

# LE PARADIGME DU CONTE ET/OU DE LA FABLE A L'ECOLE : INITIATION DE L'ELEVE A LA VIE MORALE ET ACCROISSEMENT DU SENS ETHIQUE DE L'ENSEIGNANT

**Alfred Romuald Gambou**

*Université Marien Ngouabi de Brazzaville, Congo*

---

## **Résumé**

A partir d'une approche herméneutique, cette recherche tente de répondre à la question : comment le paradigme du conte et/ou de la fable revitalise-t-il la pratique enseignante dans la manière d'initier l'enfant à la vie morale et à le mobiliser dans sa quête d'appropriation du savoir, gage de son émancipation, et aiguïser en même temps le sens éthique de l'enseignant dans ses choix et ses délibérations ? Il ressort que par son pouvoir heuristique et pragmatique, ce paradigme est une vraie source de revitalisation réflexive tant sur le plan pédagogique qu'éthique. Car en classe, cette relation asymétrique enfant/enseignant requiert de la part du professionnel, des compétences qui permettent d'atteindre des finalités qui sont en réalité liées : celles de se former et d'apprendre pour le premier, et pour le second, continuer à se perfectionner aussi bien dans sa pratique que dans son être, avec ce but commun, s'éduquer.

**Mots-clés :** Philosophie de l'éducation, paradigme, conte/fable, éthique, créativité.

### **Abstract**

From a hermeneutical approach, this research tries to answer the question: how does the paradigm of the tale and / or the fable revitalize the teaching practice in the way of initiating the child to the moral life and to mobilize him in his quest for the appropriation of knowledge, a pledge of his emancipation, and at the same time to sharpen the teacher's ethical sense in his choices and his deliberations? It emerges that by its heuristic and pragmatic power, this paradigm is a real source of reflexive revitalization both pedagogically and ethically. Because in the classroom, this asymmetrical child / teacher relationship requires from the professional, skills that make it possible to achieve goals that are in reality linked: those of training and learning for the first, and for the second, to continue to improve oneself as well in his practice as in his being, with this common goal, to educate oneself.

**Key words:** Philosophy of education, paradigm, tale / fable, ethics, creativity.

### **Introduction**

Dans son *Traité de pédagogie* Kant préconisait dans son approche sur l'éducation morale de rendre « la dignité humaine sensible à l'enfant dans sa propre personne » (E. Kant, 1981, p.76) tout en le sensibilisant au sort d'autrui. Et pour cela il proposait l'usage des maximes. En effet, l'enfant apprend à agir d'après les maximes dont il doit apercevoir lui-même la justice. Chose importante chez Kant, ces maximes doivent prendre pour origine l'homme, ainsi, la culture morale pourra former le

caractère de l'enfant. L'approche kantienne de l'initiation de l'enfant à la vie morale est très intéressante<sup>99</sup>, mais dans cet article, nous faisons le choix d'examiner comment le paradigme du conte et/ou de la fable peut aussi féconder l'initiation à la vie morale et au développement de l'imaginaire créatif et poétique de l'enfant, en même temps qu'il aiguise le sens éthique de l'enseignant. Pour ce faire, nous proposons une analyse qui a pour but, d'aider les enseignants à repenser voire à renouveler leurs pratiques pédagogiques et didactiques, et ainsi s'inscrire pleinement dans la perspective de cette finalité constitutive de l'éducation, celle de la destinée de l'humanité dans sa capacité à devenir meilleure et perfectible. Il en résulte donc qu'au-delà de l'exigence de performativité, d'efficacité et de résultats qui est devenue l'inférence dans toutes pratiques professionnelles y compris dans l'éducation où on attend du professionnel enseignant des logiques et méthodes opérationnelles pour favoriser les apprentissages, nous insistons ici sur le caractère heuristique et permanemment nouveau inhérent au paradigme du conte et/ou de la fable. Pourquoi ? Parce que son côté fonctionnel, son procédé inductif et sa capacité à faire jaillir une vérité même de façon intuitive peut féconder la pratique enseignante si l'enseignant sait s'en saisir et développer son imaginaire créant. En cela, il est un atout indispensable capable, en tant que capacité d'exaltation et de sensibilité poétique, d'aider l'enseignant dans la manière de mobiliser les élèves dans ce double processus,

