

LES BOULEVERSEMENTS CONTEMPORAINS DE NOTRE MONDE ET SES ENJEUX INTERCULTURELS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : L'EMERGENCE D'UNE ETHIQUE TOPOLOGIQUE ?

Alfred Romuald GAMBOU

Université Marien Ngouabi de Brazzaville-Congo/Ecole Normale Supérieure et à
l'Université Catholique de l'Ouest de Nantes-France/ Laboratoire du CREN, Université de
Nantes-France

alfredgambou@yahoo.fr

Résumé

Cet article tente de montrer par une approche, certes théorique mais tout de même adossée à notre vécu expérientiel, que la compréhension par l'enseignant des ontologies plurielles des cultures, c'est-à-dire la compréhension de ce qui sous-tend chaque individu, sa personnalité et qui détermine ses façons d'être à soi, aux autres et au monde est devenue plus que jamais déterminante. Pourquoi ? Parce qu'elle permet à l'enseignant d'aiguiser une intelligence herméneutique, notamment dans la façon qu'il a d'agir ou de réagir, d'adapter ses approches pédagogiques, ses outils didactiques et sa posture dans l'accompagnement de chaque enfant à l'acquisition de ce qui est commun, objectif et universel. C'est donc cette intelligence que nous appelons ici « éthique topologique enseignante » que nous essayons de promouvoir tant qu'elle permet d'ouvrir ou de négocier un nouvel horizon éthique enracinée dans une intersubjectivité du divers et qui rend intelligible la recherche d'une cohérence personnelle de l'enseignant dans ses actions, ses décisions et ses délibérations.

Mots-clés : Philosophie de l'éducation, formation des enseignants, l'interculturalité, ontologies plurielles, éthique topologique.

Abstract

This article tries to show by an approach, certainly theoretical but still backed by our experiential experience, that the teacher's understanding of the plural ontologies of cultures, that is to say the understanding of what underlies each individual, his personality and which determines his ways of

being to oneself, to others and to the world has become more decisive than ever. What for? Because it allows the teacher to sharpen a hermeneutic intelligence, especially in the way he acts or reacts, to adapt his pedagogical approaches, his didactic tools and his posture in the accompaniment of each child to the acquisition of what is common, objective and universal. It is therefore this intelligence that we call here "teaching topological ethics" that we try to promote as long as it allows to open or negotiate a new ethical horizon rooted in an intersubjectivity of the diverse and which makes intelligible the search for a personal coherence of the teacher in his actions, decisions and deliberations.

Key words: Philosophy of education, teacher training, interculturality, plural ontologies, topological ethics.

Introduction

La crise des sciences européennes (E. Husserl, 2019) a eu pour conséquence l'affaiblissement de l'idéal du perfectionnement de la nature humaine contenu jadis dans l'humanisme antique grec. Elle a soustrait le progrès scientifique et technique de tout souci de questionnement métaphysique pourtant essentiel tant qu'il donne sens aux questions les plus ultimes et les plus importantes de notre existence. De là, a émergé un nouveau rapport de l'Homme à lui-même, à l'autre et au monde et qui a pris « l'attitude prométhéenne inspirée par l'audace, la curiosité sans limites, la volonté de puissance et la recherche de l'utilité » (P. Hadot, 2004, p.136). La modernité post-Lumières a incarné cette attitude, sa foi assumée en la raison et ses principes universalistes abstraits et conquérants. Mais depuis l'avènement de la Postmodernité voire de l'hypermodernité, on a vu surgir un certain décroisement dans la façon de penser l'altérité, ouvrant ainsi la voie à la notion de l'hétérogénéité des mondes. Ce basculement n'a pas manqué de questionner certains acquis dans le champ de l'éducation, notamment dans la formation des enseignants. Le recours, par exemple, à la compétence interculturelle en est assurément l'une des résultantes. Seulement, aujourd'hui, ce recours à la compétence interculturelle semble inopérant tant qu'il continue à être

pensé comme un effet de mode consistant juste à vouloir savoir quelque chose des mœurs des diverses cultures pour espérer en juger les nôtres. Cette attitude ne permet pas de comprendre en profondeur ce qui structure et fonde les cultures, c'est-à-dire les ontologies plurielles d'où elles émergent et dans lesquelles chaque individu puise sa personnalité et la communique. C'est là que surgissent à l'école les enjeux cruciaux de l'interculturalité. Car il s'agit d'éduquer et de concevoir ensemble (enseignant et élèves) une autre manière « d'habiter » et de faire vivre en classe, partant et prenant en compte les singularités de chacun avec ses représentations et ses imaginaires, « un monde commun ». L'enjeu est ici celui de réussir pour chacun (chaque enfant) l'initiation qui sous-tend le passage du singulier à l'universel que seule la médiation du maître rend possible. Dans ce contexte, l'enseignant, parce qu'il a le souci des modalités et qu'il est le médiateur entre « les formes supérieures du monde » contenues dans les œuvres de la culture et les nouveaux venus (les enfants), il a le devoir d'accéder par la formation à la compréhension de ces enjeux interculturels. Et ce, dans le but de mieux accompagner chaque enfant à son devenir-monde et à son appartenance à « un monde commun », car une telle compréhension a l'avantage de lui fournir plus d'éléments interprétatifs l'aidant à affûter sa lucidité à agir, à se situer et à s'adapter aux contextes. Il s'agit moins d'une formation à l'éthique professionnelle en tant que telle que d'une éthique enseignante personnelle tant qu'elle éclaire la délibération, l'action et les décisions que le sujet prend face aux situations complexes pour orienter sa vie. Dès lors, dans quelle mesure la formation à une *éthique topologique* permet-elle d'aiguiser une intelligence herméneutique de l'enseignant ? En quoi le renforcement et l'accroissement de l'éthique enseignante permet-elle l'émergence du renouveau de l'éthique professionnelle enseignante ?

