard de tout savoir, toute détermination théorique – en mettant ainsi en défi la programmation et le calcul, la bonne conscience et la moralité, le savoir qui mène à l'application de la loi. Ainsi, le moment de décision vient à l'encontre de la domination²⁶.

Or le dialogue en tant qu'invitation contient une binarité constitutive : d'une part la liberté (d'acceptation ou non de l'invitation de la part de la personne invitée) et l'intérêt à l'égard de la personne invitée, et d'autre part l'invocation d'une acceptation nécessaire de la part de la personne invitée. Une fois l'invitation proférée, elle ouvre et ferme une voie de liberté et de pression en tant qu'acte double de division et de multiplication²⁷. Pourtant, la réponse à l'invitation, soit selon ce que le devoir prescrit soit par transgression du devoir, semble également être préméditée et par conséquent, en fait, elle ne contient aucune difficulté ni théorique ni pratique : elle pourrait mener à un « sommeil dogmatique ». Pour Derrida, la question éthique que l'invitation pose devra demeurer, à la fois, essentiellement, urgente et sans réponse, sous la double emprise de la décision et de l'indécidable, qui est, justement, l'emprise de l'événement²⁸, ainsi que sa force diversificatrice inépuisable, au sein de l'ouverture que ce double acte d'invitation dégage. L'acceptation de l'invitation permet l'insertion dans l'espace du dilemme, dans une mise en balance incessante – sous une telle lumière, le maintien dans le champ paradoxique, sans effort de solution transcendantale pour une issue possible, constituerait un mouvement de

22. I. Pelgreffi, « The Singular Side of Democracy in Jacques Derrida's Works: engagement politique and (inter) writing », *Ethics & Politics*, XIV, 1, 2012, p. 465.

23. J. Derrida, *Politiques de l'amitié*, Paris, Galilée, 1994.

24. J. Derrida, « Autoimmunity: Real and Symbolic Suicides », in *Philosophy in the Time of Terror: Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*, G. Borradori (éd.), Chicago, Chicago University Press, 2003 ; cité par I. Pelgreffi, « The Singular Side of Democracy... », p. 465.

25. J. Derrida, *The Other Heading*, Bloomington, Indiana University Press, 1992, p. 77-80 ; D. Egéa-Kuehne, « Neutrality in Education and Derrida's Call for "Double Duty" », *Philosophy of Education*, 1996, p. 154-163 (<https://pdfs.semanticscholar.org/0bac/47cf98b201670d32a94e0d9d5206d5693998.pdf>).

26. J. Derrida, *The Politics of Friendship*, Londres – New York, Verso, 1994 / 2005.

27. *Ibid.*, p. 175.

28. J. Derrida, G. Soussana, A. Nouss, *Dire l'événement, est-ce possible ?*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 98.

critique authentique et une occasion de sensibilisation à l'égard des désarticulations des admissions sous-jacentes, une occasion donc de réflexion (encore davantage si toute critique présuppose toujours une évaluation, un jugement, une décision volontaire ou un choix).