---

<sup>99</sup>Nous avons consacré un article sur cet aspect de l'éducation morale chez Kant dont le titre s'inutile : « La figure du pédagogue et les principes pédagogiques dans la pensée éducative de Kant » et qui est en cours de publication à la Revue *Penser l'éducation* en France.

transmettre et apprendre. De sorte que ces moments d'acquisition et de transmission des savoirs deviennent pour les élèves des moments vivants et mobilisateurs qui les aident à se projeter et à donner sens à leurs activités, à leurs actions. Par-là, l'enseignant peut montrer ou révéler aux élèves ce côté savoureux que recouvrent les savoirs, car il y a bien, suivant l'expression de J-P. Astolfi (2017) de « la saveur des savoirs ». Dès lors, comment le paradigme du conte et/ou de la fable peut-il revitaliser la pratique enseignante d'un côté, dans la façon d'initier l'enfant à la vie morale, à lui rendre le savoir savoureux tout en l'aidant à développer sa capacité créative dans les apprentissages, et de l'autre, aiguïser le sens éthique de l'enseignant dans ses choix et ses délibérations ? Notre hypothèse est que ce paradigme, à condition que les enseignants soient formés, est une source de revitalisation et d'approvisionnement dans la pratique réflexive aussi bien sur le plan pédagogique qu'éthique des enseignants, dans leur capacité d'imagination, d'initiative et d'innovation face aux situations concrètes complexes de la classe.

### **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. Nous faisons donc le choix de ce paradigme à partir du constat suivant : dans son histoire la pratique enseignante s'est structurée concrètement autour de ce qu'on a appelé et appelle encore l'éthique professionnelle qui caractérise et définit la posture enseignante. Cette éthique s'est toujours nourrie des grandes théories morales notamment la déontologie. Seulement, faut-il le rappeler qu'une théorie morale est une construction abstraite qui tend à systématiser nos intuitions morales. Elle offre un cadre réflexif où émerge un ou plusieurs principes ou normes applicables aux actions particulières (R. Ogien & C. Tappolet, 2009, p.131). Ce sont donc ces principes qui rendent possible l'évaluation de la justesse ou non de nos actions.

Or, contrairement aux théories morales qui déduisent la « prédictibilité » d'un sujet particulier à partir d'une prémisse majeure vraie, le paradigme du conte, lui, fonctionne au rebours de cette prétention, car « ce n'est que dans le particulier que le général existe et seulement dans celui-ci qu'il peut être connu même intuitivement » (G. E. Lessing, 2008, p. 56). Et ce particulier est pensé ou représenté comme étant un réel, c'est-à-dire un cas individuel concret. Dès lors, c'est dans cette individualité concrète, qu'il apparaît pour nous indispensable de trouver les fondements d'une poétique de l'imaginaire créatif, car ce paradigme articule mieux l'unité fondamentale entre la dimension théorique et pratique. Ainsi, c'est par cette unité qui est en réalité une

sorte de dédoublement que jaillit l'éclat de lumière de notre propre opacité à partir duquel émerge en nous la puissance du questionnement face aux situations pourtant imaginaires que le conte ou la fable, à travers ses personnages, permet d'exciter. C'est d'ailleurs pour cela que ces personnages, répétons-le, souvent animaliers 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. C'est du fait de « l'invariabilité généralement connue des caractères » (G.E. Lessing, 2008, p.64) de ces animaux que le fabuliste ou le conteur préfère les utiliser plutôt que les personnages de l'histoire ou encore tout ce qui vient du règne végétal. Aussi, conte et fable 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. » (G.E. Lessing, 2008, p.46). 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 recherchent dans l'imaginaire un cas singulier à même d'être représenté comme réel, par conséquent produit un écho au plus profond de notre conscience. 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 (G.E. Lessing, 2008, p.51).