1. Contexte historique qui a fait émerger le bouleversement de notre monde contemporain

1-1. Du point de vue de l'histoire des idées

On peut se rappeler que la modernité post *Lumières*, héritière donc du projet des *Lumières* s'est inscrite dans l'idéal de celles-ci : la proclamation de l'autonomie, de l'émancipation et de la liberté de l'homme. Pour voir le jour, ce projet s'est construit sur fond d'un double rejet, celui de la Tradition et celui de l'Autorité, fusse-t-elle transcendante. Mais paradoxalement, en « s'émancipant de l'esprit de religion, il lui a emprunté une de ses figures clés : la notion de dette infinie, le devoir absolu. » (G. Lipovetsky, 1992, p.14). L'homme n'a plus ainsi pour maître que lui-même, sa foi en lui-même, c'est-à-dire en sa raison. De cette impérativité du devoir garantie par la raison a émergé l'idée d'un universel abstrait dont la forme la plus aboutie fut « la fabrique » des normes desquelles la vie en collectivité était pensée tout comme les valeurs qui sous-tendaient l'espérance d'un « salut commun », la marche vers l'avenir. Ainsi, cette unicité des principes et cette normativité ont eu pour conséquence l'homogénéisation de toutes formes de rationalité, l'homogénéisation de la société y compris dans les pratiques scolaires, les pratiques enseignantes et leur éthique (la déontologie enseignante). On en est arrivé au point de justifier, dans une certaine mesure, l'effacement de toute trace d'hétérogénéité des mondes ou de diversité, de toute idée d'enracinement et d'attachement au contexte.

Heureusement, cette époque semble être révolue, car l'avènement de la Postmodernité marque justement une rupture intéressante. Elle nous fait basculer de l'âge de l'impérativité du devoir à l'âge de l'après-devoir (G. Lipovetsky, 1992, p.15), lequel enterre toute prétention arrogante à un universel plat, tout en réhabilitant la question de l'hétérogénéité des mondes. C'est à l'aune de cette rétrospective que paradoxalement la démarche faite par Kant pour comprendre son époque nous intéresse à notre tour, et ce, pour mieux situer les enjeux de la question qui nous concerne ici, car elle émerge aussi de la compréhension que nous tentons de faire de notre actualité. Ainsi, dans son livre *Le gouvernement de soi et*

des autres, Michel Foucault note que contrairement à certains de ses contemporains, Kant n'a pas un regard diachronique de l'histoire ou selon le terme de Foucault, il n'a pas un « rapport longitudinal aux Anciens », mais plutôt un regard en hauteur ou « vertical » de ce qui fait l'actualité de son temps. Car il est persuadé que c'est de là qu'on mesure et acquiert la prise de conscience non seulement par rapport à sa propre actualité, mais aussi en se situant par rapport au passé, à l'avenir. Même s'il est vrai, comme nous venons de le dire, l'avènement des *Lumières* a constitué une rupture radicale avec le passé ou la tradition, car avec elles, on a assisté à l'émergence d'un « processus culturel qui se désigne lui-même, dit ce qu'il est et dit ce qu'il a à faire » (M. Foucault, 2008, p. 16). Pour Foucault l'originalité de Kant, à l'instar des *Lumières*, réside dans le fait que la principale fonction de son texte, son discours ou sa pensée est « de s'interroger sur sa propre actualité », et pour dire quoi ? En effet, pour

[...] premièrement, y trouver son lieu propre, deuxièmement, en dire le sens, troisièmement désigner et spécifier le mode d'action, le mode d'effectuation qu'il réalise à l'intérieur de cette actualité. Quelle est mon actualité ? Quel est le sens de cette actualité ? Et qu'est-ce que fait le fait que je parle de cette actualité ? (M. Foucault, 2008, p. 15).

Voilà, le sens profond qui fait ici écho à notre démarche et qui est en arrière-plan de nos motivations, puisqu'il s'agit d'aborder les questions vives, les enjeux actuels de notre actualité dans le champ de l'éducation, précisément en ce qui concerne la formation éthique des enseignants. Vous comprendrez donc qu'il ne s'agit pas d'avoir ici des allures dirait Foucault « d'une analytique de la vérité », où on chercherait à élucider les conditions de possibilité d'une connaissance vraie, mais au contraire, et fort justement, il s'agit de faire ce qu'il appelle « une ontologie du présent, une ontologie de l'actualité... une ontologie de nous-mêmes » (M. Foucault, 2008, p. 22) dans le but de penser la question du mode d'action et d'effectuation du renouvellement éthique en matière d'éducation, de formation de soi et d'éthique enseignante.

1.2. Du point de vue de l'éducation

L'effondrement de ce qui sous-tendait la modernité et son cortège homogène, normatif et prescriptif n'a pas laissé en marge, en termes de conséquences, l'école. Le constat est que les enseignants se sont sentis démunis face aux nouveaux problèmes qui ont émergé avec l'avènement de la postmodernité (postmodernité dont la diversité notamment culturelle et le relativisme constituent l'une de ses caractéristiques). Car :

L'arrivée de nouveaux publics d'élèves qui ne correspondent plus aux normes anciennes de l'institution établit un sentiment de distance, voire d'étrangeté, avec les enseignants dont la culture de référence reste liée au système antérieur. La distance inévitable et souhaitable entre la culture scolaire et les cultures adolescentes se transforme en une muraille qui rend problématique la communication entre ces deux mondes. (A. Barrère & D. Martuccelli, 1996, N°75, pp.51-58).

