

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES ET DU TABLEAU	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
MISE EN LUMIÈRE D'UN PROBLÈME SUR LE TERRITOIRE PARTAGÉ DE L'ÉTHIQUE ET DE L'ÉDUCATION EN CONTEXTE DE FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT	6
1.1 Première partie : la <i>praxis éducative</i> comme cadre interprétatif.....	12
1.1.1 La quête et le parcours.....	12
1.1.2 Le mémoire : le passage de la morale à l'éthique dans une <i>praxis éducative</i> ...	14
1.1.3 Le réinvestissement de la quête en formation et en recherche en formation initiale à l'enseignement.....	21
1.2 Deuxième partie : interprétation d'un contexte.....	22
1.2.1 Le contexte québécois contemporain	22
1.2.2 Le contexte scolaire et de la formation initiale à l'enseignement.....	35
1.2.3 Le contexte de la recherche sur le territoire de l'éthique, de l'éducation et de la formation à l'enseignement	77
1.3 Troisième partie : formulation d'un problème	95
1.3.1 Quand la question du sens et de la sensibilité désertent l'espace éducatif et celui de la formation initiale à l'enseignement.....	95
1.3.2 Le problème de recherche	98
1.3.3 La question de recherche	99
1.3.4 Les objectifs de recherche	99
CHAPITRE II	
ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE THÉORIQUE ENGAGÉE SUR LE TERRITOIRE PARTAGÉ DE L'ÉTHIQUE ET DE L'ÉDUCATION	100
2.1 Première partie : une approche, une intentionnalité et une épistémologie.....	101

2.1.1 Une approche globale et interdisciplinaire	101
2.1.2 Une recherche fondamentale et théorique	103
2.1.3 Une épistémologie interprétative.....	104
2.2 Deuxième partie : une méthodologie	112
2.2.1 La <i>praxis</i> en tant qu'acte intégrateur de recherche et de formation dans une perspective éthique et éducative : « <i>penser et agir en solidarité</i> ».....	113
2.2.2 Une pratique de lecture/écriture/réécriture.....	119
2.2.3 Les critères de rigueur	133
CHAPITRE III	
LA <i>PRAXIS ÉDUCATIVE</i> : POUR UNE ÉDUCATION ÉTHIQUE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT.....	
3.1 Éducation et formation.....	138
3.1.1 Éduquer ou former?.....	138
3.1.2 Éduquer : <i>educare</i> ou <i>educere</i> ?.....	144
3.1.3 Un tryptique dans le projet d'éduquer : instruire, socialiser et faire advenir l'humanité dans l'Homme	153
3.1.4 Quelques difficultés dans le passage d'un projet de socialisation à un projet d'émancipation	172
3.2 La <i>praxis</i> : un concept et une théorie à revisiter sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation	181
3.2.1 La <i>praxis</i> : un rapport théorie-pratique.....	183
3.2.2 La <i>praxis éducative</i> : une éducation éthique qui interpelle la sensibilité.....	192
CHAPITRE IV	
L'ÉDUCATION À LA SENSIBILITÉ ÉTHIQUE AU SEIN D'UN PROJET PERSONNEL DE FORMATION EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT.....	
4.1 De la sensibilité éthique	213
4.1.1 De la sensibilité	218
4.1.2 Une conception de la sensibilité éthique	243
4.2 De l'éducabilité du sujet à la sensibilité éthique.....	248
4.3 De la pertinence et de la nécessité de l'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement.....	257
4.3.1 Pertinence conceptuelle.....	257
4.3.2 Pertinence contextuelle.....	263

4.4 De l'éducation à la sensibilité éthique au sein d'un projet personnel de formation (PPF) en formation initiale à l'enseignement.....	284
4.4.1 Le PPF en formation initiale à l'enseignement	285
4.4.2 Le PPF et la <i>praxis</i>	292
4.4.3 Le PPF et l'éducation à la sensibilité éthique.....	301
CONCLUSION	305
RÉFÉRENCES	324

LISTE DES FIGURES ET DU TABLEAU

Figure 1.1 : Schéma des spirales herméneutiques.....	115
Figure 3.1 : L'éducation sous le signe de la <i>poièsis</i> et de la <i>praxis</i>	169
Figure 3.2 : Schéma de la <i>praxis</i> en tant que concept unificateur.....	182
Figure 3.3 : De l'éducation : <i>poièsis</i> et <i>praxis</i>	207
Tableau 3.1 : Analyse des principes, fonctions et mots clefs associés à l'éthique, à la morale et à la déontologie dans divers ouvrages et revues consacrés au sujet	199

RÉSUMÉ

Depuis plus de deux décennies, nous assistons en Occident à ce qu'il est convenu d'appeler un " retour de l'éthique ", retour qui peut s'expliquer à la fois par une crise des fondements et par des mutations fondamentales dans l'ensemble des sphères de l'agir humain. Toutes les institutions sont ainsi interpellées. L'école l'est de façon particulière parce que cette conjoncture lui impose une réflexion sur les finalités éducatives, parce qu'elle met quotidiennement les éducateurs face à des situations et à des enjeux exigeant une approche éthique, mais aussi parce que notre temps est marqué par des réformes des programmes scolaires et de formation des maîtres qui replacent les questions éthiques au premier plan.

L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement, tel est l'objet de cette thèse. De type fondamental et théorique, elle aborde la question à l'étude à partir d'une épistémologie interprétative. Le cadre théorique de départ, la *praxis*, suppose que la création de concepts théoriques novateurs engage également l'auteure et sa communauté dans un processus transformateur des pensées et des pratiques selon une visée éthique. Les finalités d'une telle thèse s'inscrivent alors autant dans l'ordre d'un processus ontogénique et politique que dans l'ordre de la production de nouveaux savoirs.

L'approche méthodologique déployée pour élaborer et soutenir les propositions théoriques avancées est largement inspirée des travaux de Daignault (1994, 2002, 2005a), de Simard (1999) ainsi que de Martineau, Simard et Gauthier (2001). Comme le cadre théorique, la méthodologie se situe dans une *praxis*, au sein de laquelle il s'agit de « se comporter et agir en solidarité » (Gadamer, 1990), et s'inscrit donc dans le mouvement d'une théorie agissante. La pratique de lecture, d'écriture et de réécriture proposée par Simard (1999) ainsi que par Martineau, Simard et Gauthier (2001) s'intègre à ce mouvement à partir de trois grands axes méthodologiques mis en évidence par ces auteurs : l'axe d'interprétation (constitué d'une herméneutique et d'une analyse conceptuelle), l'axe d'argumentation et l'axe du récit.

Un premier cycle de travail (interprétation, argumentation et récit) permet d'abord de mettre en relief, sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation, un problème déployé dans différents contextes : contexte singulier de l'auteure, contexte social québécois, contextes scolaire et de la formation initiale à l'enseignement, contexte de la recherche. La désertion de la question du sens et de la sensibilité dans l'espace éducatif et formatif contemporain est ainsi mise en évidence. Dans le contexte particulier de la formation initiale à l'enseignement, marqué par le courant de la professionnalisation et par une approche de formation par compétences, la thèse fait voir que la question de l'éthique est développée autour de l'axe d'une éthique professionnelle. Dans cette perspective, la formation éthique est associée au développement des compétences requises pour l'enseignement et, plus spécifiquement, à celui de la compétence à « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2001b). Ces considérations, de l'ordre d'un savoir-agir en situation, occultent la question plus personnelle du sens (dans ses acceptions de valeur, d'orientation et de signification), ainsi que les questions de l'Autre et de la sensibilité qui se posent d'emblée avec elle, en amont des règles, des codes ou des cadres de référence relatifs à la profession.

Un deuxième cycle interprétation/argumentation/récit conduit à une description de la nature et de la spécificité de l'éthique sur le territoire des différents projets d'éducation (instruction, socialisation, humanisation) identifiés par Meirieu (1993, 2004) ainsi qu'à une compréhension des dimensions *poiétique* et *praxiste* de ces projets (Imbert, 1985, 1987, 2000). Cette compréhension permet de préciser les enjeux théoriques d'une éducation éthique entendue dans un projet d'humanisation et d'affirmer sa pertinence et sa nécessité. Elle impose de clarifier une visée d'humanisation qui ne porte plus sur un idéal à atteindre, mais sur une présence à l'immanence de la vie. Une telle finalité, articulée sur une éthique de l'immanence, justifie la pertinence de la *praxis* qui consiste justement à provoquer, à soutenir et à guider l'interrogation éthique permanente d'un sujet en devenir avec d'autres sujets. Cette quête de sens dans une vie en perpétuel mouvement, ce savoir-devenir-ensemble, implique la prise en compte de la sensibilité. Le deuxième tour de piste éclaire également les difficultés de passage entre une éducation morale (une *poièsis*) et une éducation éthique (une *praxis*) (Daignault, 1994; Imbert et Meirieu), en même temps que la pertinence et la nécessité de cette dernière pour ancrer l'éthique professionnelle dans un souci éthique singulier et authentique. L'étude permet ainsi de mieux cerner la question éthique et de souligner l'importance de la sensibilité dans le processus d'éducation éthique des acteurs, tout autant que la nécessité d'une mise en jeu de ces derniers, à titre de sujets, dans ce processus.

Finalement, un troisième tour de piste se réalise autour du concept de sensibilité afin d'en saisir l'intention et les extensions et d'en réaliser une articulation avec une éducation éthique fondée sur un souci de l'immanence de la vie. Le concept de « sensibilité éthique » est mis de l'avant en tant que « présence de l'être humain dans son unité sensible à la présence même de la vie qui le conduit à se situer dans un projet permanent de quête de sens, porté par un souci du mouvement de la vie et par le sentiment de reliance qui en émerge ». La pertinence et la nécessité d'une éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement ainsi que des conditions pédagogiques susceptibles de la favoriser constituent les dernières contributions théoriques de cette thèse. En particulier, l'inscription de l'éducation à la sensibilité éthique au sein d'un projet personnel de formation est présentée comme une avenue prometteuse.

Ces apports contribuent à enrichir le cadre théorique permettant de penser la question éthique en éducation. Ils peuvent ainsi inspirer les réflexions, les discussions, les pratiques de formation et les recherches centrées sur cette question en formation initiale à l'enseignement, ou plus spécifiquement, préoccupées par l'éducation à la sensibilité éthique elle-même.

Mots clés : éducation – éthique - sensibilité éthique – praxis – projet personnel de formation – formation initiale à l'enseignement - herméneutique

INTRODUCTION

Du plus loin que je me souviens, j'ai toujours souhaité que tout le monde soit heureux. J'ai toujours senti que mon propre bonheur était lié à celui des autres. Bien que ce rapport au monde ait évolué avec le temps, l'indignation devant diverses formes de violence m'a toujours habitée et elle a constitué le moteur de ma quête et de mon engagement en éducation. Voilà le point de départ, l'origine de cette thèse.

Cet ancrage singulier et évolutif s'inscrit également dans un contexte plus large et général. Depuis près de vingt-cinq ans, nous assistons en Occident à ce qu'il est convenu d'appeler un « retour de l'éthique » (Legault, 1997; Russ, 1994; Simon, 1993). Cette « montée en puissance » de l'éthique contemporaine (Baudouin, 1994) peut s'expliquer à la fois par des mutations fondamentales dans différentes sphères de l'agir humain (Baudouin, 1994; Gohier, 2002) et par une crise des fondements culturels, sociopolitiques et métaphysiques (Morin, 1997) qui interpelle le champ éthique.

Ce contexte occidental particulier sollicite donc le sens éthique des décideurs mais aussi celui de chaque individu (Boivert et Olivier, 2000). L'école, à l'instar d'autres institutions, est interpellée. D'abord à cause de la conjoncture particulière qui la confronte sur le type d'homme à former et qui place les éducateurs face à des situations et à des enjeux exigeant une approche éthique, mais aussi parce notre temps est marqué par des réformes des programmes de formation scolaire (primaire, secondaire, collégial) et de formation des maîtres qui replacent ces questions au premier plan (Desaulniers et coll., 1997).

Les questions éthiques, dans la société en général comme dans le monde de l'éducation en particulier, ne sont cependant pas exclusivement relatives au contexte. Elles sont inhérentes à la condition humaine. Les êtres humains, parce qu'ils sont humains, finissent toujours par s'interroger sur la finalité de leurs actes : « Pourquoi faisons-nous cela? où voulons-nous aller? que voulons-nous devenir? que faut-il choisir parmi la gamme des possibles actuels? que faut-il faire dans cette situation » (Postman, 1981, p.179)? Tels sont bien les défis et les questions éthiques qui s'adressent à nous de façon permanente.

Si ce questionnement éthique est inhérent à la condition humaine, la démarche dans laquelle il entraîne nécessite une éducation. Et c'est dans cette perspective qu'éthique et éducation entretiennent des liens de « connaturalité » (Bourgeault, 1995) : parce que « l'éthique est elle-même, et de façon nécessaire, pratique éducative » (Malherbe, 2000) et parce que l'éducation est elle-même précisément portée par une visée éthique (Meirieu, 1991).

De tels positionnements demandent à être argumentés, car sur ce territoire partagé, les conceptions sont variées. Ainsi, ma conception de l'éducation suppose que l'on dépasse une vision purement instrumentale et qu'on la considère dans sa plénitude, en tant que processus dont la valeur se trouve dans « l'accomplissement de la personne qui, tout entière apprend à être » (Delors, 1996, p.92). Il s'agit alors d'une démarche d'être et de devenir avec les autres portée par le mouvement même de la vie. Une éducation que Barbier décrit comme « cet élan de soi vers soi » (1995, p.64). Ma conception de l'éthique, quant à elle, se pose davantage dans l'ordre du doute et du questionnement (Sicard, 1999) que dans l'ordre des certitudes et des réponses. Avec Ricœur, je conçois ainsi l'éthique comme « le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de la loi morale » (Ricœur, 1985, p.42), cette « interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes [...] qui le place d'emblée devant la question de l'Autre » (Meirieu, 1991, p.11). L'éthique prend alors la forme d'une interrogation et d'une réflexion permanente sur le devenir humain en solidarité avec autrui; une démarche qui, selon mes choix théoriques, s'appuie également sur le mouvement même de la vie, sur son immanence (Deleuze, 1995). De là, l'éthique ainsi envisagée est-elle éducative, et de là, également, l'éducation porte-t-elle avec évidence une visée éthique, visée qui n'est pas formulée en termes d'un Idéal humain à atteindre, mais en termes d'un processus immanent à saisir.

Une première question se pose alors de la façon suivante : Dans les institutions d'éducation, d'enseignement et de formation universitaire, souhaitons-nous et faisons-nous une éducation sous le signe de la morale ou une éducation sous le signe de l'éthique? À l'instar d'Imbert (1985, 1987, 2000) et de Meirieu (1991, 1996), je dirais que dans l'état actuel des choses, l'entreprise pédagogique est essentiellement « moralisatrice » et que les questions du sens tout autant que celles du sujet et de son autonomie, de sa capacité à s'auto-crée, tendent à se voir oubliées, tant du côté de l'élève que du maître. De même, dans le contexte de la

formation initiale à l'enseignement, il semble que l'expression « entreprise de moralisation » puisse être associée à une « entreprise de professionnalisation », avec des conséquences similaires sur la question du sens et du sujet. Des conséquences qui me semblent éloigner l'entreprise éducative des questions et des défis éthiques auxquels nous avons à faire face dans le contexte actuel.

Comme on le sait, au Québec, la profession enseignante est en mutation depuis une dizaine d'années, définitivement engagée sur la voie de la professionnalisation. Dans ce contexte, les enjeux éthiques de cette profession sont présumés être recouverts par les compétences requises pour l'enseignement, telles que définies par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001b). Le Ministère choisit ainsi de traiter la question de l'éthique en enseignement autour de l'axe d'une éthique professionnelle qui se rapproche davantage de la déontologie professionnelle que d'une éthique personnelle. Il semble que ce choix ait pour conséquence d'occulter dans la formation les questions plus singulières du sens et de la sensibilité. Aussi, compte tenu de mes postures théoriques à l'égard de l'éducation et de l'éthique, il m'apparaît que ces dimensions ne peuvent être passées sous silence, autant dans la pratique que dans la formation des enseignants et dans la recherche sur ce sujet.

Le chapitre I de cette thèse consiste principalement à éclairer davantage le contexte que je viens d'évoquer rapidement afin de considérer des portions de ce territoire et de les agencer de manière à mettre en lumière un problème jusque-là resté dans l'ombre. Dans ce chapitre, la question de l'éthique et de l'éducation en contexte de formation initiale à l'enseignement sera traitée à partir d'un cadre interprétatif que je présente en première partie. Ce cadre comprend à la fois des éléments d'ordre expérientiel et singulier et des éléments d'ordre théorique, conceptuel et général que j'ai organisés autour de la *praxis éducative* (Imbert, 1985, 1987, 2000) et que le récit de mon mémoire de maîtrise permet de mettre en relief. La deuxième partie de ce chapitre consiste dans l'interprétation proprement dite du contexte québécois contemporain, puis du contexte de l'éducation scolaire, du contexte même de la formation initiale à l'enseignement et, finalement, du contexte de la recherche sur l'éducation éthique. Cette interprétation, liée à mes préoccupations, donne également lieu à une argumentation et à des récits autour des éléments contextuels de la recherche (contextualisation) en vue de mettre en lumière la pertinence personnelle, sociale et scientifique de la

problématique et de formuler un problème, des questions et des objectifs de recherche présentés à la troisième et dernière partie du chapitre I.

Le chapitre II présente les fondements épistémologiques et méthodologiques de cette recherche théorique engagée sur le territoire de l'éthique et de l'éducation. La typologie particulière de cette thèse et sa cohérence interne justifient la présentation de ces fondements avant le cadre théorique. La première partie de ce deuxième chapitre consiste à exposer et à justifier mes choix quant à l'approche, à l'intentionnalité et à l'épistémologie de la recherche. J'expliquerai pourquoi et comment cette thèse s'inscrit dans le cadre d'une recherche fondamentale et théorique (axe d'intentionnalité) envisagée dans une perspective globale et interdisciplinaire (approche). Je discuterai ensuite de ses fondements épistémologiques qui se situent dans une perspective interprétative (axe épistémologique). La deuxième partie du chapitre expose l'articulation entre ces fondements et la méthodologie déployée pour me maintenir dans l'espace d'une recherche théorique, mais engagée sur le territoire de l'éthique et de l'éducation, c'est-à-dire pour me maintenir non seulement dans la perspective d'un processus de « production de savoirs », mais aussi dans un processus de formation, d'un « *penser et agir en solidarité* ». C'est cette méthodologie qui est présentée, d'abord à partir de la *praxis* en tant qu'acte intégrateur de recherche et de formation dans une perspective éthique et éducative, puis dans une pratique de lecture/écriture/réécriture développée par Simard (1999) ainsi que Martineau et coll. (2001) consistant dans les activités d'interpréter, d'argumenter et de raconter (axe méthodologique).

Le cadre théorique et conceptuel occupe évidemment une place très importante dans une recherche théorique. Il rend compte, dans un premier temps, du travail d'interprétation des « données » de la recherche, soit les concepts et les théories relatifs au sujet, puis du travail d'argumentation et du récit de cette compréhension ayant conduit à la construction d'un problème au plan théorique. Ensuite, dans un deuxième temps, il expose et soutient les énoncés théoriques novateurs qui émergent de l'imagination du chercheur, soit les « résultats » de la recherche.

Le chapitre III comprend cette première partie qui consiste à situer le problème sur le plan théorique. À cet égard, les concepts d'éducation, de formation et de *praxis* (en tant qu'éducation éthique) sont interprétés, puis une argumentation et un récit s'élaborent en vue

de montrer la pertinence et l'originalité théorique du problème précédemment posé au plan contextuel.

Finalement, le **chapitre IV** présente d'abord une interprétation du concept de sensibilité et de ses possibilités d'articulation avec les concepts d'éthique et d'éducation dans le contexte d'une *praxis*. Il avance ensuite le concept de sensibilité éthique ainsi que des conditions d'une éducation à son égard. S'ensuit une argumentation susceptible de soutenir les propositions novatrices avancées, c'est-à-dire la pertinence théorique d'une éducation à la sensibilité éthique au sein d'une *praxis* en formation initiale à l'enseignement. Ce chapitre se referme sur une recontextualisation de la question à travers la pertinence de l'éducation à la sensibilité éthique au plan contextuel (contexte de la recherche, contexte de la formation initiale et de l'éducation scolaire, contexte québécois contemporain et contexte singulier de la chercheuse) et sur une proposition à l'égard d'une modalité pédagogique susceptible de favoriser les conditions d'une éducation à la sensibilité éthique en contexte de formation initiale à l'enseignement : le projet personnel de formation.

Ainsi, dans cette thèse, l'articulation d'une problématisation contextuelle (chapitre I) et d'une problématisation conceptuelle (chapitre III), à travers un travail d'interprétation, d'argumentation et de récit inscrit dans une *praxis* (chapitre II) vise à fournir le matériel pour éclairer un problème sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation en contexte de formation initiale à l'enseignement (chapitres I et III). Cette problématique vient soutenir l'avancée théorique représentée par l'éclairage qu'apporte le concept de « sensibilité éthique » qui permet de montrer la pertinence et la nécessité d'une éducation à cet égard sur ce territoire, et de proposer une modalité pédagogique susceptible d'offrir des conditions favorables à cette réalisation (chapitre IV).

CHAPITRE I

MISE EN LUMIÈRE D'UN PROBLÈME SUR LE TERRITOIRE PARTAGÉ DE L'ÉTHIQUE ET DE L'ÉDUCATION EN CONTEXTE DE FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

« Ce qui rend pathétique la situation actuelle de l'école, et lui confère son sérieux sur le plan moral, c'est que dans la réalité présente, elle seule est en mesure de débarbariser l'humanité, à condition qu'elle en soit consciente. »

T.W. Adorno

Je m'attarderai dans ce premier chapitre, à interpréter le contexte particulier à partir duquel la thèse s'est développée. Cependant, afin de faciliter la compréhension du lecteur qui effectue une lecture linéaire d'une thèse qui, en fait, a une structure circulaire, il m'est apparu pertinent de présenter d'entrée de jeu les constituantes essentielles du cadre sur lequel s'appuie l'interprétation de ce contexte. Déjà ici, nous entrons dans la circularité de l'univers interprétatif et, plus précisément, de l'herméneutique. Ce cadre d'interprétation, présenté à la section 1.1, comprend à la fois des éléments d'ordre « objectif », de l'ordre de référents culturels admis et reconnus par les communautés intellectuelles auxquelles ils appartiennent et des éléments plus « subjectifs », de l'ordre de la rationalité et de la sensibilité singulières de l'interprétante. Ces référents sur lesquels s'appuie l'interprétante sont ceux qui ont permis, dans un premier temps, de situer la question sur le plan contextuel. Leur présentation, en amont de la construction du problème de recherche peut paraître inhabituelle. Cependant cette mise en perspective, au tout début de la problématique, permettra au lecteur de mieux effectuer sa propre interprétation non seulement de ce contexte, mais de la thèse dans son ensemble.

Dans le but de circonscrire ce cadre d'interprétation, j'ai choisi de présenter une synthèse de la quête et du parcours singulier inscrits dans le cadre de mon mémoire de maîtrise. On retrouvera dans ce cadre d'interprétation des éléments relatifs au cadre de référence plus « objectif » qui a soutenu le mémoire de maîtrise et qui soutiendra également l'interprétation, l'argumentation et le récit dans cette thèse. Ce cadre de référence concerne la possibilité de se représenter le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation comme espace de *poièsis* (une éducation fabricatrice sous le signe de la morale et de la moralisation) ou comme espace de *praxis* (une éducation émancipatoire sous le signe de l'éthique et de la construction du sujet éthique en solidarité avec les autres) tels que définis principalement par Imbert (1985, 1987, 2000) ou comme espace de cohabitation entre *poièsis* et *praxis*.

De plus, ce cadre de référence a déjà fait l'objet d'une interprétation par l'auteure, la chercheuse dans sa quête et son parcours singuliers. Aussi, des éléments relatifs à l'inscription de ce cadre de référence dit « objectif » dans l'histoire singulière de celle-ci (la femme, l'étudiante, la chercheuse, la formatrice) m'apparaissent essentiels dans une description du cadre d'interprétation. Dans la perspective selon laquelle c'est non seulement à partir de ce que je sais que j'interprète, que j'argumente et que je raconte, mais également à partir de tout ce que je suis, la mise au clair de ce contexte singulier permettra au lecteur de connaître mon « point de vue », mes « préjugés » et mes horizons aussi. Au cœur de cette section, c'est le sujet qui interprète qui est en cause dans toute sa subjectivité. Qu'en est-il de ce territoire partagé de l'éthique et de l'éducation dans mon expérience personnelle? Comment et pourquoi le passage de la morale vers l'éthique est-il si problématique dans ma propre histoire, dans mon propre processus éducatif, dans mon travail de formatrice et dans mon travail de chercheuse? Comment ce problème situé dans mon histoire est-il également un problème qui est au cœur de la problématique éducative et particulièrement scolaire? Quelles seraient les conditions qui seraient susceptibles de faciliter le passage de la morale vers l'éthique, le passage d'une entreprise de moralisation (*poièsis*) à une éducation éthique (*praxis éducative*)?

Les réponses et les nouvelles questions ayant émergé de ce processus de recherche-formation ont par la suite été réinvesties dans la recherche doctorale. Comment la question de l'éducation à la sensibilité éthique est-elle entrée en jeu dans mon processus d'éducation éthique et comment certaines pratiques de recherche-formation peuvent-elles contribuer

significativement à cette formation? Comment cette question implique-t-elle d'abord et avant tout la question des finalités poursuivies en amont des pratiques de formation? Dans les programmes de formation à l'enseignement, est-on engagé dans un processus de fabrication de sujets-objets assujettis aux règles et aux normes en vigueur (une *poièsis*) ou dans un processus d'éducation mettant en place les conditions favorables à l'auto-création et à l'*existence* de sujets solidaires d'autres sujets (une *praxis*)? Il m'est alors apparu que cette question des finalités était incontournable si je souhaitais travailler la question éthique et plus particulièrement la sensibilité qu'elle comporte dans une perspective *praxiste* en formation initiale à l'enseignement.

La mise en relief des perspectives théoriques et expérientielles constituant ce cadre d'interprétation s'avère essentielle afin de permettre au lecteur de comprendre pourquoi et comment les éléments contextuels sont interprétés et analysés de façon à identifier un problème sur le territoire de l'éthique et de l'éducation en contexte de formation initiale à l'enseignement, mais également pour favoriser sa propre interprétation des éléments en jeu.

Après la présentation de ce cadre d'interprétation, la section 1.2 *Interprétation d'un contexte*, vise à situer la problématique de la formation éthique dans les programmes de formation à l'enseignement d'abord dans le contexte québécois contemporain, puis dans le contexte de l'éducation scolaire dont il est largement tributaire et, finalement, dans le contexte de la recherche sur ce sujet.

La section 1.2.1 est destinée au travail d'interprétation dans le but d'éclairer le contexte québécois contemporain. D'abord situé au sein du contexte mondial, puis occidental contemporain, le contexte québécois est marqué par une crise de sens et des malaises qui justifient la pertinence, voire l'urgence de la réflexion éthique individuelle et collective ainsi que l'inclusion des considérations éthiques dans les fondements et les pratiques de l'éducation. Mais dans ce contexte, la société québécoise souhaite-t-elle véritablement voir émerger des sujets éthiques capables d'interroger et de remettre en cause les systèmes et les acteurs? Les écoles québécoises et les institutions de formation des maîtres sont-elles dotées de cette finalité d'une éducation et d'une formation humaine à caractère éthique et politique? Dans ce contexte social, la même question se pose : sommes-nous exclusivement engagés dans des

pratiques éducatives normatives, moralisatrices et donc *poiétiques*, ou encore, les conditions d'un passage vers des pratiques humanisantes du point de vue éthique et politique sont-elles possibles lorsque ce passage s'avère pertinent, voire essentiel?

L'interprétation de ce contexte québécois contemporain est suivie de celle du contexte scolaire et de la formation initiale en enseignement (section 1.2.2), deux contextes très intimement liés. De l'interprétation de ces contextes dans leur histoire ainsi que dans leurs fondements et pratiques contemporains émerge une réflexion critique : encore une fois, la même question se pose à l'éducation scolaire comme à la formation initiale à l'enseignement, leurs finalités sont-elles de l'ordre d'une *poièsis* et/ou d'une *praxis*? Les textes officiels prétendent viser une formation éthique. Cependant, la question des finalités, la question du sens de son agir humain et professionnel (dans l'ordre de la rationalité et de la sensibilité) est évacuée au profit de la rationalité technique, limitant le plus souvent l'éducation éthique aux dimensions morales, citoyennes et professionnelles dans une perspective *poiétique*. Un contexte où les questions du sens et de la sensibilité semblent désertier l'espace éducatif.

Finalement, la section 1.2.3 présente l'interprétation du contexte de la recherche en éducation sur ce sujet. La plupart des recherches portent actuellement sur une définition des finalités à poursuivre dans une formation éthique en formation initiale à l'enseignement, que ce soit ou non dans la perspective de la professionnalisation de l'enseignement. Ces travaux s'attardent sur les visées et la nature d'une formation éthique pour les futurs enseignants. Certains posent un regard de nature philosophique sur ces questions, alors que d'autres sont plus « pragmatiques ». Les premiers s'appuient sur des conceptions du monde, de l'homme, de l'éthique, de l'éducation et de la formation pour choisir et argumenter leurs positions sur les finalités à poursuivre dans une formation éthique pour les futurs enseignants (et par conséquent, pour les futurs élèves de ces derniers). Les seconds s'appuient sur les qualités et compétences éthiques jugées nécessaires pour l'exercice de la profession enseignante afin de déterminer les visées et la nature de la formation initiale à cet égard.

Dans la seconde perspective, la réflexion sur les finalités sera de moindre importance puisque les finalités sont déjà déterminées par les systèmes institutionnels (finalités de leur formation universitaire, finalités de leur profession). La formation éthique portera alors

davantage sur l'adhésion aux valeurs et aux finalités déterminées ainsi que sur l'articulation cohérente entre ces finalités et leur pratique dans un « savoir-agir efficace ». Cependant, la majorité des travaux proposent que les finalités d'une formation éthique pour les futurs enseignants impliquent à la fois une réflexion téléologique portant sur les finalités de leur projet de se former et d'éduquer (sur la question du sens et de l'Autre) et une formation plus déontologique, de l'ordre du savoir-agir en situation.

Comme je l'ai mentionné, ce n'est pas le caractère professionnel de la formation qui détermine le choix des finalités à poursuivre en formation initiale à l'enseignement. Alors que certains affichent une conception « technique » de la profession enseignante, d'autres ont une conception de la profession, et donc de la formation qui s'y rattache, beaucoup plus ancrée dans un projet philosophique.

Mon interprétation de ce contexte s'appuiera sur le même cadre de référence : dans les travaux de recherche actuels, les finalités poursuivies en matière de formation éthique en formation initiale à l'enseignement sont-elles de l'ordre *poiétique*, c'est-à-dire de l'ordre de la « fabrication » d'enseignants « assujettis » aux normes et aux règles de la profession et du système scolaire et \ou de l'ordre *praxiste* de l'émergence de sujets éthiques capables de réfléchir en amont des règles et des codes, de se situer, de juger, de choisir, et d'agir de façon libre et responsable en solidarité avec d'autres sujets? Y a-t-il des voies de passage possibles entre ces ordres lorsque cela s'avère nécessaire dans le processus d'éducation?

Étant donné que comme chercheuse, formatrice et comme personne je n'exclus pas la seconde option, et que je recherche les voies de passage, je tenterai de comprendre, à travers ces travaux de recherche, dans quelle mesure la sensibilité singulière entre en cause dans le projet *praxiste* d'une construction du sens en solidarité dans son projet de formation, son projet professionnel et son projet d'existence. Il m'apparaît que l'interrogation éthique sur ces finalités, parce qu'elle interpelle l'être humain dans ses rapports à lui-même, aux autres et au monde, implique à la fois des dimensions qui relèvent de la rationalité et de la sensibilité qui le constituent. Or, bien que ces dimensions soient abordées par certains chercheurs, il semble que la sensibilité soit généralement occultée dans les textes officiels portant sur les

finalités. Lorsque ces derniers soulèvent la question du sens, liée à l'éthique, il apparaît que c'est au profit d'une seule et unique raison à éduquer.

Cette recherche s'inscrit donc au point de départ dans un contexte comportant des enjeux situés. À partir de cette interprétation du contexte à la lumière des concepts de *praxis* et de *poiësis*, un problème (section 1.2.4), une question (section 1.2.5) et des objectifs de recherche (section 1.2.6) sont formulés. C'est à partir d'une interprétation et de l'« interprétante » que la recherche théorique prend place et se réalise en la dépassant. Comme je le mentionnais au début de cette introduction, il ne s'agit pas tellement de trouver des solutions à un problème. Il s'agit de proposer une originalité, une ouverture, un éclairage différent dans le territoire conceptuel sur lequel ce problème et ses enjeux peuvent se poser et se réfléchir, celui de l'éthique et de l'éducation, de montrer la spécificité de certaines dimensions de ce territoire et de formuler finalement des propositions théoriques pouvant servir de balises à des recherches, à des réflexions et à des pratiques pédagogiques préoccupées par ces enjeux.

Une dernière remarque s'impose pour situer la problématique que je vais présenter ici. Bien que je m'intéresse de façon plus spécifique à la formation initiale en éducation préscolaire et enseignement primaire, il est très difficile de considérer isolément ce maillon de la grande chaîne de démultiplication dont il fait partie. La formation des maîtres implique nécessairement des préoccupations en aval, c'est-à-dire sur les effets de cette formation sur les formés, soit les futurs enseignants et leur enseignement, ainsi que sur les effets de cet enseignement sur les élèves et, ultimement, sur les actions de ces élèves en tant qu'acteurs individuels, sociaux et politiques.

En amont, on ne peut d'ailleurs éviter de s'interroger, d'une part, sur les mandats attribués au système scolaire dans son ensemble par les instances politico-économiques et administratives qui en sont responsables et sur les attentes sociales face à ce système. D'autre part, il est inévitable de s'interroger également sur la marge de manœuvre possible, souhaitée et occupée par les formateurs universitaires et les chercheurs quant à la mission qu'ils souhaitent accomplir, au sens qu'ils lui attribuent et qui les mènent non seulement à un questionnement sur les finalités de l'éducation scolaire et de la formation à l'enseignement, mais à leur propre mise en jeu en tant que sujet. Et cette interrogation me ramène

nécessairement à moi-même, à mes propres finalités, à mon propre projet de formation, de recherche et d'enseignement. Bref cette problématique, dont le nœud se situe au niveau de la formation initiale à l'enseignement, implique inévitablement un regard vers ce qui la fonde et vers ce qui en découle.

1.1 Première partie : la *praxis éducative* comme cadre interprétatif

1.1.1 La quête et le parcours

Dans l'élaboration de toute problématique, particulièrement dans le domaine des sciences humaines, et plus encore lorsque cette dernière s'inscrit dans le paradigme interprétatif, il est nécessaire de mettre au clair son rapport à l'objet d'étude et à la recherche elle-même. Comme l'affirme Bouchard (2000), nos choix paradigmatiques et axiologiques, liés à nos contextes individuels (enjeux psychologiques, sociaux, politiques, professionnels) influencent fortement le développement particulier d'une problématique de recherche.

Dans le cas de la présente recherche, le contexte personnel et professionnel de la chercheuse fait partie intégrante de la problématique. C'est au cœur de mon histoire de vie que prend racine, que se nourrit et se développe mon intérêt et ma préoccupation constante pour ce sujet de recherche. Mon rapport à l'objet et à la démarche de recherche est donc très « intime » et fondamental. Intime, car ce questionnement se situe au cœur de mon histoire singulière et fondamental, car il constitue le fondement sur lequel se construit cette histoire personnelle mais également cette vie professionnelle de chercheuse et de formatrice.