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 ou percevoir dans sa splendeur, la vérité sur l'opacité de la nature humaine. 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. » (G.E. Lessing, 2008, p.51). 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, mais elle nous met aussi devant l'expérience à venir qui, à défaut de nous prémunir, aiguise cependant notre lucidité dans l'action ultérieure. D'où sa force heuristique, car ce paradigme est pour nous le lieu infaillible et fertile d'une réceptivité quasi permanente à l'égard de l'autre et du monde. Dès lors, comme récit, la dimension narrative contenue dans ce paradigme permet le jaillissement 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 montre les personnages de ces récits n'a pour but que de nous révéler 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 (R. Hétier, 1999, p.14).

C'est dire combien de fois la compréhension de « notre mode d'apparition » est, à notre avis aussi décelable et perceptible dans le schème du récit. D'autant plus que les images du récit ont une force de pénétration telle qu'elles laissent souvent une empreinte au fond de nous-même, nous rendant ainsi sensible au sort d'autrui tout en nous corriger nous-même. Car rire des travers des autres, des douleurs des âmes écorchées présentes dans le récit, revient à se questionner voire à se corriger soi-même. Autrement dit, c'est vivre une expérience sans pour autant qu'elle en soit vraiment une, et comme telle, elle peut être créatrice de sens à partir du moment où elle nous pousse à faire un retour sur nous-même.



## **2- Comment le paradigme du conte et/ou de la fable peut permettre à l'enfant de s'initier à la vie morale ?**

Nous venons de le voir, la structure de ce paradigme du conte et/ou de la fable féconde notre imaginaire tout en aiguisant notre intuition dans sa capacité à percevoir le sens moral porté par le récit. Cette double capacité fait que l'énonciation de la vérité morale intuitive qui découle du récit rend captive la sensibilité et l'attention de chacun, et ce, malgré les diverses formes de médiations qu'elle emprunte. Est-il que le réveil de la sensibilité humaine suscité par la mise en mouvement de notre imaginaire 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 chacun, au point de le rendre captif et presque prêt à réagir ou à agir. L'émerveillement que suscite la force attractive de notre imaginaire mue par le récit s'explique par l'usage de ses personnages généralement bien connus, car il suffit de prononcer leurs noms « pour peindre un caractère et pour désigner des propriétés... » (G.E. Lessing, 2008, p.85). C'est pourquoi ces récits sont audibles à notre conscience pourvu qu'on leur donne une épaisseur interprétative efficiente suivant les contextes pour qu'ils atteignent leur but : éveiller l'imaginaire de la vie morale. En effet, comme pour un exercice mathématique, le récit ici enseigne, apprend et éduque autant l'enfant que l'enseignant lui-même puisque c'est souvent dans son interprétation que chacun parvient à dégager par questionnement la ou les problématiques qu'il soulève. L'autre particularité, c'est que le récit (conte et/fable) a une force d'entraînement presque irrésistible dans la façon qu'il peut éveiller la conscience de

l'enfant en le mettant dans la voie du questionnement. Souvent, ce questionnement de l'enfant porte dans un premier temps sur les actions des personnages du récit mais tout de suite, si l'enseignant sait le faire, il peut le mettre à profit, et ainsi l'orienter non plus sur les personnages mais sur notre propre opacité, celle de la nature humaine. Car l'opacité des personnages animaliers qu'on décèle dans le récit est bien analogue à celle de la nature humaine. Prenons l'exemple du conte le lièvre et le hérisson (Les frères Grimm, 2009, pp. 416-420). Dans ce conte, certes long, mais il ressort qu'un 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 corriger, l'insolence du lièvre, le hérisson, va s'apparier avec un de ses semblables qui, tout en étant différent, lui ressemble : sa femme. Nous reprenons ici le résumé qu'en a fait D. 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 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 (D. Moreau, 2011, N° 257(3), pp.75-95).