Le risqué est inné, tant pour l'éducation que pour le dialogue paraît-il, puisque le caractère de l'œuvre éducative se scinde, d'une part en œuvre d'intégration et d'adaptation à une forme sociétale donnée, et d'autre part en œuvre en vue de l'autonomie, critique si possible, un processus incessant de sensibilisation, conscientisation et clarification, ainsi qu'une capacité de transgression de l'ordre établi comme un pouvoir de contestation instituant et d'invention de ce qui n'est pas encore²⁹. Ce syndrome tire les actes dialogiques vers une hypothèse d'équilibre et de totalisation qui prend précocement un poids éthique, pédagogique et idéologique correspondant aux attentes et investissements éducatifs mais non commensurable aux risques de tout ce qui est agité et déployé pendant les actes de discussion. Or, tenir compte de la fragilité innée mais aussi de l'anormalité et de la non-normativité de ces actes en éducation permet l'existence d'une volonté de dialogue malgré le paradoxe. Ce dialogue contiendrait la puissance paradoxale de la passivité lyotardienne³⁰, en réinstituant ainsi, à chaque instant, la démocratie en tant que le seul système qui accueille, selon Derrida, dans son propre soi, dans son propre concept, cette expression d'auto-immunité reliée avec le droit à l'auto-critique et le perfectionnement³¹. La situation de précarité, la perte de la certitude et de l'univocité ne compromettent pas la dynamique du geste dialogique dans son essor anthropologique, et de cette manière elles peuvent scander la formation éthique en guise de rencontre du moi avec l'autre à travers une pensée qui insiste, se destituant de son caractère d'artifice pédagogique-éducatif et idéologique en guise de dissimulation hâtée du vouloir de domination inné. Il n'en est rien, si le choix du dialogue en éducation – et par extension en éducation morale – reproduit volontiers les deux illusions, interconnectées, exigences de la culture occidentale, que Lefebvre a distinguées : de la transparence en tant qu'équivalente du savoir (que tout soit dit et écrit : une parole incessante) et du réalisme (naturalité et bonne foi à l'égard du sens commun)³². La triade « lisibilité-visibilité-intelligibilité » (qui en principe soutient la théorie et la pratique du dialogue en éducation) mène loin de la pratique sociale³³ et ouvre de nouvelles manières d'agir³⁴. Il ne s'agit donc pas de trouver d'autres chemins de (pour) la philosophe, mais la philosophie, elle-même,

29. J. Ardoino, *Éducation et politique*, Paris, Anthropos, 1999, p. 319-320.

30. J.-F. Lyotard, *Pourquoi philosopher?*, Paris, PUF, 2012.

31. J. Derrida, *Foi et savoir*, Paris, Seuil, 2001 ; *La raison du plus fort (Y a-t-il des États voyous?)*, Paris, Galilée, 2003.

32. N. Guterman, H. Lefebvre, *La conscience mystifiée*, in *La conscience mystifiée*, suivi de *La conscience privée*, Paris, Syllepse, 1999, p. 54-55.

33. H. Lefebvre, *Espace et politique*, Paris, Anthropos, 2000, p. 38-39, p. 115.

34. J. Dewey, *Experience and Education*, New York, Collier Books, 1938, p. 5.

si quelque chose de tel existe, est cet autre chemin³⁵ (car en plus, l'effort laborieux de la philosophie elle-même devrait être non pas seulement d'être enseignée mais aussi d'être mise en doute implacablement³⁶). Ce chemin associe le dialogue à l'enjeu de la pensée en tant que capacité critique, passion et activité éthique, exercice, *Lebensform* comportant, selon Arendt, le questionnement, la conscientisation et le jugement, si la pensée et le jugement sont associés en tant que fonctions éthiques³⁷. Le vecteur de la pensée en tant que dialogue silencieux entre moi et moi-même³⁸ au jugement lié par excellence avec le monde extérieur et l'opinion des autres³⁹ est traversé par le dialogue, inaugurant ainsi le rapport entre la philosophie et la politique⁴⁰ à travers une image protéïque et expérimentale du penser, en tant que flux incessant entre question et réponse. Dans un tel cadre, la pensée ne consiste ni en une réduction à l'identité ni en sa réfutation, mais en la pensée de l'autre (en tant que l'autre de la pensée) dans un risque constant et dans la logique des tensions, du devenir, contre l'intention de la définition complète des objets dans le sens d'un système et d'une structure⁴¹.