*L'histoire mondiale de mon âme*¹

Toutes les sept secondes, sur la terre, un enfant au-dessous de 10 ans meurt de faim. (...) Chaque jour, sur la planète, environ 100 000 personnes meurent de faim ou des suites

¹ « L'histoire mondiale de mon âme » est le titre de la préface de l'ouvrage de Ziegler (2002), rapporteur spécial des Nations Unies pour le droit à l'alimentation, qui s'inspire de Kafka : « Loin, loin de toi se déroule l'histoire mondiale, l'histoire mondiale de ton âme. ». J'ai repris ce titre pour mon travail car j'avais vraiment le sentiment qu'il avait été écrit pour moi.

immédiates de la faim. [...] Le plus souvent victimes d'un impératif et d'un seul, celui des maîtres du monde : le profit sans borne. [...] La destruction de millions d'êtres humains par la faim s'effectue dans une sorte de normalité glacée, tous les jours, et sur une planète débordant de richesses. [...] Je suis l'Autre et l'Autre est Moi. Il est le miroir qui permet au Moi de se reconnaître. Sa destruction détruit l'humanité en moi. Sa souffrance, même si je m'en défends, me fait souffrir. (Ziegler, 2002, p. 13-15)

Ces citations chocs illustrent efficacement l'ancrage de cette thématique des rapports entre éthique et éducation dans mon rapport à moi, aux autres et au monde. Un rapport qui prend forme et s'installe d'abord et avant tout dans ma sensibilité. En lisant Ziegler, j'ai cru qu'il avait lu en moi. J'ai toujours vécu avec le sentiment profond d'être unie à l'humanité tout entière. L'aliénation, la souffrance des autres sont miennes, tout autant que leur émancipation, leur mieux-être. Toute petite je constate que le mal (ou le manque d'amour) existe autour de moi : la guerre, la faim, l'exploitation des personnes, la course aux armements, la dégradation de l'environnement, bref les abus et injustices de toutes sortes, tout ce qui me semble injustifiable au plan moral. Ces constatations et leur absurdité provoquent en moi une rupture de sens et une grande indignation. D'autant plus que j'observe également qu'à différents moments, une partie du monde provoque ou assiste au spectacle de la misère de l'autre sans se sentir liée à son destin. Toutes ces aberrations, ces problèmes d'ordre éthique, ces mensonges, mais aussi le silence désespéré de mes éducateurs devant mes questions contribuent à faire monter mon indignation. Qui plus est, plus les années passent, plus mon propre silence et mon inaction devant cette indignation élargissent le fossé de la rupture du sens; le fossé qui se creuse entre moi et les autres, entre moi et moi-même. C'est dire que si j'ai longtemps cru que c'était le manque d'éthique des autres qui causait principalement ma souffrance et celle du monde, je peux dire aujourd'hui que c'est aussi mon propre manque d'éthique face à moi-même, comme face aux autres et face au monde qui m'interroge et parfois m'indigne également. Paradoxalement, cette indignation est animée par ma foi profonde en l'être humain et en l'éducation. Je voudrais mieux comprendre ces refus d'être et de devenir- les miens comme ceux des autres- pour pouvoir agir, pour pouvoir peut-être leur donner un sens et ainsi, m'éduquer et éduquer.

Je suis donc venue à l'université en formation à l'enseignement préscolaire et primaire, portée par cette quête de sens omniprésente dans ma vie et toujours de plus en plus envahissante. Cette quête prenant sa source dans mon indignation face aux absurdités du

monde et dans le profond mal-être que j'éprouvais face à cette indignation. Après un passage dans le militantisme écologiste et l'éducation à l'environnement, soumise à la tentation de certaines formes de violence et d'indifférence face à ce que je considérais injustifiable au plan moral, mon indignation cherchait le lieu d'une écoute, d'un écho, d'une action et certainement d'un peu d'espoir. C'est donc dans le champ éducatif que j'ai cherché et que je cherche toujours une voix (e) de passage pour travailler cette indignation et faire en sorte qu'elle ne mette pas en échec mon projet d'éducation; mon projet de m'éduquer et d'éduquer, mon projet de me former et de former, mon projet de faire de la recherche en éducation, mon projet d'exister. C'est dans cet espace que j'ai inscrit ma quête.

Mes études de premier cycle en formation à l'enseignement m'ont certainement permis d'acquérir une culture et de développer des compétences dans ce domaine, mais elles n'ont pas vraiment contribué à nourrir ma quête. Plutôt que de conforter et d'élaborer ma conception de l'éducation scolaire comme espace de changement (individuel, social, politique), cette formation m'a plutôt confirmé l'institution scolaire comme lieu de reproduction, voire de production des sources même de mon indignation et lieu de résistance par excellence aux changements dont je rêvais.

1.1.2 Le mémoire : le passage de la morale à l'éthique dans une *praxis éducative*

C'est alors que j'ai décidé de poursuivre mon cheminement dans le cadre d'une maîtrise en éducation, avec pour horizon d'approfondir les fondements et les pratiques de l'éducation et de l'enseignement afin de proposer les changements que je croyais pertinents! Je souhaitais élaborer une réflexion sur les conditions de développement de la compétence éthique chez les futurs enseignants afin que ces derniers favorisent ce développement chez leurs futurs élèves.

À ce moment, j'avais la conviction que je savais ce qui devait changer « pour le bien » et qu'il me fallait étudier pour apprendre ou trouver comment faire pour changer les choses et les autres. J'étais donc, à mon entrée aux études de 2e cycle, en quête de savoirs et de compétences, c'est-à-dire en quête de moyens pour réaliser un idéal. Les savoirs

universitaires, les programmes et les formateurs chargés de leur enseignement constituaient d'abord et avant tout pour moi à ce moment un réservoir de moyens. Il faut dire que je suis de la génération des années 1960s et convaincue que s'il existe un écart entre une situation donnée et une situation souhaitée, les humains tout-puissants avec leurs sciences et leurs techniques possèdent les ressources pour éliminer cet écart ou peuvent les développer. Encore aujourd'hui, je réalise à quel point cette rationalité technique a imprégné toute ma culture. Puisqu'il était question d'éthique, je me demandais comment une meilleure formation des enseignants, une meilleure éducation des élèves et futurs citoyens du monde du point de vue éthique, pourrait contribuer à diminuer cet écart entre le monde tel que je voudrais qu'il soit et le monde tel qu'il est. Dans une telle orientation, l'université n'était pas concernée par ma quête de sens et je ne croyais pas non plus qu'elle y avait une place. Ma quête de sens relevait de la sphère personnelle, et il y avait un clivage radical entre cette dernière et la sphère institutionnelle et professionnelle.

C'est au cours de ces études de second cycle en éducation que j'ai été amenée à réfléchir sur les fondements philosophiques et politiques de l'éducation et donc sur ce qui fondait mes propres conceptions du monde, de l'être humain et de l'éducation. C'est alors que s'est opéré pour moi un véritable revirement paradigmatique. J'ai compris à ce moment, et plutôt douloureusement, qu'il existe un abîme infini entre l'idéal moral et les pratiques, entre « ce qui est » et « ce qui devrait être ». Le Don Chichotte en moi s'est retrouvé devant une impasse et ma rationalité technique y a perdu la raison! Je réalisais les dangers du dogmatisme tout autant que de l'absence d'un idéal moral. Je réalisais que comme éducateur/formateur nous devons apprendre à nous tenir dans une position vraiment inconfortable, sur une ligne de crête entre le dogmatisme et le nihilisme (Daignault, 1994), entre ce que Meirieu (1991) formule comme « l'exigence du meilleur et l'acceptation du pire ». J'apprenais qu'il est moins pire d'accepter le pire que d'imposer ce que l'on croit le meilleur.

Le sens se trouve dorénavant dans ce processus ininterrompu et toujours inachevé de sa propre construction, dans sa propre quête. Il apparaît que cette construction se réalise avec les autres dans une dynamique d'action entre la culture et l'expérience avec, pour toile de fond, le souci de l'autre et le souci de vérité (Daignault, 1994) dans une *praxis*. Les savoirs et

les compétences ne constituent plus un objectif de formation en soi mais des moyens au service de la construction du sens en formation.

Je dois dire que c'est principalement à mon directeur de recherche, à la personne de ce formateur-chercheur et au modèle qu'il a constitué pour moi, que je dois ce revirement paradigmatique et cette réorganisation du sens dans ma vie, dans ma formation et dans ma profession. Car après m'avoir permis de travailler les fondements de mes conceptions de l'éducation (de l'éducation scolaire, de la formation universitaire et de l'éducation en son sens le plus large), il m'a également permis de m'interroger sur l'horizon véritable de ma démarche de formation universitaire : « Quelle est ta véritable question, Diane? » Et le jour où j'ai véritablement accepté d'entendre cette question, les morceaux du casse-tête ont commencé à s'assembler les uns aux autres et à s'organiser pour permettre à ma véritable quête de sens de se mettre en oeuvre tout en s'inscrivant au cœur de ma formation universitaire.

C'est ainsi que mon rapport à la formation, au savoir, à la recherche, à moi-même et aux autres ont été profondément bouleversés et que ma quête a été transformée en un mouvement irréversible. L'éducation, la formation et la recherche n'étaient alors plus un résultat attendu extérieur à l'agent (ici moi-même), mais un processus singulier inachevé et inachevable dans lequel l'agent (moi-même) devenait l'acteur principal. Une *praxis* au sens où l'entend Imbert, c'est-à-dire un « acte à travers lequel le sujet - [...] - non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'auto-crée, d'ex-sister, à travers l'auto-création et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets » (1987, p.19). Cette orientation éducative et éthique me permettait de vivre ma quête de sens par le biais du développement de ma culture et de mes compétences mais aussi par l'approfondissement de mon expérience singulière dans le travail d'écriture/réécriture en solidarité. De cette dynamique émergeraient peut-être de nouvelles connaissances qui permettraient aussi peut-être à d'autres personnes de s'inscrire dans leur propre quête. Et j'ai compris alors qu'en cela l'université avait quelque chose à apporter à ma quête de sens et que cette dernière pouvait également apporter quelque chose à cette institution.

J'aurais bien pu et je pourrais encore réaliser une recherche qui s'inscrive dans la conception d'une normalisation et travailler à développer un modèle de formation porté par un idéal de développement de la compétence éthique des futurs enseignants et proposant des modalités pédagogiques pour réduire l'écart entre l'idéal formulé et l'étant des formés. Mais la recherche sur les concepts de morale, d'éthique, d'éducation et de formation m'a permis de comprendre que si un modèle vertical et déductif pouvait convenir à la dimension déontologique comportementale de l'éthique, il pouvait difficilement s'appliquer à ses dimensions téléologiques, à la question du sens et du rapport à l'autre que pose l'éthique en amont des règles et des codes.

C'est alors que je me suis inscrite dans une démarche éducative de moi-même sur le plan éthique, faisant le pari que ce sont d'abord les éducateurs et les formateurs dans ce qu'ils sont et leur propre « compétence éthique » qui peuvent faire une véritable différence dans les processus d'éducation et de formation... Les fondements épistémologiques, théoriques et méthodologiques de cette recherche, inscrits dans la tradition phénoménologique et herméneutique et inspirés de l'approche autobiographique, m'ont amenée à la recherche d'une compréhension du développement éthique en formation à travers ma propre expérience et avec les référents culturels qui s'y rattachaient. Ma recherche de maîtrise s'est alors effectuée autour de ce passage problématique de la morale vers l'éthique, une difficulté bien ancrée dans mon histoire singulière, mais qui trouve écho dans la problématique éducative et de formation.

Mon premier tour de piste au plan expérientiel s'est donc réalisé autour de mon rapport au « mal ». Comme je l'énonçais précédemment, j'ai toujours vécu avec le sentiment profond d'être unie à l'humanité tout entière et en constatant que le mal existait autour de moi. Non seulement existe-t-il, mais on le provoque et on y assiste dans une forme d'indifférence, d'insensibilité à l'Autre qui m'est insupportable. Inversement, je me sens personnellement sensible, interpellée, concernée par tout et responsable de tout ce que je considère injustifiable au plan moral. Comme l'exprime si bien Ziegler (2002), « Je suis l'Autre et l'Autre est Moi ». La destruction de l'Autre détruit l'humanité en moi... « Sa souffrance, même si je m'en défends, me fait souffrir ». J'ai ressenti cela bien avant d'avoir appris les mots

« humanité », « liberté », « dignité » ou « solidarité ». J'ai ressenti cela avant d'avoir appris à parler...

Cependant, comme je le mentionnais précédemment, à mon impuissance face à ces problèmes d'ordre éthique, s'ajoutent le silence et l'inaction [voire l'indifférence] de mes éducateurs devant mes questions. Je fais donc face à mon propre silence et à ma propre inaction face à l'absurdité... Je n'assume pas mes responsabilités humaines, sociales, politiques; j'ai peur et je me tais parce que mon éducation m'a avant tout appris à être « normale », à être « conforme », à être ce qu'on pourrait appeler « une bonne petite fille ». Tout cela ajoute à mon indignation.

Cette histoire bien singulière trouve par ailleurs des échos dans la problématique plus générale de l'éducation et de l'école. Le cadre théorique philosophique et psychanalytique d'Imbert sur l'éthique dans le champ éducatif m'a largement permis d'élaborer ma réflexion et d'approfondir mon expérience à cet effet. L'école a-t-elle pour mission de reproduire la société telle qu'elle est ou de la changer? Il apparaît selon l'analyse d'Imbert, que l'éducation telle qu'actuellement conçue et vécue à l'école se situe davantage sous le signe de la morale et de la moralisation que de l'éthique et de l'émergence de sujets libres et responsables (1985, 1987, 2000). S'entend par morale, ce qui dans l'ordre du bien et du mal se rapporte à des normes et des lois, des impératifs (Ricoeur, 1985). Une éducation sous le signe de la morale serait cette action de « fabrication de sujets-objets » assujettis à ces énoncés normatifs, une *poiësis* (Imbert, 1985, 1987, 2000). À l'opposé, s'entend par éthique l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes, interrogation, doute, remise en question des « allant de soi » qui placent le sujet devant la question de l'Autre (Meirieu, 1991). L'éducation sous le signe de l'éthique serait alors cet acte d'*auto-crédation*, d'*ex-sistence d'un sujet*, à travers l'*auto-crédation* et l'*ex-sistence d'un autre/d'autres sujets* », une *praxis* (Imbert, 1987).

Le problème de recherche de ma maîtrise se formule alors dans cette difficulté de passer de la perspective morale à la perspective éthique en éducation, en enseignement et en formation. Une difficulté qui se trouve autant dans la structure institutionnelle que dans la structure personnelle des acteurs dans les institutions d'éducation... Puis, posée dans ma

propre expérience, cette même difficulté de passer d'un agir moral à un agir éthique dans ma vie personnelle et professionnelle, malgré une forte interpellation à le faire et un grand regret de ne pas le faire... Comment échapper à ce piège d'une moralisation en éducation et en formation quand on veut travailler la dimension éthique? Comment inscrire en formation une préoccupation éthique véritable en amont des règles et normes de conduite? Comment permettre, indiquer, encourager ce passage lorsqu'il est nécessaire?

Au même moment où je me démêle et me démène avec tous ces concepts, je participe à un atelier d'écriture en études littéraires, pour ma formation personnelle. J'écris des petits récits autour d'événements marquants de ma vie. Je raconte principalement mon indignation et étonnamment, je constate que tout ce que j'écris se passe autour de l'école mais jamais pendant l'école... Aussi, j'intitule mon recueil de récits autobiographiques « *Après l'École...* ». Jamais, à ce moment, je ne pouvais imaginer que ces récits deviendraient du matériel pour ma recherche. Dans ce recueil, il est question d'images, de reflets, de miroirs, d'indignation, de silence et de peur. Je me donne un pseudonyme pour parler à la troisième personne: Denia (anagramme de Diane). Je réalise que je suis plutôt un reflet de moi-même. Je reflète ce qu'on attend de moi plutôt qu'être qui je suis. J'attends aussi maintenant du reste du monde qu'il soit ce reflet. Je suis une réussite de l'entreprise éducative moralisatrice et je veux aussi qu'elle réussisse... Je me situe donc du côté de la morale. Je trouve, dans le récit de mon parcours expérientiel, que mon indignation est faite de silence et de peur... Puis un tour de piste dans les référents culturels du côté de la psychanalyse et de la philosophie m'indique une voie de passage de la morale vers l'éthique : la parole et le désir. Le silence est une parole tue ... Derrière chaque peur se trouve un désir caché... L'éthique est le lieu de la parole et du désir singuliers... Le passage à un sujet éthique implique de recouvrir sa parole et son désir... Parler son désir, désirer sa parole : oui, mais comment?

L'écriture de mes récits de vie se poursuit et m'entraîne vers d'autres sentiers... Après l'indignation (le silence et la peur), suivent la colère, la rage contre tout ce qui n'a pas été dit et fait... Puis, vient à moi le concept d'« ombre », tel que défini par les héritiers de Jung : « L'ombre, c'est tout ce que nous avons refoulé dans l'inconscient par crainte d'être rejetés par les personnes qui ont joué un rôle déterminant dans notre éducation » (Monbourquette, 1997, p.11). Aller à la rencontre de cet autre en soi, de sa parole et de son désir serait-il un

impératif pour rencontrer véritablement l'Autre et les Autres? Pour faire une véritable démarche éthique... Voilà l'hypothèse qui est avancée alors... Selon Monbourquette, non seulement le travail sur l'ombre constitue-t-il une voie de passage vers la connaissance et l'estime de soi, le développement de la créativité et de saines relations sociales, mais il est essentiel pour le développement de la vie morale et psychospirituelle. Toujours selon cet auteur, inspiré d'autres psychologues jungiens dont Neuman (1969), le travail sur l'ombre permet le passage d'une morale centrée sur la loi à une morale centrée sur la conscience. Une morale qui se rapproche donc davantage de l'éthique, telle que je l'ai définie. L'ombre constituait donc pour moi un concept clé dans le passage de ce que j'identifiais comme la morale vers ce que j'identifiais comme l'éthique... Je trouvai alors dans l'ombre le lieu potentiel de ma parole (tue) et de mon désir (caché) et ainsi une ouverture à des rencontres véritables.

La question de recherche s'est alors formulée ainsi: « *Comment le travail sur l'ombre peut-il favoriser l'émergence du sujet (avec sa parole et son désir singulier) et ainsi faciliter le passage de la morale à l'éthique dans une démarche éducative* »? Plus précisément en éducation, comment le travail sur l'ombre peut-il favoriser le passage d'une entreprise de moralisation vers une *praxis* éducative? À partir du moment où j'ai réussi à formuler cette question de recherche, la recherche était déjà très avancée...

Dans les référents culturels, je trouve deux constantes dans les processus de réintégration de l'ombre: un travail d'ordre psychologique et une démarche d'ordre spirituel. Ainsi, le processus d'harmonisation de l'ego et de l'ombre exige de présenter le matériau psychique au *Soi*, un travail conscient et volontaire. Il implique par la suite, de laisser le *Soi* ou *Imago Dei* organiser ces forces opposées, leur permettre de devenir complémentaires. Ainsi, pour plusieurs analystes jungiens, l'art de transformer les contradictions en paradoxes appartient à la fonction symbolique du *Soi* ou *Imago Dei*, ce principe divin au cœur de l'individu. Un travail qui nécessite l'abandon d'une attitude volontariste et rationnelle pour se placer sous la mouvance du *Soi divin* (Monbourquette, 1997).

Puis, au plan expérientiel, c'est à travers le travail d'écriture et une approche corporelle que se réalise ce travail d'harmonisation de l'ombre et qu'apparaît l'envers du paraître...

Que le miroir se retourne pour dévoiler un sujet, « *Comme on imagine les anges et non comme sont les reflets* »... Mais voilà : ce qui pouvait à ce moment prendre la forme d'un « résultat » pour ma recherche était également un nouveau point de départ du point de vue personnel, puis une invitation et une nouvelle question et pour une nouvelle recherche. La poursuite des spirales phénoménologico-herméneutiques...

La tension entre la morale et l'éthique reste toujours présente dans ma vie personnelle et professionnelle. Le réflexe de tenter de refléter, de taire sa parole et son désir singulier demeure bien ancré. De même que celui de discréditer les savoirs qui émergent de sa propre expérience. Tous des éléments d'une *praxis* qui, inscrits dans une *vigilance floue*, permettent autant aux sujets qu'aux savoirs de demeurer « *vivants et vrais comme on imagine les anges* ». En éducation, la morale a sa place, l'éthique également, tout comme la *poiésis* et la *praxis*. C'est le passage qui doit demeurer possible lorsqu'il s'avère nécessaire de passer de l'un à l'autre.

1.1.3 Le réinvestissement de la quête en formation et en recherche en formation initiale à l'enseignement

C'est suite à cette démarche de recherche et de formation « en éthique » et « en éducation », que j'ai réinscrit mon questionnement dans le champ de la recherche et de la formation initiale à l'enseignement. La démarche de recherche-formation réalisée au cours de ma maîtrise avait définitivement été éducative sur le plan éthique. Je souhaitais voir comment elle pourrait inspirer une pratique de formation initiale à l'enseignement préoccupée des dimensions éthiques inhérentes à l'éducation et à l'enseignement.

À partir de la problématique rédigée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, à laquelle j'ai articulé le contexte plus spécifique de la formation initiale à l'enseignement, je souhaitais réaliser une recherche-intervention au cours de laquelle je mettrais en place une pratique des histoires de vie en formation avec un petit groupe d'étudiants pour ensuite en décrire et en interpréter les effets selon une approche phénoménologico-herméneutique.

Cependant, en travaillant sur le plan des finalités, je me suis rendu compte qu'en général, les préoccupations liées aux dimensions éthiques de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement sont davantage teintées d'attentes normatives et comportementales, proches de la morale et de la déontologie, que de la question du sens (et de l'autre) en amont des règles et des codes. Ces préoccupations *poiétiques*, bien que très légitimes, ne m'apparaissent pas répondre à l'ensemble d'une formation éthique, notamment au plan du savoir-devenir-ensemble, pour de futurs enseignants.

De plus, j'ai constaté que lorsque la question du sens est posée, elle est abordée sous l'angle de la rationalité (du jugement rationnel, de l'argumentation, de la communication efficace, par exemple), occultant l'angle de la sensibilité qui pourtant m'était apparu central dans ma propre démarche de recherche et de formation éthique.

C'est alors que cette recherche doctorale, s'est centrée sur la question des finalités éducatives et de la formation initiale à l'enseignement en insistant sur la pertinence d'explorer et développer cet axe éthique qui tient compte du sens singulier que les acteurs attribuent à leur projet de formation, à leur projet d'enseigner et à leur projet de vie dans la relation à l'Autre et aux autres; et particulièrement, à la sensibilité constituant cet axe qui, me semble-t-il, contribue avec la rationalité, à l'éducation éthique des futurs enseignants.

1.2 Deuxième partie : interprétation d'un contexte

1.2.1 Le contexte québécois contemporain

Un contexte de crise, de mutation?

Il devient de plus en plus difficile d'isoler un contexte social et culturel immédiat de celui du reste de la planète et de son histoire. On le sait, le monde rapetisse au fur et à mesure qu'il se globalise. Dans son magnifique et non moins célèbre dernier long métrage, le cinéaste québécois Denys Arcand traçait un portrait de la société québécoise du XXI^e siècle et invitait les Québécois, mais sans doute également tous les « Occidentaux », à voir en pleine action

« *Les invasions barbares* » qui y sévissent. L'un des personnages principaux du film, un historien universitaire, rongé par un cancer et à la veille d'une mort certaine, revoit le cours de sa vie et avoue à son fils en même temps qu'à lui-même, que la seule chose qu'il vaut la peine de chercher dans cette vie, c'est le sens... La salle est émue, le silence dense (danse), chacun s'examinant lui-même... Et la mienne, ma vie?

Chercher le sens, chercher du sens, créer du sens, lui permettre de se dévoiler. Cette tâche existentielle, quand elle interpelle une personne dans sa singularité et son devenir, semble difficilement pouvoir se réaliser en dehors d'elle-même. C'est à travers la conscience de ses actes et la rencontre intersubjective des pouvoir-être de sujets solidaires que le sens se met en processus de construction et se dévoile en même temps petit à petit. Et cette conscience appelle sans doute l'éducation. Si l'école est en mesure de débarbariser l'humanité, de stimuler, d'accompagner et de soutenir la co-construction de sens, c'est sans doute, comme le croit Adorno (1984), à condition qu'elle se sache investie de cette mission de création de sens pour chacun, d'un advenir du sujet- d'une mission éthique. Or malheureusement, ce n'est pas ce qui semble apparaître pour le moment.

C'est donc depuis déjà une vingtaine d'années, dans cette société où les barbares sont à nos portes et /ou dans nos cœurs, que nous assistons à ce qu'il est convenu de nommer un « retour de l'éthique » (Legault, 1997; Russ, 1994; Simon, 1993). Un retour porté par une crise des fondements culturels, sociopolitiques et métaphysiques (Morin, 1997). Une crise de sens qui appelle le sens éthique des décideurs, mais aussi celui de chaque individu (Boivert et Olivier, 2000) et qui, par conséquent, interpelle également l'institution scolaire. Le Conseil supérieur de l'éducation (1990) évoquait cette crise et introduisait officiellement la question éthique dans la sphère éducative publique québécoise dans son rapport annuel 1989-1990 intitulé « *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle* ». Le Conseil situait son rapport dans le contexte d'une mutation sociale inédite caractérisant notre société, mutation comportant de sérieux défis éthiques. Cette mutation était décrite selon quatre axes. Le premier portait sur l'interdépendance de la science, de la technique et de l'information et sur leur omniprésence dans la vie quotidienne de la société. Le deuxième axe concernait l'extension des échanges entre les peuples et l'avènement de la pluralité culturelle. Le troisième axe relevait la transformation de certains liens sociaux et

des liens établis avec l'univers. Finalement, le quatrième axe décrivait l'augmentation des inégalités socio-économiques et la montée de la violence.

Grands traits des sociétés occidentales contemporaines

Plus récemment, mais toujours sur l'horizon éducatif, Gohier (2002), trace les grands traits de la société contemporaine. Elle en relève la complexité en conjuguant les points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique. Les principales caractéristiques de cette société sont mises au jour : mondialisation et globalisation des marchés, désengagement de l'État dans la sphère publique et sape du pouvoir par les firmes-réseaux, réorganisation de la carte géopolitique du monde en réseaux économiques, remplacement de l'espace du politique par la politique de plus en plus teintée des intérêts économiques, métissages culturels dus aux migrations des populations et aux croisements des produits culturels, réduction de l'espace-temps dans l'instantanéité par les moyens de transport et les médias d'information et de communication, remise en question par les technosciences de la nature humaine elle-même, relativité et fragmentation des savoirs. Tout en soulignant les pendants positifs de ces traits de société, l'auteur insiste sur l'importance de la formation et du développement

[...] d'une conscience sociale et responsable pour que l'individu puisse advenir comme sujet. C'est à ce titre seulement qu'il peut échapper au rôle d'objet, instrument de la consommation, que veut lui faire jouer l'économie de marché, ou à celui d'homme fragmenté, sans lien unificateur aucun, auquel l'accule la relativité et la compartimentation du savoir ainsi que de la perte du sens de l'identité et du sentiment d'appartenance (éthique, religieuse, politique, à l'échelle locale ou planétaire...), que l'individu peut recréer un sens qui devient le vecteur unificateur de son existence. (Gohier, 2002, p.9)

« Retour » de l'éthique et crise de l'éthique elle-même

Ce contexte se complexifie d'autant plus lorsque l'on juxtapose à cette crise sociale la crise de l'éthique elle-même. Ainsi, comme l'affirme Russ (1994), la crise des fondements qui caractérise tout notre univers contemporain, affecte aussi l'univers éthique et ce sont les fondements mêmes de la morale et de l'éthique qui ont disparu. Et c'est précisément à ce moment que les actions de l'homme se révèlent périlleuses et dangereuses, à ce moment

même où nous sommes précisément dans le nihilisme, ce rapport au rien que surgit la demande éthique. C'est dans ce contexte de la mort des idéologies, de l'emprise grandissante de l'individualisme et de l'accroissement brutal des pouvoirs de l'homme par le développement des technologies nouvelles qu'origine la crise actuelle de l'éthique et qu'entrent en gestation les nouvelles valeurs de la modernité... sous le signe de l'urgence! Se trouvent donc dans ce contexte parallèlement et « corollairement » une société en crise de fondements, et donc en quête d'éthique, mais aussi une éthique contemporaine elle-même en crise et en quête de ses propres fondements.

Ces conditions sociales mettent en évidence la pertinence, voire la nécessité, d'une éducation scolaire préoccupée d'éthique et ainsi d'une formation initiale à l'enseignement préoccupée d'éthique. Mais la prudence et le sens critique nous invitent également à nous examiner nous-mêmes examinant nos crises... Selon Dumont, l'une des caractéristiques de la pensée occidentale moderne est justement cette propension à dénoncer et à analyser la crise de l'homme. C'est pourtant quelques lignes plus loin qu'il affirme que la caractéristique essentielle de la culture actuelle semble résider « dans le sentiment d'un déchirement irréductible entre le monde du sens et celui des formes concrètes de l'existence » (1968, p.11).

Malaises dans la modernité et lien entre ces malaises et le « retour » de l'éthique

Aussi plus récemment, Taylor (1991) aborde-t-il également la question du sens. Sans parler de « crise », il décrit différents malaises associés à notre contexte social et qui font obstacle au sens (et au souci de l'autre) : *la primauté de la raison instrumentale, l'individualisme et la perte de liberté*. Il m'apparaît important de m'attarder sur la nature de ces malaises, car ils sont directement liés à des principes fondateurs du sens.

D'abord, Taylor définit un malaise comme étant : « des traits caractéristiques de la culture de la société contemporaine que les gens perçoivent comme un recul ou une décadence, en dépit du "progrès" de notre civilisation » (1991, p.11). Il y a donc dans le « malaise » ces notions de recul ou de décadence qui ne vont pas dans le sens de la finalité de l'éducation ni de l'éthique, tels que définis en introduction. Un recul sur lequel les

institutions éducatives seraient justifiées de porter un regard critique afin d'outiller ceux qui voudraient s'en dégager. Or, on le verra plus loin, il apparaît que ni école actuelle, pas plus que les institutions de formation à l'enseignement, ne semblent posséder toute l'autonomie souhaitable pour le faire.

Taylor traite d'un premier malaise qu'il identifie comme l'individualisme. Selon lui, la conquête de notre liberté moderne s'est réalisée par la coupure avec nos anciens horizons moraux. En ce lieu, les humains faisaient partie d'un ordre, d'une chaîne des êtres qui les dépassait. Cet ordre imposait une hiérarchie qui limitait la mobilité du sujet, mais qui donnait un sens au monde et à la vie sociale. « Les choses qui nous entouraient ne représentaient pas seulement des matières premières ou des instruments pour la réalisation de nos projets : leur place dans la chaîne des êtres leur conférait un sens » (Taylor, 1991, p.13). Mais c'est également cette coupure, cet « éclatement des systèmes symboliques », relevé par plusieurs auteurs contemporains, qui a favorisé l'exercice de la liberté personnelle, pour autant qu'on ait réussi à donner un sens et une valeur à son existence (Le Breton, 1992). Cette rupture avec la surdétermination du sens s'est donc réalisée afin de gagner de la liberté. Pour Taylor, l'individualisme a cependant des conséquences importantes sur le plan éthique : « La face sombre de l'individualisme tient à un repliement sur soi, qui aplatit et rétrécit nos vies, qui en appauvrit le sens et nous éloigne du souci des autres et de la société » (1991, p.15). Ces conséquences sont précisément la source de plusieurs des préoccupations éthiques contemporaines.

La primauté de la raison instrumentale est le deuxième malaise identifié par Taylor. Par raison instrumentale, il désigne cette rationalité utilisée pour évaluer les moyens les plus simples de parvenir à une fin donnée. Il est ici question d'efficacité, d'efficience et de productivité. Comme le propose Taylor, quand une société n'a plus de structure sacrée, elle tourne à la foire d'empoigne et, comme il l'affirme, « Tout peut être repensé en fonction de la quête du bonheur et du bien-être des individus. La raison instrumentale détermine l'étalon qui prévaut désormais » (1991, p.15-16). Ne trouvant plus leur signification dans l'ordre et la chaîne des êtres, les créatures qui nous entourent peuvent désormais devenir des matières premières ou des moyens assujettis à nos fins... C'est dire que si l'individualisme nous a

libérés d'un ordre sacré, la raison instrumentale pourrait maintenant prendre entièrement possession de nos vies!

La primauté de la raison instrumentale est consacrée en notre temps par la technologie. Tout est devenu une question de « comment faire » même lorsque les enjeux sont d'un tout autre ordre. Ainsi, dira Peron (1992) :

Dans un monde où tout est dominé par l'économique où tout est devenu problème (technique) à résoudre, rien ne fait plus question [...] La rationalité technique ne réside pas dans l'intelligence du pourquoi des choses, mais dans l'élucidation de leur comment. Sa vocation se limite à la production de ce qu'elle pose comme utile, efficace, performant. Les catégories sur lesquelles elles repose n'envisagent pas l'homme et la société selon une perspective globale, elles ne commandent que des actions segmentaires et ne jugent que des modalités de fonctionnement, de rendement qu'elles impliquent. (p.11)

Comme on l'indiquait avec Gohier (2002) précédemment, la primauté de la raison instrumentale fait entrer l'homme dans un rapport de production-consommation qui devient le sens de sa vie. On peut saisir rapidement les conséquences de donner priorité à une telle rationalité dans tous les domaines de la vie, dont l'éducation bien entendu, car cette rationalité se trouve devant l'impossibilité de penser avec son propre matériel épistémologique, la question de son sens, de ses conséquences, de sa finalité (Peron, 1992). Taylor affirme que nous avons toujours par ailleurs cette marge de manœuvre pour nous interroger sur ces questions et resituer le lieu de la raison instrumentale dans nos vies. Mais suffit-il d'évoquer cette possibilité pour conclure que ce soit encore possible?

Cette primauté de la raison instrumentale semble aller à contresens de certains principes éthiques fondamentaux. Ainsi, l'affirmation de Meirieu selon laquelle, l'éthique est « l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes (...) interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre » (1991, p.11) et celle de Kant dictant sa maxime « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » (1978), apparaissent des principes éthiques fondamentaux, liés à la question du sens et au souci de l'autre, qui se voient balayés par la vague de la raison instrumentale.

Une autre conséquence liée à la primauté de la raison instrumentale ou encore à la civilisation technique, est la menace de la perte de l'identité de l'homme d'aujourd'hui (Gadamer, 1990; Gohier, 2002). La dépendance et l'impuissance à l'égard des formes de vie techniquement médiatisées devant lesquelles l'individu se trouve rend difficile le processus d'identification dans un monde où l'on privilégie les capacités d'adaptation. Cela « conduit à la déchéance de la praxis aux mains de la technique, à la mainmise de la technique sur la praxis et - non par la faute de l'expert - conduit à la déchéance dans la déraison sociale » (Taylor, 1991, p.19):

Enfin, et pourrait-on dire, conséquemment, le troisième malaise identifié par Taylor est la perte de liberté. Dans une société où règnent l'individualisme et la raison instrumentale,

[...] les institutions et les structures de la société techno-industrielle restreignent considérablement nos choix : elles forcent les sociétés autant que les individus à donner à la raison instrumentale un poids que nous ne lui accorderions jamais dans un débat moral sérieux et qui pourrait se révéler extrêmement destructeur. [...] On peut penser qu'une société fondée sur la seule raison instrumentale menace les libertés, tant individuelles que collectives - parce que ce ne sont pas seulement nos décisions sociales qu'elle modèle. On a bien du mal à maintenir un style de vie individuel contre le courant. (Taylor, 1991, p.20)

Taylor expose également le problème d'une perte de liberté liée à une perte du contrôle politique. S'appuyant sur la réflexion de Tocqueville, il constate le faible intérêt des individus pour l'espace politique. Occupés à jouir des satisfactions de leur vie privée, les personnes laissent la porte ouverte à « une forme moderne et typiquement moderne de despotisme, que Tocqueville appelait despotisme "doux", à un "immense pouvoir tutélaire" » (1991, p.21). Il ne s'agit plus d'un pouvoir basé sur la terreur et l'oppression, mais sur l'absence de l'action citoyenne individuelle et collective. C'est notre « liberté politique » qui est en perte de terrain ici et notre dignité de citoyen qui est menacée.

Comme l'affirme Ricœur, l'éthique est la « visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions plus justes » (1990, p.202). Aussi, il y a éthique quand, par « l'acte grave de position de liberté » je m'arrache au cours des choses (*arrachement*) et je veux rompre les liens qui emprisonnent l'autre (*déliement*), c'est-à-dire « quand, à l'affirmation pour soi de la

liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit » (1985, p.42). Il apparaît donc que la liberté soit un principe éthique qui se trouve également bafoué dans cette modernité; tant la liberté individuelle que collective et, par incidence, la liberté politique. L'individualisme et la raison instrumentale ont donc fait reculer cette liberté au nom de laquelle nous avons pourtant rompu avec les anciens horizons moraux.

Comme le fait remarquer Taylor (1991), les façons de nommer et de formuler les malaises et les inquiétudes qui émergent de la modernité sont diverses, contestables et d'ailleurs contestées! La culture moderne est subtile et complexe, et il faut en considérer à la fois la grandeur et la misère pour en avoir une vision juste et relever ses plus grands défis. Mais pour cet auteur, « le problème ne consiste pas à évaluer les conséquences néfastes qu'il faudrait accepter pour en cueillir les fruits, mais à les orienter vers de plus grands objectifs plutôt que vers leurs formes dégradées » (p.24).

Lien entre ces malaises, l'éducation et l'école

Ce contexte de crise et de malaises n'est pas sans influencer le système éducatif ainsi que les finalités et pratiques qui y prennent place. La question du rôle de l'école dans cette société se pose alors sérieusement, celle du rôle que joue actuellement l'éducation scolaire et de celui qu'elle pourrait jouer. Ces questions sont d'abord présentées dans le contexte social ici, puisqu'elles en découlent directement. Il ne s'agit donc pas de décrire ici le contexte scolaire, mais de discuter du rôle de l'institution scolaire dans les sociétés.