Il va sans dire qu'avec un tel contexte, très nouveau pour les enseignants, si rien n'est fait pour repenser leur formation afin de les préparer à mieux comprendre et saisir cette « étrangeté » que représentent ces nouveaux publics, alors il sera difficile de franchir cette muraille, véritable obstacle à toute compréhension, à tout accès aux besoins et aux attentes réciproques des uns et des autres. Ces difficultés sont davantage accentuées surtout pour les enseignants débutants qui doivent faire classe dans un contexte où chaque élève, pris individuellement est déjà en soi une personnalité en formation, en plus de la diversité culturelle d'où chacun est issu. On comprend ainsi les propos des enseignants recueillis par M. Rispail et S. Wharton : « C'est difficile car leur culture est différente de la nôtre », « comment gérer la diversité des cultures dans la classe ? » (M. Rispail & S. Wharton, 2012, p.171). Face à des réalités culturelles aussi diverses que complexes, une éthique enseignante déontique ou prescriptive ne peut plus à elle seule suffire comme réponse. Raison pour laquelle, cette recherche entend, à partir d'une approche théorique et analytique, montrer que la compréhension par l'enseignant des ontologies plurielles des cultures, c'est-à-dire la

compréhension de ce qui sous-tend et fonde les cultures, lui permet d'aiguiser pour lui-même et par lui-même une intelligence herméneutique, notamment dans la façon qu'il a d'agir et de penser son rapport à l'autre pris dans son contexte. Ce qui l'aide à accroître non seulement sa compréhension des enjeux et du sens de ce lieu particulier qu'est l'école mais aussi sa capacité de jugement dans l'action, la délibération et la décision qu'il prend en vue d'une cohérence personnelle comprise toujours dans le contexte de l'exercice de son métier. C'est ce que cette recherche tente de caractériser par ce que nous appelons *l'éthique topologique enseignante*.

2. Notre hypothèse de travail.

C'est donc dans ce contexte ci-dessus rappelé qu'a émergé l'idée de l'interculturalité comme moyen d'accès réciproquement à la culture de l'un et de l'autre. Ainsi, les défenseurs de l'interculturalité admettent l'hypothèse suivante que nous résumons ici : « Nous sommes fondamentalement identiques en tant qu'êtres humains, et ce, en dépit de nos différences. Tout l'enjeu devient celui de savoir se nourrir réciproquement de ces différences puisqu'elles sont une richesse. » (M. Abdallah-Pretceille & L. Porcher, 1996). Encore faut-il connaître et comprendre la part de ce qui fait que nous sommes identiques tout en étant à la fois différents. Car au-delà de ce qui transparaît ou peut transparaître à première vue d'une culture, il y a au fond, ce qui structure et fonde chaque culture et qui, généralement obéit à un système cohérent tant du point de vue logique qu'ontologique. Or, la méconnaissance de ces structures est telle, qu'elle constitue pour l'enseignant une barrière qui l'empêche d'accéder à cet univers de l'enfant et partant rend la compréhension de son expression, de ses attentes et de sa logique fonctionnelle voire cognitive inaudible et inaccessible. C'est ce qui finit à terme par engendrer non pas l'engouement mais les frustrations et la démotivation dans l'apprentissage. C'est pourquoi, si la compétence interculturelle est pensée comme un effet de mode et consiste juste à savoir quelque chose des mœurs des divers peuples en espérant en juger

des nôtres, une telle compétence pose problème et interroge toute possibilité de comprendre ce qui se joue dans cet univers de l'autre. Par ce fait même, elle interroge les stratégies susceptibles de penser les vrais enjeux éducatifs et sociaux à même de répondre au défi du vivre ensemble, du faire ensemble, ce défi de l'avenir et du devenir monde de nos sociétés. La conscience de ce constat appelle à une formation des enseignants à l'ontologie de notre contemporanéité, à l'ontologie plurielle des cultures afin de renouveler leurs approches éthiques dans la pratique de leur profession. Et cette recherche procède de cette démarche, car il ne fait aucun doute que la diversité des cultures donc des intelligences ne peut être pensée autrement que comme des formes d'expressions plurielles que nous avons de lire le monde et qu'a le monde de se refléter à nous de façon singulière, individuellement ou collectivement. Cela est d'autant plus vrai que l'homme communique au moyen de la culture (E. Hall, 1979, p.21) et qu'aucun aspect de sa vie, fût-il, émotionnel ou expressif n'échappe à cette dimension. Nous faisons donc l'hypothèse que la formation des enseignants à la compréhension des ontologies plurielles des cultures est un excellent moyen d'accroître voire d'aiguiser leur capacité d'étendre leur façon d'« apprendre » et de « comprendre » le fait de se rapporter non seulement au monde, mais aussi au monde de l'enfant, tel qu'il est. Tout tend à montrer ici que c'est en renforçant, en accroissant l'éthique enseignante qu'émergera le renouveau de l'éthique professionnelle enseignante.