Cette pensée au sein d'un tel dialogue comporte les traces d'une éthique du souci se référant principalement à un type de rapport fondamental ontologiquement⁴² qui, dans le sillage de Gabriel Marcel, de Simone Weil et d'Iris Murdoch, décrit une attitude d'attention active et bienveillante. Il s'agit d'un renversement de l'éthique kantienne : la nécessité de travailler sur les problèmes éthiques à travers des schèmes abstraits codifiés, ainsi que des principes universels, est mise en doute – bien qu'il y ait une universalité fondatrice dans l'éthique du souci, le fait qu'au critère du principe correspond toujours son exception produit un effet d'atténuation⁴³. L'attitude du souci, tout en étant universellement accessible et réalisable (le lien intérieur qui nous unit aux autres se trouvant au cœur de notre être et se manifestant de façon directe, sans intermédiaire), ne rend pas cependant le concept de souci universel. Le paradoxe éthique réside ici dans le fait que le souci peut être

35. J. Derrida, « Globalization, Peace, and Cosmopolitanism », in *Negotiations*, Stanford, Stanford University Press, 2002, p. 337, cité par D. Egéa-Kuehne, « The Gordian Knot : education in a "time out of joint" », in *Philosophie de l'éducation : aspects de la praxis*, E. Théodoropoulou (éd.), Athènes, Pedio, 2014, p. 121-136.

36. *Ibid.*

37. S. Benhabib, « Judgment and the Moral Foundations of Politics in Arendt's Thought », *Political Theory*, vol. 16, n° 1, 1988, p. 29-51 ; H. Arendt, *Qu'est-ce que la politique?*, Paris, Seuil, 1995, p. 51-52.

38. H. Arendt, *The Life of the Mind*, New York – Londres, Harvest – HJB Book, 1971 / 1978.

39. H. Arendt, *Lectures on Kant's Political Philosophy*, R. Beiner (éd.), Chicago, University of Chicago Press, 1989, p. 140.

40. H. Arendt, *Considérations morales*, Paris, Rivages, 1973 / 1996.

41. F. Guattari, *The Three Ecologies*, Londres, Continuum, 1985 / 2005, p. 44.

42. Voir l'« être-au-monde » heideggerien ayant le caractère ontologique du « souci ». M. Heidegger, *Être et temps*, Paris, Édition numérique hors-commerce Authentica, 1985.

43. Voir N. Noddings, M. Slote, « Changing Notions of the Moral and of Moral Education », in *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, P. Standish (éd.), Oxford – Malden, Blackwell Publishing Ltd, 2003, p. 341-355 ; M. Slote, « The Justice of Caring », *Social Philosophy and Policy*, vol. 15, n° 1, 1988, p. 171-195.

vécu, par la même personne, à la fois comme espace de défense du multiple et du relationnel, ainsi que comme un effort de vérification de critères présupposés. En fait, tout en reconnaissant la nature « intelligente » et éduicable des sentiments, comme cela apparaît déjà dans le stoïcisme romain, ou dans les commentaires de Descartes et de Spinoza, l'éducation adopte la réserve philosophique traditionnelle contre les sentiments vus comme par excellence non assimilables à la pensée en égarant et interrompant le flux de la rationalité⁴⁴. Par ailleurs, la distinction interne dans le concept même de souci d'autrui (distinction qui le constitue comme tel), entre le souci naturel – ce qui correspond à une réaction directe, antérieure à toute pensée – et le souci éthique – comme un choix médiatisé consciemment par des principes éthiques qui le justifient et le prescrivent – renvoie directement à la possibilité d'implication de l'éducation au point d'émergence du souci d'autrui, en tant que sentiment vécu qui ne saurait que conduire tant à une pratique du souci de l'autre qu'à des formes de sa compréhension. Si l'éducation éthique se limitait à la formation d'un raisonnement éthique formel et abstrait parce que le contenu pédagogique se borne à « un inventaire de droits et de devoirs »⁴⁵, la formation de sujets éthiques serait impossible. Il faut s'en tenir à la question éthique par excellence : « suis-je satisfait de la façon dont je suis homme et de l'homme que je deviens par mes actes ? »⁴⁶.