Fourez (1990), qui s'inscrit dans la pensée sociologique de Bourdieu et Passeron (1970), constate que dans une société, le système d'éducation a pour but principal de reproduire le système de cette dernière. Selon cette perspective, l'école a pour fonction la transmission du passé à des générations futures, et ce n'est pas la tâche principale de l'école que de préparer ou d'initier des changements sociaux. Ainsi, l'école participe aux malaises de la société ou les subit par transmission en son sein, puis par contagion en dehors!

Par ailleurs, à cette vision s'oppose celle d'autres théories sociales de l'éducation qui voient des indices sérieux d'une crise culturelle, sociale et écologique, pour laquelle l'éducation doit fournir aux élèves un certain nombre d'outils afin de modifier ces situations

et de participer à l'évolution du réel (Bertrand, 1998). Par exemple, Bertrand, s'appuyant sur Grand'Maison, affirme que : « Éduquer, c'est favoriser l'émergence de nouveaux outils de transformation du réel vécu par nous tous, c'est donner aux étudiants les moyens pour transformer le réel, c'est assurer notre évolution mutuelle, c'est interpréter et transformer la vie quotidienne, c'est vivre » (1998, p.166).

La pensée d'un pédagogue comme Meirieu, par exemple, va dans le même sens avec certaines influences des théories personalistes et humanistes (centrées sur la personne et la culture). Pour lui l'éducation a pour finalité de « Faire advenir l'humanité dans l'homme. » (Meirieu, 1993), ce qu'il traduit ainsi :

L'école, pour moi, a la responsabilité de l'éducation des jeunes en tant qu'elle utilise des médiations intellectuelles - des connaissances et des compétences précisément - pour leur permettre d'apprendre à vivre ensemble dans un univers où ils puissent, chaque fois que c'est possible, se dégager de la violence des rapports de force. L'école a donc en charge de choisir des contenus qui permettent à tous les jeunes, s'ils les maîtrisent, d'échapper à la violence sociale des pouvoirs et des médias, de tous ceux qui cherchent à utiliser les êtres humains à leur profit, de tous ceux qui préféreraient les manipuler pour être tranquilles ou faire tranquillement leurs affaires. Elle a à outiller tous les jeunes pour qu'ils puissent échapper à ces situations de sujétion qui sont, pour eux, de véritables violences et, pour nous tous, de graves atteintes à la « paix » fondée sur la reconnaissance réciproque de sujets. (1993, p.109)

Il y a donc une idée ici d'échapper à la violence sociale par l'école plutôt que de la reproduire, de la produire et de l'entretenir...

Il se trouve donc un sérieux paradoxe dans l'éducation scolaire. Ce paradoxe est identifié par plus d'un sociologue et ainsi formulé par Ayers (2003) : au fur et à mesure qu'une personne s'éduque, elle devient de plus en plus apte à porter un regard critique sur la société au sein de laquelle elle est éduquée. La finalité de l'éducation est de permettre à une personne, devrions-nous dire à un sujet, de développer l'habileté à jeter par lui-même un regard sur le monde, à décider pour lui-même, à poser des questions à l'univers et sur l'univers et à apprendre à vivre avec ces questions de façon à construire sa propre identité. Y a-t-il des sociétés qui espèrent franchement de tels sujets au sein de ses membres? Ayers en doute, et il n'est pas le seul!

Selon lui, en s'appuyant sur les propos de Baldwin, ce qu'attendent nos sociétés se rapproche davantage de citoyens qui vont simplement obéir aux règles et bien fonctionner dans les cadres qui sont les leurs. Mais ce qu'il faut comprendre, c'est que la réussite d'une telle entreprise signifierait ultimement la mort de ces sociétés. Ainsi, il est de la responsabilité des membres d'une société de jeter sur elle un regard critique et de tenter d'y apporter des changements. De se battre même, à tout prix pour ces changements. Le seul espoir pour la survie des sociétés est le changement. Autrement, elle se nécrosent et meurent. C'est la vie qui est ainsi structurée! Ainsi dira Ayers : « Teaching becomes the practice of freedom when it is guided by an unshakable commitment to working with human beings to reach the full measure of their humanity, and a willingness to reach toward a future fit for all » (2003, p.6).

Un autre théoricien de l'éducation, plus près de nous cette fois, Renald Legendre, situe l'éducation entre l'immanence et la transcendance de l'être humain, selon le registre de la personne et non de la société en premier plan :

L'Éducation devient la ressource vitale par excellence pour que l'être humain puisse réaliser ses rêves, associer des sens de plus en plus satisfaisants à sa vie, à l'incertitude, à la souffrance et à l'angoisse, et parvenir à être heureux dans la mouvance de la vie. [...] l'éducation constitue l'indispensable assistance pour que chaque être humain puisse satisfaire son désir d'apprendre à être, à devenir et à se situer. (1995, p.84)

On pourrait aussi évoquer un troisième pôle de plus en plus populaire au Québec (du moins en principe) et qui situe le savoir, sous forme de compétences, comme finalité de l'éducation. Cette conception insiste sur le « dépassement de la culture actuelle par un retour à l'enseignement plus solide soit d'un contenu traditionnel, classique et humaniste, soit d'un contenu plus général et transdisciplinaire » (Bertrand, 1998, p.240).

C'est écartelées au sein de conceptions et d'attentes sociales situées quelque part entre les pôles individu\société\savoir que se déploie l'éducation scolaire et la problématique éthique qui s'y rattache. Il y a donc d'une part, le projet collectif (de reproduction ou de changement social) et, d'autre part, le projet individualiste ou singulier (d'assujettion, d'identification et de socialisation ou d'actualisation de soi, d'émancipation, de transcendance, du devenir sujet...).

Insertion du concept de « sujet en devenir » ou d'un débat permanent sur les finalités permettant de dépasser quelques dialectiques

Vigarello (1996) propose qu'il soit possible de sortir de l'impasse dans laquelle peuvent nous laisser ces oppositions en introduisant le concept de « sujet ». Quelques nuances apportées entre sujet et individu établissent des ponts entre une conception individualiste ou collective du projet éducatif. Selon cet auteur, l'individu se caractérise par sa séparation des autres. Par ailleurs, lorsque s'impose le raisonnement sur la valeur et le sens, s'imposent également des considérations plus psychologiques, morales ou philosophiques, et se pointe alors le sujet. Comme le suggère Vigarello,

[...] le sujet devient un être responsable, celui qui, en dernier ressort, répond de lui-même, a une conscience, une intimité, une histoire : non plus le « singulier » mais l'«unique » et la conscience. Par là même, distinguer l'individu du sujet revient à mieux définir l'objectif de l'éducation : personnaliser mais aussi responsabiliser, tel devient l'objectif de l'éducation. (1996, p.19)

Cette position du sujet en tant que finalité éducative fera certainement sourciller certains philosophes contemporains qui ne sont pas sans poser plusieurs questions à l'égard de ce « sujet » hégémonique dont ils ont annoncé la mort. Cependant, comme on le verra, en éducation comme en éthique, le sujet ne peut pas être tout à fait « mort »... Le « retour du sujet » implique par ailleurs de le considérer non pas comme une solution ou une finalité, mais comme une question, comme un problème, comme un processus de devenir...

Et c'est d'ailleurs sur cette même question du sujet qu'émergent des inquiétudes de la part de certains (Bourgeault, 2003) alors que d'autres (Bouchard, 2003a, 2003b; Bouchard, 2004) souhaitent poser le sujet [éthique] en tant que finalité de l'éducation et de la formation. Bourgeault, soulève d'abord un problème à cet égard en affirmant qu'un sujet ne peut-être qu'un sujet éthique. Or la formation d'un sujet [éthique] serait une tautologie. Ainsi dira-t-il : « Il n'est de sujet que conscient, libre, responsable; il ne peut être de sujet qui ne soit "sujet éthique". C'est pourquoi je préfère parler du développement de la compétence éthique que de la formation ou de l'éducation du sujet éthique » (2003, 118). De plus, vouloir poser la formation du sujet en tant que finalité signifierait, pour Bourgeault, la nécessité de devoir le définir afin de l'inscrire à l'intérieur d'un curriculum plutôt fermé. Une telle inscription du sujet dans un curriculum exclurait la singularité, la mouvance, la diversité qui requièrent un

ajustement et un renouvellement des visées et des pratiques et qui caractérisent un sujet. Comme il l'explique, bien que le sujet ne puisse advenir et se développer, s'affirmer, agir et interagir que grâce à son insertion institutionnelle, il n'advient et ne se constituera vraiment en tant que sujet, que s'il réussit à se poser comme tel, autonome, et à s'opposer quand cela lui paraît requis par le projet qu'il porte. Par ailleurs, pour les tenants de l'éducation du sujet éthique à l'école, esquiver la question du sujet dans les finalités de l'éducation et de la formation, c'est passer à côté de la mission même de l'éducation et de la formation...

Comme le propose Bourgeault (2002), il faudrait peut-être faire le deuil des finalités et maintenir un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation? Les grands Mythes autour desquels se sont établies les finalités éducatives et formatives servent toujours mieux les intérêts des uns que des autres, les intérêts du pouvoir. Aussi dira-t-il : « Il y a un totalitarisme plus ou moins latent dans toute définition des fondements et des finalités - qui fait toujours des exclus ou qui consacre à tout le moins leur exclusion » (p. 188).

Aussi, du point de vue des finalités et donc du sujet, aussi bien social qu'individuel, j'adhère à la pensée de Bourgeault pour qui il y a nécessité d'un débat démocratique permanent. Pourquoi? « Parce que les êtres humains, qui seuls existent, passent désormais avant l'Homme, qui n'est jamais qu'abstraction » (p.188). Ces êtres vivants portent leurs désirs et tournent leur regard vers des horizons inconnus, ils ne peuvent être enfermés dans une définition abstraite et fermée de l'Homme et de l'humanité dont découleraient des finalités éducatives et formatives. Ainsi Bourgeault explique-t-il cette position sur le « deuil » des finalités. Une position qui m'apparaît en toute cohérence avec la posture éthique et éducative que j'adopte.

Il n'y a pas d'Homme et il n'existe nulle humanité générale, sinon abstraite, hors des humains en chair et en os, divers. Il n'y a d'humanité que plurielle, faite d'individus toujours uniques et ne pouvant cependant tenir comme sujets et s'affirmer comme tels que dans la reconnaissance du jeu extraordinairement complexe des engendremens et des filiations, des appartenances, des interdépendances aussi et des interactions - et finalement de la responsabilité.

L'universalité de ce qu'on appelle les droits de l'Homme ne renvoie pas à quelque modèle d'humanité abstraite, duquel il serait possible de faire découler les fondements et les finalités pour l'éducation et pour la formation comme pour toutes les actions humaines. Elle tient plutôt en ceci : la vie bien concrète qui est la mienne, ma liberté, ma

conscience sont menacées chaque fois qu'il est porté atteinte quelque part à la vie d'une personne, chaque fois qu'est entravée une liberté, chaque fois qu'est violée une conscience. C'est pourquoi il faut toujours reprendre les patients chemins de l'analyse critique et de la contextualisation, puis l'exploration des alternatives, les chemins finalement de l'énonciation par delà les énoncés, qui s'avèrent toujours, tôt ou tard, n'avoir qu'un sens et une portée - j'oserai dire : une efficacité - provisoire. (Bourgeault, 2002, p. 189)

Ce travail de l'énonciation perpétuelle de l'homme par l'homme, en solidarité avec les autres représente parfaitement ce que j'entends par la *praxis*. Aussi, cette façon de proposer à la société une façon d'aborder la question des finalités de l'éducation et de la formation convient-elle tout à fait à notre conception de l'homme, de son éducation et de sa formation. Qu'en est-il de l'éthique qui préside à ces réflexions?

Ce débat, comme le fait remarquer Bourgeault (2002) avec une grande justesse, pour être celui des humains et de leur éducation, sera marqué par cette appel intérieur à la solidarité. Une solidarité que Bourgeault associe à cette assignation originelle du Sujet à la responsabilité et qui se situe au cœur de la réflexion de Lévinas.

La responsabilité du Sujet, « en deçà de son point de départ », le constitue comme Sujet. Non pas responsable parce que libre, mais libre parce que responsable. L'assignation à la responsabilité dont il est ici question ne découle pas d'une définition de l'Homme disant son fondement en même temps que le sens et la finalité de son existence; elle est appel d'un homme ou d'une femme bien concret et sans majuscule auquel il me faut répondre sous peine de me (re)nier moi-même. (Bourgeault, 2002, p.189)

Cette posture à l'égard de finalités en constante redéfinition mais dont la toile de fond reste toujours cette « reliure » avec l'autre, qui enjoint une forme de responsabilité infinie à son égard, rejoint donc tout à fait mes représentations et mes expériences de vie à l'égard des êtres humains vivants et de leur éducation : elle est porteuse de sens pour la *praxis éducative* que je tente d'énoncer à la fois comme finalité et comme processus de l'éducation et de la formation.

Je reviendrai, de façon plus étayée, dans le cadre théorique sur mes positions à l'égard des finalités de l'éducation et de la formation. Cependant, ces considérations historiques et sociales sur la nature et les finalités de l'éducation éclaireront certainement l'interprétation du contexte scolaire.

1.2.2 Le contexte scolaire et de la formation initiale à l'enseignement

« Ce qui est le plus négligé dans nos écoles est justement ce dont nous avons le plus besoin dans la vie. »

Herbert Spencer

Il apparaît depuis quelques années que le « questionnement éthique » soit à l'ordre du jour dans le champ de l'éducation et de la formation (Mosconi, 1998). Comme on l'a vu précédemment, nous assistons en Occident à ce qu'il est convenu d'appeler un « retour de l'éthique » (Legault, 1997; Simon, 1993). Un retour porté par une crise des fondements culturels, sociopolitiques et métaphysiques (Morin, 1997). Une crise de sens qui appelle le sens éthique des décideurs mais aussi celui de chaque individu (Boivert et Olivier, 2000). L'école, à l'instar d'autres institutions, est particulièrement interpellée (C.S.É., 1990). D'abord à cause de la conjoncture particulière liée au contexte social décrit précédemment qui l'interpelle sur le type d'homme à former et place les éducateurs face à des dilemmes moraux exigeant une approche éthique. Ensuite, parce que notre temps est marqué par une réforme des programmes d'enseignement (primaire, secondaire, collégial) et des curriculumS de formation des maîtres (Desaulniers et coll., 1997, p.xii) qui ramène ces questions au premier plan. En fait, comme le dit si bien Develay (1996) : « L'école apparaît comme une institution en crise dans une société en crise. Lorsque la société s'enrhume, l'école tousse » (p.8).

Mais cette crise de sens dans la société et dans le monde de l'éducation n'est pas que contextuelle. Elle est inhérente à la nature humaine. Les êtres humains, parce qu'ils sont humains, finissent souvent par s'interroger sur la finalité de leurs actes. « Pourquoi faisons-nous cela? Où voulons-nous aller? Que voulons-nous devenir? Que faut-il choisir parmi la gamme des possibles actuels? Que faut-il faire dans cette situation? » (Postman, 1981, p.179). Ces questions et les défis éthiques qui en découlent interpellent la « chose éducative » de façon permanente à travers la question éthique, celle du sens et de la place de l'Autre qui y est liée.

Ainsi, comme le pose Mosconi (1998), il faudrait se demander s'il y aurait eu un temps au cours duquel la question éthique aurait pu désertier l'espace éducatif. Il apparaît au

contraire que les deux projets s'interpellent mutuellement de façon quasi permanente. Cette persistance de la question éthique en éducation s'explique du fait qu'elle requiert une formation et une éducation. Car même si cette démarche éthique est inhérente à notre condition humaine, elle ne va pas d'elle-même. Elle nécessite une éducation du sujet, une éducation en sujet. Non pas un sujet assujéti ou soumis à l'autorité mais, au contraire, un sujet support, cause, auteur de réflexion et de volonté (Lainé, 1998). En cela, l'éthique s'impose à son tour à l'éducation de façon permanente. L'éducation du « sujet éthique », comme le propose Bouchard (2003b), fait partie intégrante d'une éducation pleine et entière, bien qu'inachevée et inachevable. Et cela à un point tel, on le verra dans le chapitre III, que l'expression « éducation éthique », à l'instar de «sujet éthique», en devient presque une tautologie.

C'est en considérant l'ensemble de ces perspectives que je pourrais même affirmer avec Bourgeault (1995) que l'éthique et l'éducation entretiennent des liens de « *conaturalité* ». Cela parce que « l'éthique est elle-même, et de façon nécessaire, pratique éducative » (Malherbe 2000), et parce que l'éducation est elle-même précisément portée par une visée éthique (Meirieu, 1991). J'élaborerai davantage dans l'analyse conceptuelle sur la nature de ces liens permanents ou conaturels entre éthique et éducation.

Auparavant, il est pertinent d'examiner le contexte scolaire et celui de la formation à l'enseignement au sein desquels ces liens peuvent être réfléchis. La sociologie et la philosophie de l'éducation ont largement discuté de l'influence de l'évolution de nos sociétés et de l'évolution des différents courants de pensée qui les traversent sur le contexte scolaire et sur la dimension éthique qui l'habite de Platon à nos jours. Cela, tant dans les finalités qui sont attribuées à l'institution scolaire que dans les pratiques éducatives qui lui sont proposées. Étant donné l'étendue, la richesse et la complexité de l'historique des trajectoires sociales et de leurs influences sur les théories et pratiques éducatives, on comprendra ici que comme ce n'est pas l'objet de la thèse que de décrire ou d'analyser ces évolutions dans leur ensemble, je me limiterai à ce qui concerne plus spécifiquement le problème que je tente de cerner. Les éléments relatifs à ce problème se situent plus particulièrement au sein du contexte québécois, dans une histoire relativement récente dont le nœud se situe autour de ce que l'on a appelé « la révolution tranquille ». Ce nœud concerne ce passage d'une éducation fondée sur des

référents religieux à une éducation fondée sur des référents laïques, puis dans le contexte de la formation des maîtres, ce passage de la pédagogie et des écoles normales aux sciences de l'éducation et à la formation universitaire aujourd'hui qualifiée de professionnelle.

1.2.2.1 Le contexte scolaire québécois

Comme on le sait au Québec, ce sont les communautés religieuses venues de France à l'époque de la colonisation qui ont mis sur pied, développé et administré le système scolaire en même temps que leurs membres constituaient, dans la presque totalité, le personnel enseignant et non enseignant. Ainsi, jusqu'à une époque plutôt récente, les institutions scolaires québécoises, tout autant que les institutions de formation supérieures étaient placées sous le joug de ces communautés et leur mission était fondée et orientée en vertu des principes de la religion catholique ou protestante. La signification religieuse enveloppait ces institutions ainsi que le rapport à soi, aux autres, au savoir et au monde en général qu'elles instaurent et tentaient d'imposer aux jeunes. Du point de vue de l'éducation morale et éthique, il va sans dire que la question du Bien et du Mal, du sens de l'existence et de l'Autre étaient marqués du sceau de la surdétermination imposée par le dogme religieux.

Cette représentation verticale du monde donne lieu à des rapports humains tout aussi verticaux sur les plans politique, social et familial mais aussi sur les plans culturel et moral. Une telle conception du monde entraîne une vision et des pratiques d'éducation et d'enseignement situées sur le même axe. L'éducation et l'enseignement sont traditionnels et encyclopédiques et exercent une fonction moralisatrice et normative.

C'est au cours des années 1950-1960 que se dessine au Québec une rupture profonde avec cette représentation cosmocentrique du monde et l'organisation politique, sociale et scolaire qui en découlaient. Cette rupture, qu'il est convenu d'identifier comme la « révolution tranquille », a donné lieu sur les plans social et politique à une première grande réforme scolaire suite aux travaux de la Commission Parent (1964). On assiste à la démocratisation de l'école, c'est-à-dire que le Québec se dote d'une politique et de structures permettant « l'accessibilité pour tous » à l'école, du primaire au secondaire. Une accessibilité qui prend

même la forme d'une obligation de fréquentation scolaire incluse dans la Loi sur l'Instruction publique.

La réflexion sur les questions pédagogiques devient essentiellement d'ordre philosophique. On s'interroge sur « les finalités, le type d'homme à former, les valeurs à transmettre, l'épanouissement individuel, l'adaptation sociale, sur ces grands problèmes de l'enseignement et les questions morales [...] » (André, 1992, p.24). On enseigne alors à partir des grandes traditions humanistes la science, l'art, l'histoire, la philosophie, et toujours la religion (les connaissances dites classiques et traditionnelles) à partir de fondements et de pratiques d'enseignement centrés sur un objectif : « faire apprendre un contenu donné » (Bertrand, 1998).

Les années 1970 furent ensuite marquées par le courant des théories personnalistes et les finalités liées au développement intégral de la personne, à la liberté et à l'autonomie de cette dernière. Le principe fondamental de ces théories est que « toutes les personnes ont une orientation positive et veulent apprendre » (Bertrand, 1998, p.54). Ces théories et les pratiques qui en découlent sont influencées par la psychologie humaniste ou personnaliste de Rogers, la psychologie sociale de Lewin et institutionnelle de Lapassade et Ardoino. Influencés à la fois par les travaux de l'École de Chicago (Dewey) et par les travaux de pédagogues européens (Rousseau, Freinet, Montessori, Vasquez et Oury), on tente de passer d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie moins directive, plus « ouverte ». La rupture est plutôt radicale et le manque de culture, de réflexion et d'intégration autour de ce paradigme et de ces pratiques mène rapidement à une remise en question de ce virage. De nombreuses lacunes sont soulevées et dénoncées dans la formation des élèves, notamment sur le plan de la maîtrise de la langue, et nombreux sont ceux qui souhaitent revenir au « bon vieux temps ». Concentrée sur cette problématique, la société québécoise - les parents, les enseignants, les politiciens et administrateurs responsables des institutions scolaires - ne considère peut-être pas suffisamment les causes de ces « échecs » liés, comme on l'a mentionné au changement brutal de paradigme ainsi qu'à l'augmentation et aux changements des clientèles scolaires liés cette fois à la démocratisation. Elle n'évalue peut-être pas non plus à leur juste valeur les autres retombées plus positives de ces approches de l'école nouvelle avant de se mettre en voie de réformer, à nouveau, les finalités et pratiques scolaires.

Les années 1980 furent marquées, quant à elles, par le courant des théories dites « technologiques » (Bertrand, 1998) et particulièrement par une « systémique de l'éducation » (la tendance multimédiatique s'étant davantage développée au cours des années 1990-2000), une démarche qui « part de l'analyse des finalités, des caractéristiques de l'étudiant, passe par la conception d'un système d'enseignement\apprentissage, une expérimentation du système, une évaluation et finalement l'introduction des modifications nécessaires qui viennent fermer la boucle » (Bertrand, 1998, p.101). L'attention est centrée sur l'enseignement, c'est-à-dire sur la façon d'influencer par différents moyens, et de façon positive et efficace, la relation entre les élèves et le contenu. Au Québec, cette tendance s'est articulée dans une réflexion didactique et une pédagogie par objectifs qui se sont actualisés dans ce qu'il est convenu d'appeler la « marée bleue ». Les programmes d'études des ordres primaire et secondaire ont été revus et présentés sous la forme d'objectifs généraux morcelés en dizaines et en centaines de sous-objectifs terminaux et intermédiaires, eux-mêmes liés à des démarches et à des contenus d'apprentissage dont la somme devait constituer un tout unifié et cohérent. De nombreux guides pédagogiques accompagnant chacun de ces programmes d'études avaient également été produits par le ministère et les enseignants furent graduellement submergés par l'arrivée de tous ces documents bleus dans les classes.

Au cours de cette période, la réflexion sur les finalités de l'éducation et de l'école aux plans individuel, social et politique est mise de côté pour une réflexion essentiellement concentrée autour des moyens d'enseigner efficacement. « Pour la première fois, le "comment faire" en éducation est développé pour lui-même. Ni le savoir, ni le savoir-être ne suffisent désormais à assurer le passage de la théorie à la pratique », dira Daignault (1985, p.71-72). On assiste alors à une véritable technologie du savoir pédagogique. Une pédagogie qui « consiste désormais à trouver des applications de ces savoirs dans l'activité même d'éduquer » (p.72) Une pédagogie qui passe définitivement du « *faire-savoir* » au « *savoir-faire* », comme l'indique Daignault.

Enfin, au début des années 1990, avant même que les enseignants n'aient pu prendre connaissance de tout le contenu de leur « marée bleue » et de ce qu'ils désignaient encore, dix ans plus tard, comme les « nouveaux programmes », une autre réforme se prépare... Des états généraux sur l'éducation présidés par la Commission Inschauspé mettent en évidence des

éléments de diverse nature en montrant la nécessité : l'évolution rapide et incessante des savoirs, de la sciences et de la technologie ainsi que des moyens de communication, la mondialisation des marchés et de la culture, ainsi que les défis qui sont liés à ces situations appellent des citoyens apprenants capables de se situer et d'agir dans ce contexte complexe et changeant.

Aussi l'avancement de la recherche, notamment en psychologie cognitive et sociale, nous permet-il de mieux comprendre les processus d'apprentissage dans leurs dimensions cognitives, culturelles et relationnelles. Cette compréhension met en évidence l'importance des caractéristiques et du rôle de l'apprenant dans le processus d'enseignement-apprentissage. Finalement, les échecs scolaires de plus en plus marqués des jeunes donnent à penser que l'approche par objectifs présente certaines faiblesses. Le morcellement de la connaissance auquel elle conduit ne permet peut-être pas à l'apprenant de donner forme et sens à ses apprentissages et le transfert des apprentissages semble difficile. Ces constatations ont conduit certains (politiciens, commissaires, chercheurs et formateurs universitaires, administrateurs scolaires et enseignants) à affirmer la nécessité de considérer une nouvelle réforme de l'éducation qui modifierait certaines structures du système scolaire, ainsi que les programmes d'enseignement.

Le tournant du siècle est donc marqué par cette réforme qui touche les programmes de formation du primaire, du secondaire et du collégial mais également ceux qui concernent la formation initiale à l'enseignement dans les universités (Desaulniers et coll., 1997). Ces derniers seront tous inspirés du modèle de l'approche par compétences. Un virage est annoncé; il faut prendre le « virage du succès » et, pour cela, il faut passer du « paradigme de l'enseignement » au « paradigme de l'apprentissage » (Tardif, 2000). Tel est le nouveau *leitmotiv* des administrateurs et formateurs responsables de répandre la « bonne nouvelle » dans les chaumières... Bonne nouvelle qui n'est pas nécessairement si « nouvelle », ni toujours bien accueillie par les praticiens qui sentent qu'on leur impose des fondements et des pratiques et qu'ils font face cette fois non plus à une grande marée mais à un « *tsunami* »...

Réflexion critique sur le paradigme actuel

Ce nouveau paradigme de l'apprentissage s'appuie, en principe, sur une conception du monde, des savoirs, des valeurs et des comportements qui se situe dans une structure globale et inductive, alors que dans le paradigme de l'enseignement traditionnel, ces conceptions, savoirs, valeurs et comportements s'inscrivaient plutôt dans une structure déductive et compartimentée d'une vérité révélée (dogme) ou d'une vérité démontrée par la raison (sciences) et ensuite transmise. Comme le soulignent Lebrun et Wood (2004), il s'agit d'un virage majeur en ce qui a trait au référentiel d'élaboration des programmes ainsi qu'à la conception du processus apprentissage/enseignement. D'un référentiel inspiré des approches par objectifs nous sommes passés à des programmes conçus à partir d'un référentiel axé sur l'approche par compétences, d'inspiration socioconstructiviste.

Cependant il apparaît que l'approche par compétence (APC), du moins son application dans le programme de formation auquel elle a donné lieu la dernière réforme de l'éducation au Québec, ne livre pas complètement la marchandise de ce point de vue (Boutin et Julien, 2000). Comme le soulignent ces auteurs, ce programme de formation juxtapose la logique déductive du courant behavioriste et la logique inductive des courants socioconstructivistes. De plus, il apparaît, et cela concerne plus directement le problème que je tente de cerner, que la question du sens (et la question de l'Autre) n'ait pas davantage survécu au « paradigme de l'apprentissage » qu'au « paradigme de l'enseignement » qui l'a précédé.

Les programmes par compétence définissent évidemment des compétences de divers ordres à développer mais également des niveaux de compétences attendus et donc des profils de sortie tout aussi déterminés et définis que les objectifs des programmes précédents. Ces niveaux de compétences à atteindre peuvent facilement être associés à des « produits » prédéterminés, à des comportements attendus permettant de sanctionner la réussite des études. Cette réussite, « la réussite pour tous », constitue le *leitmotiv* de cette réforme. Elle concerne un « produit attendu », et s'inscrivant dans une *poiësis*, a peu à voir avec le processus de transformation d'un sujet en solidarité avec d'autres sujets, la *praxis*. Ainsi, il apparaît aux yeux de plusieurs observateurs et acteurs des milieux universitaire et scolaire (Boutin et Julien, 2000; Bouchard, 2003a) que l'approche par compétence, telle que mise en

place dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a), comporte plusieurs incohérences au regard des paradigmes à la base de la dite réforme et qu'elle comporte plusieurs lacunes à l'égard de l'éducation en son sens le plus plein. Bouchard dira même que le terme « instruction » a supplanté celui d'« éducation » dans le nouveau Programme de formation de l'école québécoise.

Comme je l'ai déjà mentionné, l'objectif recherché au Québec est de passer de « l'accessibilité pour tous », devise de la réforme scolaire des années 1960, à la « réussite pour tous », devise de la dernière réforme à l'intérieur de laquelle on reconnaît les valeurs sociales actuelles... Mais réussir quoi? De quelle réussite est-il vraiment question? Une réussite de qui? Il faut bien noter dans ce « virage du succès », le passage d'une obligation de moyens à une obligation de résultats, pour l'État d'abord, pour les acteurs de l'éducation ensuite, et finalement pour les élèves eux-mêmes. Ce passage n'est pas anodin.

Dans le contexte où je m'intéresse plus spécifiquement à la dimension éthique en éducation et en formation, il va sans dire que le « paradigme de l'apprentissage » et les fondements socioconstructivistes qui le sous-tendent auraient pu avoir une incidence positive sur les finalités et pratiques d'éducation dans le domaine de l'agir moral en plaçant la question éthique en amont de la morale à différents niveaux des contextes scolaire et de la formation à l'enseignement. Mais l'approche par compétences telle que mise en place dans la réforme de l'éducation au Québec mène ou ramène l'éducation morale à l'apprentissage de comportements normés entrant dans la définition d'un bon citoyen, plutôt qu'à une véritable éducation éthique qui se situerait en amont des règles et des codes, et qui permettraient une véritable « construction » de sens à cet égard. Compétences obligent... Les rapports aux savoirs et le type d'enseignement qui en découlent continuent de se présenter selon un modèle déductif sur un axe vertical. J'analyserai cette situation sur le plan conceptuel dans le troisième chapitre.

Il est finalement à noter que bien que dans cette thèse l'éducation scolaire et les enjeux éthiques qu'elle porte soit considérée dans son ensemble, il faut dire qu'il y a également une programmation scolaire spécifique à l'éducation morale ou éthique. Au Québec, les disciplines qui visent spécifiquement à éduquer le sujet éthique en classe sont l'enseignement

moral, l'enseignement moral et religieux (confessionnel) ainsi que l'éthique et la culture religieuse. Dans la dernière réforme scolaire, ces disciplines sont regroupées dans le domaine dit du « développement personnel » (Bouchard, 2004). Selon Bouchard, il apparaît que cette réforme comporte d'importantes lacunes à ces égards. D'abord parce que trop peu de temps est alloué à cet enseignement dans le régime pédagogique. Ensuite parce que la place de l'éthique dans la formation du futur maître est déficiente. Aussi, « parce que les approches privilégiées s'inscrivent dans les limites de la formation du raisonnement moral formel et abstrait ». Et finalement, parce que « le contenu éducatif se trouve parfois réduit à un « catalogue de droits et d'obligations » (Bouchard, 2002a, p.xv).

Legault (1997) formule quant à lui ce problème en ces termes : dans le contexte où la mission de l'école est passée d'un signifiant idéologique lié aux valeurs et aux croyances religieuses à un signifiant technique lié à la recherche de solutions techniques et administratives, l'école s'est précisément transformée en espace administratif. La question posée par Legault (1997) est celle de la possibilité d'une réhabilitation du sens dans l'école, sans pour autant que celle-ci ne retombe dans le piège de la formation idéologique. Car, soulignons-le ici, cette crainte de l'enfermement idéologique institutionnalisé est justifiable compte tenu du contexte historique scolaire. La société québécoise a tenté de se libérer en écartant la religion de ses institutions publiques. Mais ne s'est-elle pas enfermée dans une nouvelle forme d'idéologie sans le savoir?

L'école québécoise par exemple, ne pose-t-elle pas comme idéal de formation la « compétence » prise au sens du modèle de l'expert? Ne repose-t-elle pas sur un ensemble de valeurs et de croyances liées à l'idéologie néolibérale et industrielle comme semblent le proposer Boutin et Julien (2000)? C'est à tout le moins la question que pose, moins rudement peut-être, Legault en proposant que l'idéologie fondatrice de l'activité éducative contemporaine soit la *pensée instrument* : « C'est dans la conception de l'activité éducative selon le modèle professionnel que la pensée instrument, fille de la technique, module l'idéal de formation » (p.15). Cette conception de l'éducation, ce passage d'une approche idéologique à une approche technique se traduirait selon Legault, par la psychologisation de l'acte pédagogique. « Sa finalité est formulée en termes de compétences à développer, de stades à favoriser, de niveaux à franchir. Les activités pédagogiques chercheront à mettre en

oeuvre des stratégies et instruments pédagogiques pour maximiser le développement en travaillant sur l'une ou l'autre des variables qui empêchent ou favorisent la croissance » (1997, p.15). À ce sujet, Bouchard pose avec Grand'Maison la question suivante :

[...] celle de l'éclatement des systèmes de sens, de l'éclipse des grands récits symboliques qui ont été à la source de l'évolution historique, culturelle et morale de l'humanité. À titre d'indice révélateur, je pense ici à une recherche récente de l'Unesco sur les divers systèmes d'éducation dans le monde. Ces chercheurs disent qu'ils n'ont trouvé nulle part des finalités de sens quelque peu claires et fondées, plutôt des objectifs instrumentaux ou des processus du genre : apprendre à apprendre...quoi au juste? Nous pourrions faire le même constat sur la réforme de l'éducation en cours, et cela au moment où resurgissent des questions de sens dans tous les groupes d'âge et de milieux sociaux. (Grand'Maison, 1999, cité dans Bouchard, 2004, p.12)

Et cette même question s'adresse à la formation à l'enseignement, comme on le verra à la section suivante. La question que pose Legault est bien une question éthique fondamentale pour les acteurs de l'éducation dans le contexte contemporain. Éthique étant comprise ici au sens d'une « interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes » (Meirieu, 1991) ou d'un « appel au sens de l'agir » (Legault, p.14) : « Peut-on vraiment réhabiliter le sens de l'école et de la formation des maîtres dans une société technique et relativiste » (1997, p.20)? « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école » (Legault, Jutras et Desaulniers, 2002)? Qui plus est, peut-on le faire sans rejeter les acquis qu'a permis cette société? Car la perte de la surdétermination idéologique a bel et bien permis l'émergence d'un espace de liberté, d'émancipation, de création et de diversité. Le problème est seulement que cette rupture avec la surdétermination du sens a également éliminé la pertinence de la question du sens en lui-même... Et en éducation, cette perte non pas du sens lui-même mais de sa pertinence, de la pertinence de sa quête, est un grave problème du point de vue des finalités et des pratiques, du point de vue de l'homme en devenir avec ses semblables.

Quelques problèmes identifiés dans ce contexte

À partir de cet historique du contexte scolaire québécois, j'identifie quatre problèmes qui concernent l'éducation et la formation éthique, telles que je les conçois. Il s'agit de l'isolement des paradigmes éducatifs et de leur dominance dans le temps et les lieux; des recoupements entre l'éducation éthique et la question religieuse (morale/éthique et religion)

ainsi qu'entre l'éducation éthique et la question de l'éducation à la citoyenneté (morale/éthique et politique); d'une absence de finalités qui s'inscrivent dans une quête de compréhension et de construction du sens de la vie, et cela au profit d'une raison instrumentale; et finalement, de la prédominance d'une seule *raison* qu'il faudrait éduquer dans le but de rendre une personne compétente sur le plan éthique.