3. Méthodologie de la recherche

Nous faisons ici recours à une double méthodologie qui, en s'enchevêtrant donne un éclairage nouveau à la recherche. Il s'agit donc de l'analyse de contenu en tant qu'elle sous-tend un examen approfondi des textes, et de l'herméneutique en tant que théorie de la compréhension, surtout du fait de son double statut historico-ontologique (R. Koselleck, 1997, p. 254), qui nous aident ici à rendre accessible la compréhension des situations observées sur le terrain. C'est d'ailleurs, pour ce qui est de l'herméneutique, ce double statut qui lui confère une puissance

interprétative, et donc, une compréhension étendue de ce que l'on peut apprendre (H.-G. Gadamer, 1996, p.466). Ainsi, les deux méthodes sont à l'œuvre aussi bien dans l'analyse des résultats de cette recherche notamment de la pensée de E. Hall et de P. Tempels que dans l'analyse des situations diagnostiquées par les enseignants sur le terrain dans l'exercice de leur fonction. Le choix de cette double méthode se justifie, particulièrement pour l'herméneutique par le fait, qu'elle permet l'investigation sur l'être des étants, leur comportement, les causes qui les meuvent, le champ de leur interaction réciproque, car : « est étant tout ce dont nous parlons, tout ce que nous pensons, tout ce à l'égard de quoi nous nous comportons de telle ou telle façon, ce que nous sommes et comment nous le sommes, c'est encore l'étant » (M. Heidegger, 1986, pp.29-30). De ce fait, la compréhension et l'intelligence qu'aiguise l'herméneutique ouvrent de nouvelles approches, de nouveaux regards, et par conséquent, modifient notre conduite à l'égard de l'étant, notre manière de se rapporter à lui.

C'est de cette intelligence que nous acquérons notre capacité à nous armer contre toutes pré-opinions, que nous renforçons notre puissance d'interrogation sur leur légitimation, c'est-à-dire leur origine et leur validité (H.-G. Gadamer, 1996, p.228). Ce qui montre, le rôle combien fondamental de l'herméneutique dans l'acquisition d'une dimension critique du sujet. Grâce à elle, le mode d'apparition de chaque étant voire de l'être nous paraît accessible même si nous sommes conscients, par ailleurs, que l'objet de la compréhension, pour ce qui concerne ici l'enseignant, étant l'élève, conservera toujours une part irréductible à toute interprétation, et donc à toute compréhension. Néanmoins, et faut-il l'avoir toujours à l'esprit, comme notre mode d'apparition voire notre monde d'expérience, se rend manifeste et se médiatise grâce au langage, même si, elle ne s'épuise pas seulement dans le langage, l'herméneutique dans ces conditions apparaît comme une intelligence supplémentaire pour mieux comprendre l'étant dans son expression, dans son être. En cela, l'intelligence herméneutique est d'un apport nouveau pour une éthique enseignante qui se veut comprendre le sens et les enjeux relatifs à ce lieu particulier qu'est l'école.

L'avantage ici, c'est que l'herméneutique, grâce à sa puissance interprétative et surtout à son double statut historico-ontologique permet de rapporter chaque expérience à sa signification dans le monde, ce qui est en soi, essentiel pour l'enseignant, surtout dans ce contexte d'hétérogénéité des mondes. Par elle, l'enseignant devient capable de déceler dans cette hétérogénéité, ce que Glissant appelle le « Lieu-commun », c'est-à-dire le lieu où chaque fois une pensée du monde appelle et éclaire une pensée du monde (E. Glissant, 2009, p.25). Raison pour laquelle nous utilisons ici l'herméneutique non seulement comme méthode pour analyser la formation de la vie éthique enseignante prise dans la complexité du vécu de l'agent, mais nous la proposons aussi comme une propédeutique à toute formation éthique des maîtres.

4. De quoi il en résulte ?

4.1. L'expérience du temps

Rappelons que nous avons fait l'hypothèse que la compréhension des ontologies plurielles de culture peut aider l'enseignant à penser autrement son rapport à l'autre, à l'enfant et ainsi aiguïser éthiquement son agir sur lui. Pourquoi ? Parce que, avons-nous dit, c'est dans la culture que l'homme puise ce qu'il est et le communique, et ce, consciemment ou non. Ce qui justifie ici le choix d'approfondir la réflexion sur ce qui sous-tend les cultures. Déjà essayons d'avoir ceci à l'esprit : « toute culture est d'abord une certaine expérience du temps, et il n'est point de culture nouvelle sans transformation de cette expérience. » (G. Agamben, 2002, p. 161). Or, dans un contexte d'hétérogénéité des mondes où la classe devient le réceptacle de cette diversité, il est important d'être conscient qu'elle devient aussi le lieu où viennent se conjuguer ces expériences plurielles du temps, ces façons plurielles de vivre le temps, de penser le temps. Ce qui explique souvent l'attitude parfois solitaire de certains enfants et communautaire pour d'autres. Car il est vrai que l'attitude solitaire de l'enfant est bien souvent le moment où il fait l'expérience du temps et de l'espace, une expérience qui prend son ancrage dans la culture et qu'Edward Hall appelle la « polychronie » c'est-à-dire caractérisée par « la multiplicité des faits se

déroulant simultanément » et où l'accent est plus mis sur « la vocation de l'homme à mener des transactions à bout plutôt que sur l'adhésion à des horaires fixes. » (E. Hall, 1979, p.22). Autrement dit, c'est le temps où on apprend à vivre selon l'intuition de l'instant, celle qui nous fait apprécier dans le jaillissement de l'obscurité de notre ignorance, l'étincelle lueur qui nous apprend soudain à comprendre pour parler comme Bachelard « *son propre message* » (G. Bachelard, 1992, p.6). C'est de là qu'on sait apprécier les choses à leur juste valeur. Il est vrai que, c'est « ce temps » là, bien des siècles avant, que les stoïciens appelaient le *Kairos*. A ce propos Giorgio Agamben écrit :

En regard, le stoïcien pose l'expérience libératrice d'un temps qui n'est ni objectif ni soustrait à notre contrôle, mais naît de l'action et de la décision humaines. Elle a pour modèle le Kairos, la brusque et soudaine coïncidence : l'homme décide de saisir l'occasion, accomplissant sa vie dans l'instant. (G. Agamben, 2002, p. 180).