Sans dégager la leçon de morale de ce conte, l'enfant peut le déduire de lui-même. Le plus important ici n'est pas tant la leçon de morale elle-même que le procédé, la suite de modification des situations, les effets émis et les impressions que les images du récit réveillent au fond de nous-mêmes. En effet, c'est cette pénétration d'impressions et d'images au fond de notre conscience qui excite l'imagination de l'enfant, car à défaut de produire des effets immédiats dans sa vie, elle prépare cependant sa capacité à juger ses actions à l'aune de principes moraux ou de vérités morales qu'il peut tirer par lui-même ou par l'entremise de l'enseigne de ces récits pénétrants. Ainsi, exerceront-ils une influence sur lui. A l'exemple de cette fable dont le contenu ne peut laisser indifférent :

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 (G.E. Lessing, 2008, p. 125).

On le voit, du fait de ses représentations, de sa capacité à susciter l'intuition, de sa mise en exergue des situations parfois inédites, et grâce à ses images symboliques, le récit éveille la possibilité du dédoublement du sujet, tout en cultivant sa capacité d'avoir une hauteur de vue et un sens d'anticipation sur ce que peuvent devenir ses actions, ses décisions en termes de conséquences, tant volontaires qu'involontaires. C'est ainsi que s'aiguïsera peu à peu la lucidité de l'enfant dans ses actions ultérieures.

Dès lors, ce pouvoir d'imagination contenu dans ce paradigme du conte ou de la fable est en réalité, comme nous l'avons dit, 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 face aux situations concrètes. C'est pourquoi initier l'enfant à la dimension poétique de l'imaginaire, 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 symbolique des images du récit, réveillent en lui les impressions à partir desquelles l'esprit est intuitivement capable de saisir l'énoncé d'une vérité ou d'une problématique. Ce qui est foncièrement créateur de sens et de signification, et participe ainsi à la construction de la vie de son esprit. Lessing voyait 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 de l'enfant tout en faisant émerger en lui sa conscience morale, celle de ses fautes et des erreurs.

### **3- Le paradigme du conte et/ou de la fable et la créativité de l'enfant.**

Dans la préface de l'ouvrage de R. Colin (2005), Les contes noirs de l'Ouest africain, L.S. Senghor écrivait :

Peut-être Colin n'a-t-il pas assez insisté sur le rôle de l'image dans le conte. Celle-ci est perçue sans peine dans les arts plastiques, où elle se présente comme symbole, et dans le poème, où elle se fait métaphore. (...) Les génies sont images dans leur diversité, et les animaux de la fable et les montagnes et les marigots et les arbres et les fétus de paille. (...) Qu'est-ce à dire sinon qu'ici toute forme concrète est signe et sens, avers

et revers, pour tout dire symbole, expression concrète d'une force morale, d'une force vitale (Cf. L.S. Senghor, *In*, 2005, pp.15-16).