Le premier problème que permet d'éclairer le contexte décrit précédemment concerne l'éducation scolaire en général et se trouve dans le réductionnisme dont on fait preuve en considérant en des temps et lieux différents, chacun des paradigmes éducatifs isolément. Comme l'affirme André (1992), aucune de ces réflexions n'est suffisante en elle-même. Ces courants ou ces paradigmes deviennent même sources d'erreurs quand ils ne sont pas placés dans le contexte global où ils sont en interaction les uns avec les autres. Ainsi, si l'éducation est enfermée dans l'imposition et l'enseignement d'une seule « Vérité révélée », une religion, elle peut produire du sens, mais elle réduit l'espace de liberté dont le sujet a besoin pour penser, créer et s'exprimer si ces activités n'entrent pas dans le cadre de ce dogme. La réflexion philosophique, quant à elle, est indispensable voire primordiale, mais seule, elle risque de demeurer incantatoire. De même avec l'approche psychosociologique des années 1970, on peut aujourd'hui affirmer que si la relation éducative est capitale dans la facilitation des apprentissages, elle ne doit pas évincer le sujet dans sa singularité (son désir et sa parole) ni négliger la mise en place de dispositifs, de situations d'apprentissage, de méthodologies rigoureuses et variées permettant une construction personnelle efficace en fonction d'objectifs et de finalités donnés (André, 1992).

L'engouement didactique des années 1980, sous l'égide de la Science et de la Technique, pourrait quant à lui laisser entendre que la pédagogie est essentiellement une technique à bases « scientifiques », sans aucune portée idéologique, comme le propose André (1992). On sait aujourd'hui qu'il en est tout autrement, et que la science tire son objectivité de la subjectivité des communautés scientifiques qui en déterminent les critères. En poursuivant l'analyse là où André l'a laissée, on peut proposer aujourd'hui que la psychologie cognitive et le socioconstructivisme à la base de l'approche par compétences voudraient donner à penser que le fait qu'elles soient centrées sur l'apprenant (et non sur l'enseignant ou la matière) permette nécessairement à ce dernier de faire des apprentissages significatifs pour lui.

Pourtant, si les finalités éducatives se résument à la démonstration de compétences prédéterminées, avec le plus d'efficacité possible dans la manière d'y arriver, cette approche reste aussi technique, pour ne pas dire technocratique, que celle qui l'a précédée! Les visées demeurent du même ordre que celles poursuivies au cours du « didactisme » des années 1980; avec peut-être un peu plus d'efficacité, mais aussi, plus de contradictions. Au-delà des apparentes neutralités des apprentissages, l'idéologie demeure la même : produire des comportements productifs! On verra comment cette position est argumentée plus loin par Boutin et Julien (2000).

En fait, la conclusion à laquelle nous convie André, comme bien d'autres penseurs contemporains, est de penser la complexité pour éviter de telles dérives. Penser le sens, le « pourquoi » (le but, les finalités), penser le « quoi » (contenu) et penser le « comment » de façon intégrée. Puis, réhabiliter la personne; la personne de l'enseignant, la personne de l'élève et évidemment, la relation pédagogique...

Le deuxième problème concerne plus spécifiquement les recoupements entre l'éducation morale et éthique et la question religieuse (éthique et religion) ainsi qu'avec la question de l'éducation à la citoyenneté (morale/éthique et politique). Le premier recoupement dont il est ici question consiste en un élément contextuel non négligeable dans l'histoire de l'éducation au Québec et, plus récemment, dans le débat autour de la confessionnalité des écoles, des commissions scolaires et de l'enseignement religieux à l'école. Comme l'affirme Lebus, « [...] le débat confessionnel que nous traînons depuis plus de trente ans au Québec n'a pas aidé à clarifier les enjeux d'une formation morale pour tous à l'école » (1997, p.104). Ce débat déborde évidemment le contexte scolaire pour s'inscrire dans l'espace politique puis judiciaire. Si les commissions scolaires et les écoles ont désormais perdu leur statut confessionnel, il n'en demeure pas moins que l'enseignement moral continue d'être dispensé principalement dans le cadre de l'enseignement religieux (catholique et protestant principalement) et que la spécificité de la formation éthique se trouve confondue avec les concepts de morale, de religion, de croyances et de convictions.

Il apparaît que ce débat empêche toujours de penser la formation morale à l'école en dehors des cadres religieux et des convictions qu'ils impliquent. Le risque qu'entraîne ce

débat tourne autour des dérives dogmatiques que pourrait entraîner l'éducation morale et religieuse dans des institutions dites confessionnelles et les dérives tout aussi dangereuses d'un relativisme aveugle laissant à chacun la responsabilité de ses choix et de sa conduite morale, bref refusant toute éducation morale. Pour Lebuis, il apparaît urgent de se sortir d'une approche qui renvoie à une éthique de la conviction pour « s'engager sur le terrain d'une approche éducative qui découle de la mission sociale de l'école dans une société pluraliste et démocratique ». Ce qu'il traduit par « une formation morale articulée à une éthique du dialogue raisonné et du côté d'une culture religieuse axée sur la compréhension du phénomène religieux et de ses manifestations différenciées dans la vie des individus et des groupes » (1997, p.108-109). Il s'agit donc pour Lebuis d'une approche de l'éthique qui s'appuie sur le dialogue et sur la raison.

Dans la perspective qui m'intéresse, je formulerai deux remarques quant à cette analyse de Lebuis. Deux remarques qui invitent à une grande vigilance dans la formulation d'une approche pour l'éducation éthique. D'abord, cette façon de soustraire le cadre religieux de la formation morale ne nous garantit pas que l'entreprise morale ou moralisatrice/fabricatrice de l'école disparaisse pour autant. En remplaçant la doctrine religieuse par l'idéal technocratique dont j'ai présenté les grandes lignes précédemment, sommes-nous plus avancés sur le plan éthique? Ce n'est peut-être pas tant de la religion dont il faut libérer l'école que de la verticalité qui règne dans son rapport au monde et à la société, dans ses rapports à la vérité, à l'autorité, aux savoirs et à la morale, à leur enseignement ainsi que dans les relations qui en découlent. Puis, une deuxième remarque, que je développerai dans les prochaines lignes, concerne la rationalité que Lebuis place au premier rang d'une approche pour l'éducation éthique. Une approche de l'éthique qui s'appuie sur le dialogue raisonné a-t-elle pour incidence d'exclure, du même coup, la sensibilité qui ne serait pas de l'ordre de la rationalité?

Bouchard (2003a), quant à elle, plaide pour un programme spécifique et intégrateur visant l'éducation du sujet éthique chapeauté par « le domaine du développement de la personne ». Il s'agirait, dans un tel programme, de remplacer les cours actuels, soit les enseignements religieux confessionnels, l'enseignement moral au primaire ainsi que l'éthique et la culture religieuse au secondaire, par un seul cours obligatoire pour tous. Ce cours aurait « pour objets d'études la recherche, les manifestations et productions de sens ainsi que la

question de la coexistence, en particulier à travers le religieux et les défis moraux contemporains, mais également à travers la littérature, les arts l'histoire, etc. » (Bouchard, 2003a, p.48) À ce contenu, Bouchard ajoute la proposition d'une démarche, inspirée de Ferry et de l'éthique reconstructive qu'elle développe depuis quelques années. Elle propose ainsi que « l'éthique reconstructive, avec ses différents registres de discours et la philosophie de la communication qui la sous-tend, peut prendre la forme d'une méga-approche pour l'éducation du sujet éthique en intégrant différentes approches issues des travaux en philosophie morale, en psychologie morale [...] » (p.46).

Cette proposition, bien que fort intéressante de par ses caractéristiques intégratrices sur le plan des contenus et démarches et novatrices sur le plan des pratiques, laisse cependant planer une ambiguïté quant au sens et la portée du « en particulier à travers le religieux ». Citant un extrait d'un rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, Bouchard (2003a) souscrit fortement à l'idée d'arrimer formation en éthique et formation en culture religieuse dans un seul cours. L'argumentation sur laquelle repose cette proposition repose sur l'idée que ni l'éthique ni la culture religieuse ne peuvent s'approprier l'exclusivité des questions de sens et des questions de coexistence, et que plus encore, dans nos sociétés pluralistes, la question religieuse devient elle-même une question éthique sur le plan de la coexistence. C'est ainsi que la connaissance des références religieuses deviendrait elle-même une exigence éthique, voire une exigence citoyenne, selon les auteurs de ce rapport. De plus, à partir de cette conclusion, on entrevoit l'horizon d'un autre débat, celui concernant les recoupements entre éducation éthique et éducation à la citoyenneté.

Sans avoir fait une revue exhaustive de la littérature sur cette question, j'ai tout de même relevé dans la même édition de la revue *Religiologiques* (2003) que celle où Bouchard propose l'axe du développement de la personne pour le développement du sujet éthique, un texte portant sur la pertinence d'intégrer l'éducation à la citoyenneté et la formation morale. Ainsi Boulianne (2003) propose-t-il que l'avenir du sujet éthique passe par la formation du sujet éthico-politique. Craignant que l'éducation à la citoyenneté n'en vienne à supplanter la formation morale, il propose alors l'inclusion de la première dans la seconde à partir du postulat que la finalité de la formation morale implique nécessairement une visée de formation du citoyen responsable. Il aborde ainsi l'éducation du sujet éthique dans ses

dimensions citoyenne, mais là encore, les nuances entre une éducation à la citoyenneté dans une perspective éthico-politique et dans une perspective morale et normative restent à préciser.

Comme on le sait, les révisions et les réformes de programmes scolaires et de formation donnent lieu à des débats disciplinaires. On ne saurait réduire ces débats à des luttes d'intérêts. Il y a, au cœur de ces derniers, des visions paradigmatiques ou épistémologiques, des visions axiologiques, des visions théoriques, qui s'entrechoquent et de ces débats, nous espérons toujours un avancement des fondements et des pratiques. Mais ce n'est pas ici l'objet de mon propos que de déterminer quelles seraient les propositions les plus adéquates quant aux recoupements des contenus et aux programmes de formation du primaire et du secondaire. Je devais cependant souligner ces enjeux dans le contexte scolaire actuel et particulièrement en ce qui concerne la place qui revient à l'éducation éthique.

Le troisième problème dans le contexte que je viens de décrire concerne à la fois l'éducation scolaire générale et l'éducation morale/éthique plus spécifiquement. Il se trouve des contradictions dans le curriculum actuel qui prétend poursuivre à la fois une mission qui s'inscrit dans une quête de compréhension et de construction de soi et d'un sens dans sa vie (*praxis*) et une mission qui s'inscrit dans un espace de production de performances prédéterminées (*poièsis*). En fait le problème ne se trouve pas dans la coexistence de ces dimensions praxiste/poïétique (ou encore du couple *educere/educare*) dans un même curriculum. Il se trouve dans le fait que ces projets ne sont pas nommés en tant que tels et que la mission praxiste ne se trouve pas exploitée au même titre que la dimension poïétique sous les vocables d'instruire, de socialiser et de qualifier.

Ainsi, le *Programme de formation de l'école québécoise* [PFÉQ] (MEQ, 2001a) affirme que la mission de l'école est de créer « un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société » (p.3). La question du sens s'inscrirait donc de plein fouet dans la mission de l'école ainsi décrite. Mais cette mission devrait prendre forme et s'articuler autour de trois axes ainsi définis par le Ministère : instruire, socialiser, qualifier. *Instruire, avec une volonté réaffirmée*, se rattache au

développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances (p.3). *Socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble*, se rattache au rôle d'agent de cohésion de l'école, à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (p.3). *Qualifier, selon des voies diverses*, se rapporte au devoir de l'école de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle (p.3). Trois missions à accomplir à travers le développement de compétences déterminées et définies dans le PFÉQ.

Comme le mentionnent Legault et coll. (2000), ces trois axes constituent ensemble la mission conduisant à la visée ultime ci-haut mentionnée, sans que d'autres finalités soient énoncées. L'instruire et le socialiser constituent certainement deux axes essentiels dans le projet d'éduquer. Deux finalités qui s'inscrivent comme des horizons, mouvants et inatteignables, inachevés et inachevables comme l'homme à qui elles s'adressent. Elles constituent deux axes d'une *praxis* qui consiste à exercer et à développer ses capacités, mais ce faisant, à *s'auto-crée*r et à *ex-sister* avec les autres. Deux axes « processus » essentiels mais non suffisants, selon la perspective d'une éducation pleine et entière, comme on le verra au chapitre III. Je m'interroge par ailleurs sur la pertinence de l'axe du qualifier en tant que mission éducative. La qualification est-elle un acte d'éducation ou n'est-elle pas plutôt la reconnaissance administrative ou la sanction d'une étape du processus dans le cadre d'un programme de formation particulier? La qualification est liée à un résultat qui, une fois obtenu, met fin au processus d'éducation ou de formation. La qualification n'est pas liée à l'activité de perfectionnement du sujet humain. Elle est la reconnaissance de certains acquis, d'un niveau de développement de compétences jugé suffisant pour sanctionner la réussite d'un niveau ou d'un ordre d'enseignement.

Reprenons la question d'un projet d'éduquer qui s'inscrirait dans une quête de compréhension et de construction de soi et d'un sens dans sa vie. Meirieu, dans une conférence donnée à des étudiants en formation à l'enseignement², résume admirablement bien ce projet. Selon sa perspective, à laquelle je souscris d'emblée, trois axes constituent le

² Conférence présentée aux étudiants de l'IUFM de Lyon, en 2004 et dont le résumé est publié en diaporama sur le site suivant, récupéré le 4 avril 2005 : Accès : http://www.lyon.iufm.fr/ais/telecha/compren_enseign/compren_enseign.ppt

projet d'éduquer : 1) Transmettre; 2) Former le citoyen et 3) Faire advenir l'humanité dans l'homme. Il m'apparaît que ce soit ce troisième et dernier axe, ainsi énoncé par Meirieu, qui soit absent du projet actuel de l'école québécoise.

Dans le projet d'éduquer, tel que formulé par Meirieu, *transmettre* s'inscrit dans un projet culturel. Il s'agit d'assurer le lien entre les générations. Ce projet se traduit dans la mission de l'école québécoise par *l'instruire*. Dans ce même projet d'éduquer, *former un citoyen* s'inscrit dans le projet politique qui consiste à construire un espace public dévolu à la recherche de la vérité. La mission de l'école québécoise comprend cet axe du *socialiser*, bien qu'il semble concerner davantage une perspective adaptative que critique. Toujours dans ce projet d'éduquer formulé par Meirieu, il y a finalement cette visée de « faire advenir l'humanité dans l'homme » et qui s'inscrit dans le projet philosophique de rendre chacun capable de « penser par lui-même ». Bien que ce projet inclue l'instruire et le socialiser, il les dépasse dans une finalité ultime, un horizon (inatteignable) qui à mon avis manque cruellement pour ne pas dire désespérément à la mission de l'école québécoise.

Cette absence d'un projet philosophique au sein de la mission de l'école québécoise n'est pas anodine. Elle nous ramène à la question des finalités et, comme le font remarquer Legault et collaborateurs (2002), à leur inclusion dans une « mission », dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* (2000). La mission est liée à une rationalité de l'action; à une rationalité instrumentale, plutôt qu'à une rationalité téléologique. C'est une rationalité au sein de laquelle il y a peu de place pour la formulation d'un idéal et le projet de faire advenir l'humanité dans l'homme. Comme le laissent entendre Legault et ses collaborateurs (2002), de concert avec d'autres auteurs (penseurs, chercheurs et éducateurs), une telle rationalité laisse planer le doute sur la mission éducative de l'école, en son sens le plus noble. Ce qui fait dire à Bouchard (2003) que le terme « instruction » a d'ailleurs supplanté celui « d'éducation » dans les orientations du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*.

L'éducation en tant que projet philosophique suppose la formulation d'un idéal, la mise en place de tous les moyens possibles pour travailler dans sa direction, et l'échec permanent de la réalisation de cet idéal. C'est à l'intérieur de cet espace que se trouvent les conditions et

les possibilités d'auto-crédation et d'existence de sujets en solidarité avec d'autres sujets. Ce cadre constitue un espace éthique et politique, une pratique philosophique, une *praxis*. Il va sans dire qu'un tel projet trouve difficilement sa place dans une rationalité instrumentale.

Le quatrième et dernier problème que j'entrevois dans ce contexte découle de cette même logique « performative » qui sous-tend les finalités et pratiques éducatives proposées. Cependant, il peut également découler de la nature du projet philosophique que j'aimerais voir inclus dans le projet d'éduquer tel que formulé par Meirieu. Ce problème concerne la prédominance d'une *raison* qu'il faudrait éduquer.

Éduquer la raison selon la perspective d'une rationalité technique s'effectue dans le but de rendre une personne compétente sur le plan éthique, c'est-à-dire capable d'agir de façon éthique et responsable, capable de performances observables. Ces compétences sont prédéfinies et préétablies selon une vision du monde, des valeurs et une logique socialement, culturellement et politiquement situées. Il va de soi que cette éducation d'adresse d'abord et avant tout à la raison parce qu'elle s'inscrit dans une logique déductive et performative. La bonne conduite est à déduire des normes et des codes, des comportements et des compétences énoncés et attendus. Ce qui fait dire à Bouchard (2003) que le PFÉQ, en optant pour une approche par compétences qu'elle estime *techniques* et développées à partir de situations-problèmes, ne permet pas de dépasser ce qu'Habermas désigne par *problèmes pratiques* et par conséquent, ne peut pas permettre de traiter les problèmes éthiques et les problèmes moraux aux niveaux où ils se doivent d'être traités.

Par ailleurs, la rationalité téléologique qui soutient le projet d'éduquer tel que défini par Meirieu (2004) s'adresse d'abord et avant tout à la raison. Comme on l'a vu, ce projet inclut non seulement la transmission et la formation du citoyen mais également la possibilité de faire advenir l'humanité dans l'homme. Or, Meirieu inscrit cet axe dans le projet philosophique de rendre chacun capable de « penser par lui-même ». On le verra dans le cadre théorique, une forte tradition philosophique considère que l'on ne peut connaître que par l'entendement et n'être vertueux que par devoir (Tozzi, 1999). Or l'humanité dans l'homme peut-elle advenir sans interpeller sa sensibilité? Serait-il possible qu'un projet philosophique n'ait pas seulement pour objectif d'apprendre à penser, mais aussi d'apprendre

à vivre, comme le propose bien humblement Michel Tozzi (1999)? Et si la *praxis*, cette philosophie pratique, cette *ombre de la philosophie* (Granier, 1984) constituait l'espace possible de ce projet, non seulement d'apprendre à penser cette sensibilité, mais de l'éduquer et de la vivre en écho avec sa rationalité?

Cette proposition m'apparaît des plus pertinentes, particulièrement lorsqu'il est question d'éducation éthique. La raison à laquelle nous nous adressons particulièrement dans une éducation ou une formation, dans une démarche éthique me paraît intimement liée à la sensibilité humaine. Une sensibilité sans laquelle la raison ne perçoit pas nécessairement les enjeux éthiques dans l'agir humain, ne trouve pas nécessairement les motifs d'une action, ne va pas nécessairement faire les bons choix, se décider à les mettre en action et voir la nécessité d'évaluer la cohérence de l'action avec la finalité poursuivie. Ces failles dans la rationalité de la démarche éthique, Simon (1985, 1993) les identifie comme la triple indétermination de la démarche éthique.

D'abord l'indétermination de la situation initiale; indétermination au sens où la connaissance exhaustive de toutes les composantes de la situation initiale et des relations entre elles s'avère impossible à obtenir et que la connaissance qu'on peut en avoir, aussi complète puisse-t-elle être, ne suffit pas en elle-même à expliquer l'action, ou l'intention d'action. Comme l'explique Simon, l'action humaine a ceci de particulier : « elle n'est pas le simple déploiement déterministe ou aléatoire des conditions et des conditionnements qui entrent dans la constitution de la situation initiale. Elle implique [...] une action de soi sur soi, une détermination de soi par soi, qui a nom de liberté. » (1993, p.20) La seconde indétermination se trouve dans le fait que l'action s'inscrit dans une visée qui la dépasse largement. Visée que Marx nommait « royaume de la liberté », Hegel « règne de l'esprit », Kant « cité des fins », le langage religieux « Royaume eschatologique » et d'autres « utopie d'une humanité pleinement réconciliée et accomplie » (Simon, 1985, p.10; 1993, p.20). C'est d'ailleurs cette réflexion sur la visée que Ricoeur associe à l'éthique et qui distingue cette dernière de la morale, qu'il associe à la norme.

Finalement, une troisième indétermination; celle qui se situe entre la situation initiale et la visée : l'indétermination de la phase délibérative. Cette dernière répond à la nature même

de l'activité de l'agent moral quand il entre en débat avec lui-même pour élaborer un choix et le justifier au point de vue éthique à ses propres yeux. La délibération est donc essentielle à l'action qualifiée d'éthique et elle est indétermination au sens où elle demeure presque toujours incomplète, parce qu'elle ne peut prétendre à une rationalité sans ombres, mais qu'elle relève plutôt de l'idée d'une vie bonne qui n'a de sens que de sa relation à autrui et des rapports institutionnels impliqués par cette relation (Simon, 1993).

Aux brèches qu'ouvrent ces indéterminations sur le monopole de la rationalité dans le domaine éthique, j'ajouterai également que la raison ne saura pas non plus nécessairement trouver le langage, le mode d'expression pour traduire la préoccupation éthique. La raison seule ne pourra non plus favoriser l'émergence d'un savoir-être ni la mise en place de modes pédagogiques aptes à solliciter et à nourrir les dimensions sensibles inhérentes à la nature de l'éthique. Des attitudes et des aptitudes liées à l'intuition, à l'écoute, à l'empathie, à une sensibilité relationnelle, sociale, politique, à la créativité font appel à la sensibilité pour entrer et demeurer dans un état de « vigilance éthique ». C'est sans doute la sensibilité qui permet de demeurer alerte vis-à-vis des situations qui comportent des enjeux éthiques.

Bref, si la raison occupe certes une large part dans l'éducation et la formation éthique, il m'apparaît que cette raison doit être portée par une sensibilité humaine à laquelle nous devons nous éduquer pour nous inscrire dans une praxis. Sans quoi il ne s'agit plus que d'un exercice logique, d'une suite de déductions à propos des comportements convenables ou non convenables établis à partir de règles et de normes données, d'une morale. C'est, du moins, ce que je tenterai de soutenir dans le chapitre IV.

Aussi, à l'égard de ce contexte scolaire, je conclurai, à l'instar de Bouchard et coll. (2003) que « Malgré le fait qu'il soit aujourd'hui question d'éthique dans tous les lieux de formation et de pratique, force est de constater que la réforme des programmes scolaires au Québec n'a pas su concrétiser cette nécessité d'éduquer le sujet éthique, une tâche éducative pourtant reconnue comme essentielle³ » Voilà donc quelques traits marquants du contexte

³ Conseil supérieur de l'éducation, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1990, 53 p.

scolaire québécois à partir duquel et avec lequel tente de s'articuler le contexte de la formation initiale à l'enseignement.

1.2.2.2 Le contexte de la formation initiale à l'enseignement

La formation à l'enseignement a toujours été considérée comme la *clé de voûte* des systèmes éducatifs (Hamel, 1995, p.15). Ainsi la nature et la qualité de la formation initiale auront évidemment des impacts majeurs sur la nature et la qualité de l'enseignement scolaire dispensé par les enseignants ayant reçu cette formation. Comme on le sait, cette dernière est aujourd'hui dispensée par les institutions universitaires dans le cadre de programmes de baccalauréat. Mais même en contexte universitaire, la formation initiale à l'enseignement est largement influencée par l'évolution du contexte scolaire, qui est lui-même influencé par les contextes social, politique, économique et culturel. Ainsi l'évolution de ces différents contextes s'interfécondent mutuellement. Cependant, on verra comment plusieurs en arrivent aujourd'hui à se questionner sur l'équilibre des rapports de forces en jeu et sur l'autonomie institutionnelle et la liberté académique en matière d'enseignement et de recherche universitaire (Giroux, 2002 ; Landry, 2001). Face aux pouvoirs politique et économique exercés par le biais du financement des activités universitaires, la marge de manœuvre des administrateurs et des chercheurs-formateurs se rétrécit graduellement. En matière de formation à l'enseignement (dans la recherche, les programmes, les fondements et les pratiques) cette pression s'actualise notamment par leadership pédagogique exercé par le ministère de l'Éducation. Aussi, il émerge dans ce contexte un questionnement à l'égard des conditions d'exercice de l'esprit critique et de la créativité, nécessaires à la production de nouveaux savoirs et à leur diffusion, de la mission proprement éducative de l'institution universitaire et donc plus précisément du rôle et de l'impact de l'université à l'égard de la formation à l'enseignement.

Afin d'interpréter ce contexte en profondeur, je tenterai d'abord de situer la formation des maîtres dans son parcours socio-historique québécois. Puis, en écho à l'analyse du contexte social et du contexte scolaire, j'analyserai ensuite, d'un point de vue critique, les incidences du mouvement de professionnalisation de l'enseignement et de l'implantation d'une approche de formation par compétence pour la formation initiale à l'enseignement.

Finalement, je soulignerai comment le réexamen récent de la compétence professionnelle liée à l'éthique par un comité ministériel rejoint partiellement ma posture face à l'éthique, l'éducation et la formation et donc certaines de mes préoccupations quant à ces questions dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement. Nous verrons aussi comment ce réexamen se situe en porte-à-faux avec le discours actuel sur la formation professionnelle des futurs enseignants et la formation civique des futurs citoyens.

Historique de la formation à l'enseignement au Québec

Historiquement au Québec, la formation des maîtres à l'instar de la gestion du système scolaire et de l'enseignement, était assurée par le clergé et les communautés religieuses. Comme on l'a vu, la laïcisation de l'éducation au Québec constitue un moment charnière de son histoire. Évidemment, le parcours de l'histoire de la formation à l'enseignement s'est tracé en parallèle avec celui de l'histoire de l'éducation au Québec, avec, par exemple, le transfert de la formation des maîtres des écoles normales vers l'université à la fin des années 1960. Hamel (1995) relève les points marquants de l'histoire de la formation des maîtres alors qu'elle était assurée par les écoles normales, de 1836 à 1939, puis Lessard et Tardif (1996) dressent le portrait de son histoire, de ses structures et de son système d'abord mixte (religieux et laïque), puis laïque entre 1945-1990. Ce qui ressort de ces efforts pour situer la formation des maîtres dans son parcours socio-historique concerne directement la dimension éthique de cette formation qui me préoccupe aujourd'hui, puisque c'est toujours la question du sens (valeur, signification, orientation) de la profession enseignante (et de l'éducation bien sûr) qui est au cœur des débats.

Passage d'une éthique enseignante inspirée de la moralité religieuse à une éthique inspirée de la professionnalité

Durant la période de 1836-1939, le rôle de l'Église a prévalu dans la formation des maîtres (Hamel, 1995). L'enseignement était conçu comme art et comme vocation. Le sens de la mission de l'enseignement était déduit de la doctrine religieuse et certaines prescriptions prévalaient quant aux qualités de dévouement, de don de soi que devaient démontrer les

enseignants. La question des finalités éducatives et de la relation du sujet à autrui étaient enveloppées par la question de la moralité religieuse.

Ainsi, comme le résume Hamel :

Le déploiement du réseau institutionnel, participant en partie de la création d'une identité culturelle, et celui d'un syndicalisme enseignant, viendront brouiller les cartes sur l'échiquier scolaire, remettant en cause les prémices du discours sur le sacerdoce laïque en suscitant chez les enseignants leurs propres conceptions de la formation des maîtres, prélude à de nouveaux rapports au métier. (1995, p.330)

C'est à ce moment charnière que sont associées les racines du mouvement de laïcisation et de professionnalisation de l'enseignement, lui-même inscrit dans le mouvement plus général de laïcisation des institutions publiques québécoises (Lessard et Tardif, 1996). Ainsi, si l'on a constaté que la structure interne et la définition de la fonction enseignante ne pouvait être comprise en dehors de la structure et de l'idéologie de l'Église québécoise traditionnelle jusqu'au milieu du XXe siècle, il devient évident que par la suite on a assisté à l'émergence « d'un corps enseignant laïc désireux de voir l'enseignement reconnu comme un métier adapté aux exigences d'une société moderne séculière [...] » (Lessard et Tardif, 1996, p.10). On assiste donc de l'intérieur même du corps enseignant à « une volonté de soustraire l'éducation à l'autorité de l'Église », et à la naissance de cette possibilité de voir le domaine de l'éducation prendre de l'autonomie par rapport au domaine de la religion et s'inscrire dans une logique professionnalisante (Lessard et Tardif, 1996). La question de la relation du sujet à autrui sera désormais enveloppée par la professionnalité ou encore par une « moralité juridique »; quant à celle du sens, il semble qu'elle soit partiellement évacuée, du moins sur le plan institutionnel.

Évacuation de la question du sens dans le passage d'une surdétermination idéologique à un signifiant technique dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans le contexte scolaire

Au cours de cette période, s'effectue alors dans les universités chargées de la formation à l'enseignement le passage de « la pédagogie » vers « les sciences de l'éducation ». Il s'agit ici d'une rupture avec un univers normatif chargé de connotations idéologiques, et d'un glissement vers un univers scientifique, censé être objectif et rationnel. Si, après quelques

débats épistémologiques, l'expression « sciences de l'éducation » s'est rapidement imposée, avec l'effet recherché de redorer le blason des chercheurs et des formateurs qui, à l'instar de leurs collègues des sciences humaines, cherchaient à accroître leur crédibilité auprès des diverses communautés de recherche scientifique, il n'en demeure pas moins que la dimension normative que comporte nécessairement l'objet « éducation » trouve difficilement sa place au sein des « sciences de l'éducation ». Comme l'affirme Avanzini, « Il reste en toute rigueur, que l'expression “sciences de l'éducation” est intrinsèquement incomplète, faute de pouvoir connoter l'approche philosophique, théologique et politique, qui relève nécessairement d'une autre démarche » (1992, p.25). Toujours selon Avanzini, nous n'avons toujours pas de terme pertinent pour embrasser les approches normative et descriptive ou objective en éducation et cette situation nous donne l'indication d'un problème à scruter et comme le signe d'une perception encore insuffisante, dans notre société, de l'éducation permanente comme correspondant à l'attente de la condition humaine » (p.25).

Ainsi, c'est ce passage d'une surdétermination idéologique à un signifiant technique qui évacue, dans le contexte de la formation à l'enseignement comme dans le contexte scolaire, la question du sens et la pertinence même de cette question. La liberté, au nom de laquelle se sont réalisés l'arrachement et le déliement de la surdétermination idéologique, a peut-être encore une fois été perdue, cette fois dans le silence de la rationalité technique autour des véritables finalités de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement.

Professionnalisation de l'enseignement et implantation d'une approche de formation par compétence pour la formation initiale à l'enseignement : point de vue critique

La profession enseignante est en mutation depuis une dizaine d'années, définitivement engagée sur la voie de la professionnalisation au Québec (Gohier, 1997, 1998a, 2001; Legault, 2003; Tardif et Lessard, 2004), comme ailleurs aux États-Unis (Strike et Soltis, 1998; Strike et Ternaski, 1993), dans la communauté européenne (Carr, 2000, 2003; Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) ainsi qu'en Afrique francophone (Tsafak, 1998). Dans ce contexte, les enjeux éthiques de la profession enseignante sont souvent davantage associés à la pratique quotidienne qu'à la réflexion qui se situe en amont de cette dernière. Bien que cette pratique soit pour certains associés à une *praxis* et qu'il se trouve un caractère

profondément moral et engageant inhérent à cette pratique et à ce que plusieurs associeront à la *phronesis* d'Aristote (Carr, 2000, 2003; Imbert, 1985, 1987, 2000), pour d'autres (MacIntyre, 1992), cette pratique est davantage liée à des compétences professionnelles, à une forme d'expertise technique (*techne*) et ainsi associée à une *poièsis*. Il faut bien constater que ces conceptions cohabitent et ne s'excluent pas nécessairement dans la pratique; mais de l'avis de Carr (2000, 2003), que je partage, on ne peut réduire la pratique enseignante à l'une ou l'autre d'entre elles et certains passages entre une vision et une autre restent problématiques dans la pratique. Il importe finalement de mentionner que ce mouvement de professionnalisation et les différentes conceptions qui y sont associées ne sont pas sans incidences sur les fondements et les pratiques de la formation initiale à l'enseignement.

Dans ses deux dernières réformes de la formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1994, 2001b) on l'a vu, a choisi d'implanter une approche de formation par compétences, comme il l'a fait pour le primaire. On comprendra ici que le ministère exerce vis-à-vis de la formation à l'enseignement, le même type de leadership pédagogique (Morris, 2003) que celui qui a imprégné la conception et la mise en place du dernier *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001a). Une vision qui rapproche la formation initiale à l'enseignement davantage d'une *technè* (Carr, 2003), d'une *poièsis* (Imbert, 1985, 1987, 2000; Meirieu, 2004), ou du modèle de l'expert (Bouchard, 2003; Boutin et Julien; Legault, 1997) que d'une *phronesis*, d'une *praxis*, ou du *maître compétent* au sens imprimé par Reboul⁴.

Il faut également préciser que cette situation particulière d'une main mise du ministère de l'Éducation sur les programmes de formation des maîtres par l'entremise de comités d'orientation et d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (COPFE et CAPFE) fait partie, comme je le mentionnais au début de cette section, d'une situation plus générale caractérisée par un effritement de l'autonomie universitaire et de la liberté académique observé au sein des universités depuis quelques années. À l'instar de Giroux

⁴ Reboul, O. (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France. Ce dernier pose la compétence en tant que finalité de l'éducation. Une compétence qu'il définit comme une aptitude à juger et qui ne se limite pas à un savoir-agir. Il distingue trois niveaux de compétences, soit la compétence fondamentale, la compétence spéciale et la compétence à être. Reboul note à l'égard de cette dernière, que l'école ne peut qu'y préparer.

(2002) qui nous entretient du *Newspeak* de la performance à l'université, Landry (2001) rend compte de l'emprise grandissante de l'état et de l'entreprise privée sur les orientations et la programmation de la recherche et l'enseignement universitaires. Par le biais des conditions de financement, ces contraintes s'exercent au détriment de la liberté académique des personnes et de l'autonomie institutionnelle; des conditions pourtant essentielles à la création de nouveaux savoirs, à l'exercice de l'esprit critique et à la liberté d'expression. Des conditions également essentielles à ce que j'associe au projet d'éduquer en son sens noble.

Dans les programmes et les pratiques de formation à l'enseignement, cette vision se traduit par « le développement des compétences visées et articulées sur le plan psychologique » (Legault, 1997, p.15). On attribue donc ici au concept de compétence, le modèle de l'expert ou le modèle professionnel : il s'agit de former des « personnes compétentes, utilisant les connaissances sur le domaine pour trouver "la" solution technique au problème » (1997, p.15). Ainsi, la même conception de l'activité éducative que celle décrite dans la section précédente, et qui sous-tend le modèle scolaire, devra s'appliquer pour la formation à l'enseignement. « Former un maître, c'est former une personne à devenir un expert en son domaine, à trouver les réponses techniques aux problèmes d'apprentissage. Si les approches utilisées ne permettent pas de résoudre les difficultés, le maître bien formé cherchera à trouver des stratégies inédites » (Legault, 1997, p.15-16).

Or, une telle vision va, jusqu'à un certain point, à l'encontre des visées traditionnelles de l'enseignement supérieur en réduisant la question du sens, l'autonomie de penser, de critiquer, de créer. Comme l'affirme Giroux :

[...] l'enseignement supérieur est le lieu par excellence pour apprendre à passer de l'habileté à résoudre des problèmes à la capacité de trouver ce qui fait problème; d'analyser les choses telles qu'elles sont pour, au lieu de simplement s'en accommoder ou s'adapter benoîtement à ce qui est présenté comme réalité, imaginer et créer ce qui n'est pas ou ce qui devrait être. (2002, p.156)

Les mêmes critiques et réticences qui ont déjà été formulées à propos de l'approche par compétences dans le programme de formation pour les jeunes peuvent s'appliquer à la formation initiale à l'enseignement. Comme l'affirment Boutin et Julien (2000), cette approche a été imposée aux universités québécoises au tournant des années 1990 avec une

redéfinition de ses orientations et compétences attendues au début des années 2000, sans pour autant que les retombées de la réforme de 1990 n'aient été évaluées ni que les universitaires exercent leur sens critique et interrogent les fondements théoriques et les visées politiques qui sous-tendent cette réforme dans sa dernière version.

Implications d'une formation par compétences sur le plan éthique (et de la question du sens de son projet de formation et de son projet d'éduquer)

Au Québec, il semble donc que le ministère de l'Éducation ait d'abord choisi de traiter la question de l'éthique en enseignement autour de l'axe d'une compétence éthique professionnelle, qui, par son caractère instrumental, se situe plus près de la déontologie professionnelle que de l'interrogation éthique qui se situe en amont de cette dernière. Dans cette perspective, la formation initiale à l'enseignement doit mettre en place les conditions permettant aux étudiants de développer la compétence professionnelle relative à l'éthique, telle qu'énoncée par le MEQ (2001b).

Voici l'énoncé de cette compétence professionnelle, ainsi que les huit composantes qui la constituent :

- ❖ « **Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions** »
 - ❖ Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions
 - ❖ Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique
 - ❖ Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés
 - ❖ Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves
 - ❖ Respecter les aspects confidentiels de sa profession
 - ❖ Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues
 - ❖ Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe
 - ❖ Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession

(MEQ, 2001b).