Cette expérience du temps est autant essentielle pour l'élève que pour l'enseignant. En revanche, pour d'autres élèves, selon le poids de leur culture, ils ont une autre expérience du temps et de l'espace, ils ont besoin de chronométrer, de morceler le temps. C'est ce que Hall appelle la « monochronie » c'est-à-dire l'expérience du temps dont la caractéristique reste « l'accent mis sur les horaires, le découpage et le rendement des activités ». Du moins qu'on puisse dire, cette dernière conception du temps est celle qui structure les sociétés occidentales. Si l'école veut accorder la chance à tous les enfants, donc si elle veut se renouveler afin de mieux répondre aux nouveaux défis de notre actualité, elle ne doit pas se priver d'adjoindre ou d'articuler à côté de sa rationalité traditionnelle « monochronique » et de sa raison logique, une rationalité « polychronique » voire une rationalité « *kairologique* » tant qu'elle ne se prouve pas, mais s'expérimente en démultipliant les conditions de son usage. Ce qui permettrait à chaque enfant d'acquérir chemin faisant l'expression de sa liberté. Car pour les stoïciens, « c'est le kairos qui permet à l'initiative humaine de saisir l'occasion favorable et de choisir

instantanément sa liberté. » (G. Agamben, 2002, p186). Conscient de ces enjeux dans l'espace classe d'aujourd'hui, et formé à cela, l'enseignant devient celui qui réussit comme dans une sorte d'enchevêtrement à faire vivre et partager avec ses élèves ces expériences temporelles.

Par ce fait, même à son insu, il prépare ainsi l'enfant à son adaptabilité future ou probable à s'insérer dans un environnement culturel dans lequel la structure ontologique est sous-tendue par telle ou telle approche du temps. C'est de là qu'il sera possible de négocier un horizon éthique nouveau puisqu'enraciné dans une intersubjectivité du divers. Cet horizon, c'est ce que, à notre avis, Glissant a appelé, répétons-le, par le « Lieu-commun », c'est-à-dire le « lieu où chaque fois une pensée du monde appelle et éclaire une pensée du monde. » (E. Glissant, 2009, p.25). Car autant on a besoin de cette expérience du temps « polychronique » pour mieux mesurer et percevoir dans l'infini petit l'infini grand, dans ce qui est fragile la vitalité, la grandeur voire l'éternité de ce qui s'y dégage, dans ce qui est laid, l'infinie beauté et l'émerveillement qu'il peut susciter, autant on a besoin de cette expérience « monochronique » pour mieux s'organiser, s'harmoniser avec les autres, et ainsi se recommander réciproquement, selon l'expérience acquise les uns des autres de la vie et la confiance qu'on a su tirer d'elle et la transmettre. Du côté de l'enseignant, il lui sera possible par cette compréhension de réajuster, d'adapter voire de repenser ses approches pédagogiques, ses outils didactiques, sa posture, son rapport à l'enfant. Car suivant qu'on aide mieux l'enfant à comprendre son propre rapport à lui-même, qu'on l'aide à s'approprier ce qui fait de lui, lui-même : ses représentations, son rapport au temps, ce qui le motive et le mobilise ou pas, etc. dépend en réalité sa capacité à apprendre, à aller plus loin dans ses initiatives, dans l'exercice de son pouvoir d'imagination et de création.

4.2. Les ontologies de l'être

Il est évident qu'on a désormais tous pris conscience de la difficulté et de la complexité de faire classe aujourd'hui, pour la raison qu'elle est devenue, peut-être, plus que jamais :

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

Le problème, c'est que pour mettre à profit ces cultures et en faire un formidable creuset de connaissances, il faut bien que l'enseignant comprenne ou apprenne à comprendre ce que chaque culture dit et transmet. L'expérience que nous avons vécue aux côtés des enseignants dans quatre écoles classées zone d'éducation prioritaire à Nantes (France) illustre bien la question. En effet, au cours de nos entretiens compréhensifs, les enseignants avaient noté un problème « structurel » dans les apprentissages de la part de certains élèves, « surtout pour les enfants africains » qui pour eux « n'étaient pas assez autonomes ». Mis à part le fait que ces enfants venaient de milieux socio-économiques peu favorisés, le diagnostic de ces enseignants n'était pas tout à fait faux, sauf qu'ils ne décelaient pas les raisons de ce déficit d'apprentissage et d'autonomie. Après avoir recueilli ce diagnostic, notre démarche fut d'essayer de comprendre si ce problème « structurel » ne pouvait pas être adossé à la culture, laquelle sous-tend un système logique qui lui-même serait adossé à une ontologie. Ainsi, cela nous amena à comparer du point de vue théorique le système ontologique occidental et africain pour voir les nuances et percevoir le fond des choses. Or, que nous dit la philosophie scolastique ? En effet, elle conçoit l'existence des êtres créés ou plutôt de chaque être créé comme une substance, c'est-à-dire comme des êtres qui existent par eux-mêmes voire en eux-mêmes, ce que Heidegger appellera plus tard les « étants ». Cette idée est au fond, quand on y regarde de près,

ce que les *Lumières* de façon différente, ont promu en arrachant l'individu à toute « tutelle », en le proclamant libre et autonome pourvu qu'il soit capable de se servir de son entendement ou de sa raison.