Il est vrai que l'image joue un rôle fondamental dans l'univers du conte, comme il est aussi vrai que les enfants apprennent mieux, pas vraiment avec les outils formels, mais à travers des outils didactiques qu'ils peuvent toucher, sentir, entendre, voir ou percevoir, notamment, des images. Ce besoin d'images est fondamental dans le processus d'imagination et de création des enfants. Dans le paradigme du conte et/ou de la fable, les images foisonnent et ne demandent qu'un petit effort pour y accéder puisqu'elles ne sont jamais réservées à une quelconque catégorie d'homme, pas plus qu'à une élite mais « Cela ne réclame aucune autre disposition, que celle qui nous fait précisément êtres humains : l'accès à la parole. » (R. Hétier, 1999, p.13). Ces images dans ce paradigme renferment, écrit Senghor, une dimension symbolique et une force vitale. Pourquoi et comment ? L'hypothèse que nous pouvons avancer est celle-ci : ces images renferment cette double dimension de symbolique et de force vitale, parce qu'elles portent en elles une dimension venue de loin, du fond de la mémoire et de la conscience de l'humanité. C'est ce fond qu'elles transportent et reflètent, d'où leur côté spectral. En cela, elles sont susceptibles d'éveiller la créativité et l'imagination de l'enfant. En effet, ces images sont en réalité les témoins, les liens, et en même temps, la marque du génie créateur de nos devanciers qui, à travers elles, ont posé et déposé hors d'eux, ce qu'ils avaient cru devoir communiquer à la postérité. Le tout dans le but de nous confier leur secret qui n'en est pas vraiment un : leur culture qui, à bien des égards nous semble parfois étrange, car venue des

temps immémoriaux mais qui, en même temps, nous paraît être la nôtre, puisque, dans le fond de notre conscience se trouve une trace de mémoire de l'humanité.

Dès lors, ces images ont bien un contenu, elles portent et véhiculent la sagesse de ceux qui ne sont plus, et pour peu qu'on soit exercé, l'effort de compréhension aidant, nous nous élevons jusqu'à elle, renouons par-là, les liens qui nous lient et nous séparent en même temps de nos devanciers. En ce sens, ces images du récit du conte ou de la fable nous rapprochent tout en nous montrant la distance qui nous sépare du monde des Anciens. En effet, cette distanciation qui est aussi proximité, apparente ou réelle, est fondamentalement créatrice, puisqu'elle est un levier qui permet d'étendre notre compréhension sur ce qui nous sépare de nos devanciers, tout en étant enthousiaste à la tâche d'interpréter des empreintes et des signalements qu'ils ont laissés sur cette longue route de la connaissance. Par ce fait, ils nous donnent à voir leur part d'expérience et d'expertise, laquelle peut bien servir dans les voies nouvelles qu'il nous faudra à notre tour tracer et ouvrir avec nos élèves. C'est la meilleure façon, nous semble-t-il, de se projeter, car la création et l'innovation ne se nourrissent pas d'autres choses que de cette longue chaîne intergénérationnelle que constitue l'odyssée ou l'épopée du génie créatif humain. Il en résulte que le paradigme du conte et/ou de la fable est une part de cet héritage qu'il convient de mettre à la disposition des enfants tout en les initiant à la fonction qui est la sienne, et ainsi les aider à stimuler, développer et accroître leur sens de créativité et d'imagination. Car pour créer ou innover, il est souvent question de s'inspirer de quelque chose. Or, le

monde du conte et/ou de la fable sait nous installer dans le monde du merveilleux et des émotions, et l'enfant ayant lui-même un sens émotionnel développé, il est probable que ce paradigme soit capable de favoriser son entrée dans le monde de la création et de l'imagination. Rappelons que les images du conte ou de la fable, sont généralement comprise comme la somme condensée des expériences de nos devanciers, expériences qu'ils ont voulues nous transmettre dans l'espoir, quasiment dans le même sens que l'écrivait Kant au sujet de l'éducation, que chaque génération transmette « ses expériences et ses connaissances à la suivante, qui y ajoute à son tour et lègue ainsi augmentée à celle qui lui succède. » (E. Kant, 1981, p. 39). En ce sens, notre pouvoir créateur quand il est stimulé, fécondé et nourri, il rend accessible notre devoir inachevable de tendre vers le meilleur, c'est-à-dire tendre vers la perfectibilité de notre nature, la nature humaine. Il est évident, parce que « le conte met en jeu une richesse humaine au service de l'homme » (R. Colin, 2005, p.159), il participe à l'accomplissement de ce devoir de nous rendre, chacun à sa manière et à son rythme, progressant.