Il est évident, qu'une compétence est de l'ordre d'un savoir-agir dont on ne peut faire l'économie dans la profession enseignante comme dans toutes les professions. Il en est ainsi pour la compétence éthique, comme pour toutes les autres compétences. Ainsi, ces comportements attendus par le MEQ m'apparaissent tout à fait pertinents et légitimes pour un

enseignant. Mais sont-ils suffisants? Peut-on limiter la dimension éthique incluse dans l'éducation et la formation initiale à l'enseignement au développement graduel de cette compétence et de ses composantes?

Dans le court énoncé d'introduction de la compétence professionnelle relative à l'éthique, le MEQ fait référence à l'importance d'une forme d'engagement et de responsabilité professionnelle qui pourrait inviter à une réflexion éthique sur la finalité de l'acte éducatif et sur la relation à autrui qui s'y déploie. Cette ouverture est cependant rapidement orientée, sur le plan de la responsabilité professionnelle tout au moins, autour de la capacité de l'enseignant à justifier ses choix, ses décisions et ses actes et à pouvoir argumenter publiquement à leurs propos. Des capacités qui débouchent sur une compétence discursive liée au courant de l'« éthique discursive ».

Selon Jeffrey (1999), le courant de l'« éthique discursive » s'actualise en contexte de classe par :

[...] la capacité de construire une position morale, d'en discuter, de décrire un problème de morale, de mettre en place les règles d'une saine discussion, de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent, de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus quelles que soient leurs différences, de réfléchir sur la meilleure forme de gouvernement, la meilleure justice, la ritualisation de la violence, de problématiser les convenances, les règles de conduite et les normes sociales, de chercher à justifier les décisions d'action, de s'interroger sur les questions qui touchent à l'obligation et à la contrainte. (p.85)

Bien que plusieurs des capacités décrites ici fassent référence à la question du sens et de l'Autre, il y a à mes yeux un premier irritant dans cette formulation d'une éthique pour les enseignants. Cet irritant se situe dans les dimensions définitoire et opératoire d'une telle éthique et s'explique probablement par le cadre de l'approche par compétences dans laquelle elle tente de s'articuler et de s'inscrire.

Pour reprendre le cadre d'analyse précédemment ébauché, cette façon de formuler la dimension éthique dans la formation à l'enseignement fait davantage référence à une *poièsis* qu'à une *praxis*, tant pour l'enseignant que pour ses élèves. On se trouve dans la perspective de résultats attendus, d'attitudes et de comportements déterminés, dans une perspective de fabrication d'un sujet-objet conforme à des attentes externes qu'il doit faire siennes et

actualiser dans une compétence. Le problème ne se situe pas sur le plan de la pertinence ou la non pertinence de ces attentes. Il se situe dans l'attention qui est uniquement orientée sur un résultat (l'acteur est-il capable ou non de construire une position morale, etc...) plutôt que sur le processus qui se met ou non en place (l'acteur est-il engagé dans une démarche de création de sens, de formation, avec en toile de fond la relation du sujet à autrui et avec d'autres acteurs, à propos de son projet de vie, de son projet de formation, de son projet d'éduquer?).

Comme je l'ai déjà dit, il s'avère que la question éthique implique, en amont de tous les énoncés et codes normatifs, la question du sens; *l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes dans une relation à autrui* (Meirieu, 1991). Aussi, m'apparaît-il que cette dimension de la question éthique ne puisse être passée sous silence dans la pratique et dans la formation des enseignants ainsi que dans la recherche à ce sujet, afin qu'elle puisse s'actualiser dans l'éducation scolaire des enfants.

Il semble évident que le développement de la compétence #12, telle que définie par le MEQ, nécessite à la fois le développement d'une culture et d'un ensemble d'habiletés relatives à l'éthique (composantes de la compétence) plus ou moins déterminé. Je ne prétends pas qu'une telle compétence exclue les questions liées au sens, ni qu'elle se limite à l'application simpliste d'un code de conduite ou d'un ensemble de normes.

Je questionne cependant un environnement où prédominerait la raison instrumentale et ses conséquences sur l'éducation du sujet sur le plan éthique. Compte tenu du leadership pédagogique technocratique que j'ai déjà évoqué avec Morris (2003), et qui s'actualise dans la mise en place de programmes selon une approche par compétences développés selon le modèle de l'expert, j'entrevois plutôt « l'éclipse du sujet éthique », pour employer l'expression de Morris (2003), que son avènement.

D'ailleurs, le niveau de maîtrise attendu par le MEQ (2001b) pour la compétence #12 au terme de la formation initiale est ainsi formulé :

- ❖ d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;
- ❖ de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Si ces comportements s'avèrent essentiels pour les enseignants et leurs élèves, ils n'assurent pas qu'ils soient porteurs de sens pour l'acteur. Ils pourraient découler d'une acculturation et d'une intériorisation des normes de conduite, sans pour autant qu'ils soient ancrés dans une réflexion permanente et inachevable sur la finalité de ses actes et son rapport à soi-même, aux autres et au monde. Une formation qui laisse ainsi bien peu de place à l'*auto-crédation* et à l'*ex-sistence* d'un sujet en relation avec d'autres sujets...

Réexamen de la dimension éthique dans la formation et la profession enseignante par un comité ministériel

Plus récemment, le Comité d'orientation pour les programmes de formation à l'enseignement (COPFE) remettait au ministre de l'Éducation du Québec un avis et des recommandations répondant à certaines critiques qui lui étaient adressées à l'égard de la place de l'éthique dans les milieux de pratique et dans les programmes de formation à l'enseignement. Cet avis intitulé « *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* » (COPFE, 2004) insiste notamment sur le fait que la dimension éthique de la profession enseignante ne saurait être réduite au développement d'une compétence professionnelle. Après une présentation sur la nature éthique du projet d'éduquer et sur le travail enseignant au quotidien, puis, sur le caractère collectif de cette éthique et de la responsabilité des enseignants et des enseignantes, le comité élabore une argumentation sur la pertinence de l'élaboration et de la mise en place d'un cadre de référence pour la profession enseignante au Québec (cadre incluant les valeurs et les finalités, les obligations, responsabilités et normes, ainsi que les compétences professionnelles). Il balise ensuite la formation initiale et continue afin d'y ancrer la préoccupation éthique puis propose quelques pistes pour faire évoluer l'éthique dans le milieu scolaire.

Concernant les réflexions et les recommandations relatives à l'élaboration et à la mise en place d'une cadre de référence...

Selon le COPFE, il serait donc pertinent d'élaborer et de mettre en place un cadre de référence éthique pour la profession enseignante. Ce cadre devrait s'appuyer sur les orientations, les valeurs et les points de repères contenus dans les documents d'encadrement ministériel et gouvernemental et devrait être conçu en concertation avec tous les acteurs de

l'éducation afin que ces derniers puissent se l'approprier. Il comprendrait ainsi 1) les valeurs, 2) les obligations, responsabilités et normes et 3) les compétences professionnelles propres à la profession enseignante au Québec. Ces éléments déterminés occuperaient une position de référence, tant dans la formation que dans la pratique enseignante.

Un tel cadre de référence aurait, selon le COPFE, un « effet professionnalisant ». D'abord, parce que « les enseignants y trouveront des composantes de leur profession, notamment les finalités et valeurs de leur profession [...] » (2004, p.23). Ensuite, parce que le fait de partager des valeurs communes contribue à la construction et au renforcement de l'identité professionnelle et parce que ce cadre encouragerait la participation des enseignantes et des enseignants à des discussions concernant des enjeux éthiques liés à la pratique de leur profession. Finalement, un tel cadre soutiendrait leur engagement dans la profession.

Bien que cette argumentation en faveur d'un cadre de référence (plutôt qu'en faveur d'un code de déontologie) comporte de nombreux éléments intéressants dans la perspective d'une éthique professionnelle, il demeure que ce type d'encadrement semble, à première vue, limiter les possibilités d'une éducation éthique du point de vue des finalités, c'est-à-dire de l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes et sur la question de l'Autre qui lui est inhérente. Bien que je sois convaincue que l'exercice que constituerait l'élaboration d'un tel cadre soit très formateur dans son processus pour ceux qui y participeraient, le « résultat » ou le « produit » qui en émergerait, soit le cadre de référence en lui-même, me laisse sur plusieurs interrogations relativement à sa valeur éducative du point de vue éthique, ainsi que concernant sa valeur « pratique », dans toutes les acceptions que cette expression peut prendre dans ce contexte.

D'abord, l'idée même de définir, d'entrée de jeux, dans un cadre de référence, des finalités et valeurs que tous les acteurs devraient « s'approprier » et qui seraient définies à partir de documents ministériels et gouvernementaux et d'un « consensus » entre tous les acteurs du milieu m'apparaît difficile à réaliser. Ensuite, l'élaboration d'un tel consensus ne m'apparaît pas nécessairement souhaitable du point de vue éthique. Comme je l'ai déjà mentionné, la nature même de l'éthique en amont des règles et des codes, consiste en cette interrogation sur les finalités. Le doute, l'incertitude, l'angoisse même suscités par cette

question, ainsi que l'état d'inachèvement perpétuel inhérent à la question éthique se trouvent écartés dès lors que les finalités et valeurs sont déterminées, voire imposées. Quelle est la marge de manœuvre pour la dimension critique, pour le soulèvement du doute et la remise en question inhérents à l'éthique? Quelle est la marge de manœuvre pour la question du sens? On peut se demander si ce cadre n'a pas plutôt pour effet de placer certains choix politiques et administratifs au rang d'idéaux indiscutables et de finalités desquels devraient découler toutes les conceptions et les pratiques, avec la coloration « morale » que prend cet exercice.

Deuxièmement, l'effet professionnalisant attendu et qui serait produit par l'uniformisation des valeurs m'apparaît également questionnable du point de vue de la construction identitaire. S'il est vrai que la construction de l'identité professionnelle se réalise à partir d'un sentiment de congruence avec les valeurs partagées dans la profession, nous savons également que cette construction nécessite l'espace requis pour se singulariser (Gohier, 1998a; Gohier et coll., 2001). Sans m'engager dans un débat des plus actuels et des plus stimulants sur les dimensions sociales et psychologiques de la construction de l'identité professionnelle, je postule seulement ici, à l'instar de Gohier et de ses collaborateurs, que l'identité professionnelle peut se construire et se consolider dans l'affirmation de la singularité et le partage dans la diversité tout autant que dans l'adhésion à des valeurs communes prédéterminées. C'est donc encore ici, selon mon point de vue, cet ancrage psychologique plus personnel et plus singulier qui est négligé et qu'il faudrait impliquer davantage dans le développement d'une éthique partagée. Ce qui me conduit à une critique du troisième argument présenté sur l'effet professionnalisant du cadre de référence portant sur la participation des enseignants à des débats sur les enjeux éthiques inhérents à la pratique.

En effet, le COPFE (2004) entrevoit que la mise en place d'un cadre de référence éthique pour la profession enseignante, - comprenant, rappelons-le, les valeurs et finalités poursuivies, les obligations, responsabilités et normes ainsi que les compétences professionnelles - encouragerait la participation des enseignantes et des enseignants à des discussions concernant les enjeux éthiques liés à la pratique de leur profession. À ce sujet, je suis en accord avec le COPFE pour dire que des points d'appui pourraient s'avérer nécessaires, ne serait-ce que pour être critiqués et dépassés. Cependant, je doute que le cadre de référence ici

proposé soit conçu et interprété par les milieux de pratique dans cette perspective. Lorsqu'il répète une fois encore que « l'adhésion à une mission commune, à des valeurs partagées », « le sentiment d'appartenance à un collectif » se trouvent à la base des discussions, le COPFE ne me rassure pas sur l'espace de liberté nécessaire aux débats et à l'autonomie professionnelle dont il fait mention en dernier lieu. Si les valeurs et les finalités sont déterminées, les questions à discuter ne portent plus sur le « pourquoi » mais nécessairement sur le « comment ». Comment faire pour agir dans cette situation-problème en nous référant aux finalités et aux valeurs qui ont été déterminées dans le cadre de référence éthique et auxquelles nous adhérons (ou somme censés adhérer)?

Finalement, le COPFE soutient que la sagesse collective des enseignantes et des enseignants, à partir de laquelle le cadre de référence devrait être pensé et rédigé, pourrait soutenir l'engagement professionnel et ainsi avoir un effet professionnalisant. Selon la perspective que je développe dans cette thèse, la sagesse inhérente à l'éthique s'inscrit dans une perspective expérientielle et intersubjective. Elle ne saurait être « déduite » d'une sagesse inscrite dans un cadre de référence, aussi riche puisse-t-il être. Comme je le mentionnais précédemment, l'activité même de réfléchir, de discuter et d'écrire cette expérience sera certes des plus formatrices pour ceux et celles qui seraient appelés à travailler à l'élaboration du cadre de référence. Pour ce qui est de stimuler l'engagement professionnel d'autrui, rien n'est moins certain!

Mais peut-être suis-je trop critique à l'égard de ce cadre de référence, qui pourtant est proposé comme un cadre plus souple et mieux adapté à la profession enseignante qu'un code de déontologie. Il faut sans doute mentionner que le cadre de référence, comme le code de déontologie s'inscrit dans la perspective de la « *résolution des tensions et des dilemmes éthiques* », dans le travail en collégialité qu'elle exige ainsi que dans la perspective d'une justification de ses actes professionnels. Ainsi, ce cadre, tout en permettant de dégager des valeurs sur lesquelles appuyer des arguments dans un débat, permettrait par ailleurs de laisser plus de place à une appropriation et à une articulation plus « locales » ou contextualisées de son contenu. Comme le précise le COPFE, le cadre de référence ne s'attache pas à définir l'environnement du travail enseignant, mais à le doter d'une culture éthique. Cela est défini dans le fait « de s'attacher aux principes et aux valeurs de la profession pour créer ou mettre

en place des lieux de discussion éthique à l'école » (2004, p.24). Bien que l'on précise qu'il ne s'agit pas d'un cadre réglementaire ni juridique, celui-ci existant par ailleurs dans la *Loi sur l'instruction publique*, on ajoute cependant que ce cadre de référence permettrait de « prendre une décision dans l'incertitude là où aucune contrainte réglementaire n'existe » (p.24). Ici, il m'apparaît que le COPFE entretient un flou conceptuel à l'égard de ce cadre de référence, à savoir s'il est garant d'un espace de discussion et de débat éthique, garant de la transmission de certaines valeurs fondamentales relatives à la profession ou encore de ces deux espaces à la fois.

Ainsi, en quelques lignes, on passe d'une conception de l'éthique qui implique « la capacité de consentement à des valeurs, à des balises, à des normes sociales et professionnelles indispensables pour l'accomplissement de la mission de l'école », à « un outil collectif de réflexion pour encadrer le débat d'idées et la prise de décisions ». Le COPFE parle d'un « cadre de référence qui devrait être partagé par tout le personnel enseignant » mais qui, en même temps, « ne doit pas être conçu (...) comme un outil de construction d'une éthique normative qui pourrait être utilisé pour contraindre, discipliner ou enfermer des enseignants dans un carcan moral démobilisant, ou pour offrir une éthique « alibi » qui justifierait tout et rien » (2004, p.25).

Ce qui m'apparaît comme des contradictions fondamentales dans ce même discours sur le processus et le contenu des réflexions, discussions et débats éthiques, s'explique probablement dans le fait que le COPFE est à la recherche d'une éthique « collective », d'une éthique professionnelle, au sein de laquelle il doit y avoir une entente au sujet des valeurs, des principes et des normes qui balisent les actions des enseignants. Or, selon la perspective éthique et éducative que j'ai choisi de soutenir tout au long de cette thèse, l'éthique, bien que démarche intersubjective, est d'abord et avant tout l'aventure singulière d'un sujet en quête de sens, qui, répétons-le, avec d'autres sujets, non seulement développe ses capacités mais ne cesse de *s'auto-crée*r et *d'ex-sister* avec les autres. Cette perspective est donc celle de la *parole* et du *désir* singulier du sujet, qui, avec d'autres sujets, tente lui-même de « s'arracher » et de « délier » les autres des normes, des règles et des codes, de « *ce qui se fait* », pour entamer une réflexion sur « *ce que je dois* », ici et maintenant faire dans la visée de la vie bonne... Et c'est précisément ce passage de « *ce qui se fait* » à « *ce que je dois* » qui

m'apparaît problématique mais riche de sens dans la construction d'une éthique, qui soit bien ancrée dans l'identité personnelle et professionnelle, et nécessairement riche sur le plan éducatif.

Ainsi, le cadre de référence comprend les valeurs et les finalités, les principes et les normes qui balisent la profession. Selon le COPFE, le législateur et la société s'attendent à ce que les enseignantes et les enseignants adhèrent tous à ce cadre de référence éthique. Cependant, contrairement au code déontologique, il ne se formule pas en termes d'obligations légales. On souhaite plutôt que le cadre de référence permette de fonder la réflexion pour un agir éthique collectif et qu'il contribue à développer l'identité professionnelle. On lui confère également plus de souplesse que le code déontologique, en ce qui concerne la contextualisation des situations.

Alors, il semble que l'élaboration et la mise en place d'un tel cadre de référence méritent d'être étudiées et discutées plus longuement. Si la perspective du ministère est véritablement de fonder la réflexion pour un agir éthique collectif et de contribuer à développer l'identité professionnelle, pourquoi ne pas proposer un cadre de réflexion plutôt qu'un cadre de référence?

Une véritable éthique ne peut se résumer à une simple adhésion à des finalités, des valeurs, des principes et des normes, ni encore en une série de comportements prédéfinis et attendus en contexte professionnel. Comme on l'a dit, la valeur que porte en elle-même la question même du sens (des finalités, des valeurs, des principes et des normes) - valeur éthique et valeur éducative - ne saurait être remplacée par une adhésion à un sens défini à l'avance pour le sujet et ou pour le professionnel. L'éthique ne saurait non plus être réduite à des conduites observables et attendues, à la démonstration d'une compétence éthique, dans des situations-problèmes. De plus, les enjeux éducatifs quotidiens et ordinaires, notamment les attitudes et comportements dans ce face-à-face avec soi-même, avec autrui et avec le monde, sont porteurs d'enjeux éthiques tout aussi significatifs pour les enseignants, que pour leurs élèves, leurs parents et la société dans son ensemble.

Aussi, m'apparaît-il que le sens éthique, le véritable souci éthique et les processus qu'ils mettent en cause incluent, mais ne se limitent pas, à un agir professionnel conforme à un

cadre de référence éthique. Poser de telles limites à la réflexion et de telles attentes comportementales enferment la démarche éducative et formative que propose l'éthique dans une *poièsis* et placent des conditions difficiles pour instaurer une *praxis* qui éduque et qui forme au sens plein du terme. Lorsque l'on éduque ou que l'on forme « pour », que place-t-on au premier plan? Le processus d'éducation ou de formation lui-même ou bien le résultat attendu?

Concernant les réflexions et recommandations relatives à la formation, le COPFE propose les pistes suivantes : ancrer la préoccupation éthique en formation initiale et en formation continue en développant un souci éthique, en consolidant des aspects du référentiel de compétences liés à l'éthique, en développant la réflexion sur l'éthique en formation initiale, au cours de la formation pratique et de la formation continue. Ainsi en formation initiale, parallèlement au développement d'une « compétence éthique », on propose le développement d'une « préoccupation éthique » caractérisée par un « souci éthique » et une « réflexion sur l'éthique ». Ces axes devraient également être réinvestis dans la formation pratique.

Il apparaît que les ouvertures qu'apportent ces horizons brisent, en quelque sorte, l'enfermement dans lequel nous plaçait la compétence professionnelle à elle seule, mais également, le cadre de référence éthique tel que je l'ai interprété. Le souci et la réflexion, mais aussi la discussion, comme on le verra, font partie de cette dimension éthique qui se trouve en amont des règles et des codes et qui permet de donner sens, en solidarité avec autrui, à son projet de formation, à son projet d'éduquer, à son projet d'exister... C'est à cette dimension que je m'intéresse. Ainsi donc, l'ancrage d'une préoccupation éthique en formation devrait s'établir par le développement d'un « souci éthique chez tous les partenaires de l'éducation en faisant en sorte que tous deviennent conscients que l'éthique est au cœur même du travail enseignant » (Jeffrey et Gauthier, 2003, p.52, cités dans COPFE, 2004, p.29).

Le comité propose notamment, pour ce faire, un repérage axiologique en collectif et une inscription de ces valeurs dans une responsabilité personnelle et collective. Il propose également une initiation du personnel scolaire à une culture éthique et à l'éthique de la discussion.

Cette initiation constituera une occasion pour réfléchir, s'exprimer et débattre sur le sens de la profession enseignante, sur les finalités éducatives et les valeurs de l'établissement qui fondent le projet éducatif.

Ces propositions liées au développement du souci éthique sont au cœur de mes préoccupations. Elles concernent justement l'éthique dans cette zone d'amont des règles et des codes en posant la question du sens et en plaçant les acteurs devant la question de l'Autre. Elles font appel à un processus qui restera inachevé et donc perpétuel et non seulement à des résultats. Réfléchir sur le sens de la profession enseignante, sur les finalités éducatives et les valeurs qui les actualisent dans un souci de l'Autre, ou un souci éthique, ici nommé, tel est bien un projet éthique et un projet éducatif de soi, en soi avec les autres. Un projet qui implique un sujet en route avec d'autres sujets.

Il m'apparaît toutefois que l'ancrage du souci éthique chez les enseignants, les futurs enseignants et tous les acteurs de l'éducation et de la formation à l'enseignement ne puisse faire l'économie de l'implication de chacun dans son histoire de vie et dans les dimensions rationnelles et affectives singulières qui s'y trouvent. À cet égard, je citerai de nouveau Meirieu (1991) qui marque bien cette réalité en affirmant que le choix d'éduquer prend appui dans nos dynamiques personnelles, « entre nos angoisses et nos rêves », pour utiliser l'expression de Legendre (1995). Bien que cela puisse déplaire à plus d'un, et on comprendra pourquoi, peut-on véritablement parler de l'ancrage d'une préoccupation éthique qui ne se situe pas au plus profond de son être, de son expérience et de sa représentation de soi-même, des autres et du monde?

Après avoir abordé l'importance du développement du souci éthique, le COPFE rappelle la nature d'une compétence professionnelle telle que définie par le MÉQ et la démarche de formation qu'elle implique, notamment pour les enseignants. Il s'attarde ensuite sur cette compétence qui s'adresse plus spécifiquement à l'éthique en enseignement. Rappelons-la :

« Le référentiel de compétences fait de la dimension éthique une compétence particulière qu'il énonce ainsi : "Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions" (MEQ, 2001b, p.131) » (COPFE, p.33). À l'examen des composantes de cette compétence mentionnées précédemment, le COPFE constate que cette compétence pourrait être enrichie

d'autres composantes, que ces dernières ne sont pas toutes de nature ou de niveaux équivalents et, finalement, que chacune des compétences professionnelles aurait avantage à prendre en compte certaines dimensions éthiques et inversement. Les membres du COPFE concluent donc à la nécessité d'« élargir la portée de la compétence éthique et de prendre en considération le caractère transversal de la dimension éthique. Il estime que les composantes retenues dans le document ministériel sont trop balisées et qu'elles pourraient orienter trop exclusivement vers l'élaboration d'un code de déontologie. Privilégier cette seule avenue semble au COPFE une orientation réductrice » (p.33).

Le Comité poursuit avec une orientation qui tente de s'aligner à la fois dans une posture qui privilégie la dimension téléologique d'une interrogation sur la finalité de ses actes, et dans une posture plus déontologique, d'une action professionnelle déduite de valeurs et de finalités prédéterminées:

En effet, il est plutôt d'avis qu'il faut voir la dimension éthique de l'enseignement comme une disposition à interroger le sens de l'agir pédagogique, à adopter une attitude d'ouverture aux savoirs et aux êtres humains qui forment l'école et une disposition à connaître les fondements de ses actes et, au besoin, à les remettre en question en ayant toujours à l'esprit la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier, mais plus fondamentalement d'accompagner les élèves dans leur développement afin qu'ils deviennent des citoyennes et des citoyens accomplis. (Je souligne, p.33)

Il m'apparaît que ce paragraphe soit significatif de l'injonction paradoxale dans laquelle le COPFE se trouve et place ses lecteurs à l'égard d'une éthique de l'enseignement qui tente de s'inscrire dans l'ordre d'une sagesse de vie et dans l'ordre d'une éthique normative et prescriptive.

À l'égard du développement de la compétence éthique en formation, le COPFE recommande donc au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) de demeurer attentif au caractère transversal de la dimension éthique et d'être vigilant en ce qui concerne l'intégration des différents volets de la dimension éthique dans la formation à l'enseignement. Cette constatation et la recommandation qui l'accompagne me conforte dans cette idée que la dimension éthique (tout autant que la dimension culturelle, ajouterais-je) est à la fois visée, partie intégrante et processus de tout projet d'éduquer et de former - d'autant plus dans le projet de former des formateurs. Ainsi le projet personnel de

formation - la modalité de formation qui inspire ma réflexion dans cette thèse - m'apparaît être un lieu et un espace privilégié (avec la formation pratique) de transversalité de l'éthique. Un lieu et un espace qui permette de construire du sens à la fois dans son projet de se former, d'éduquer et d'exister en relation avec les autres. Un lieu qui favorise également le développement du souci et de la réflexion éthique.

Après avoir traité du souci éthique et de la compétence éthique, le COPFE formule des constats et des recommandations relatifs à la réflexion éthique en formation initiale. Il constate notamment que souvent, la dimension éthique de la profession et la formation qui y est associée se limitent au respect du secret professionnel, mettant de côté le discernement et l'engagement dans la formation, par exemple.

Ainsi, le COPFE considère que la formation du sujet éthique qu'est l'étudiant devrait « l'amener à cultiver le dialogue, l'esprit critique, l'engagement, la capacité à faire des choix responsables et à s'accomplir dans l'action, l'intérêt de se connaître et de connaître ses motivations, la capacité de vivre avec l'incertitude de manière responsable » (p.33). Pour cela, il faut que l'étudiant en formation à l'enseignement puisse faire une analyse de ses valeurs et des conséquences des gestes qu'elles inspirent sur ses élèves. L'analyse réflexive est proposée à cet effet.

À cet effet, le COPFE recommande aux universités de prendre en considération, au sein d'une approche programme, à la fois la compétence éthique, telle que présentée dans les orientations ministérielles, la dimension éthique inhérente aux autres compétences et le cadre de référence éthique (à construire). Il leur recommande également de s'assurer que les acteurs de la formation, en milieu universitaire et en milieu de pratique, reçoivent une formation à la dimension éthique, et cela après avoir procédé à un examen approfondi du référentiel des compétences (MÉQ, 2001).

Le comité ajoute que la formation pratique constitue un moment privilégié pour susciter et alimenter une réflexion éthique chez les futurs enseignants et que les enseignants associés jouent un rôle important à cet effet pour soutenir et guider les questions éthiques qui se présentent aux étudiants. Citant Gohier (2004), le COPFE soulève « la question des valeurs liées au métier d'enseigner, des défis liés au respect des personnes et des finalités éducatives,

des devoirs et des limites de la profession enseignante ». Comme je l'ai déjà mentionné, il apparaît au COPFE qu'un cadre de référence éthique permettrait d'enrichir ce lieu de pratique, tant pour les stagiaires que pour les formateurs. Une préoccupation est également formulée à l'égard la compétence communicationnelle en contexte de formation « théorique » et pratique.

Le COPFE recommande donc aux universités de réunir les conditions nécessaires à l'apprentissage des différents aspects de la dimension éthique dans les programmes de formation initiale, notamment en créant de lieux de débats et en s'assurant de son approfondissement au cours de la formation pratique.

Interprétation de cet avis

Cet avis du COPFE au MEQ apporte l'ouverture nécessaire pour répondre à plusieurs critiques, dont la mienne, quant au fait que la dimension éthique dans la profession enseignante ne saurait être réduite à une compétence professionnelle. Certains axes développés par le COPFE se rapprochent davantage des dimensions éthiques situées en amont des règles et des normes d'agir. Cependant, les propositions relatives à l'élaboration d'un cadre de référence éthique s'avèrent plutôt normatives, voire prescriptives.

Comme je l'ai mentionné, dès les premières lignes de ce rapport, les auteurs insistent pour préciser que « l'enjeu du présent avis ne concerne pas l'éthique personnelle, mais plutôt la dimension éthique dans la profession enseignante » (COPFE, 2004, p.3). On inclut dans cette éthique professionnelle les responsabilités collectives des enseignants, les débats éthiques auxquels ils doivent participer et la résolution de situations conflictuelles dans les établissements d'enseignement. Il m'apparaît malheureusement que ce découpage entre l'éthique personnelle et l'éthique professionnelle, qui débouche sur une forme d'exclusion de l'éthique personnelle, limite la question singulière du sens (et de l'Autre), que porte avec elle l'éthique, pour nous ramener de nouveau vers des espaces de consensus au sein desquels les dés sont joués d'avance. L'autre question qui émerge aussitôt que l'on tente de distinguer l'éthique personnelle de l'éthique professionnelle est la suivante : par rapport à la question du sens et de l'Autre, où se situe la limite, la ligne de démarcation entre le personnel et le

professionnel? Est-il possible de retrancher les dimensions personnelles - ses ancrages historiques sur les plans psychologiques, sociologiques et culturels - lorsqu'on s'adresse à la question du sens et de la relation à soi-même, aux autres et au monde en tant que sujet éthique? Selon ma conception de l'éthique et de l'éducation, je suis convaincue que la réponse est « non »! Comme je l'ai mentionné précédemment, le choix d'éduquer prend ses ancrages et ses appuis dans notre histoire personnelle. Soustraire cette dimension d'une réflexion éthique dite professionnelle, c'est renoncer à cette conception du sens et de son projet d'éduquer en tant qu'articulation entre le passé, le présent et le futur, une articulation qui permet d'engager l'acteur dans un projet éthique en lui donnant une direction (une orientation), une signification (un sens logique), une valeur, ainsi qu'un sentiment de cohérence entre les dimensions personnelles et professionnelles de sa vie.

Et je précise ici que je ne dis pas que la vie personnelle et la vie professionnelle ne font qu'un et que le projet d'une formation éthique en formation initiale à l'enseignement doit s'adresser d'abord et avant tout à l'éthique personnelle dans tout ce qu'elle comporte. Il y a peut-être des questions auxquelles la formation d'une éthique pour l'enseignement ne doit pas porter d'emblée... Mais si ces questions posent problème ou posent questions pour les futurs enseignants, comment penser qu'elles ne les rattraperont pas dans leurs réflexions et leurs actions éducatives?

Ce qui me mène à formuler les remarques suivantes :

La réflexion éthique, celle qui porte sur le sens de son agir et de sa relation à l'Autre, cet espace de doute, d'interrogation, d'angoisse, de réflexion, en amont des règles et des codes supporte mal d'être compartimentée et restreinte. L'exclusion de l'éthique personnelle d'une éthique professionnelle, met en péril la possibilité même d'existence d'une éthique tout court. « L'enseignant est une personne », nous dit Abraham (1984). « La première responsabilité éthique de l'enseignant est de prendre soin de soi », affirme André (1992). Il m'apparaît que ce choix d'exclure d'emblée la sphère personnelle de la sphère professionnelle est questionnant à l'égard du type d'éthique que l'on souhaite voir « partagée » dans la sphère enseignante.

Au terme de cette interprétation de l'avis, je demeure sur l'impression que le COPFE tente de ménager la chèvre et le chou en mettant de côté le code déontologique (qui oriente, en imposant et en sanctionnant) pour à la fois proposer un cadre de référence qui oriente la réflexion et l'agir professionnel (sans imposer ni sanctionner, mais qui prescrit et suppose l'adhésion de tous) et inviter à ancrer la préoccupation éthique dans la pratique et dans la formation (une préoccupation qui suppose le souci éthique et la réflexion sur le sens et les finalités). Il m'apparaît que des positions contrastées tentent d'être fusionnées sans avoir été nommées : un pôle normatif et assez fermé, et un pôle réflexif, plutôt ouvert. Le problème ne se situe pas dans le fait que ces deux pôles subsistent. Il est même fort probable que l'éthique et la formation éthique pour la profession enseignante se situe quelque part sur une ligne de crête entre ces derniers. Cependant, il serait souhaitable de nommer cette polarisation entre déontologie et téléologie, entre morale et éthique, entre espace normatif et espace de liberté en éducation et en formation. Il serait également nécessaire d'indiquer des voies de passage entre ces pôles, lorsque cela s'avère nécessaire. Finalement, il serait pertinent d'ouvrir des espaces de liberté afin que les acteurs sentent qu'on leur fait confiance et qu'ils puissent s'engager singulièrement et solidairement dans des véritables démarches de construction de sens, sans avoir l'impression qu'on leur demande de réfléchir ensemble sur des questions dont les réponses sont déjà déterminées. Cet espace de liberté et l'engagement éthique qu'il appelle impliquerait alors que les dimensions liées à l'histoire et à l'identité personnelles ne sauraient être occultées.

Cependant, il faut souligner que cet effort pour faire éclater le cadre de la seule compétence en ce qui concerne la dimension éthique de la profession enseignante et de la formation à l'enseignement était nécessaire. Le COPFE ouvre ainsi la porte à des fondements et des pratiques de formation plus près d'une véritable éthique en soulignant l'importance du travail transversal et réflexif à réaliser en amont des normes et des codes pour donner sens à son projet de se former, d'éduquer, et j'ajouterais d'exister...

1.2.3 Le contexte de la recherche sur le territoire de l'éthique, de l'éducation et de la formation à l'enseignement

Depuis une vingtaine d'années, les travaux et la recherche sur le territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation à l'enseignement se sont multipliés tant du côté européen qu'américain. Cette émergence n'est pas étrangère aux contextes social, scolaire et de la formation initiale à l'enseignement que j'ai précédemment tenté de comprendre. Il faut dire que les questions dites « normatives » avaient été plutôt délaissées au cours de cette période durant laquelle elles cadraient difficilement au sein des « sciences de l'éducation » que l'on souhaitait les plus « objectives » possible.

Au Québec, c'est un peu plus tard, soit au début des années 1990, que l'éthique fait son « retour », s'inscrivant dans la sphère publique québécoise et plus particulièrement dans le monde de l'éducation. On notera alors, au sein des sciences de l'éducation, un regain d'intérêt pour la question éthique et les premières recherches à ce sujet verront le jour. Comme je l'ai déjà mentionné, l'un des éléments charnière de ce retour de l'éthique en éducation au Québec est très certainement la publication d'un rapport du CSÉ (1990) qui introduisait officiellement la question éthique en éducation et dans la recherche à ce sujet. Intitulé : *Développer une compétence éthique : une tâche éducative essentielle*, le rapport a provoqué de nombreuses réactions, il a suscité les réflexions et a ouvert le débat sur la question. Aussi, suite à ce rapport, quelques chercheurs québécois ont développé, ou tout au moins ont rendu publique, une réflexion sur la nature d'une telle « compétence éthique », sur les enjeux et les finalités d'une formation d'ordre éthique dans les programmes destinés aux jeunes ainsi qu'en formation des maîtres et finalement sur les pratiques de formation (Bourgeault, 1995; Desaulniers, Giroux, Gohier, Lebus, Legault et Morin, dans Desaulniers et coll., 1997).

Mais avant d'aller plus loin dans notre compréhension de ce contexte, il est essentiel d'ouvrir une parenthèse afin de situer les différents niveaux dans lesquels se situe la recherche dans le domaine de l'éducation et de la formation éthique. D'abord, de façon plus fondamentale, les travaux peuvent s'inscrire dans le cadre d'une réflexion philosophique et pédagogique afin d'aborder globalement la question des rapports entre éthique et éducation

de façon conceptuelle et donc décontextualisée. Cette réflexion peut concerner l'éducation éthique en tant que finalité inhérente à tout projet d'éduquer et de se former en tant qu'être humain (adulte ou enfant), en contexte institutionnel ou non institutionnel. Étant donné le caractère plus fondamental et théorique de ces travaux, l'interprétation de ces derniers sera surtout située dans le cadre théorique et conceptuel, soit au chapitre III.

Il va de soi que des recherches sur l'éthique et l'éducation plus spécifiques à des contextes particuliers présentent également des éléments plus fondamentaux et théoriques que je discuterai cependant ici. Ces recherches peuvent concerner l'éducation éthique dans le cadre de programmes d'enseignement ou de cours spécifiquement dédiés à cette fin. Dans ce cas, certains travaux sont orientés vers la formation des élèves, et d'autres, moins nombreux, vers la formation des maîtres. Cette formation éthique destinée aux futurs enseignants peut être, quant à elle, pensée en fonction de cet enseignement particulier qu'ils auront à dispenser (on pense ici aux cours de didactique relatifs à ces domaines), mais elle peut également être pensée de façon à aborder globalement les dimensions éthiques de la profession enseignante sur le plan des finalités et des valeurs (le sens de son projet d'éduquer) et sur le plan déontologique (des devoirs et responsabilités professionnels et légaux).