Dans cette perspective, l'enfant est ainsi, dès sa naissance, considéré comme un être nouveau et quasi complet. Sa nature humaine ne va pas demeurer en permanence dans une sorte de relation de causalité avec ses parents, car son existence, et il en a en effet toute la plénitude, est indépendante de celle de ses géniteurs (P. Tempels, 2013, p.40). En comparaison avec l'ontologie africaine, une telle conception lui est bien étrangère. Il n'y a pas des substances séparées les unes des autres en indépendance totale, car « [...] les créatures gardent entre elles un lien, un rapport ontologique intime, comparable au lien de causalité qui relie la créature au créateur. » (P. Tempels, 2013, p. 40). Dès lors, l'enfant est ici dans « une dépendance causale, une sorte de subordination ontologique » aux autres êtres ou aux forces puisque dans cette ontologie il y a bien identification de l'être à la force, de la force à l'être. Et dans le cas de l'enfant, ces forces ou ces êtres sont ses géniteurs, ses ancêtres et autres créatures qui eux-mêmes obéissent à ce que Tempels appelle « la loi de la primogéniture » qui n'est autre que la hiérarchisation des êtres ou des forces. Certes dans ces relations hiérarchisées, l'aîné exerce « une influence vitale » sur le puîné, mais en retour il y a un devoir moral tacite de solidarité et de fraternité vis-à-vis du puîné car l'influence de l'aîné doit être digne de sa préséance d'autant plus qu'ici tous les êtres ou toutes les substances, insiste Tempels, « ont des relations réciproques intrinsèques, s'influencent ou peuvent s'influencer ». Cet ancrage ontologique permet de saisir ce que les Sud-Africains formalisent éthiquement, en langue Zulu, sous le concept de « *Ubuntu* », qui signifie non pas la « fraternité », mais plutôt une éthique reliaante. C'est-à-dire mon humanité ne peut se réaliser que dans ma relation aux autres humains, à autrui. Ainsi, se justifie le souci de l'intercompréhension humaine. On comprend alors comment le dialogue dans ce contexte est source d'accroissement réciproque de vie. D'ailleurs, c'est dans cette filiation qu'on peut comprendre l'éthique de la Relation chez Edouard Glissant car pour lui : « dans la Relation, ce qui relie

est d'abord cette suite des rapports entre les différences, à la rencontre les unes des autres. Les racines parcourantes (les rhizomes) des idées, des identités, des intuitions, relaient : s'y révèlent les lieux-communs dont nous devinons entre nous le partage. » (E. Glissant, 2009, p.72). Cela dit, qu'est-ce qu'il en ressort de la question du déficit d'apprentissage et d'autonomie des enfants issus du continent africain que diagnostiquaient les enseignants ?

4.3. Les implications pédagogiques et éthiques d'une telle conception.

On sait que l'herméneutique conçoit le monde comme un texte à interpréter, ce qui laisse entrevoir l'idée selon laquelle ces identités multiples qu'on trouve aujourd'hui dans les classes sont aussi autant de textes qui traduisent le monde. Ainsi donc, accéder à leur interprétation et les comprendre c'est aussi une manière de lire et de comprendre ce qu'est le monde, le sens et le symbole que recouvrent ces identités. Surtout quand on sait que le sens n'apparaît pas d'emblée dans ce qu'il y a de plus clair, dans ce qui semble aller de soi, il est, et le plus souvent, contenu dans ce qui est obscur. C'est d'ailleurs ce principe herméneutique que Heidegger aimait rappeler dans ses cours : « [...] on doit aller du plus clair au plus obscur. » (M. Heidegger, 2001, p.21). Il devient donc intéressant d'entrevoir ce qui peut aider à atteindre ce qui est obscur, c'est-à-dire remonter aux problèmes auxquels il répond, bien sûr, en gardant à l'esprit qu'il n'y a pas de problèmes sans contexte. Cela dit, si nous revenons au problème du déficit d'apprentissage et d'autonomie des enfants d'origine africaine, on peut s'apercevoir qu'avec un tel ordre ontologique, l'approche par « autonomisation » de l'enfant peut vite présenter des limites. En effet, en raison de ces liens ontologiques intersubjectifs qui lient tous les êtres et par lesquels l'accroissement de chaque être se détermine, toute approche pédagogique « d'individuation » n'aura de pertinence qu'à la hauteur de sa possibilité à s'articuler intelligemment avec une approche qui ferait de l'apprentissage une sorte de jeu de solidarité réciproque entre l'enseignant et l'élève et entre élèves. C'est de là qu'émergent les conditions d'une « sécurité affective et relationnelle » desquelles fleuriront