#### **4- La pratique enseignante à la source du paradigme du conte et/ou de la fable.**

Comment la pratique enseignante peut-elle tirer profit du paradigme du conte et/ou de la fable ? Deux raisons fondamentales expliquent cette possibilité. La première, c'est que le récit du conte ou de la fable renferme à travers ses personnages une vivacité remarquable. Entendons par vivacité le caractère de ce qui possède la vie, l'intensité de la vie. Chacun

peut se souvenir, du moins s'il a déjà assisté à un spectacle animé par un talentueux conteur ou fabuliste. On le remarque tout de suite, les protagonistes de ses récits fictifs sont souvent des personnages animaliers. Donc, ils ne l'accompagnent jamais sur scène. Et pourtant, la manière dont il les appelle et la façon qu'ils transparaissent à notre perception plutôt, à notre imaginaire, est telle, eu égard aux réactions du public, qu'on a l'impression que l'action décrite par le conteur se déroule en instantané devant nos yeux. Il y a donc une participation du public soit par interjection, soit par un silence évanescent, soit encore par le murmure du silence. Vous voyez, les personnages animaliers qui sont en réalité absents, sont en même temps présents.

Il y a 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 sur le 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. Il est bien évident que c'est dans « le caractère dialectique de la présence de l'absence » (E. Levinas, 2004, p.104) des personnages que se révèle le fond de cette conscience venue de loin. 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 à chacun de s'interroger soi-même. Si on n'est pas suffisamment attentif ce caractère



dialectique de la présence-absence des personnages est souvent inaperçu. Et pourtant, c'est dans cette « densité du vide », pour parler comme Levinas, laquelle impose le murmure du silence, que transparaît ce champ de forces qu'expriment les présences en action perceptibles même par intuition. Il va de soi, 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. Dès lors, 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. On le voit, ce paradigme a une vertu que l'enseignant peut s'approprier dans sa manière de rendre accessible « ces formes supérieures du monde » contenues dans les œuvres de la culture, qu'on appelle le savoir, et qu'il a mission en tant que médiateur de transmettre aux élèves. En cela, l'enseignant pourra mieux intéresser et mobiliser les élèves dans leur contact avec « ces formes supérieures du monde », avec ces savoirs, à partir desquelles chacun peut réaliser son auto-émancipation. Et c'est là que l'élève sent qu'effectivement que les savoirs ont bien une saveur. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de lui donner les moyens et/ou les outils de s'en apercevoir et d'en saisir la nécessité, et le paradigme du conte et/ou de la fable regorge des techniques pour réveiller notre organe de perception, d'intuition et d'émerveillement.

La deuxième raison qui nous amène à penser que la pratique enseignante peut tirer profit de ce paradigme est la façon qu'il peut aiguïser son sens éthique, notamment, dans la façon de délibérer face aux situations concrètes. En effet, ce paradigme, comme on l'a montré 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 a une résonance particulière dans l'action de l'agent moral, celle de l'enseignant car elle met en lumière la manière d'apprendre à connaître le singulier, le particulier c'est-à-dire la dimension topologie, car ici, c'est du singulier que procède l'universel. Il est aussi intéressant de noter du fait que ce paradigme fonctionne de façon inductive et fait une place à la narration, il en découle souvent, une sagesse pratique, pour s'en convaincre, il suffit de voir comment ses personnages animaliers délibèrent face aux situations concrètes. Or, l'éthique dans la pratique enseignante ne peut faire fi de cette dimension concrète c'est-à-dire ancrée dans la praxis, dans la manière de mener ses actions et de prendre les décisions qui orientent ses actions et 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 on fait le lien avec la littérature scientifique de la philosophie de l'éducation, on se rend vite compte qu'il s'agit bien de ce type de problèmes que certains auteurs ont analysés, notamment, l'exemple de l'impact qu'une décision peut avoir sur autrui, le cas d'une punition ou d'une sanction. En effet,

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 (P. Meirieu, 2007, pp.66-67).