Cette thèse s'intéresse à la question éthique sous l'angle des finalités et des valeurs qui fondent et animent le projet de se former, d'éduquer et d'exister des futurs enseignants. C'est d'abord la perspective des dimensions éthiques inhérentes à l'action éducative (dirigée d'abord vers soi puis vers celle ses futurs élèves) dans le cadre de la formation à la profession enseignante qui m'interpelle particulièrement. Il s'agit donc de la nature et des enjeux du territoire partagé de l'éthique et de l'éducation et de la formation pertinente à cet égard en contexte de formation initiale à l'enseignement. Cependant, comme je l'ai mentionné au tout début de la problématique, cette perspective se dissocie très difficilement de tout ce qui concerne la pratique de ces futurs professionnels. Ainsi, les recherches sur les dimensions éthiques de la formation initiale à l'enseignement ne peuvent être complètement dissociées de celles qui s'attardent aux dimensions éthiques de la profession enseignante, ni non plus de celles qui s'attardent aux finalités et aux pratiques liées à la formation éthique des élèves en milieu scolaire.

De plus, je dois mentionner qu'étant donné que je m'intéresse à ces enjeux d'abord sous l'angle des rapports entre éthique et éducation (et non d'abord sous l'angle de l'éthique professionnelle), je n'ai pas entrepris de revue de littérature sur la formation éthique relative à d'autres contextes professionnels. La particularité d'une formation éthique s'adressant à de futurs enseignants se trouve dans le fait que ces derniers apprennent à former en se formant eux-mêmes, c'est-à-dire qu'ils se forment à travers l'ensemble du programme dans ses formes et son contenu ainsi qu'à travers les relations entretenues avec eux-mêmes, leurs pairs, la communauté universitaire, les formateurs et les praticiens. Dans d'autres formations professionnelles, les sciences infirmières, la médecine ou la psychologie par exemple, les enjeux éthiques ne sont pas moins importants mais se jouent différemment. Les infirmières et les médecins ne se soignent pas pendant leur formation pour apprendre à soigner. Les enseignants eux doivent s'éduquer sur le plan éthique pour enseigner à leurs élèves à faire de même. Cela ne saurait être contenu dans le seul cadre d'une formation à l'éthique professionnelle. Ce caractère unique et transversal de la formation éthique s'adressant à de futurs enseignants justifie l'absence des références relatives à la recherche sur la formation éthique dans d'autres sphères professionnelles.

Je tenterai, dans un premier temps, d'effectuer un bref survol des principales tendances de la recherche portant sur l'éducation et la formation éthique et morale en milieu scolaire au cours des deux dernières décennies. Bien que ces travaux ne se situent pas exactement dans mon domaine de recherche, leur examen sera utile sur trois plans différents. Premièrement, ces recherches éclairent la nature, les visées et les pratiques d'éducation et de formation éthique et morale auxquelles les futurs enseignants doivent se préparer. Deuxièmement, elles nous permettent de constater les tendances et approches contemporaines de l'éthique en éducation ainsi que celles qui tentent d'émerger. Et troisièmement, ces approches et les pratiques qui les accompagnent peuvent constituer de grandes sources d'inspiration pour jeter un regard critique sur les fondements et pratiques de la formation initiale tels qu'ils se présentent actuellement ainsi que pour formuler de nouvelles propositions dans ce domaine.

Puis, dans un deuxième temps, je présenterai, de façon plus étayée cette fois, les principales tendances de la recherche directement liée à la dimension éthique en formation initiale à l'enseignement. Je m'attarderai davantage aux dimensions éthiques de la profession

enseignante sur le plan des finalités et des valeurs (le sens de son projet d'éduquer) et sur le plan déontologique (des devoirs et responsabilités professionnels et légaux), notamment à partir de la professionnalisation de l'enseignement actuellement en cours et qui semble prendre des tangentes différentes, non seulement entre chercheurs différents mais aussi entre la recherche et les programmes et les pratiques de formation. Je mets ainsi volontairement de côté le plan formel de la formation à la didactique, puisque mon intérêt de recherche principal, mon intuition d'un problème à éclairer concerne davantage la question du sens à travers la formation initiale à l'enseignement.

La recherche concernant l'éducation et la formation éthique et morale en milieu scolaire

Étant donné que ce domaine de recherche est très vaste et qu'il concerne plutôt indirectement le sujet d'étude, j'ai choisi d'en circonscrire les principales tendances à partir de la recherche québécoise assez féconde et diversifiée à ce sujet. Effectivement au Québec, quelques chercheurs se sont intéressés à l'éducation et à la formation éthique à l'école et ont publié leurs travaux dans des ouvrages collectifs (Bouchard, 2002a, 2003a, 2003b; Bouchard et Laprée, 2004; Desaulniers, Legault et Jutras, 1998; Gohier, 2002; Gohier et Jeffrey, 2005).

Bouchard constate que malgré l'unanimité des réformes actuelles pour cette « mission éducative » (MEQ, 2001a; CSÉ, 1998) que représente l'éducation ou la formation éthique,

[...] les mécanismes spécifiquement mis en oeuvre pour éduquer le sujet éthique restent passablement lacunaires, notamment parce que le temps consacré à cette « tâche éducative essentielle » (CSÉ, 1990) manque; parce que la « place de l'éthique en tant que formation du futur maître » (Morin, 1998) est déficiente; parce que les approches privilégiées s'inscrivent dans les limites de la formation du raisonnement moral formel et abstrait; ou parce que le contenu éducatif se trouve parfois réduit à un « catalogue de droits et d'obligations » [...]. (Bouchard, 2002a, p.xv)

Si la première constatation relative au temps alloué à cet enseignement peut sembler relever, dans un premier temps, d'un problème d'ordre contextuel, elle peut sans doute être facilement associée aux deux autres constatations. Ainsi, ce manque de temps pourrait révéler des orientations plus ou moins cachées concernant la nature et les finalités d'une telle éducation. Aussi, les travaux de Bouchard et de ses collaborateurs posent-ils un regard critique sur les approches et le contenu éducatif des programmes de formation destinés à

l'éducation morale et éthique en milieu scolaire et engagent la réflexion vers d'autres voies de formation. C'est cette réflexion qui m'intéresse et qui est susceptible d'éclairer subséquentement la formation initiale à l'enseignement.

Selon Bouchard (2004), éduquer le sujet éthique en classe renvoie à cette :

[...] nécessité pour tous les élèves d'avoir l'occasion de saisir les questions de sens et leurs manifestations, de développer leur perspective morale et d'être capables d'en répondre devant autrui, d'être en mesure de prendre position en tant que citoyens et, ainsi, de se doter d'une « véritable conscience citoyenne, d'un judicieux jugement moral et d'un solide socle intérieur »⁵. Sans quoi, nous manquons à notre devoir de les éduquer pleinement. (p.12)

Les réflexions de cette chercheuse et de ses collaborateurs (Bouchard, 2002a, 2003a, 2003b; Bouchard et Laprée, 2004) inscrivent donc l'éducation du sujet éthique dans la perspective d'accompagner les jeunes dans une démarche où la quête de sens, le mieux-être et le mieux vivre ensemble sont recherchés. Les approches contemporaines qu'ils proposent ouvrent des possibilités « pour rejoindre les jeunes tant dans leur expérience que dans leurs relations, leur affectivité, leur capacité à argumenter dans la discussion, à se laisser interpellé par les histoires, les leurs, celles des autres, celle d'Autrui » (Bouchard, 2002a, p.xvi). Ces approches nous invitent à considérer non seulement les dimensions liées au raisonnement moral formel et abstrait, mais à prendre en compte également les dimensions affectives et créatives dans ce type de formation. Voilà qui est très inspirant pour éclairer la recherche sur les finalités et les pratiques de formation éthique en formation initiale à l'enseignement. Parmi les propositions de Bouchard et coll. (2002a, 2003a, 2003b, 2004), on retrouve des approches liées à une éthique relationnelle ou intersubjective (à la base, les éthiques de Martin Buber et d'Emmanuel Lévinas) puis à l'éthique de la sollicitude développée par Carol Gilligan (1982) et Nel Noddings (1984), à l'éthique de la discussion (principalement l'éthique habermassienne), à l'éthique reconstructive (Ferry, repris par Bouchard, 2002b), ainsi qu'à une nouvelle approche de clarification des valeurs et à l'approche narrative.

Il faut garder en tête que les approches proposées s'adressent à la formation des élèves qui sont des enfants et non des adultes. Il y a une forme de socialisation, de normalisation,

inhérente et essentielle à tout projet d'éduquer, même le sujet éthique. Comme le rappelle Bourgeault (1996), il est certainement nécessaire de s'être approprié les règles et les codes avant de ressentir l'interpellation à les remettre en cause, à les remettre en doute lorsque cela s'avère nécessaire.

Malgré leurs variabilités fondamentales et leurs particularités, les approches nouvelles pour l'éducation du sujet éthique à l'école partagent une posture *praxiste* commune : la prise en compte de la singularité du sujet dans toutes ses dimensions dans une démarche de quête de sens. Il ne s'agit pas pour ces approches de « produire » ou de « fabriquer » un sujet-objet assujéti aux différentes normes posées comme justes et vraies, mais de s'inscrire dans le processus de favoriser le devenir de sujets éthiques.

Gohier et ses collaborateurs quant à eux se sont d'abord attardés à la question des finalités de l'éducation (2002) avant de travailler plus spécifiquement l'enseignement et la formation à l'éthique (2005). La réflexion philosophique et éthique sur les finalités a déjà été abordée dans la problématique et sera davantage approfondie dans le cadre théorique. Cependant, on peut noter ici que Gohier, Legault, Jutras et Desaulniers, ainsi que Bourgeault (dans Gohier, 2002) soulèvent le problème des finalités éducatives dans une société technique et instrumentale et proposent des réflexions qui rappellent, à la fois la nécessité de la question du sens dans ces finalités, et peut-être aussi, l'acceptation d'une redéfinition permanente de ces dernières dans un dialogue significatif au sein d'une humanité plurielle et qui appelle la responsabilité singulière.

Quant aux questions liées à l'éducation et à la formation éthique, les réflexions proposées dans cet ouvrage sont majoritairement tournées vers la formation des maîtres. Fabre (2005) y expose néanmoins une réflexion fondamentale sur les rapports entre éthique et éducation. Il propose une réflexion originale sur les deux sources de l'éthique éducative. Ainsi, contrairement à ce qui est généralement affirmé sur l'opposition entre une école centrée sur la transmission de la culture et une école centrée sur l'élève, Fabre suggère que cette opposition ne relève pas de choix d'ordre politique ou axiologiques, mais bien de choix d'ordre éthique,

⁵ Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp. Essai sur la déculturation* Montréal : Fidès, p.252, cité dans Bouchard (2004, p. 12)

d'une façon particulière de poser le problème éthique en éducation. Ainsi, l'éthique éducative s'inspirerait à deux sources pour lutter contre une barbarie de deux ordres : l'éthique de la relation s'opposerait à ce que Fabre nomme la « *ferocitas* », ou une violence active (barbarie de destruction, de prédation) et l'éthique de l'excellence s'opposerait à la « *vanitas* », ou une violence passive (barbarie du vide).

De là, ce débat sur la scène éducative entre un souci de la relation, en réponse à une crainte de la « fabrication » éducative, de la violence symbolique de l'école (Meirieu, Imbert, Develay) et le souci de l'excellence, en réponse à la crainte d'un vide, de l'inculture, de la perte des acquis de la civilisation (Kambouchner). Comme le précise Fabre, « Il y a certes un cercle infernal entre *ferocitas* et *vanitas*. Le vide et l'absence de sens conduisent à la violence et réciproquement (Steiner, 1973) » (2005, p.25). Cependant, il reste que ces oppositions entre deux éthiques « renvoient à deux conceptions irréductibles de l'humanisme : un humanisme de la transcendance de l'œuvre qui trouve sa plus haute expression chez Heidegger, et un humanisme de la transcendance de l'Autre qui s'élabore chez Lévinas » (p.32). L'analyse de ces deux conceptions sera plus étayée dans le chapitre III, mais il demeure que ces indications sont fondamentales dans l'articulation actuelle de la problématique de l'éthique éducative. Une problématique qui, comme l'affirme Fabre, ne peut se dénouer que sur le terrain de la pensée pédagogique afin que « les oppositions éthiques n'empêchent pas l'action commune pour des objectifs communs » (p.38). C'est d'ailleurs sur ce terrain que se joue, pour la plupart de ces auteurs, la véritable question éthique (Bourgeault, Fabre, Gohier et Soëtar, dans Gohier et Jeffrey, 2005). Une conception qui se rapproche de la *praxis* lorsque par exemple, Bourgeault affirme qu'à l'égard de l'éthique, « il faut se référer à l'éducation en tant que processus de formation et d'apprentissage "en acte", relevant d'un savoir pratique » (2005, p.18).

La recherche concernant l'éthique en formation initiale à l'enseignement

De façon générale, on peut distinguer deux grands types de travaux dans ce domaine de recherche. Les premiers s'attardent à une réflexion sur la nature et les visées d'une formation éthique pour les futurs enseignants et les seconds s'attardent à l'étude des pratiques de formation susceptibles de s'inscrire dans ces visées. L'interprétation de ce contexte s'appuiera sur

le même cadre de référence qui m'a servi à interpréter le contexte social et celui de la formation initiale à l'enseignement : dans les travaux de recherche actuels, les finalités à poursuivre en matière de formation éthique en formation initiale à l'enseignement sont-elles de l'ordre de la « fabrication » d'enseignants « assujettis » aux normes et aux règles de la profession et du système scolaire ou de l'ordre de l'émergence de sujets éthiques capables de réfléchir en amont des règles et des codes, de se situer, de juger, de choisir, et d'agir de façon libre et responsable en solidarité avec d'autres sujets?

Dans la mesure où je choisis la seconde option, je me demanderai également dans quelle mesure la sensibilité singulière entre en cause dans le projet *praxiste* d'une construction du sens dans son projet de formation, son projet professionnel et son projet d'existence? Il m'apparaît que l'interrogation éthique sur ces finalités, parce qu'elle interpelle l'être humain dans ses rapports à lui-même, aux autres et au monde, implique à la fois les dimensions sensées et sensibles qui le constituent. Or, il semble que ces dernières soient occultées bien souvent dans la recherche et bien plus souvent encore dans les fondements et les pratiques éducatives et formatives au profit d'une seule et unique Raison à éduquer.

Parmi les travaux consacrés à la nature et aux visées d'une formation éthique pour les futurs enseignants, certains sont de nature philosophique puisqu'ils s'appuient sur des conceptions du monde, de l'homme, de l'éthique, de l'éducation et de la formation pour choisir et argumenter leurs positions sur les finalités à poursuivre dans une formation éthique pour les futurs enseignants. Ces finalités sont de véritables finalités, au sens où elle constituent des horizons à poursuivre sans pour autant être « atteignables ». Leur fonction est de donner sens : d'orienter, de rendre signifiant, de donner de la valeur au processus de la formation lui-même, davantage qu'à ses résultats. Elles s'inscrivent dans ce projet philosophique de l'éducation de « faire advenir l'humanité dans l'homme » (Meirieu, 1996, 2004) : un projet indéterminé, inachevé et inachevable. Elles sont le propre d'une *praxis*.

Comme je le mentionnais à la section précédente, un premier groupe de chercheurs québécois a entrepris une réflexion sur les défis éthiques en éducation, suite à la parution du rapport du CSÉ en 1990. Cette réflexion s'attardait principalement sur la nature, les finalités et quelques modalités d'une formation éthique en formation initiale à l'enseignement. Puis,

plus récemment, à ces mêmes chercheurs s'y sont ajoutés d'autres pour aborder également la dimension éthique dans la formation initiale à partir de la professionnalisation de l'enseignement. Cette perspective s'intéresse à la formation nécessaire au développement d'une éthique professionnelle ou d'un agir éthique professionnel.

De la même manière, du côté européen, la question éthique dans le champ éducatif et de la formation a été soulevée sous l'angle d'une question philosophique et pédagogique concernant les finalités de l'éducation et de la formation à partir des années 1980, notamment par André (1992), Fabre (2002, 2005) Imbert (1985, 1987, 2000); Meirieu (1991, 1993, 1996), Rohart (1992), de Villers Grand-Champs (1994, 2002, 2005). Elle a également été développée par la suite sous l'angle d'une formation dans la perspective professionnelle de l'enseignement, de l'identité et des compétences professionnelles, tant du côté francophone (Abraham, 1999; Fourez, 1990; Malet, 1998; Perrenoud et coll.,1996), que du côté anglophone britannique (Carr, 2000) et américain (Ayers, 2003; Soltis, 1994; Strike et Soltis, 1998; Strike et Ternaski, 1993).

Bien que tous ces chercheurs s'entendent pour établir l'importance de l'éthique dans la formation humaine, et plus particulièrement dans la formation à l'enseignement, ils n'abordent pas tous, comme on le voit, cette question à partir du même angle ou de la même perspective, ni avec le même horizon, c'est-à-dire les mêmes visées. Cette diversité des points de vue épistémologiques, axiologiques et théoriques, la multiplicité des angles à partir desquels les recoupements entre éthique et éducation peuvent être abordés ne facilitent pas la définition du champ de recherche, ni non plus celle des concepts qui y entrent en jeu. Ainsi, on ne semble pas s'entendre sur la nature de ces concepts ni sur les rapports qu'ils entretiennent. On ne s'entend pas à propos de ce sens, de cette compétence, de ce souci ou de ce sujet éthique à développer, à former ou à éduquer en formation initiale à l'enseignement, et encore moins sur les conditions à mettre en place pour favoriser ce travail.

La réflexion tournée vers la formation philosophique ou téléologique concernant les rapports entre éthique et éducation mène généralement à la question des finalités et à cette interpellation, à cette disposition et cette capacité d'entreprendre des réflexions et des démarches d'ordre éthique sur la finalité de ses actes et la question du rapport à l'Autre qui

surgit inévitablement de cette dernière. Quel sens je construis à travers mon projet de formation, mon projet d'éduquer, mon projet d'exister? Quelle est la place de l'Autre dans ce sens que je tente de construire pour moi-même mais avec l'Autre et les autres? Indépendamment des réponses qui suivent cette question, le fait même de s'inscrire dans une réflexion philosophique de cet ordre constitue en soi un processus formatif et l'engagement dans ce processus peut être considéré comme une finalité en soi d'une formation à caractère éthique.

Selon la philosophie dans laquelle elle s'inscrit, cette réflexion et cette démarche seront de l'ordre de la Raison (seule permet qu'advienne l'éthique, l'obligation morale à l'égard d'un Autrui généralisé), du contexte (c'est par le récit que l'identité se construit et qu'advient l'éthique), ou encore de la communication (la vérité se trouve dans la pratique communicationnelle, parente de la vision transcendantale et de la vision pragmatique).

Les réflexions philosophiques des chercheurs sur les finalités d'une formation éthique et leurs résultats sont donc liés à des conceptions variées quant au sens, à la compétence ou au souci éthique attendus de la part des éducateurs et des futurs éducateurs. Ces attentes seront tantôt décrites comme des aptitude[s] au raisonnement moral et à la prise de position (Bégin, 1997), des aptitudes à la recherche et au dialogue, habileté à exercer un esprit critique et créatif et dispositions à l'autonomie et à l'engagement (C.S.É., 1990), un engagement, à travers les actes de sa vie, dans la quête d'un idéal de vie bonne portée par une rationalité personnelle et marquée par le désir singulier (Giroux, 1997a) ou encore le développement de la conscience de ses propres valeurs professionnelles, engagement personnel face à ces valeurs et auto-évaluation constante de sa congruence (Demers, 1990, dans Gohier, 1997, p.203). Et ces diverses conceptions donneront lieu à différentes modalités de formation qui s'inscriront à leur tour dans diverses approches de formation, dont des approches procédurales de l'argumentation (et donc de la Raison), des approches contextualistes en philosophie morale ou encore des approches liées à une philosophie de la communication.

Cette difficulté à définir les finalités et les modalités d'une formation éthique pour un éducateur, un enseignant, un formateur est directement liée à cette même difficulté que nous rencontrons lorsque nous tentons de définir ce que nous entendons par « éthique », par « éducation » et par « formation » dans notre contexte contemporain. Probablement, comme

l'explique Legault (1994), parce que les questions éthiques (comme les questions éducatives) sont inscrites dans le domaine des sciences humaines et qu'elles sont des produits culturels qui font référence à des conceptions du monde diversifiées et qui, en plus, se modifient constamment. Il n'y a donc pas une seule, vraie et bonne définition de l'éthique, de l'éducation et de la formation, mais plusieurs.

Cependant, à mes yeux, le problème ne se situe pas dans la difficulté de définir les finalités et de s'entendre sur ces dernières. Il réside dans le fait que plusieurs acteurs impliqués dans la formation initiale - chercheurs, formateurs, enseignants-associés et futurs enseignants - ne se sentent pas concernés par la question des finalités qui est pourtant une question éthique incontournable lorsqu'on souhaite intervenir auprès d'autrui. Une question incontournable pour soi d'abord, en tant que sujet humain, puis comme professionnel (pour donner sens à son projet de se former, d'éduquer, d'exister), mais aussi pour les autres, surtout ceux à qui s'adresse notre action professionnelle afin que cette dernière, au mieux, favorise leur propre processus de formation, au pire, leur nuise le moins possible!

La deuxième dimension de ce problème lié aux finalités, et qui m'intéresse particulièrement, se trouve dans le fait que l'interrogation sur les finalités d'un projet de se former, d'éduquer, d'exister ne peut se réaliser que dans la seule dimension rationnelle de notre humanité. Comme l'affirme Gohier (2002), « [...] la raison pragmatique ne saurait toutefois à elle seule apporter réponse à la question des finalités éducatives à privilégier [...] » (p.9). Cette question des finalités est relative au sens, et comme le précise cette dernière,

[...] ce sens s'articule à partir d'un triple rapport au monde - rationnel, symbolique et affectif - et provient de la faculté à donner une signification au monde, elle-même tributaire d'une double capacité, de *compréhension* et de *relation* au monde. C'est à partir du *sensé* et du *senti* que se construit cette double capacité et que s'institue le sens comme visée dans un univers signifiant. (p.15-16)

Aussi, la sensibilité « doit nécessairement occuper un place importante dans les finalités visées par le qui former » (p.15). Notre humanité est constituée à la fois d'une fibre sensée et d'une fibre sensible, et on ne peut penser éduquer à la question du sens et des finalités qu'à partir de la seule sphère rationnelle.

L'interrogation éthique et la construction du sens considérées en tant que finalités de l'éducation interpellent l'ordre du sensé et du senti chez un être humain (Gohier, 2002) qui réfléchit sur la finalité de ses actes et qui se trouve ainsi placé face à lui-même, face aux autres et face au monde.

Or, malgré le fait que des chercheurs comme Gohier (2002, 2005) insistent sur l'importance de la sensibilité inhérente à la question éthique ainsi entendue, on constate une faible préoccupation de cet ordre dans la littérature concernant la formation éthique des futurs enseignants. Il va sans dire qu'un tel souci nous ramène tout droit à la première dimension du problème qui soulevait la nécessité de l'implication des éducateurs et des formateurs en tant que sujet dans cette démarche de construction de sens. S'impliquer en tant que sujet sans mettre en jeu sa propre sensibilité est aussi difficile qu'impliquer l'éducation de la sensibilité d'autrui sans s'impliquer en tant que sujet sensible.

Une fois ce premier survol réalisé, il est nécessaire de resituer l'interprétation de la littérature dans la logique de la thèse. Comme ces travaux portent sur les finalités et qu'ils s'intéressent aux concepts et aux théories décontextualisés, ils seront davantage approfondis dans le chapitre III. Or toute la question du sens en tant que finalité de l'éducation éthique, de la rationalité et de la sensibilité qui concourent à la construction de ce sens et de l'éducabilité de la sensibilité à cet égard seront développés dans le chapitre III.

Par ailleurs, d'autres travaux concernant les finalités sont de nature plus « pragmatique ». On pourrait dire que ces travaux ne portent pas sur les finalités en tant que telles puisque les visées qu'ils proposent sont d'ordre instrumental. Ces travaux ne proposent pas d'emblée que « la réflexion sur les finalités » (de son projet de formation, de son projet d'éduquer) fasse partie des « finalités » de la formation initiale. Dans ce paradigme, disons-le technique et instrumental, la réflexion sur les finalités par les futurs enseignants (finalités de leur projet de formation et finalités de leur projet d'éduquer) occupe une bien moindre place, puisque les finalités de leur formation sont déjà déterminées par le ministère à travers le programme de formation universitaire dans lequel ils sont inscrits et que les finalités éducatives à poursuivre avec leurs futurs élèves sont déjà déterminées par le même ministère via les programmes de formation des jeunes. On comprend alors que la visée ou la mission de la formation éthique

destinée aux futurs enseignants consiste donc tout simplement à réduire cet écart entre le niveau de leur « compétence éthique à l'entrée et le niveau de compétence éthique attendu à leur sortie du programme de formation. Dans un tel contexte, la formation éthique portera davantage sur un processus d'adhésion aux valeurs et aux finalités du système ainsi que sur le développement de la compétence à articuler d'une façon cohérente et efficace ses pratiques avec les valeurs et finalités du système.

Il faut dire ici que je n'ai pas trouvé de travaux de recherche qui posent aussi clairement de telles finalités pour la formation éthique des futurs enseignants. C'est davantage un discours en filigrane entretenu dans les textes officiels par les politiciens, administrateurs publics et *experts* qui exercent le « leadership technocratique » (Morris, 2003) que j'ai déjà dénoncé. Cependant, comme l'affirme Giroux (2002), ce « *Newspeak* » emprunté au monde des affaires, s'installe graduellement mais sûrement dans le monde de l'enseignement, de la recherche et de l'administration universitaires entraînant le premier secteur dans « la raison instrumentale », le second dans la « raison entrepreneuriale » et le troisième dans la « raison managériale » (Giroux, 2002). Ce « *Newspeak* » de la performance, véritable instrument de contrôle de la pensée, produit et justifie un véritable détournement des fins de l'éducation. Au sein des établissements d'enseignement supérieur, ce détournement se produit par l'atteinte à l'autonomie de la pensée. Par exemple, l'enseignement devient peu à peu instrumental et de moins en moins susceptible de soustraire la société à la dictature économique. Voilà un glissement qui peu à peu s'opère également dans la vision de certains chercheurs en éducation et qui teinte peu à peu le discours des « finalités » de la formation initiale à l'enseignement.

On peut également considérer les finalités de la formation éthique en formation initiale à l'enseignement à partir de la dimension déontologique de l'agir professionnel. Ces recherches sont préoccupées des questions liées aux formes que devrait prendre cet agir en situation, dans l'ensemble de sa profession et parfois plus particulièrement dans l'enseignement moral ou éthique dont l'enseignant a la charge. Elles sont finalement à rechercher et à explorer des modalités de formation permettant de développer une éthique professionnelle ou un agir professionnel éthique.

Encore une fois, cette perspective peut elle-même être subdivisée à partir de deux conceptions du professionnalisme : l'approche professionnelle fondée sur le modèle de l'expert, capable de résoudre les situations-problèmes, et l'approche professionnelle fondée sur les dimensions morales de la profession. Encore ici, peu de penseurs et de chercheurs inscrivent d'emblée la profession enseignante et la dimension éthique qui s'y rattache dans la première approche. C'est le plus souvent, dans « l'opérationnalisation » des programmes et approches de formation que s'actualise ce modèle professionnel. Par exemple, l'approche par compétences discutée précédemment n'était pas nécessairement conçue comme on l'a vu selon le modèle de l'expert à l'origine. Pourtant, Bouchard affirmera que

[...] la notion de compétence telle que définie dans le PFÉQ, se limite à un savoir-agir technique (...) à mobiliser dans des contextes pré-identifiés, qu'il est nécessaire de dépasser si l'on souhaite éviter d'instruire, socialiser, qualifier un sujet « soumis aux lois de l'État⁶ (si ce n'est du marché!), pour éduquer, comme nous l'avons désigné, le « sujet éthique ». (2003a, p.36)

Que l'école doive permettre aux élèves de développer des compétences, personne ne peut s'y opposer ni même ne s'y oppose présentement, mais qu'elle s'y limite, là se pose un problème aux yeux de certains. Ainsi, Bouchard, à l'instar de De Ketele, fait remarquer que l'approche par compétences en éducation (et de la même façon en formation initiale à l'enseignement) tend à se limiter au développement de tels savoirs. Le problème que De Ketele soulève est que ces apprentissages, bien qu'ils soient essentiels, sont nettement insuffisants puisque le rôle fondamental de l'école est de développer l'identité, le savoir-être; le savoir-être qu'il définit en tant que

[...] façon de se poser en tant que personne et qui désigne donc les activités par lesquelles elle manifeste non seulement sa façon d'appréhender sa propre personne (le « concept de soi »), les autres, les situations en général, mais aussi, sa façon de réagir et d'agir. Le savoir-être est donc intimement lié à un système de valeurs et de représentations intériorisées qui s'est forgé au fil du temps, à travers les expériences vécues dans la famille, à l'école et en contact avec l'entourage⁷. (Bouchard, 2003a, p.38-39)

Pourtant, comme le fait remarquer Carr (2000), il semble que dans le monde politique et celui de l'éducation, le paradigme dominant à l'égard d'un enseignement efficace concerne la

⁶ Bouchard fait ici référence à : Jean-Jacques Rousseau, *Contrat social*, 1762, 1.I, chap. VI.

⁷ Jean-Marie De Ketele, *Approche socio-historique des compétences...*, p.90

maîtrise de compétences (*skills*) permettant l'apprentissage des élèves (ou dirions-nous au Québec, la réussite des élèves...).

Carr affirme, en opposition à ce courant dominant, que l'enseignement est une profession qui ne peut être réduite à une pratique efficace. D'abord parce qu'il met en doute que l'on puisse considérer que toutes les qualités et les capacités nécessaires à l'exercice d'une profession peuvent s'exprimer en termes de « compétences à développer ». On parlera souvent de dispositions naturelles, de potentiels mentaux ou physiques qui seront difficiles à développer s'il ne sont pas du tout présents. Et ensuite, parce que ces qualités, qui semblent toutefois essentielles à l'exercice d'une profession - qualités pouvant se développer chez des individus affichant des dispositions physiques et mentales dans la moyenne - ne se développent pas de la même manière qu'une compétence. Voici comment il exprime cette idée :

Second, however, certain key qualities would appear to be needed for professional or other occupational purposes, qualities acquirable by anyone of average physical and mental endowment, which are none the less not obviously or appropriately characterisable as skills. Precisely the problem with so much currently fashionable educational talk of « caring skills » or « listening skills » is not that there aren't acquirable qualities and capacities of caring and attention which we want people - pupils or student teachers - to acquire; rather, it is that it seems misleading to regard such abilities and capacities as learnable in the matter of skills. (Carr, 2000, p.6)

D'innombrables questions se posent dans le cadre de cette formation dite « professionnelle »: Quelles sont les finalités de la formation éthique dans la formation à l'enseignement? Quelle est la nature et la forme d'une telle formation? La formation inhérente aux dimensions éthiques de la profession enseignante peut-elle se limiter au développement d'une seule « compétence éthique »? En formation à l'enseignement, doit-on dissocier l'éthique personnelle de l'éthique professionnelle? L'éthique professionnelle permet-elle la réflexion sur les finalités ou se limite-t-elle à une réflexion portant sur l'articulation cohérente entre des finalités pré-déterminées et des pratiques efficaces? En quoi la formation éthique en formation initiale à l'enseignement doit-elle se distinguer et se rapprocher des programmes de formation destinés aux jeunes et avec lesquels les futurs enseignants devront travailler? Le principe de formation par modèle fonctionne-t-il dans la chaîne de démultiplication constituée par le formateur universitaire - le futur enseignant qui un jour devient enseignant -

l'élève qui un jour devient citoyen à son tour? Souhaite-t-on voir des sujets éduqués sur le plan éthique sortir de nos écoles et de nos universités ou encore « simplement » de bons citoyens, de bons professionnels qui ne remettront pas en question ce pour quoi (pourquoi) on les a formés? Quelle est la marge de manœuvre réelle des formateurs universitaires et des enseignants pour proposer une formation éthique au sens plein du terme? Etc.

Je ne pourrais faire l'analyse de toutes ces questions qui s'inscrivent dans le champ de la recherche sur la professionnalisation de l'enseignement. Cependant, pour poursuivre mon interprétation du contexte de la formation initiale à l'enseignement à partir des conceptions *poiétique* ou *praxiste* de l'entreprise éducative/formative, je peux certainement affirmer qu'une formation éthique conçue à partir du modèle professionnel de l'expert, du maître de la méthode s'inscrira plus facilement dans une *poiésis*, alors qu'une formation éthique faisant intervenir les dimensions philosophiques et morales de la profession laissera plus d'espace pour s'inscrire dans une *praxis* (si les dimensions morales ne sont pas surdéterminées).

La plupart des travaux portant sur la question de l'éthique en formation des maîtres reconnaissent ces deux plans de formation : un premier plan qui travaille la dimension déontologique du savoir-agir professionnel (par des analyses de cas, par exemple) et un second plan qui travaille la dimension téléologique du sens de l'agir professionnel (par la réflexion éthique du développement de la personne, des buts et des finalités de l'éducation, selon une analyse plus introspective). L'articulation de ces deux plans de formation pourrait être considérée à profit dans les curriculum de formation des maîtres (Gohier, 1997, p.203).

Ces deux axes constituent d'ailleurs un élément essentiel de mes recherches et de mes lectures relatives à la dimension éthique dans la formation des futurs enseignants. Bien que les conceptions qui s'y rattachent soient variées, elles considèrent généralement la pertinence d'une formation qui fait intervenir la dimension déontologique du savoir-agir en situation aussi bien que la question du sens, la dimension philosophique d'une interrogation sur la finalité de ses actes qui place le sujet face à l'Autre. Cette dernière dimension de la formation (qui inclut mais dépasse la première) est à la fois sa finalité ultime et son processus et elle peut ainsi être qualifiée de *praxis*. Il ne s'agit pas de former un sujet « pour », mais de former un sujet « en devenir ».

Par ailleurs, les conceptions d'une formation éthique qui s'engagent sur la voie téléologique des finalités et de la question du sens sont généralement davantage orientées vers la dimension rationnelle de l'éthique et donc vers une formation qui s'inspire de ce registre et qui considère la Raison, la sphère cognitive comme la seule dimension éducable et à éduquer. Je pense ici aux approches procédurales de l'argumentation et donc de la Raison (ceux qui dans le courant dominant depuis Kant, estiment que la « Raison publique » seule permet qu'advienne l'éthique, l'obligation morale à l'égard d'un Autrui généralisé). Les approches contextualistes en philosophie morale (c'est par le récit que l'identité se construit et qu'advient l'éthique) et de la pratique communicationnelle (la vérité se trouve dans la pratique communicationnelle, parente de la vision transcendantale et de la vision pragmatique) si elles impliquent la sensibilité, n'y font pas nécessairement référence en tant que composante éducable et à éduquer ou encore, en tant que composante à laquelle nous devons nous éduquer.

Or, la question éthique, lorsqu'elle fait référence à la question du sens et à celle de l'Autre qu'il sous-tend, s'inscrit non seulement dans l'ordre du « sensé », appuyé sur des principes universels ou des théories générales (Raison, communication), mais également dans l'ordre du « senti », appuyé sur des référents symboliques, expérientiels et singuliers (contexte). La proposition de Gohier sur les finalités de l'éducation m'apparaît féconde à cet effet. Gohier (2002) propose la recherche du sens perdu comme une finalité pour l'éducation. Selon l'auteure, « c'est d'abord et avant tout à la possibilité pour l'élève, de générer un sens dans le monde de la fragmentation, de la globalisation, de la complexité et de l'hybridité que doit s'attacher le projet éducatif » (p.15). Cette création de sens visée dans la quête du sujet, et inscrite dans un projet d'éducation, se réaliserait dans le triple rapport rationnel, symbolique et affectif au monde. Ce serait à la fois dans le langage rationnel et dans le langage symbolique que s'articulerait et s'exprimerait ce triptyque. Aussi l'auteure ajoute-t-elle qu' « aucun projet éducatif ne saurait [donc] faire l'économie de l'un ou l'autre langage et de leur nécessaire maîtrise » (p.14-15).

C'est par la construction du sensé et du senti, par la jonction des sphères cognitive et affective, de l'ordre du penser et de la sensibilité, que compréhension et relation peuvent se développer. C'est par la mise en oeuvre du discours de la rationalité et du langage symbolique, par l'éveil de la sensation, et de son appel aux sens, et de l'affectivité, par

l'évocation du sentiment de contiguïté et d'appartenance, que l'homme fragmenté peut retrouver le lieu de son unité, celui du sens. (p.16)

Voilà un texte qui vient confirmer l'intuition de cette thèse selon laquelle l'éthique sur le territoire de l'éducation et de la formation ne peut être uniquement constituée d'un ensemble de culture (formation fondamentale : philosophie, histoire, sociologie, psychologie) et d'habiletés (capacités d'analyse, de synthèse et d'argumentation), mais qu'elle fait aussi appel à une sensibilité (pour soi-même : estime de soi, pour les autres sollicitude (Beaudoin, 1994)) sans laquelle les enjeux et les questions éthiques échappent à l'horizon du sens.