les roses de la confiance en l'autre. De cette confiance naissent la bienveillance et l'exigence qui mettront l'autre en voie de formation, qui l'aideront à apprendre, qui lui ouvriront les portes du savoir par lesquelles il apprendra chemin faisant à « *sursumer (aufheben)* son être naturel » (H.-G. Gadamer, 1996, p.30) et à surmonter ses difficultés. On comprend pourquoi Pestalozzi en son temps fondait l'école sur deux principes, comme nous le rapporte Philippe Meirieu : « l'exigence du travail et l'hétérogénéité des classes. Mener chaque activité le plus loin possible avec chacun et s'appuyer sur l'entraide entre élèves pour permettre à tous d'être actifs et accompagnés. » (P. Meirieu, 2001, p.6). Il va de soi qu'une telle pédagogie nécessite de la part de l'enseignant une connaissance étendue de ceux qui composent sa classe. C'est par cette compréhension du lieu d'où il opère qu'il accroîtra sa capacité d'investigation, et ainsi, inventer et ré-inventer voire renouveler sa pratique au gré des situations, et ce, de façon réursive. C'est ce que nous appelons la trouée topologique de la vie « cénobitique » qu'est l'espace classe, c'est-à-dire la compréhension du lieu dans ses déformations et ses transformations continues. Ainsi, parviendra-t-il à créer les meilleures conditions possibles, un environnement propice pour que l'autre apprenne et progresse. De ce souci pédagogique naît un souci éthique, celui qui invite l'enseignant dans sa recherche personnelle d'une vie cohérente à construire de façon continue « *une vraie manière d'être à l'ouvrage* » (M. Heidegger, 1992, p.276). Car dans cette relation asymétrique, l'éducation ne peut promouvoir l'idée d'autonomie qu'en l'articulant ou en la dialectisant avec l'idée même d'hétéronomie. Elle ne peut promouvoir l'individu qu'en promouvant en même temps la communauté comme intersubjectivité. Elle ne peut réussir sa tâche d'éduquer qu'en s'inscrivant dans un lien intergénérationnel. Ainsi, si l'enfant est considéré comme le sujet actif de tout apprentissage, et l'enseignant est normalement le mieux placé pour le savoir, cela n'a de sens dirait Philippe Meirieu que quand l'apprentissage tient compte de ce « qu'il est » et de ce « *qu'il est appelé à devenir dans sa particularité.* » (P. Meirieu, 2001, p.19). Non pas qu'il s'agisse de savoir en termes de prédiction ce qu'il deviendra, mais plutôt comme le pense

Lapassade, « savoir par quel usage de lui-même et de sa liberté l'homme devient ce qu'il est. » (G. Lapassade, 1997, p.193).

Toutefois, cette liberté telle que formulée ici ne peut se comprendre dans la perspective de cette ontologie africaine qu'à l'aune de ce rapport systémique, mieux de cette double appartenance de l'homme au Tout de la communauté humaine et au Tout cosmique. Car tout dépend de la manière avec laquelle l'homme sait jouer sa partition avec cet ordre ontologique. Et c'est de là que dépend son individualité, donc sa liberté. Dès lors, l'apprentissage devient dans ce contexte comme l'écrit à juste titre Meirieu ce qui doit « permettre la connexion permanente avec l'élément vital qui l'a produite et ne cesse de le porter. » (P. Meirieu, 2001, p.21). Ce qui montre bien l'importance de la prise en compte non seulement de ce qu'est l'autre, mais aussi de la dimension « topologie » dans la formation de l'esprit. En ce sens, le conseil de Meirieu ne peut pas être un de trop :

La différence fait toujours un peu peur. Alors nous nous protégeons comme nous pouvons : par l'ignorance, la fuite, l'agressivité, le mépris, voire l'exclusion. Et seuls les esprits forts peuvent dire, une bonne fois pour toutes, qu'ils échapperont à ces tentations. Les autres - nous tous - savons que nous avons besoin, sans cesse, de réapprendre à accueillir l'autre. Il nous faut déconstruire les préjugés qui nous aveuglent. Ecarter la tentation d'enfermer l'autre dans son image ou dans son folklore. S'ouvrir à ce qu'il peut nous apporter. (P. Meirieu, 2001, p. 21).

C'est dire que pour « instruire en émancipant [et] émanciper en instruisant » pour parler comme Meirieu (2001, p.9), il est du devoir de l'enseignant de s'instruire et de s'émanciper lui-même de ses propres peurs, de ses propres préjugés s'il veut que l'autre parvienne à allumer son flambeau sur le sien.

5. Discussion des résultats

Au regard de ces résultats, il est fort possible qu'on nous objecte ceci : en quoi la compréhension par l'enseignant de ces ontologies plurielles des culturelles lui permet-elle d'être en phase avec ses

obligations professionnelles, son éthique professionnelle laquelle le précède et l'excède ? L'éthique topologique parce qu'elle résulte de cette compréhension des situations singulières et contextuelles garantit-elle à l'enseignant les moyens d'assumer ses fonctions et d'atteindre ses finalités, comme celles d'amener ses élèves à accéder au sens du vrai, du bien, du beau, à ce qui est objectif, commun et universel ? Pour répondre à ces objections, disons que, cela serait vrai, si justement nous considérions que cette approche que nous proposons ici n'a pas de lien avec l'éthique professionnelle enseignante. Ce qui n'est pas le cas. En réalité, ce que nous pensons, c'est que, de cette compréhension que permet cette intelligence herméneutique résulte la possibilité de penser une certaine articulation dans l'agir de l'enseignant entre ce qu'il est et l'expérience topologie à laquelle l'invite sa profession, toujours en rapport avec les principes et les valeurs qui la fonde. C'est de là que se comprend, ce que nous appelons par l'éthique topologique enseignante, en tant qu'elle traite dans ses différentes déformations et transformations du sens et des enjeux relatifs à ce lieu particulier qu'est l'école. Et surtout, elle permet de mieux diagnostiquer la situation de chaque enfant pour mieux répondre à ses besoins souvent particuliers (souvent liés à ses représentations, à ses imaginaires, à ce qu'il est) et voir comment l'accompagner dans cette longue route fait d'obstacles de tout ordre y compris épistémologiques, pour parler comme Bachelard, et ainsi réussir à le faire acquérir le sens du vrai, du bien, du beau, du commun, de l'objectif et de l'universel.