D'autre part, la complexification de la formation correspond à la complexification des formes interprétatives qui doivent aujourd'hui être activées pour assurer la compréhension d'une réalité complexe (« assaut massif de la complexité dans le développement des connaissances »⁴⁷). Désormais cet univers conceptuel de la complexité et de l'approche systémique dépasse le cumulatif, le monologique, l'encyclopédique et le linéaire vers une maximalisation des particularités (accélération, obstructions, oscillations – la théorie de la complexité s'intéressant au changement discontinu et à la dynamique des systèmes non linéaires, « éloignés de l'équilibre » ou « au bord du chaos »⁴⁸), des hétérogénéités, vers l'interactivité intense entre le système et son environnement, la non-prévisibilité potentielle du comportement du système lui-même. Selon les théoriciens de la complexité, tous les changements substantiels ont lieu entre un ordre excessif et un ordre modéré ; ainsi, la théorie de la complexité se situe entre l'ordre et le chaos⁴⁹, le moment de la complexité correspondant au lieu où des systèmes auto-organisés

44. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003, p. 261-272.

45. F. Audigier, *Éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP, 1999.

46. A. Giroux, « Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité ? », in *Les défis éthiques en éducation*, M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus, G.A. Legault (dir.), Sainte-Foy, Presses de l'université de Québec, 1997, p. 65-78.

47. P. Léna, « Notre vision du monde : quelques réflexions pour l'éducation », in *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, E. Morin (éd.), Paris, Seuil, 1999, p. 39-46 ; M. Barbosa, « Un défi à l'éducation d'aujourd'hui, la complexification de l'Être humain », *Penser l'éducation*, n° 1, 1996, p. 9-19.

48. J. de Rosnay, *L'homme symbiotique. Regards sur le troisième millénaire*, Paris, Seuil, 1995, p. 46.

49. M.C. Taylor, *The Moment of Complexity: Emerging Network Culture*, Chicago, University of Chicago Press, 2003, p. 13-14, p. 24.

font surface pour créer de nouvelles formes de cohésion et de structures de relations. Les assauts successifs et persistants de rationalisations, de normalisations et des simplifications⁵⁰ ne devraient pas réduire l'éthique à un seul élément – ce qui est complexe émerge lorsque les couples de contraires se mêlent de sorte à devenir inséparables et interdépendants – ; c'est ainsi que se forme alors un tissu de multiples complexités enchevêtrées, un tissu de composantes hétérogènes liées entre elles de façon inextricable⁵¹. Inversement pourtant, la complexité peut être également considérée comme un parasite destructeur, particulièrement dans le champ éducatif : confusions, dysfonctionnements, le péril de l'« absurde » en conflit avec la prétention à la simplicité, l'exactitude analytique et la clarté, au sein d'une rationalité scientifique théorique et pratique obscurcissent l'horizon éducatif viré à l'excellence et la perfectibilité. Cette espèce de conflit entre un principe d'ordre et un principe de désordre, mais, également, leur coopération réciproque, est un jeu que l'on pourrait désigner par le terme de « dialogique »⁵² (le développement d'une pensée monodyadique). « Cet univers, rationnel, sans être rationalisé, est fondé sur l'ouverture inachevée de toute axiomatique et sur le tragique qui lui est lié »⁵³.

Présentation des textes

Ce passage multiple vers une conception de la formation éthique réflexive, dialogique, formatrice de soi, émancipatrice, pluraliste, contextuelle, vigilante, une conception qui se place à l'encontre de l'éducation morale, vue en principe comme prescriptive et transmissive, est scandée et spécifiée dans les textes du dossier sur des pistes différentes.