Dans le contexte particulier de la recherche en formation initiale à l'enseignement, le sens se tisse graduellement à partir du « sensé » et du « senti ». Il se constitue à travers son projet de formation et son projet professionnel de devenir enseignant, son projet d'éduquer et ultimement, son projet d'exister. Il constitue un axe important à développer au cours de la formation. Mais cet axe ne saurait se déployer dans une perspective instrumentale de la formation (une *poièsis*). Il doit se situer dans une conception *praxiste* au sein de laquelle la valeur ne se trouve pas dans un résultat attendu mais dans le processus de construction de sens lui-même. La formation éthique comprise dans cette perspective exige la mise en je(u)⁸ des sujets acteurs, formateurs tout autant que futurs enseignants, à la fois dans les dimensions rationnelles et les dimensions affectives (Carr, 2003).

Or le problème qui commence à poindre à partir d'ici est la faible reconnaissance d'une telle perspective (*praxiste*) dans une formation de moins en moins dédiée à développer la liberté de penser, mais de plus en plus orientée vers le développement des compétences professionnelles liées à une employabilité (Giroux, 2002). Dans cette dernière orientation, il va sans dire que l'éducation aux dimensions sensibles trouve difficilement sa place. Ce problème s'aggrave encore plus quand on constate qu'il n'apparaît pas comme un problème; c'est-à-dire que la pertinence d'inscrire la formation initiale à l'enseignement dans une perspective *praxiste* (éthique) - nécessité de prendre en compte la question du sens et de l'autre et donc de la sensibilité - n'apparaît pas comme une évidence.

⁸ Jeu de mot utilisé par Imbert, 1987.

1.3 Troisième partie : formulation d'un problème

1.3.1 Quand la question du sens et de la sensibilité désertent l'espace éducatif et celui de la formation initiale à l'enseignement

Pour résumer, je pose ici que la question éthique en éducation, en enseignement et dans la formation en enseignement implique, au-delà (ou en amont) d'un agir citoyen ou professionnel, la question du sens de cet agir dans la relation à l'Autre (Gohier, 1997; Meirieu, 1991). Si le sens se construit à partir d'une interrogation sur les finalités de ses actes, et dans le dialogue entre les sphères de la rationalité et de la sensibilité des acteurs, je crois cependant que cette dernière dimension est négligée, sinon absente des fondements et des pratiques éducatives scolaires tout autant que de la formation à l'enseignement. Cette absence de la question du sens, ou tout au moins, le silence qui règne à son égard, m'apparaît problématique puisqu'elle ne favorise pas la construction du sens [de sa vie; de son projet d'éduquer, de son agir éducatif], ce sens comprenant les acceptions d'orientation, de valeur, de signification et de sensibilité (de ce qui se sent) et de son rapport à l'Autre. Bref, de tout ce qui est de l'ordre des fondements et donc des finalités de l'acte éducatif dans une perspective éthique.

Quelle que soit notre conception et les contextes particuliers de l'éducation, de la formation à l'enseignement et de la profession enseignante, on s'entendra sur le fait que l'enseignant est cet acteur de première ligne qui, dans un face à face quotidien et intense avec autrui (et qui le renvoie à lui-même), se voit pourvu d'immenses pouvoirs et responsabilités avec des enfants. Dans tout contexte, cette situation comporte des enjeux éthiques de taille au plan individuel, social et culturel. Mais dans le contexte québécois contemporain, marqué par la diversité et la complexité socioculturelles ainsi que par la quasi absence de repères partagés, les enjeux éthiques apparaissent encore plus marqués pour les éducateurs et pour les éduqués. Ajoutons à ce contexte immédiat tous les enjeux déjà présentés dans le contexte plus global de la société moderne, et la pertinence d'une formation éthique qui se situe en amont des règles et des codes ne serait plus à démontrer.

Dans ce contexte, il m'apparaît d'autant plus impératif et urgent de préparer les praticiens de l'éducation d'abord à se sentir interpellés, puis à s'interroger, à réfléchir, à douter, à débattre, à se situer, à juger et à agir dans la zone d'amont de l'éthique professionnelle, dans la zone de ses fondements, dans la zone du sens. Cela, dans la perspective de mieux saisir les visées des normes de l'action et de se situer par rapport à ces dernières; c'est-à-dire de se les approprier ou de les remettre en question et de les modifier quand cela s'avère nécessaire afin d'en respecter l'essence même et la visée. Cela également pour devenir plus sensible et plus conscient des fondements de sa pratique et de ses répercussions avec une préoccupation éthique du point de vue pédagogique, social et politique. Cela finalement pour consolider le sens de son agir éducatif, de son projet d'éduquer en cohérence avec son projet de vie. Sans une sensibilité éveillée aux questions, aux enjeux et aux situations qui impliquent le sens de son agir professionnel dans une relation à autrui, une véritable formation éthique est-elle possible?

À l'instar du COPFE (2004), je pose d'abord que la question du sens, inhérente à l'éthique, se situe en amont de la compétence professionnelle, et que bien qu'elle comprenne le développement d'une culture et d'habiletés relatives à l'éthique, elle ne s'y résume pas. La question du sens implique que cette culture et ces habiletés doivent s'ancrer et se développer à partir d'une interpellation, d'un questionnement, d'une interrogation, d'un doute... À partir de l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes, sur le sens de son agir éducatif et sur la place de l'Autre dans ces actes.

Cette question du sens de l'agir éducatif doit être entendue dans ses différentes acceptions. D'abord, en tant que direction ou orientation : Quel est l'horizon que je poursuis à travers mes actions? Quel est mon idéal? Ensuite le sens peut s'entendre dans l'acception de valeur : Qu'est-ce qui a de la valeur, qu'est-ce qui vaut vraiment quelque chose? Le sens peut également être entendu dans l'acception de signification, de rationalité, de ce qui a du sens : Sur quelle rationalité je m'appuie pour agir? Et finalement, le sens dans l'acception de la sensibilité, du ressenti : Quelle est la sensibilité avec laquelle perçois, je suis interpellé, je réfléchis, j'agis, j'interviens et j'évalue mes actes? Quelle est ma sensibilité aux enjeux éthiques souvent si subtils? Il apparaît ainsi que la question du sens, que comportent à la fois l'éthique et l'éducation tels que je les ai définis jusqu'ici, inclut mais transcende la

compétence professionnelle, et donc le développement d'habiletés et de culture dans le projet de se former et d'éduquer, faisant ainsi appel à notre sensibilité humaine...

Et c'est là mon intuition d'un problème à l'égard de la question du sens en éducation et en formation initiale à l'enseignement. Bien que la question du sens puisse être développée à travers l'acquisition d'éléments de culture et le développement d'habiletés d'ordre rationnel, elle implique également l'accompagnement, l'éducation des acteurs à une sensibilité aux horizons, aux situations, aux choix, aux décisions et aux actions qui impliquent des enjeux éthiques (dans la sphère individuelle, familiale, sociale, politique ou professionnelle des acteurs). Une sensibilité qui, comme je le mentionnais précédemment, permet de s'installer et de demeurer dans un état de « vigilance éthique »; de rester alerte face aux enjeux éthiques que portent les situations éducatives. Une sensibilité qui cherche, perçoit et répond à ces situations sans craindre de remettre en question et de se remettre en question. Une sensibilité qui conduit à interroger, débattre, remettre en doute, voire même à transgresser la morale, les normes, les règles, les codes qui sont en place. Une sensibilité animée par un souci de l'Autre et un souci de vérité. Une sensibilité éthique qui appelle l'éducation, mais dont les appels se perdent si souvent dans un espace éducatif où la question du sens s'est perdue.

Or, cette question qui me préoccupe est bien formulée par Volant (2003), et je lui emprunte ses mots, : « Dans quelle mesure l'enseignement moral réussit-il de nos jours, à **toucher**⁹ les profondeurs de l'âme et à rendre l'esprit capable de se former un jugement moral, non pas comme l'aboutissement d'un raisonnement ou d'une argumentation rationnelle, mais comme un fruit jaillissant de l'intériorité de la conscience? » (p.129). Je crois, à l'instar de Volant, parmi d'autres, que cette dimension sensible est absente ou à tout le moins négligée, dans les fondements et les pratiques de formation relatives à l'éthique en formation à l'enseignement ainsi que dans la formation des enfants du primaire et que l'éducation morale et éthique s'y accomplit sous le signe de la rationalité.

En m'inspirant de Gohier (2002), qui propose que le sens puisse se construire à partir du sensé et du senti, dans l'ordre du penser et de la sensibilité, et de Meyor (2002), qui propose

⁹ Je souligne.

une sensibilisation à la sensibilité en éducation, dont nous verrons dans la section suivante les grandes lignes de pensée, j'aimerais à mon tour proposer que :

- 1) le sens, du point de vue éthique, soit éduicable;
- 2) qu'il est du devoir de l'éducateur d'éduquer à la question du sens;
- 3) qu'il puisse être éduqué à partir de la sphère cognitive, c'est-à-dire à travers le développement d'une culture et de savoir-faire relatifs à l'éthique;
- 4) mais qu'il puisse également être éduqué à partir de la sphère de la sensibilité humaine.

Tout cela pour poser la pertinence d'une éducation de la sensibilité éthique dans l'éducation et la formation de tout sujet et plus particulièrement dans celle des futurs maîtres du préscolaire et du primaire.



1.3.2 Le problème de recherche

Bien qu'il soit désormais reconnu au Québec que les programmes de formation initiale à l'enseignement doivent se préoccuper des dimensions éthiques de la profession enseignante dans la formation et l'accompagnement qu'ils offrent à leurs étudiants (MEQ, 2001b), il apparaît que les fondements et pratiques de ces programmes visent à favoriser le développement d'une éthique professionnelle proche de la déontologie, sans s'attarder davantage à la particularité *praxiste* de la place et de la nature de l'éthique en éducation et en formation. Une des conséquences qu'entraîne une telle vision est l'absence de considérations à l'égard de la pertinence, de l'importance, voire de la nécessité d'une formation éthique en amont des règles et des codes, qui s'adresserait à la question du sens (qui implique la question de l'Autre) et à la sensibilité qu'elle porte. Il résulte de cette situation que la sensibilité, pourtant d'une haute importance sur le plan éthique, est occultée dans les fondements de ces programmes de formation et qu'un vide éducatif à son égard s'installe dans les pratiques, malgré son potentiel d'éducabilité, sa pertinence et sa nécessité du point de vue éthique, éducatif et formatif et nécessairement professionnel.

1.3.3 La question de recherche

À partir d'un ensemble de dimensions éthiques en jeu en éducation et en formation, quelle est la pertinence de la question du sens de l'agir et de la sensibilité qu'elle porte pour l'éducation et la formation éthique des futurs enseignants

et

quelles seraient les propositions théoriques qui pourraient servir de repères à une pédagogie soucieuse de la sensibilité liée à l'éthique en formation initiale à l'enseignement?

1.3.4 Les objectifs de recherche

- Décrire la nature et la spécificité de l'éthique en éducation et en formation

- Formuler des propositions théoriques servant de balises à une pédagogie soucieuse de la sensibilité liée à l'éthique en formation initiale à l'enseignement

CHAPITRE II

ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE D'UNE RECHERCHE THÉORIQUE ENGAGÉE SUR LE TERRITOIRE PARTAGÉ DE L'ÉTHIQUE ET DE L'ÉDUCATION

Comme on l'a vu, la présente recherche vise à apporter un éclairage original à la problématique de la dimension éthique dans toute entreprise éducative, et, plus particulièrement, dans la formation initiale des futurs enseignants, à la lumière du concept de *praxis* tel que défini par Imbert (1985, 1987, 2000). À partir de cet éclairage elle souhaite mettre en lumière un problème sur le territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement, tant sur le plan contextuel que sur le plan conceptuel et proposer l'éducation à la sensibilité éthique en tant que composante essentielle d'une *praxis* éducative dans la formation des futurs enseignants. Afin de cerner la typologie de la présente recherche, je présenterai les différents axes au sein desquels elle doit se situer et dans lesquels elle va se déployer. Bouchard et Gélinas (1990) proposent que le chercheur doive effectuer des « choix » où situer sa recherche à la fois sur un « axe d'intentionnalité », sur un « axe épistémologique » et sur un « axe méthodologique ». Le chapitre présente et justifie chacun des choix effectués ou des positions adoptées sur chacun de ces axes.

Dans ce chapitre, j'expliquerai pourquoi et comment cette thèse est le fruit d'une recherche fondamentale et théorique (axe d'intentionnalité) envisagée dans une perspective globale et interdisciplinaire. Je discuterai ensuite de ses fondements épistémologiques qui se situent dans une perspective interprétative (axe épistémologique) fondée sur une conception interactionniste, voire *praxiste* de la connaissance. Ces fondements épistémologiques s'avèrent essentiels afin de soutenir la méthodologie déployée pour réaliser la recherche dans

une *praxis*, c'est-à-dire non seulement dans la perspective d'un processus de « production de savoirs », mais aussi en tant que processus de formation, en tant que « *penser et agir en solidarité* ». C'est cette « méthodologie » qui est présentée dans un deuxième temps : une *praxis* développée sur trois plans : interpréter, argumenter et raconter (axe méthodologique).

2.1 Première partie : une approche, une intentionalité et une épistémologie

2.1.1 Une approche globale et interdisciplinaire

« La question de l'interdisciplinarité dépasse donc la problématique d'une logique de la science, ou des sciences; elle représente une forme contemporaine de l'inquiétude métaphysique. »

Gusdorf (1990)

Le programme de doctorat en éducation dans le cadre duquel cette thèse est présentée vise une formation à la recherche caractérisée par l'acquisition d'une vision d'ensemble de celle-ci, selon une approche macroscopique (globale) et interdisciplinaire et selon divers types admissibles de recherche permettant de bâtir de nouveaux modèles d'explication et d'intervention en éducation. Ainsi, comme on l'a déjà mentionné, cette thèse est caractérisée par une recherche de type fondamentale et théorique, se situant dans une perspective interprétative, selon une approche globale et interdisciplinaire.

On peut souligner à l'égard de cette typologie que la globalité et l'interdisciplinarité se sont imposées à la thèse dont l'objet est constitué par la question éthique dans le champ éducatif. L'éthique et l'éducation se présentent elles-mêmes comme deux domaines interdisciplinaires, qui s'intéressent à l'être et au devenir humain dans une perspective plutôt « globale »... Dans une thèse comme celle-ci, les caractères de globalité et d'interdisciplinarité pourraient facilement être poussés à leurs limites, c'est-à-dire jusqu'à l'unité dans la transdisciplinarité. Une perspective « holiste » qui, suite à une époque de morcellement des savoirs, vient en souligner les faiblesses et les limites et tentant de saisir les réalités complexes, interreliées et mouvantes des phénomènes de façon globale et à partir des différents modes d'appréhension et de compréhension qu'offrent les diverses disciplines qui

s'y intéressent. Mais la transdisciplinarité, nous place également dans des impossibilités, compte tenu de la complexité et l'étendue des savoirs actuels. La difficulté rencontrée dans cette thèse en éthique et en éducation consiste alors davantage à limiter ces caractères global et interdisciplinaire qu'à les développer. Il fallait choisir les éléments les plus pertinents des disciplines ou des champs disciplinaires concernés par la question de l'éthique en éducation et en formation ainsi que celle de la sensibilité, circonscrire et construire une cohérence à l'intérieur de ces choix, à partir des positions épistémologiques énoncées, des référents théoriques et de la question de recherche formulée. En effet, j'ai constaté et ressenti à chaque étape de la recherche, le risque de m'égarer ou d'être engouffrée dans la variété et l'immensité des référents culturels pertinents au sujet de la recherche. À ce risque s'associait également celui de rester dans une position beaucoup trop générale pour penser et énoncer quoi que ce soit sous un angle nouveau à propos de l'éducation de la sensibilité éthique dans la formation humaine et dans les pratiques de formation des maîtres.

La *praxis* telle que développée par Francis Imbert (1985, 1987, 2000), a été choisie comme axe d'étude du territoire partagé par l'éthique, l'éducation et la formation à l'enseignement, et plus particulièrement de la question du sens (sensé et senti) et de l'Autre qui y sont attachées. Cet axe implique la prise en compte d'apports théoriques et conceptuels issus de la pédagogie, de la philosophie, de l'éthique et de la psychologie. Ces apports qui seront considérés dans une épistémologie interprétative de sorte qu'ils mettent en jeu le sujet qui veut s'en saisir pour les comprendre (les analyser et les interpréter), soutenir des avancées sur le plan de la production de nouveaux savoirs (argumenter) et écrire de façon à donner à penser tout autant qu'à sentir et ainsi se transformer, se former, s'éduquer (raconter). L'approche globale et interdisciplinaire est de plus en plus discutée et implantée, tant dans la recherche que dans les programmes de formation, dans le but de mieux cerner les problématiques complexes comme celle-ci, de mieux comprendre certains phénomènes et d'améliorer nos interventions dans des perspectives plus symboliques, de l'ordre d'un savoir-pouvoir partagé et davantage préoccupées de comprendre que d'expliquer (Resweber, 1981). De là, également, tout l'intérêt d'une telle approche pour l'objet de cette recherche qui, au-delà de sa complexité, implique de tels points de vue et attitudes de la part de ceux qui s'y intéressent.

Comme l'affirme Morin, la nécessité de saisir et de comprendre la complexité imprègne de plus en plus nos cultures et notre entendement et le développement de la pensée complexe, devient incontournable (Morin et Lemoigne, 1999). Qui plus est, dans le domaine des sciences humaines qui, paradoxalement et ironiquement, semble à cet égard à la remorque (une fois de plus) des sciences de la nature (pensons notamment à la physique quantique)...

2.1.2 Une recherche fondamentale et théorique

Cette recherche est de type fondamentale et théorique. La recherche fondamentale en éducation implique une « intention de connaître, comprendre, expliquer les caractéristiques des éléments et de leurs relations composant un objet d'étude ou un phénomène du monde éducationnel. » (Doctorat en éducation, 1993, p.19). L'intention de cette recherche est certainement de connaître, comprendre et expliquer les caractéristiques des différentes composantes de la dimension éthique en éducation, et plus particulièrement dans la formation initiale à l'enseignement, ainsi que les relations que ces composantes entretiennent entre elles, dans le contexte québécois contemporain. Cette intention de connaître, de comprendre et d'expliquer, s'actualise avec la perspective d'une élaboration théorique qui proposerait un éclairage différent à cette problématique.

Cette recherche est dite théorique, au sens où elle est « caractérisée par un effort de conceptualisation, [qui] vise à préciser la spécification de concepts ou à intégrer plusieurs concepts dans l'élaboration d'une théorie particulière, en utilisant des méthodes logico-déductives pour l'analyse conceptuelle de relations entre des données théoriques ou empiriques déjà produites » (Doctorat en éducation, 1993, p.20). Cependant dans le contexte de cette thèse, cet effort de conceptualisation vise à penser et à donner à penser tout autant qu'à ressentir ce que la sensibilité éthique peut comprendre et apporter comme perspectives nouvelles en contexte d'éducation, de formation générale et de formation initiale à l'enseignement dans une perspective *praxiste*. Il s'agit ainsi de proposer un éclairage nouveau à la problématique donnée, en montrant la pertinence et la nécessité de considérer l'importance de l'éducation à la sensibilité éthique dans la formation ainsi que de mettre en

place des modalités et des pratiques de formation préoccupées d'éduquer cette sensibilité éthique, tel que le projet personnel de formation.

L'analyse conceptuelle est souvent considérée comme la voie méthodologique privilégiée pour la recherche théorique. Cependant, je crois, à l'instar de quelques auteurs (Martineau, Simard et Gauthier, 2001; Simard, 1999), qu'elle en constitue une étape, mais qu'elle ne s'y résume pas. Comme nous le verrons de façon détaillée dans la section suivante, la recherche théorique spéculative peut comprendre un travail plus large qu'une analyse de type logico-déductive de données déjà produites. D'autres axes complémentaires à l'analyse conceptuelle, beaucoup plus « engageants » pour l'auteur, dont un travail d'interprétation, d'argumentation, et d'écriture dans un sens plus littéraire, peuvent être nécessaires dans le contexte où le sujet de la recherche est considéré dans une perspective herméneutique et critique. Mon intention est que cette oeuvre en soit une de recherche et de formation à partir de laquelle d'autres chercheurs et formateurs puissent réaliser la leur, c'est-à-dire s'en inspirer pour penser la formation éthique dans une perspective *praxiste* et qui donc inclut les dimensions sensibles en formation et en formation initiale à l'enseignement. À l'instar de Daignault (1994), je considère que la particularité de la recherche théorique en éducation consiste en l'ouverture qu'elle présente au réel et à la fécondité de la pensée de l'autre. Il s'agit donc moins d'une théorie qui parle que d'une théorie qui écoute (Daignault, 2005b). Elle est un travail de collaboration et de complicité entre le chercheur et ses lecteurs.

2.1.3 Une épistémologie interprétative

« Que chacun, sans sortir de son point de vue, et sans chercher à supprimer ses croyances et ses sentiments, qui font de lui un homme en chair et en os, attaché à une portion bien délimitée et bien vivante de l'univers, apprenne à se situer parmi l'ensemble des autres hommes. Que chacun tienne ainsi à sa perspective propre, comme à la seule qu'il connaisse de l'intérieur, mais comprenne l'existence des autres perspectives; que chacun comprenne surtout que la vérité, en toutes choses, ne se rencontre jamais toute faite, mais s'élabore péniblement, grâce à la coordination même de ces perspectives. »

Piaget

Peu de chercheurs en sciences humaines et sociales s'engagent dans des recherches de type théorique. Au Québec, Gohier (1998b), Martineau, Simard et Gauthier (2001) ainsi que Simard (1999) se sont intéressés spécifiquement à la recherche théorique et spéculative en éducation. Ils ont constaté, à l'instar d'autres chercheurs en éducation et en sciences humaines, que les fondements épistémologiques, les approches méthodologiques et les critères de rigueur et de validité de ce type de recherche ne sont pas beaucoup développés dans la littérature scientifique. Les fondements et la validité d'énoncés théoriques dans la recherche en éducation, et plus largement en sciences humaines impliquent donc, encore à ce jour, une discussion sur la nature des savoirs produits dans ce type de recherche. Étant donné que dans cette thèse, la méthodologie précède le cadre théorique (dans lequel les fondements épistémologiques sont généralement présentés), je crois pertinent de discuter et de positionner la recherche sur le plan épistémologique au tout début de ce chapitre sur la méthodologie afin mettre en évidence les fondements d'une rationalité susceptible de fonder et de soutenir le développement de cette dernière.

Le statut des connaissances engendrées par une recherche dite théorique en éducation

Comme on vient de le voir, le défi proposé aux chercheurs qui s'attaquent à une thèse théorique est de créer (composer) des énoncés théoriques pertinents et novateurs à partir d'énoncés théoriques ou de données empiriques existants. Il s'agit essentiellement d'un effort d'ordre philosophique – mais dans ce cas-ci, d'une philosophie pratique-, comme le précise Deleuze (1991), pour qui la mission de la philosophie est de créer des *concepts* - et dans ce cas-ci, de les vivre. Quelle serait alors la spécificité des connaissances engendrées par la recherche théorique en éducation? Toujours dans la perspective *praxiste*, je crois que ce statut concerne tout autant les énoncés engendrés par la recherche que les processus qui se trouvent en amont et en aval de ces derniers; des processus qui soient eux-même formateurs pour l'auteur et les lecteurs, des processus qui portent leur propre valeur. La spécificité de cette recherche consisterait également à créer des énoncés permettant à chacun de devenir « oeuvre de soi-même » (Pestalozzi, 1797), de « se comporter et agir en solidarité » (Gadamer, 1990), de naître à sa propre pensée et ainsi de se former et de se transformer avec, par, pour les autres... de s'éduquer.

Les thèses théoriques ne trouvent pas « spontanément » ni « nécessairement » leur place dans le paradigme interprétatif dominant actuellement le champ de la recherche en sciences humaines et sociales, et donc en sciences de l'éducation. Leur inscription dans ce paradigme est cependant possible selon l'épistémologie sur laquelle elles se fondent et à partir de laquelle elles se déploient. Depuis le milieu des années 1980, le paradigme dit *interprétatif* occupe une place de plus en plus importante au sein de la recherche, de la formation et de l'intervention en sciences humaines et sociales. Ce dernier est tourné vers les pratiques concrètes des acteurs, vers une construction sociale et locale de la réalité, au sein de laquelle la dimension expérientielle et subjective est fortement valorisée et où l'intentionnalité des acteurs et la complexité de la réalité sociale sont considérés comme des données essentielles pour la recherche (Anadón, 2000). Pourtant, et c'est ce que je tenterai d'argumenter ici, il est possible pour l'auteur d'une thèse théorique qui s'inspire d'une philosophie concrète, d'une philosophie pratique, de créer des concepts qui l'engagent et qui engagent son auditoire dans un processus de recherche et de formation au sein duquel les conditions d'une recherche interprétative deviennent fondatrices et essentielles... Ce processus de recherche et de formation des acteurs s'inscrit précisément dans une *praxis* (Imbert, 1985, 1987, 2000). Il s'agit d'un engagement à caractère éthique et éducatif, qui sollicite à la fois les acteurs dans leur expérience subjective et singulière et dans une réflexion qui interpelle des référents culturels plus objectifs et universels. C'est du mouvement dialogique entre ces dimensions abstraites et concrètes, expérientielles et culturelles, objectives et subjectives, qu'émerge cette construction de sens pour le sujet en solidarité avec d'autres sujets... Une construction de sens qui implique nécessairement les dimensions sensées et les dimensions senties reliées au phénomène étudié. C'est une épistémologie qui s'articule à une théorie de la connaissance qui se trouve au-delà d'une opposition entre l'objectivisme et le relativisme, dans « une théorie interactionniste de la connaissance » (Gohier, 1998b) ou, encore plus loin, dans une *praxis* (Bernstein, 1983).

Avant de développer cette épistémologie et cette théorie de la connaissance, tentons l'exercice d'une réflexion épistémologique en profondeur à partir de considérations de trois ordres distincts proposées par Germain (1997): l'objet de la science, la conception (ou la finalité) de la science, et les critères de scientificité adoptés.

Au sein des sciences humaines et sociales, il ne se trouve pas d'unanimité dans la désignation de l'objet de la science. Ainsi, comme le propose Germain (1997), les phénomènes pourront être vus sous l'angle du « fait social » avec Durkheim par exemple, sous l'angle de « l'esprit » avec Dilthey, ou encore celui de « l'homme », selon Weber. La recherche théorique situe difficilement son objet dans une telle classification, liée davantage à la recherche empirique, fondamentale ou appliquée, car son objet n'est pas directement les faits, l'esprit ou l'homme lui-même, mais les concepts et théories que ce dernier a élaborés pour mieux comprendre et expliquer ces objets. L'objet d'une recherche théorique et spéculative est donc constitué des données de la recherche elle-même, c'est-à-dire des données théoriques existantes. On peut cependant aborder cette question sous un autre angle, soit celui du statut de l'objet d'étude (l'éducation), ainsi que du statut de celui qui en fait l'étude, le chercheur. Est-il question d'une recherche « sur » l'éducation ou « en » éducation? Quelle est la position du chercheur dans une telle recherche? Ces nuances terminologiques quant à la recherche dans le domaine de l'éducation témoignent d'une diversité de points de vue et de pratiques liés tant à l'épistémologie qu'aux finalités, aux problématiques, aux théories et aux méthodologies propres à ce vaste et encore jeune domaine de recherche. De façon globale en éducation, tant dans la recherche que dans les fondements et les pratiques, on peut distinguer deux grands paradigmes : soit nous pouvons penser et agir en fonction de « résultats » attendus, soit nous pouvons penser et agir en termes d'un « processus » à mettre en marche et qui porte sa propre valeur. Aussi, et même si c'est plutôt rare dans le contexte qui est le nôtre, l'épistémologie de la recherche, les finalités autant que les pratiques éducatives peuvent être posés en termes d'une mise en processus d'éducation et de formation du sujet en solidarité avec autrui. Dans une telle conception de l'éducation, la mise en processus de formation et de transformation du sujet avec, par et pour autrui est la finalité poursuivie. Ce processus demeure toujours inachevé et inachevable, mais il porte en lui-même sa propre valeur dans le perfectionnement de l'agent. Le résultat attendu est ce perpétuel mouvement. L'horizon éthique de l'éducation demeure celui d'un meilleur être et d'un meilleur devenir, ou comme le formule Ricoeur, « la visée de la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions plus justes » (1985). Cependant, il demeure un horizon qui partage avec le désir, la caractéristique d'être un moteur vers l'inatteignable et l'indéfini. Cet horizon est cette première indétermination de la démarche éthique dont parle Simon (1985, 1993) qui pousse

l'humain vers un idéal plus grand que lui et dont la toile de fond est constituée de la relation du sujet à autrui. Cette conception de l'éducation dans ses finalités et ses pratiques s'inscrit dans une *praxis*, telle que je l'ai définie dans le cadre d'interprétation.

Posons maintenant qu'il pourrait en être de même dans les finalités et pratiques d'une recherche théorique à propos de la *praxis* et donc, qui s'inscrive elle-même dans une *praxis* : le perfectionnement de l'agent-chercheur lui-même et de la communauté à qui il s'adresse dans leurs propres relations à eux-mêmes aux autres et au monde. La recherche théorique met en marche le processus de réflexion, de création, d'éducation et de formation qui devient à ce moment le résultat attendu de la recherche. Penser et donner à penser, créer et donner à créer, s'éduquer et donner à s'éduquer, se former et donner à se former. Il s'agit alors bel et bien d'une recherche fondamentale, théorique et interprétative « en » éducation.

Dans une recherche axée sur les résultats, une « *poièsis* », les finalités sont liées à une perspective instrumentale, opératoire permettant de résoudre des problèmes techniques ou administratifs « sur » ou « à propos » d'un sujet ou d'un objet en éducation. La problématique, le cadre théorique, la méthodologie et les résultats sont liés à des critères d'objectivité inhérents à ce paradigme de recherche qui en garantissent la rigueur. Le chercheur doit constamment maintenir une distance par rapport à son objet d'étude si bien qu'idéalement, il n'y aurait pas de différences dans les résultats si c'était un autre chercheur ou une autre équipe qui réalisait la même recherche.

Par contre au sein d'une recherche comme celle-ci, axée sur la *praxis*, c'est-à-dire sur le processus même de la recherche et de ses effets, on fait une recherche « en » éducation. La finalité même de la recherche est d'éduquer et de former : éduquer et former le chercheur-formateur, les acteurs impliqués dans la recherche, les lecteurs de la recherche. Même s'il choisit la voie de la réflexion et de l'élaboration théorique, le chercheur s'y trouve avec toute sa subjectivité qu'il met au service de la réflexion et de la pensée créatrice (la sienne et celle des autres). Le chercheur devient ni plus ni moins partie intégrante de l'objet de recherche. Comme le propose Gadotti, « Il ne s'agit pas de faire une thèse sur l'éducation : le sujet est impliqué. Parler de l'éducation, c'est parler de moi. Je ne peux pas m'abstraire de ma démarche, de mon histoire, en faisant un discours, une thèse en éducation » (1979, p. 20).

Cette non-neutralité, précise-t-il, rend le discours de la philosophie de l'éducation très vulnérable mais elle constitue, en même temps, toute sa richesse.

Dans une telle perspective, la recherche théorique et les énoncés qui en émergent n'ont pas pour mission d'engendrer des applications au sens courant, mais comme je l'ai déjà mentionné, de faire entrer le chercheur et sa communauté dans le processus de s'éduquer et de former, de stimuler la réflexion et la pensée créatrice chez l'autre et non pas de lui imposer la sienne propre. Cette finalité n'est pas sans appeler des considérations éthiques. La recherche sort ici d'une *poiësis* pour entrer dans une véritable *praxis*. Comme l'affirme Gadotti, « Il nous faut produire un savoir qui ne soit pas un discours "sur" l'éducation; telle est la condition à laquelle doit satisfaire une véritable thèse en éducation » (1979, p. 20) car, selon cet auteur, l'éducation relève de prime abord du domaine de l'*action*, de la *praxis*. Parler « sur » l'éducation, est une forme de trahison face à la nature même de l'éducation, c'est contribuer à l'inflation du discours pédagogique, et c'est peut-être même nous empêcher de pratiquer l'éducation. Ainsi, le discours, la critique et la réflexion ne suffisent pas : ils doivent se faire dans une « pratique résolue de l'éducation » dont le chercheur ne sortira pas « indemne ». Comme l'affirme également Gadotti,

Si notre tâche ne nous aide pas à nous éduquer, toute notre recherche en éducation est inutile. Si nous sortons de notre travail comme nous y sommes entrés, nous avons perdu notre temps. Enfin, si notre recherche reste extérieure à nous, nous n'aurons pas présenté une thèse, nous n'aurons fait ni de la philosophie, ni de l'éducation. Nous aurons fait la philosophie des philosophes, la science des savants, nous aurons succombé à la tentation technocratique. (1979, p.21)

Ainsi, ce travail de réflexion critique que représente l'effort de production d'énoncés novateurs dans une recherche théorique en éducation, même s'il se plonge dans la *praxis*, reste incomplet s'il ne tente pas de mettre en évidence les horizons éducatifs qu'il engendre et qu'il implique. On s'entend bien sur le fait qu'il ne s'agit pas de « déduire » des applications de la théorie selon la structure verticale de la science appliquée. Je suis d'accord avec Gadotti qui parle plutôt d'une responsabilité de la part du chercheur de mettre en évidence les promesses et les possibilités offertes par l'éducation à la lumière de ces avancées théoriques. « S'il est indispensable de faire une réflexion critique, il importe aussi de montrer un chemin, un horizon et comment les mettre en oeuvre concrètement. Une réflexion à tendance

fondamentale, une pensée, ne sont efficaces et utiles que dans la mesure ou elles s'efforcent aussi de montrer les premiers pas à accomplir pour les rendre opératoires » (Gadotti, 1979, p.25). Et Gadotti d'ajouter :

Cette réflexion n'est pas le monopole des philosophes et de la philosophie. Elle naît du dialogue entre la réflexion philosophique et la pratique éducative, entre la philosophie et les « sciences » de l'éducation et exige, en conséquence, la conjugaison de tous ceux qui partagent cette préoccupation. Le philosophe ne peut pas être un type d'homme particulier et abstrait qui légifère a priori au nom de conceptions du monde ou des traditions. (p. 25).

De là la pertinence du deuxième objectif de la recherche mais également, toute la prudence que j'observerai à son égard. Si le premier objectif est relatif à cette dimension critique du discours contemporain sur le territoire partagé par l'éthique et l'éducation (*Décrire la nature et la spécificité de l'éthique en éducation et en formation*), le deuxième objectif ramène cette idée que l'éducation est d'abord et avant tout une pratique et que toute réflexion critique en éducation porte des responsabilités à cet égard. Ainsi je vise également à « *Formuler des propositions théoriques servant de balises à une pédagogie soucieuse de la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement* ».

Revenons à Germain qui, après avoir discuté de l'objet de la science, propose une réflexion sur sa finalité. Dans les sciences humaines et sociales, on peut chercher, comme dans les sciences de la nature, à *expliquer* les phénomènes par des relations causales dans le but de formuler des lois universelles ou des théories. Comme le dit Germain, cette approche est souvent qualifiée de *nomothétique* (du grec *nomos* = loi) et s'inscrit dans une épistémologie qualifiée de positiviste ou néopositiviste dont la visée est « l'explication des phénomènes et la formulation de lois généralisables, par le biais de données quantifiables mettant au jour la relation de causalité entre certains phénomènes, par l'établissement de corrélation entre des variables » (Gohier, 1997, p. 44). La méthode expérimentale ou quasi expérimentale permet de générer des « explications généralisables « objectives » d'un phénomène décontextualisé » (p.45).

Par ailleurs, et c'est le cas pour cette thèse, on peut chercher à *comprendre* les phénomènes de l'esprit. Le phénomène à l'étude ne sera plus considéré comme une « chose », mais on s'attardera à comprendre le sens qui se trouve à l'intérieur des phénomènes humains selon

trois perspectives possibles. Comprendre en découvrant le sens immanent des phénomènes (Dilthey cité dans Germain, 1997, p.3), comprendre en attribuant ou en donnant un sens aux phénomènes (Weber, cité dans Germain, 1997, p.3) ou encore, comprendre en re-contruisant le sens attribué par les acteurs eux-mêmes à leurs actions humaines et/ou sociales selon une perspective qualifiée d'*idiographique* (en grec : *idios* = individu). Mais dans les trois cas, sens immanent, sens attribué, sens reconstruit, comme l'explique Germain, « il s'agit toujours d'en arriver à une meilleure compréhension des phénomènes humains et ou sociaux observés dans leur contexte "naturel" de production plutôt que de viser à une explication par des relations causales, sans prise en compte de la signification des actes ou des phénomènes étudiés » (1997, p.3). Cette conception s'inscrit dans une épistémologie qualifiée le plus souvent d'interprétative qui cherche à « donner une signification à un objet spécifique singulier, en contexte, voire donner la parole à un "sujet" » (Gohier, 1997, p.45).