Il est vrai, plus l'enseignant aura déjà été confronté, même par projection ou par représentation à ce genre de situations, plus son sens pratique sera affûté. C'est ce que la formation initiale et/ou continue devrait normalement permettre. Il va de soi que ce paradigme offre la possibilité d'entraînement à travers ses intrigues, et par là, nourrit la capacité créative et inventive de l'agent face aux situations concrètes. Ceci est d'autant plus vrai que :

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 (J. De Munck, 1997, p.54).

En effet, même si nous sommes réservés sur le terme de « compétence », cependant, il n'en demeure pas moins vrai que la dimension de l'imaginaire, cette puissance de création que celle-ci 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. En ce sens, « 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. » (P. Meirieu, 2007, p. 95).

Cela dit, on pourra toutefois nous objecter de sous-estimer la dimension éclectique des contenus moraux des contes ou des fables. Cela est vrai, mais notre but ici est moins 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 et décisions 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 souvent qu'à l'aune du contexte et/ou des circonstances. Certes que ces choix, leurs contenus moraux, peuvent être taxés de minimalisme moral, cependant, on ne peut douter de leur efficacité dans la prise en compte du contexte, dans la mise en pratique d'une éthique appliquée, ce que nous appelons nous, « une éthique topologique ». Cette perspective fait un réel écho à ce que Cicéron écrivait, et qui par ailleurs, peut prendre tout son

sens dans l'agir concret de l'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. » (Cicéron, 2011, p.26). L'autre avantage de ce paradigme, c'est qu'il nous renseigne sur les problèmes que pose la question du comment articuler dans une décision le choix rationnel et le choix réel, comme l'ont bien montré les travaux de A. Sen (2010, pp.225-228) et que nous avons interprété dans notre article intitulé : « Les limites de la notion de compétence éthique dans la formation de la vie éthique des enseignants. » publié dans la revue *Penser l'éducation* (A.R. Gambou, 2017, pp. 47-64). Car malgré notre volonté et nos bonnes intentions de constamment agir suivant des choix issus d'une délibération rationnelle, il arrive que selon les circonstances, même quand elles ne sont pas exceptionnelles, nous agissons autrement. Et c'est là que résulte ce que la modernité a méconnu et que Bernard Williams a appelé, les sentiments moraux, que sont : le regret d'agent et la fortune morale. (B. Williams, 1994, pp.125-154). La fortune morale concerne la question de la fonction du hasard dans la vie morale et qu'on peut situer, suivant Didier Moreau, sur deux plans : celui de la constitution de la situation originelle, ce que nous appelons « l'amont de la situation qui amène à la décision » et celui du rapport que ces décisions entretiennent avec la morale. Ainsi, il en résulte que :

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 (sentiments 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 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. 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 actes peuvent atteindre autrui parce que les actions humaines sont inextricablement emmêlées et co-solidaires) (D. Moreau, 2012, p.259).

Ainsi, se construit la vie morale que l'enseignant doit faire sienne dans la pratique de ses fonctions. Pour revenir au paradigme du conte et/ou de la fable, nous voulons insister sur le fait que la question d'articulation entre le choix rationnel et le choix réel face aux situations complexes du terrain est évidemment abordée dans beaucoup de contes. Et nous pouvons l'illustrer à travers le conte intitulé : L'Homme et le crocodile ou le bienfait gâté de A.H. Bâ (2004, pp.61-84). Tout ceci montre que ce paradigme est capable de féconder le questionnement éthique des enseignants, notamment, dans leur manière de délibérer face aux situations concrètes du terrain.