Christiane Gohier s'interroge sur les sources des valeurs morales communes et des choix axiologiques orientant l'agir éthique. Les discours de la philosophie morale révèlent non pas seulement l'irréductibilité et la diversité des sources de la valeur morale (leur caractère même fragmenté), mais aussi les restrictions et la complexité de la pratique qui rendent difficiles la hiérarchisation et la priorisation des fondements axiologiques et renvoient à la nécessité de travailler de manière contextuelle. L'éthique semble d'une part mettre en valeur l'élément réflexif et praxique au détriment de la normativité, prescriptivité et universalité des théories morales et leur caractère déterminé et fermé. D'autre part, elle s'associe avec le souci de l'autre, voire « la connaissance et la reconnaissance de soi dans la dialectique je-tu et je-nous », un dialogue donc inclusif. Bien que la définition du concept de valeur

50. J.-L. Moigne, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod, 1995.

51. P. Cilliers, *Complexity and Postmodernism. Understanding complex systems*, Londres – New York, Routledge, 2000.

52. E. Morin, « Les défis de la complexité », in *Relier les connaissances. Le défi du XXI^e siècle*, E. Morin (éd.), Paris, Seuil, 1999, p. 451-457.

53. G. Lerbet, « Transdisciplinarité et éducation », *ibid.*, p. 426-429.

ne soit pas consensuelle, ce dialogue devrait établir des valeurs de base capables de soutenir l'interaction. Au niveau de la recherche, les discours d'enseignants sur les valeurs reprennent ces strates théoriques tout en mettant au clair le besoin d'un socle de valeurs communes.

Didier Moreau, tout en distinguant trois voies à la formation éthique des enseignants (l'enseignement moral, la définition d'un cadre déontologique et la pratique de soi), s'intéresse à la dernière, en relation avec la question de la lutte contre les attitudes et les actes racistes et xénophobes. L'engagement moral de l'enseignant devrait se développer contre la réduction de l'éthicité aux habitudes acquises par la moralité sociale et à la neutralité axiologique dans une école ayant le pouvoir de convertir les sujets. Contre ce paradigme anamorphique et contre une éducation assignant au sujet l'identité d'une essence permanente, inaltérable, octroyée dans des conditions de subalternité, une approche métamorphique de la formation de soi permet l'extraction du sujet hors de sa position de méconnaissance, la création de normes nouvelles de l'action pratique, l'émancipation par rapport à la privation et l'appauvrissement du monde à travers des outils intellectuels pertinents (voir chez Kant, dans la *Métaphysique des mœurs*, la vertu comme « l'effet de principes réfléchis, fermes et toujours plus éclairés »). Au sein d'un biopouvoir menant à l'animalisation de l'homme, l'espace public de la vie politique (selon Arendt) étant effacé à travers l'esthétisation de la vie politique (d'après Benjamin), la lutte contre le racisme (vu comme une technologie de la domination) à l'école reste insuffisante, tant que le travail pédagogique n'est pas déplacé au cœur d'une relation éthique vécue comme formatrice. Dans cette relation, toute prescription morale est exclue en vue de la reconnaissance de la dignité humaine ; l'association entre les techniques de soi et les techniques de domination y est rompue. De la sorte, la pratique de soi devient une activité éthique et politique.

Jean-François Dupeyron interroge le concept et l'éthique de l'exemplarité comme modèle possible d'action éducative, reconnu dans le rigoureux, le sans erreur ni imperfection, l'idéal ou la norme abstraite, au sein d'une pédagogie moralisatrice utilisant les dispositifs du « gouvernement des vivants ». L'exemplarité est un concept typique d'une « petite éthique » (selon Mark Hunyadi), qui est imposée aux sociétés occidentales, les éloignant de l'éthique démocratique et de l'accès au politique entendu comme co-construction permanente du monde commun et orientation rationnelle de nos modes de vie. Chez Montaigne, par contre, l'exemple est lié par excellence à l'expérience, le but étant de devenir sage en organisant des pratiques philosophiques de soi qui réfutent l'imitation d'un modèle moral basé sur la répétition et l'hétéronomie et témoignant de la diversité en l'humanité et de la valeur de l'activité autonome. Or la pratique de la morale suppose le dépassement de l'imitation et la simplification subséquente de la réalité selon un travail philosophique de choix, décision, interrogation, doute, critique, à examiner dans le cadre d'une exemplarité modeste. Dans ce sens, l'effort éthique est reconnu dans la construction diligente d'une relation pédagogique authentique, d'une pensée collective orientée vers un agir créatif.