Il est vrai que cette éthique topologique n'est pas une éthique professionnelle enseignante au sens où elle considère le sujet comme un acteur dans une communauté éducative régie par certaines normes prescriptives, trop souvent comprises sur le mode techniciste et déployant le champ d'une soi-disant compétence éthique. Elle est plutôt une éthique enseignante personnelle, tant qu'elle éclaire la délibération, l'action et les décisions que le sujet prend pour rechercher sa cohérence personnelle en rapport avec son lieu d'exercice. Il va de soi que c'est du renouveau de celle-ci, son renforcement, son accroissement qu'émergera le renouveau de l'éthique professionnelle enseignante. C'est de la poétique de la

première que naîtront les proses de la seconde. Dès lors, cette éthique topologique enseignante fait d'abord appel au sujet lui-même, à ce qu'il apprenne à comprendre la dimension historique de son être (cette recherche de cohérence personnelle) pour être en phase en demande ou en réponse au lieu et aux autres. Car, c'est de là que l'enseignant comprend à nouveaux frais que ce ne sont pas tant les situations difficiles du terrain qui modifient sa façon d'agir, mais plutôt elles qui révèlent à chacun ce qu'il est. Face donc aux situations concrètes, celles-ci ne manifesteront autre chose que ce que nous sommes, notre personnalité, et si en plus de cela, nous avons la compréhension de ce qui s'y joue, nous voilà, mieux armé pour mieux répondre aux situations complexes du terrain. C'est parfois irrationnel, mais c'est ainsi que se construit chemin faisant la vie éthique enseignante, au gré des situations qu'on parvient ou pas à résoudre même quand celles-ci sont comprises. C'est cette part d'inachèvement et d'incertitude qui nous pousse à se rendre meilleur au gré des circonstances.

Conclusion

A travers la question de la compréhension des ontologies plurielles des culturelles, donc de la compréhension humaine, cette recherche a tenté de montrer combien de fois, cette problématique est devenue un enjeu majeur si on veut penser la formation éthique des enseignants capable de s'adapter au contexte d'hétérogénéité des mondes qui est désormais le nôtre. Raison pour laquelle nous proposons ici l'éthique topologique enseignante non seulement comme une propédeutique à cette formation mais aussi et surtout comme l'éthique qui sied à la situation de notre contemporanéité, tant qu'elle met en exergue une intelligence herméneutique, laquelle aiguise et accroît, sans certitude absolue, l'agir de l'enseignant sur sa capacité à adapter voire à ajuster ses délibérations, ses actions et ses décisions dans l'exercice de ses fonctions. Plus encore, elle accroît sa capacité à étendre ce qu'il peut apprendre de ses élèves, de ce qu'ils sont. Répétons-le, cette éthique topologique ne se pense pas et ne se situe pas au niveau de la finalité de la pratique

enseignante, tant qu'il est tenu de faire accéder chaque enfant au-delà de sa singularité à ce qui est commun, à ce qui est objectif, à ce qui est universel. Elle se situe au contraire, en amont, c'est-à-dire avant même d'enclencher tout processus d'acquisition et de transmission du savoir. Au moment de la phase de diagnostic (même si dans la pratique le diagnostic doit toujours se faire de façon continue suivant les activités qu'on entend proposées pour mieux les adapter aux contextes et situations) où l'enseignant se demande comment, partant de la singularité de chaque enfant, de la compréhension qu'il a de sa situation, de ses capacités, de sa vulnérabilité, de ses représentations, de ses imaginaires, il peut adapter ses outils didactiques, ses approches pédagogiques et même sa posture pour mieux accompagner chaque enfant à l'objectif commun que vise sa pratique. C'est là que l'éthique topologique se révèle pertinente. Certes, cette recherche est une approche théorique bien que nourrie de notre expérience pratique, elle peut toutefois trouver un prolongement sur le champ empirique, précisément dans le cadre des analyses plurielles des pratiques des enseignants où il est possible, au moyen de l'observation participante de déceler les éléments interprétatifs intéressants.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. 1996 : *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- Agamben, G. 2002 : *Enfance et histoire*, Paris, Payot/Rivages.
- Bachelard, G. 1992 : *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock.
- Barrère, A. & Martucelli, D. 1996 : « L'école à l'épreuve de l'ethnicité ». *Les annales de la recherche urbaine*, N°75. France, pp. 51-58.
- Foucault, M. 2008 : *Le gouvernement de soi et des autres*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Gadamer, H. G. 1996 : *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- Glissant, E. 2009 : *Philosophie de la Relation*, Paris, Gallimard.
- Hall, E. T. 1979 : *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.
- Heidegger M. 1986 : *Etre et Temps*, Paris, Gallimard.
- Heidegger, M. 2001 : *Platon : les sophistes*, Paris, Gallimard.

- Koselleck, R. 1997 : *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Lapassade, G. 1997 : *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos.
- Lipovetsky, G. 1992 : *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard.
- Meirieu, P. 2001 : *Johann Heinrich Pestalozzi, Que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ?* Paris, PEMF.
- Rispail M., & Wharton S. 2012 : « La dimension linguistique dans la construction de l'être-en-commun à l'école », (dir. Moreau, D.), *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*, Paris, L'Harmattan.
- Tempels, P. 2013 : *La philosophie bantoue*, Paris, 4^{ème} édition, Présence africaine.