### **Conclusion**

Par une approche herméneutique, cette recherche nous a permis de montrer que le paradigme du conte et/ou de la fable, par son pouvoir heuristique et sa capacité de nous faire percevoir moins ce qu'il faut faire que ce qui se fait réellement, est une vraie source de revitalisation et d'approvisionnement, non seulement dans l'initiation de l'enfant à la vie morale mais également dans la pratique enseignante aussi bien sur le plan pédagogique qu'éthique. En effet, en classe, cette relation intersubjective quoiqu'asymétrique entre l'enfant et l'enseignant requiert de la part du

professionnel, des capacités, des compétences qui permettent d'atteindre des finalités qui sont en réalité liées : celles de se former et d'apprendre pour le premier (acquérir et s'approprier une culture émancipatrice à travers ce double processus, transmettre/apprendre), et pour le second, continuer à se perfectionner aussi bien dans sa pratique que dans son être, avec ce but commun, s'éduquer. Car c'est par l'éducation que l'Homme s'élève le mieux au-dessus de lui-même pour devenir lui-même. En cela, cette recherche a mis en lumière, à nouveaux frais, le pouvoir heuristique de ce paradigme du conte et/ou de la fable dans sa capacité à revitaliser cette relation enseigné/enseignant en vue d'atteindre ou plutôt d'approcher modestement ce but. Ainsi, elle redonne les moyens de saisir la vivacité que recouvre le récit du conte ou de la fable et sa pertinence dans la façon que l'enseignant peut s'en servir (ses techniques) pour mobiliser les élèves et leur donner envie d'approprier et de savourer la saveur des savoirs (condition de leur auto-émancipation). Aussi, cette recherche donne matière à l'enseignant pour aiguïser son sens éthique dans la façon de délibérer face aux situations concrètes du terrain en tenant compte des conséquences tant volontaires qu'involontaires de ses choix et décisions. En cela, elle peut contribuer, nous l'espérons, à donner matière à penser aux enseignants dans le cadre de l'analyse des pratiques, et ainsi faire d'eux des praticiens réflexifs, en quête du meilleur pour eux-mêmes et pour leurs élèves.

### Références bibliographiques

- Astolfi J.P., 2017 : *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, 4<sup>ème</sup> édition, ESF éditeur.
- Cicéron, 2011 : *Traité des devoirs*, Paris, Mille Et Une Nuits.
- Colin R., 2005 : *Les contes noirs de l'ouest africain, témoins majeurs d'un humanisme*, Paris, Présence Africaine.
- De Munck J. & Verhoeven M. (dir.), 1997 : *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Paris/Bruxelles, De Boeck Université.
- Gambou A. R., 2017 : « Les limites de la notion de compétence éthique dans la formation de la vie éthique des enseignants » In, *Penser l'éducation*, N°39, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp 47-64.
- Hampâté Bâ A., 2004 : *Contes des sages d'Afrique*. Paris, Seuil.
- Hétier R., 1999 : *Contes et violences, Enfants et adultes face aux valeurs sous-jacentes du conte*, Paris, PUF.
- Kant E., 1981 : *Traité de pédagogie*, Paris, Hachette.
- Les frères Grim, 2009 : *Contes pour enfants et la maison*, Paris, José Corti, tome 2.
- Lessing G. E., 2008 : *Traités sur la fable*, Paris, Vrin.
- Levinas E., 2004 : *De l'existence à l'existant*, Paris, Vrin.
- Meirieu P., 2007 : *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Paris, Esf Editeur.
- Moreau D. (dir.), 2012 : « Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ? » In *L'éthique professionnelle*



des enseignants, *Enjeux, structures et problèmes*, Paris, L'Harmattan.

Moreau D., 2011 : L'« Atténuation de soi » et la tâche de l'insertion dans le monde : la question de l'éthique chez Michel Meyer », In, *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>

Ogien R. & Tappolet C., 2009 : *Les Concepts de l'Éthique. Faut-il être conséquentialiste ?* Paris, Hermann.

Sen A., 2010 : *L'idée de justice*, Paris : Garnier Flammarion.

Williams B., 1994 : *La fortune morale, moralité et autres essais*, Paris : PUF.