Jacques Quintin constate la distinction entre morale et éthique, remarquant que l'enseignement de l'éthique doit dépasser l'exigence de conformité aux bonnes pratiques, aux normes légales et déontologiques en vigueur et poser le questionnement éthique. Plus spécifiquement, l'éducation en psychiatrie, encore davantage s'il s'agit de se battre contre les inégalités sociales, la stigmatisation et l'exclusion, ainsi que contre le système médical, les différentes institutions de la santé et la psychiatrie elle-même, devrait suivre la logique d'une éthique faible (analogiquement à la « pensée faible » développée par Vattimo) en montrant le caractère contingent des valeurs et en exigeant le courage de penser contre soi dans un mouvement de prise de conscience. Pour que l'intervention médicale ne devienne pas « une entreprise de normalisation et de moralisation » (Bourgeault), et contre le paternalisme et le moralisme médical, l'enseignement de l'éthique, imbriquée dans le monde social et politique, ne viserait pas à promouvoir des comportements attendus et à transmettre des valeurs. Encore davantage si l'éthique contient un monde de sens, celle-ci devrait, d'une manière réflexive, sur la base d'un travail philosophique méticuleux, révéler le côté manifeste et le côté caché des principes et des théories éthiques en permettant, selon un principe humaniste et relationnel, la participation des personnes malades à leur propre prise en charge. C'est dans le dialogue, comme une pratique de solidarité et de résistance, que s'établit contextuellement une compréhension partagée et transdisciplinaire permettant le scepticisme et évitant le moralisme.

Adalberto Dias de Carvalho défend une formation aux droits de l'homme qui serait de moins en moins une tâche de la politique et de plus en plus un projet éthique pour l'éducation politique dans un encadrement socio-anthropologique. Les personnes devraient désormais, en tant que sujets critiques, être capables d'éprouver de la résistance et de la résilience et intervenir dans le sens foucauldien d'une « pratique de soi » en tant que « travail de soi sur soi ». Il s'agit donc de distinguer entre la situation objective et la position subjective (le sujet étant conçu comme un sujet en devenir), ce qui libérerait les personnes de l'obligation d'accepter une subordination de l'être au pouvoir-être absolu. Si donc les textes sur les droits les affirment en tant que droits abstraits, l'importance de l'éducation comme anthropologie pratique dépassant le registre de l'instruction morale, civique et moraliste imposant des convictions tenues comme objectives, universelles et *a priori* et investissant à la fragilité ontologique des êtres, devient significative.

Elena Théodoropoulou met au clair la fonction du détail pendant la recherche éthique. La manière avec laquelle le détail émerge, est produit, élaboré, mis au clair et perçu, fait appel au moment délicat de la reconnaissance du moindre différent ; une fois le détail perçu, une interrogation sur le sens se déclenche – or le détail devient un geste. En dépassant difficilement la subordination à un système de règles, en se battant contre les murs d'un sens commun prescriptif, il est défini successivement par rapport à elle dans un effort de saisie réflexive de l'éthique au-delà de toute conformité à des normes pré-établies. Or le détail est résistant et conserve l'état de question et d'aporie comme un écart, dans une dialectique intensive entre lui,

comme un *punctum*, et le *studium*. Le fait que le détail n'existe pas à force d'exister, sa puissance paradoxale, sa persistance au ras du sens, font de la recherche éthique qui le contient un geste esthétique sur un fond tragique et donne au détail lui-même une puissance formatrice.

Elena THÉODOROPOULOU

Université d'Égée