Alors, cette recherche de type théorique et spéculative en éducation est de type fondamental (dont l'objet porte sur la connaissance) et théorique (utilisant des données théoriques ou empiriques déjà produites dans le but de produire d'autres énoncés théoriques novateurs), mais dont l'épistémologie est interprétative (cherchant à comprendre le sens d'un phénomène plutôt qu'à l'expliquer). S'appuyant sur une philosophie pratique, la *praxis* suppose que la création des concepts engage l'auteure et son auditoire dans un processus de compréhension idiosyncratique (et d'intercompréhension), dans une herméneutique qui transforme la pensée et les pratiques, qui éduque en même temps qu'elle produit de nouveaux savoirs. Ainsi, les finalités de cette recherche sont davantage d'ordre ontogénique et politique que nomothétique, puisqu'à travers la compréhension, elles visent l'autoformation des éducateurs/formateurs (dont la chercheuse) ainsi que des changements de valeurs en vue de modifier leurs conduites.

2.2 Deuxième partie : une méthodologie

« En lui-même le réel ne me dit rien sur la possibilité de le transformer; c'est moi qui le sollicite et m'en saisis dans le mouvement même où j'exprime sur lui et avec lui mon projet. »

Meirieu

C'est dans le cadre de sa thèse de doctorat que Simard (1999) constate l'absence de repères méthodologiques dans la littérature spécialisée au regard de la recherche théorique et spéculative dans le domaine des sciences humaines et sociales. Il se met alors en projet de cerner les principaux aspects, les composantes et les règles de rigueur dans les recherches existantes. Les résultats de ce travail ont également été résumés dans une publication ultérieure par Martineau, Simard et Gauthier (2001) et consistent en une proposition d'ordre méthodologique organisée en trois « pôles » ou « axes » principaux : l'interpréter, l'argumenter et le raconter. À ces trois grands axes, les auteurs ajoutent une quatrième caractérisation, que Judith Schlanger (1983) nomme « l'œuvre intellectuelle », elle-même impliquant trois dimensions : « 1) cognitive, parce qu'elle vise la connaissance; 2) discursive, parce que le désir de connaître s'investit intellectuellement dans un énoncé; 3) inscrite dans une oeuvre, parce que l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur » (p.3). En établissant quelques liens entre la production de connaissances en sciences et la production artistique, les auteurs proposent finalement une autre manière d'utiliser et de comprendre les notions de « point de vue », de « métaphore » et « d'ironie » dans les écrits en sciences de l'éducation. Je présenterai cette méthodologie de façon détaillée subséquemment.

Gohier (1998b) propose, quant à elle, une démarche en deux temps pour la recherche théorique et spéculative : la mise au jour des corpus choisis et la production d'énoncés théoriques novateurs. Les méthodes permettant de tirer les éléments significatifs des *corpus* choisis pourront être de l'ordre de l'analyse conceptuelle (Scriven, 1988, Soltis, 1985) ou de l'analyse de contenu (Bardin, 1977 et autres). C'est à partir de ce matériau que l'auteur travaillera à produire des énoncés théoriques novateurs selon une perspective épistémologique et un cadre théorique donné et avec une structure argumentative et critique teintée du doute méthodique. Cette démarche de pensée pourrait être de type logico-déductif, mais pas

nécessairement seulement ou complètement. Le recours à l'analogie (modèles analogiques) ou à la métaphore peut mener à des énoncés théoriques novateurs et féconds (Schlanger, 1983, Greene, 1994) devant cependant par la suite être étayés ou « argumentés » pour en assurer la solidité. Gohier, s'appuyant sur Schlanger (1983), avance même que la conceptualisation novatrice est métaphorique en citant cette dernière qui affirme que « le nouveau se gagne par des déplacements de points de vue, des emprunts de langage qui permettent de passer d'un cercle du sens à un autre et d'éclairer l'un par l'autre » (Schlanger, 1983, p.184 cité dans Gohier, 1998b, p.278).

2.2.1 La *praxis* en tant qu'acte intégrateur de recherche et de formation dans une perspective éthique et éducative : « *penser et agir en solidarité* »

Cette proposition de Schlanger (1983) selon laquelle la nouveauté surgit des déplacements de point de vue et des emprunts de langage permettant le passage d'un cercle du sens à un autre et leur éclairage réciproque est le propre de l'herméneutique. Le cercle du sens/sensé éclaire le cercle du sens/senti et inversement. Ces éclairages réciproques permettent une élaboration conceptuelle et un approfondissement expérientiel dans des cercles de sens formant des spirales. La spirale du sens/sensé s'élargissant de plus en plus vers le haut dans la culture et le rationnel et celle du sens/senti se concentrant de plus en plus vers le bas dans l'expérience et le symbolique pour constituer une *praxis*, en tant « qu'acte de se comporter et agir en solidarité » (Gadamer, 1990). Ce rapport particulier entre théorie et pratique étant constitué d'une multitude de déplacements de point de vue et de relais (Deleuze et Foucault, 1972), inscrits dans des langages propres aux positions occupées, permettent la création de concepts novateurs, mais davantage évocateurs que totalisants. Une telle conception des rapports théorie-pratique et sa portée éthique et politique l'inscrivent dans une *praxis*.

Le travail des spirales herméneutiques

Les fondements *praxistes* de la recherche théorique en éducation seront approfondis dans le cadre théorique au chapitre III. Quelles pourraient en être les particularités au plan méthodologique? Bien qu'elle ne constitue pas une « méthode » au sens strict du terme, la proposition de Daignault (2002, 2005) présente une « manière » de faire de la recherche en

éducation; une manière de penser, d'être en recherche et de s'éduquer à travers elle. Cette proposition apparentée à l'herméneutique propose un travail d'objectivation empruntant un mouvement spiralé et ascendant au fur et à mesure de l'élaboration réflexive et spiralé descendant au fur et à mesure de l'approfondissement d'un sens concret et singulier. Elle semble tout à fait compatible avec celles de Gohier (1998b), Martineau, Simard et Gauthier (2001) et Simard (1999) et hautement pertinente pour la recherche dont il est ici question.

Les spirales herméneutiques permettent d'inscrire les deux plans de travail et la toile de fond impliqués dans la *praxis* : penser et agir en solidarité. Elles permettent de situer les enjeux sur les deux plans, de les mettre en dialogue l'un avec l'autre et de poser le souci éthique (et le souci politique qui suit) en toile de fond de cette démarche. Ces plans sont constitués, d'une part, des éléments liés à la réflexion et à l'élaboration théorique dans la sphère intellectuelle (référents culturels de cet ordre) et, d'autre part, d'éléments liés à l'approfondissement sensible dans la sphère des sentiments, des sensations, des intuitions (référents symboliques, parfois culturels mais qui doivent tous revêtir un sens concret). Le mouvement s'amorce (à partir de l'un ou de l'autre plan), il prend forme, s'alimente et se déploie dans le dialogue et l'éclairage mutuel entre les deux plans. Cette dynamique et la toile de fond sur laquelle elle prend forme est à la fois une démarche éducative, éthique et une démarche de recherche. Ensemble, ces démarches se constituent en une *praxis*. C'est dans une telle *praxis*, constituant à la fois le sujet et la démarche de cette thèse, que s'installe le mouvement de la thèse, à travers celui des différents axes qui la constituent. « Une fois l'objectivation lancée, dira Daignault, il faut balancer sa réflexion entre les deux cercles, de manière à passer du sentiment au concept, et inversement - à la vitesse qui convienne pour tenir en équilibre » (2002, p.176-177).

Daignault propose une figure pour illustrer les plans dont il est question. (Voir la figure 1.1). D'abord une ligne horizontale au centre des deux plans. C'est la ligne des faits bruts qui se présentent à nous et qui ne sont ni interprétés dans les référents culturels, ni approfondis dans la sensibilité singulière de quiconque. C'est le niveau « zéro » d'approfondissement et d'élaboration; ce niveau n'a pas d'existence selon l'épistémologie dans laquelle nous nous situons. Sans la présence de la conscience d'un sujet, il n'y a pas de phénomène qui puisse se montrer, ni s'interpréter.

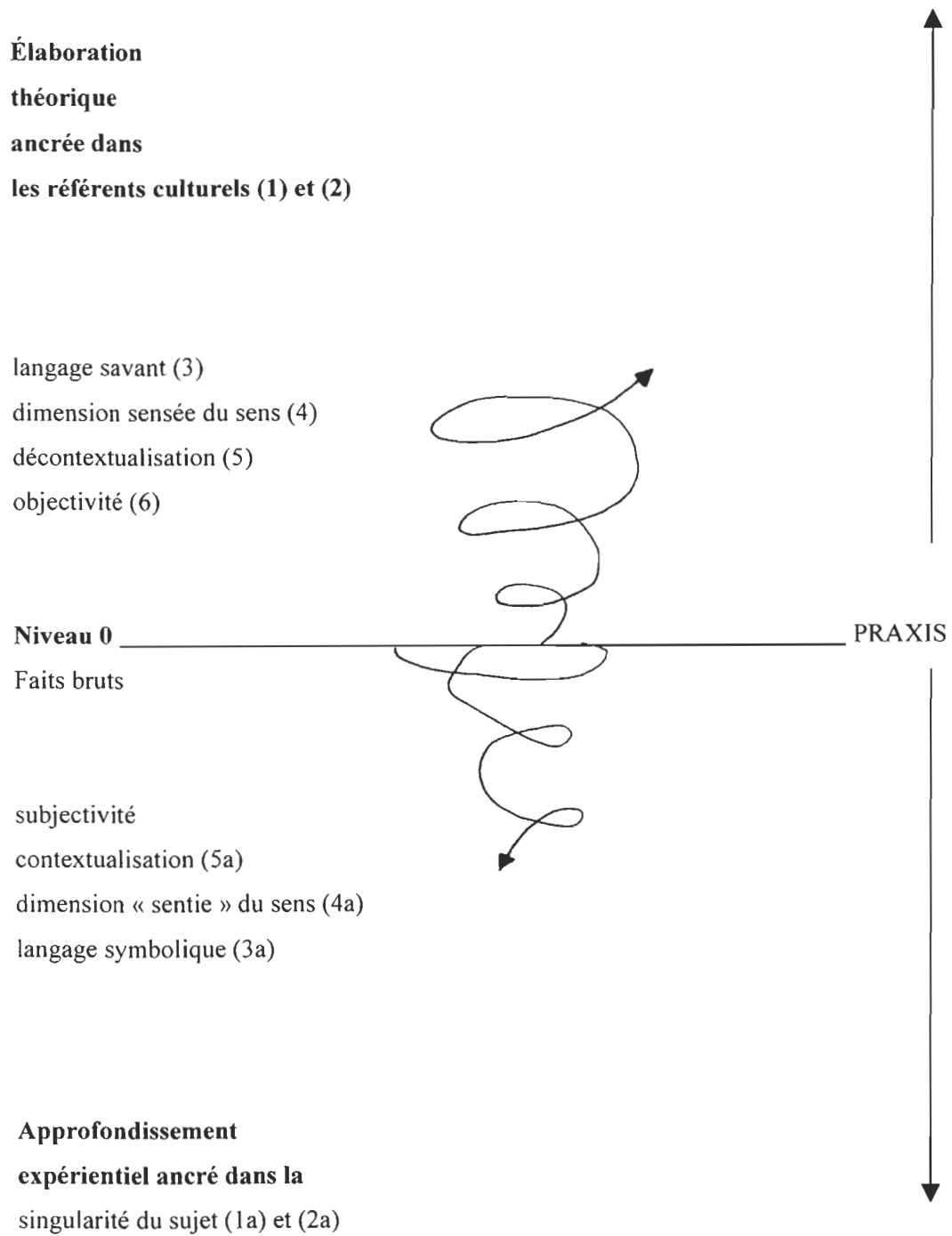


Figure 1.1 : Schéma des spirales herméneutiques (adaptation de Daignault, 1994, 2002, 2005)

Puis, à partir d'une interrogation, d'un problème, d'un malaise ou d'une intuition qui se situe au plan culturel ou expérientiel (dans mon cas, comme on l'a vu dans la problématique, d'une profonde indignation au plan de la sensibilité), s'initient deux spirales. L'une partant d'un point au-dessus de la ligne horizontale et s'élargissant à mesure qu'elle tourne et monte vers le haut. C'est **(1) l'élaboration de la pensée** au fur et à mesure que se déploie l'interprétation d'une problématique à la lumière des **(2) concepts, des théories, des référents culturels** ainsi que l'argumentation des nouvelles propositions théoriques dans le **(3) langage savant qui tente de représenter le phénomène sous différents angles**. C'est la spirale ascendante du travail interprétatif et argumentatif. Dans une dynamique de construction de sens, elle fait appel à la **(4) dimension « sensée » du sens** plutôt qu'à la dimension « sentie ». Comme on l'a précisé, une objectivation ne part jamais tout à fait du niveau « 0 » puisque le sujet a généralement un préjugé, une précompréhension du phénomène (tout autant qu'une expérience, un sentiment ou un appréhension de ce dernier, un peu plus raffinés que le phénomène pris dans toute sa latitude). Dans ce plan, il s'agit autant que possible de **(5) décontextualiser et de généraliser le phénomène** afin de l'éclairer avec le plus d'**(6) objectivité** possible, à partir des référents culturels reconnus et admissibles qui s'y rattachent, selon la communauté intellectuelle à laquelle on se rattache.

La deuxième spirale, quant à elle, part tout en largeur en-dessous de la ligne horizontale; elle embrasse très largement l'expérience du monde sensible pour se préciser et se raffiner au fur et à mesure qu'elle tourne et descend vers le bas. C'est **(1a) l'approfondissement de l'expérience** du travail interprétatif, argumentatif et d'écriture à travers les **(2a) référents contextuels, sensibles** et singuliers de l'auteur. Cet approfondissement se réalise dans le **(3a) langage symbolique**, fait appel à l'imagination et à l'intuition et cherche davantage à **évoquer** qu'à représenter. Dans une dynamique de construction de sens, il fait appel à la **(4a) dimension « sentie »** plutôt qu'à la dimension « sensée »; intuitions, sentiments, sensations, sensibilité sont en jeu. Dans ce plan, encore une fois à l'inverse de celui du haut, la **(5a) contextualisation et la singularisation** deviennent les critères de validité de la réflexion et de l'expression, afin de singulariser l'expérience et d'engager la **(6a) subjectivité** du chercheur.

Il faut bien comprendre que le mouvement de contextualisation\décontextualisation propre à l'herméneutique se réalise pour la production d'énoncés pertinents et novateurs en éducation (et non seulement sur l'éducation) dans la mesure où ces deux spirales s'alimentent l'une l'autre, où elles entrent véritablement dans une dynamique interactive portée par un souci de vérité et un souci de l'autre. L'élaboration de la pensée permet l'approfondissement de l'expérience et l'approfondissement de l'expérience alimente l'élaboration de la pensée. Comme le dit Daignault (2005) :

Il y a donc forcément double mouvement: vers le bas, pour mieux sentir, et vers le haut, pour mieux comprendre [...].

En maintenant l'équilibre, chacun, chacune découvre la vitesse de l'éducation, très proche du vélo. [...]

L'éducation de soi se joue en effet dans le transfert de poids entre les deux cercles. Une fois l'objectivation lancée, il faut balancer sa réflexion entre les deux cercles, de manière à passer du sentiment au concept, et inversement - à la vitesse qui convienne pour tenir en équilibre.

Mais cet équilibre entre les deux mouvements ne va pas de soi. Il se joue à la fois comme l'évoque Daignault (2005) « entre deux «super ego» tenaces: la voix de la production culturelle qui en demande toujours davantage au plan de la forme et des références, et la voix intérieure qui pousse vers un dieu de certitudes, de réponses et de tranquillité d'esprit ». Comme nous le verrons également au chapitre III, il y a forcément risques de chute en éducation, tant du côté de la haine que du côté de l'indifférence.

Ce processus herméneutique et *praxiste* porte sa valeur en lui-même dans la mesure où il engage l'auteur et ses lecteurs dans un processus de recherche et de formation, d'auto-création et d'ex-sistence avec les autres. Cette dimension est très importante à mes yeux, car il est essentiel pour la cohérence épistémologique, théorique et méthodologique que cette recherche ne parle pas seulement de la *praxis* éducative et de la sensibilité, mais qu'elle en constitue également un lieu de déploiement, un lieu d'actualisation, un lieu pour la vivre.

Ce mouvement herméneutique se qualifie de *praxis*, dans ce que Gadamer décrit comme « se comporter et agir en solidarité ». Solidarité entre le penser (en haut) et l'agir (en bas), solidarité entre le penseur/acteur avec les autres penseurs/acteurs, mais également entre ce

même penseur/ acteur/ et lui-même devenant autre¹, ce faisant. Il s'agit peut-être de ce relais théorie\pratique dont parle Deleuze et qui convient tout à fait à l'éducation (et à la formation) et à l'éthique toujours aux prises avec leurs enjeux théories\pratiques...

Il ne s'agit donc pas de créer des énoncés théoriques desquels seront tirées des applications à des réalités locales. Il s'agit de penser et de discuter d'une question de façon à ce que ce travail donne à penser et à discuter à d'autres. (La posture éthique et épistémologique à la base de cette recherche étant, rappelons-le, ma confiance en l'être humain dans sa capacité à penser et agir en tant que sujet solidaire). Il s'agit d'une quête de sens qui s'effectue à travers le sensé et le senti. Il s'agit d'un acte, d'un mouvement éducatif, formatif et éthique, d'un processus de *déliement* pour soi et d'un *arrachement* pour les autres qui porte le nom de *liberté*, comme le dit si bien Ricœur (1985).

Ainsi, comme l'affirme Gadotti, l'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué. Aussi, pour ce dernier, « la manière de s'éduquer est précisément l'interrogation sur la finalités, les buts et les objectifs de ce qu'il fait. Et quand un éducateur s'interroge sur ses finalités, sur la finalité de son entreprise, il philosophe et, de même, il s'éduque. L'éducation des éducateurs commence par un acte par lequel l'homme a la possibilité d'être un homme, c'est-à-dire de décider le choix de ses fins » (1979, p.25). Voilà un processus qui convient tout à fait au phénomène étudié!

Il va sans dire que toute *praxis*, si elle est éducative, si elle est constituée à la fois d'une recherche et d'une formation avec les autres, ne donne pas nécessairement lieu à une thèse. La thèse doit s'inscrire dans les canons de la recherche universitaire. Ce qui lui confère ce statut à nos yeux, est moins lié à la nature de la *praxis* et de ses retombées qu'au niveau de rigueur démontré dans l'élaboration et l'approfondissement du travail de réflexion et d'expression. Nous verrons un peu plus loin, les critères nous permettant de juger de ces niveaux dans une recherche théorique.

¹ L'expression «soi-même devenant autre» est empruntée à Giroux (1997b).

2.2.2 Une pratique de lecture/écriture/réécriture

Cette *praxis* s'actualise dans des activités de lecture/écriture/réécriture sur le territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation, selon les axes proposés par Simard (1999) ainsi que Martineau, Simard et Gauthier (2001). Voyons comment ces axes peuvent se développer et s'articuler. D'entrée de jeu, Martineau et ses collaborateurs (2001) proposent une réflexion fondamentale sur la question de la méthode dans les recherches théoriques et spéculatives. Selon la logique d'une démarche de recherche habituelle, le choix de la méthode découle du problème de recherche. Cependant, dans le choix de la recherche théorique et spéculative cette démarche s'applique mal. D'abord, parce que la méthode pour ce type de recherche fait problème en elle-même (composantes, outils méthodologiques, règles de rigueur). Ensuite, parce que le rapport entre le problème de recherche et la méthode nous suggère une autre manière de faire. Il existe une forme de relation dialectique entre le problème et la méthode de recherche, faisant en sorte que l'un et l'autre évoluent conjointement tout au long de la recherche.

Établissant un parallèle avec l'ethnographie, dans laquelle « le chercheur est lui-même son propre outil méthodologique » (Servier, 1986 cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.7), ces auteurs constatent plusieurs ressemblances entre le travail d'un chercheur en sciences de l'éducation qui s'affaire à une thèse théorique et spéculative et celui de l'anthropologue :

[...] ne sachant pas, la plupart du temps du moins, ce qu'il cherche exactement [...] séjourner sur le terrain [...] durant plusieurs mois [...] doit se faire éponge [...] établir ses contacts [...]. Son processus de recherche implique un va et vient entre la cueillette de données (bibliographie et lectures) et l'analyse du matériel (mais à bien y regarder, ces temps n'en font en réalité qu'un seul). Il ne doit pas seulement extraire le sens caché d'un ensemble de textes pris isolément mais également, trouver la structure profonde qui relie ces textes (même si cette reliure est une opposition). (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.8)

Posant quelques repères de la démarche, ces auteurs parlent d'une intuition de départ, d'un inconfort lié à la prise de conscience d'un problème qui continuera de se développer tout au long de la recherche. Cette prise de conscience implique évidemment une culture préalable qui, comme l'expriment les auteurs « ouvre les yeux aux choses ». La suite

constitue un voyage, une aventure dont la destination est inconnue. Une première étape « consiste à séjourner longuement parmi les ouvrages, articles et thèses des auteurs qui se sont déjà penchés sur le sujet qui est le nôtre » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.8). Une étape de lecture afin de s'imprégner de ce qui est dit sur son sujet, mais également une étape de critique, de prise de distance par rapport aux écrits des autres, pour aller au-delà de l'intuition et identifier un problème. « Il y a problème parce que les théories et explications n'apparaissent pas satisfaisantes pour le chercheur » (p.8). Mais au-delà de ces repères, ce qui fait qu'une recherche est féconde, c'est l'imagination du chercheur.

L'imagination a une fonction herméneutique, elle est au service du sens de ce qui est digne d'être interrogé, du pouvoir d'ouvrir les vraies questions comme ne parvient à le faire en général que celui qui domine toutes les méthodes de sa discipline. (Gadamer, 1982, p.36, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.9)

Comme le rappellent Martineau et ses collaborateurs (2001), dans une thèse théorique, le but visé n'est pas la création d'une œuvre artistique, mais bien de donner sens à un objet en l'imaginant, en le construisant, en le réfléchissant et en le communiquant .

Voici donc une proposition assez étayée pour « faire » de la recherche théorique dans une *praxis*, celle de Simard, (1999) reprise par la suite par Martineau, Gauthier et Simard (2001) et qui m'apparaît très pertinente et prometteuse dans le cas de cette recherche.

2.2.2.1 L'interprétation

La recherche théorique implique que les « données » à partir desquelles le chercheur travaille soient constituées des « textes » d'autres chercheurs qui se sont intéressés au même sujet que lui. Ce dernier doit s'imprégner de ces textes et de ces thèses afin de préciser son intuition, de formuler une problématique pertinente et originale ainsi qu'une question de recherche. Cette étape d'interprétation comprend un travail d'herméneutique et d'analyse conceptuelle.

Les « textes » officiels du ministère de l'Éducation du Québec (programmes, avis, rapports), les articles, essais et thèses (historiques et contemporains) qui s'intéressent au territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement dans

le contexte québécois constituent une première catégorie de textes qui seront interprétés. Ils ont permis de problématiser la question sur le plan contextuel (chapitre I). Ensuite, un corpus choisi de textes de pédagogues, de philosophes, de psychologues et de sociologues qui se sont penchés sur la question éthique en éducation, en formation et en enseignement permettra de décontextualiser ces questions en vue d'éclairer le problème intuitionné et d'appuyer par la suite notre argumentation et notre évocation d'une pensée de la sensibilité éthique et de sa nécessité dans une praxis éducative et formative (chapitre III).

L'herméneutique

S'appuyant principalement sur les travaux de Ricœur et de Gadamer à l'égard de l'herméneutique en tant que méthodologie, Martineau, Simard et Gauthier (2001) ainsi que Simard (1999) posent quelques paramètres de cette activité de compréhension. Définie de façon très générale comme « *l'art d'interpréter des textes* », l'herméneutique se rapporte de plus en plus à une théorie générale de l'interprétation » (Grondin, 1999 cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.12; Simard, 1999, p.168). Un art qui s'impose, selon Ricœur, « dès que la distance géographique, temporelle ou culturelle sépare un texte de son lecteur » (1986, p.150, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.12) et qui vise à « maintenir ouvert un espace de variations » (Ricœur, 1986, p. 152 cité dans Simard, 1999, p.168). Par ailleurs, pour Ricœur, comme le précisent ces auteurs, l'herméneutique ne se limite pas à cette dimension de décontextualisation et de recontextualisation d'un texte afin de lui permettre de « signifier autant qu'il est possible ». L'herméneutique « est également et peut-être plus profondément, découverte de dimensions nouvelles de la réalité » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.13). À cela il faut ajouter que cette interprétation, si elle doit s'inscrire dans une tradition culturelle, doit également s'inscrire dans une « communauté d'interprétation ». Un élément qui introduit ces chercheurs à l'herméneutique gadamérienne.

Gadamer et son oeuvre ont également inspiré ces auteurs dans leur conception d'une herméneutique en contexte de recherche théorique. À l'instar de Ricœur, Gadamer rappelle que toute compréhension s'enracine dans un passé, dans une tradition porteuse de sens et qu'aucune compréhension n'est possible sans une tradition lui fournissant ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments. Il rappelle également que cette compréhension est

tout aussi enracinée dans le présent, influencée par le contexte particulier du sujet qui interprète, dans ses préoccupations et dans les questions qu'il porte à l'égard du sujet qu'il étudie. Il y a dans cette articulation passé/présent/futur possibilité de construction de sens.

Martineau, Simard et Gauthier (2001) insistent donc, avec Gadamer, sur la réhabilitation du « préjugé » comme structure *a priori* de la compréhension. Comme l'affirme Simard (1999) : « Nul ne saurait être ouvert à quelque chose de neuf s'il n'est pas d'abord engagé dans quelque chose » (p.170). Ces auteurs présentent alors l'originalité de Gadamer consistant à se situer entre le conservatisme d'une position qui affirme l'autorité de la tradition et une autre qui tomberait dans le piège du subjectivisme de la compréhension contextualisée.

Si comprendre ne consiste pas simplement à réaffirmer les interprétations de la tradition à laquelle on appartient, ça ne consiste pas non plus à s'en remettre au subjectivisme d'une interprétation contextualisée. [...] C'est dans la structure dialogique de la compréhension que Gadamer échappe aux pièges de ces visions erronées de la compréhension. Comprendre, c'est interpréter de manière à parvenir à un accord, à une nouvelle entente. Or le dialogue véritable repose sur l'acceptation de notre faillibilité, de notre finitude et de notre insertion historique. Comprendre suppose de s'enrichir du point de vue de l'autre, de s'y confronter, de se l'approprier et de le dépasser. En ce sens, comprendre est une expérience d'apprentissage » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.14-15; Simard, 1999, p.171).

Dans une telle perspective, j'ajouterais que comprendre est sans doute une expérience éthique, une *praxis*.

Ces mêmes collaborateurs citant Warnke ajoutent que « L'analyse gadamérienne de la structure dialogique de la compréhension permet de contrer le conservatisme de l'anticipation perceptive (l'acceptation de la tradition) autant que le subjectivisme de la contextualisation de la compréhension » (Warnke, 1991, p.132, dans Simard, 1999, p.171). « Comme le rapporte Warnke, la compréhension herméneutique aboutit plutôt à une "fusion des horizons" entre le point de vue initial du texte et la position de l'interprète, sur un consensus qui permet de voir de nouvelles dimensions de l'objet et qui enrichit la tradition interprétative. » (Warnke, 1991, p.139, dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.15, et Simard, 1999, p.172)

Comme l'affirme Simard, la démarche de compréhension se situe au cœur des recherches de type théorique et spéculative. Ainsi, ajoute-t-il,

Grâce aux travaux de Gadamer, nous comprenons mieux ce que signifie comprendre dans ses recherches. Et comprendre dans ses recherches, c'est se mettre en dialogue avec une tradition interprétative, avec des textes et des auteurs que nous interrogeons à partir de notre propre situation d'interprète, de nos inquiétudes et de nos attentes de sens. (1999, p.172)

Cette posture d'interprète adoptée par Gadamer, ce dialogue au sein duquel s'interpellent et s'éclairent mutuellement l'expérience contextualisée et singulière de l'interprète avec la tradition m'apparaît fort bien être le lieu d'une *praxis*. Voilà pourquoi j'ai développé dans le chapitre I, l'interprétation du contexte autant singulier, que social et culturel de la question, l'interprétation des concepts (herméneutique et analyse conceptuelle) se situant davantage aux chapitres III et IV.

L'analyse conceptuelle

Dans une thèse théorique, l'activité de clarification conceptuelle et de définition des termes est fondamentale. Ainsi, on ne pourrait souhaiter interpréter, argumenter et raconter quoi que ce soit sur le territoire de l'éthique, de l'éducation et de la formation, sans avoir préalablement déterminé ce que l'on entend par « éducation », « éthique » et formation ». On pourrait encore moins espérer créer une association conceptuelle du type « éducation à la sensibilité éthique », sans avoir défini les termes constituant cette association.

À cet effet, plusieurs auteurs (Gohier, 2000; Martineau, Simard et Gauthier, 2001; Simard, 1999) retiennent avec Van der Maren (1995), que l'analyse conceptuelle « consiste à dégager le sens précis d'un concept et ses possibilités d'application, c'est-à-dire son intention, ou le sens strict, commun à toutes les utilisations, et son extension, ou ce qu'il peut dire de plus que son sens strict lorsqu'il est utilisé dans différentes situations » (Simard, 1999, p.178).

Sans diminuer l'importance du travail d'analyse conceptuelle dans une thèse de type théorique, il faut cependant souligner, comme le rappelle avec justesse Simard (1999), que l'objectif de la thèse n'est pas de réaliser une analyse conceptuelle en soi. L'objectif, selon cet auteur, est plutôt de dégager un sens possible des termes essentiels de la thèse, de les mettre en relation et de les faire parler à partir des questions qui interpellent son auteur.

Aussi, avec Scriven (1988), Simard (1999) nous met en garde à la fois contre les fausses doctrines de l'analyse conceptuelle, soit celle d'une définition opératoire ou opérationnelle résultant d'une mesure et celle de l'arbitraire linguistique résultant d'une convention, tout en affirmant qu'il n'est pas nécessaire de procéder à l'analyse générale et complète d'un concept. Il propose plutôt de limiter la quantité des analyses à la plus petite quantité requise par la tâche.

L'une des procédures d'analyse conceptuelle utilisée dans cette thèse est la « méthode des exemples et des contrastes » et consistant à « essayer de clarifier une notion en donnant des exemples paradigmatiques; des exemples qui illustrent le sens principal, l'usage le plus typique du terme, et des exemples qui illustrent ce qu'il n'est pas, et quand il ne devrait pas être employé » (Scriven, 1988, p. 145, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.16). Les principes de dissociation des notions (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988) et de contraste avec le concept pivot par couplage (van der Maren, 1995) sont également utilisés et s'avèrent particulièrement efficaces dans cette thèse qui présente un « couple » central *poièsis/praxis* autour duquel gravitent d'autres couples dont ceux de morale/éthique, éducation morale/éducation éthique, espace technologique/espace politique, dont le terme II du couple devient critère ou norme par rapport au terme I qui devient disqualifié (la *poièsis* est indigne de l'homme pleinement homme...).

Fait intéressant que font remarquer Martineau, Simard et Gauthier (2001), Scriven rapproche l'analyse conceptuelle ou philosophique du modèle juridique au sein duquel plusieurs arguments sont élaborés à partir de métaphores, de comparaisons et d'analogies. Ainsi Scriven explique-t-il le rôle de la fonction dénotative de ces figures de style:

En avançant un peu plus loin dans notre recherche des méthodologies pour faire une analyse conceptuelle, nous trouvons que notre préoccupation principale est l'utilisation généralisée d'analogies et d'un langage évocateur, au lieu de preuves, d'axiomes ou de chiffres. À la fonction dénotative des mots dans la thèse, s'ajoute la fonction connotative qui permet d'évoquer et de suggérer, de faire apparaître ce qu'on ne pourrait voir autrement, de donner à penser. (Scriven, 1988, p.145, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.16)

Simard ajoute que :

L'herméneutique est également sensible à cette richesse métaphorique du langage. [...] Cette écoute du langage se concrétise dans des jeux de mots, des sonorités, des associations libres et des pratiques d'écriture, dans une sorte d'étymologie-herméneutique qui « s'alimente à la plurivocité et à l'évolution du sens des mots » (Hottois, 1997, p.313-314). Cette écoute du langage, enfin, nous ouvre au langage comme dialogue, au dialogue avec autrui, avec les mots, avec les textes, avec soi-même. Ce langage comme dialogue, c'est l'être même de l'homme comme existence questionnante. Cet autre rapport au langage conditionne aussi, je pense, un autre rapport à l'écriture. (Simard, 1999, p. 174)

On verra dans l'axe du « raconter » ce qu'ajoute Simard à ce propos.

Pour conclure sur cet axe de « l'interpréter », ces auteurs rappellent par rapport à l'herméneutique que toute compréhension s'enracine dans une tradition, que cette compréhension est obligatoirement contextualisée et qu'elle fait appel au dialogue et au dépassement. Quant à l'analyse conceptuelle, ils insistent sur la nécessité de définir correctement les concepts, ce qui peut nécessiter le recours à des formes métaphoriques et qui implique d'éviter les deux fausses doctrines de l'analyse conceptuelle : la définition opératoire et la définition arbitraire.

2.2.2.2 L'argumentation

Les recherches théoriques mènent à la production d'énoncés théoriques pertinents et novateurs. Elles ne peuvent donc se contenter d'interpréter des textes déjà produits sur un sujet. Elles doivent nécessairement mener à la rédaction d'un texte original dont le contenu doit constamment être justifié. L'argumentation consiste précisément en cette justification des propos tenus dans la thèse avancée par l'auteur (Gohier, 2000). Dans le contexte d'une thèse théorique en sciences humaines et sociales, la crédibilité et donc la validité du texte repose ainsi sur une argumentation plutôt qu'en une preuve ou une démonstration.

L'argumentation constitue une « démarche par laquelle une personne - ou un groupe - entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments - qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé » (Oléron, 1983,

p.4). Ainsi, quel que soit le type d'argumentation exploité, deux préalables s'imposent : il doit exister une relation entre un émetteur (qui désire convaincre) et un récepteur (disposé à écouter), et il est nécessaire de faire appel à l'attention et au droit de débattre. Comme l'indique clairement Gohier (2000), « La teneur des arguments, leur profondeur et leur poids par rapport au propos sont importants, de même que les types d'arguments évoqués. Plus encore, la cohérence et la logique de la trame discursive et argumentative sont tout aussi importantes que la somme des arguments invoqués » (p.107).

Cette argumentation peut donc se faire par de multiples voies identifiées par Vignaux (1992). À l'instar de Martineau, Simard et Gauthier (2001) ainsi que de Simard (1999), c'est l'étude des contenus logiques et des degrés de persuasion en relations avec leurs effets (Toulmin, 1958; Grize, 1982, 1990; Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958 (1988)) » (dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.17) qui s'est avérée la plus appropriée dans cette thèse.

Gohier (2000) indique que Reboul (1991) et Bellenger (1980) ont respectivement repris le travail de Perelman pour exposer les types d'arguments ainsi que présenter des modes ou des types de raisonnement. Les types de raisonnement selon Bellenger (1980) sont l'induction- procédé par généralisation et illustration-, la déduction, le raisonnement causal et le raisonnement dialectique - complémentarité éventuelle plutôt qu'opposition des deux thèses. Parmi ces types de raisonnement, le raisonnement dialectique semble convenir à l'argumentation que je souhaite élaborer. Cette argumentation ne repose pas sur une opposition entre les concepts couplés, par exemple la morale et l'éthique, la *poièsis* et la *praxis*, la déontologie et la téléologie, ou encore la raison et la sensibilité. Elle vise à mieux saisir la nature de ces concepts et de leurs enjeux sur le territoire de l'éducation et de la formation afin de marquer la spécificité des seconds termes des couples identifiés, d'en montrer la pertinence et la nécessité en éducation et en formation, et finalement, d'en établir la complémentarité (lorsqu'elle est possible) avec les premiers termes des couples identifiés.

La mise en oeuvre de l'argumentation implique certaines conditions que résumant Martineau, Simard et Gauthier (2001) ainsi que Simard (1999). Premièrement, il s'avère généralement nécessaire de déployer une pluralité d'arguments pour réussir à convaincre un

auditoire d'adhérer à une thèse. Deuxièmement, l'ordonnance de ces arguments selon leur force ainsi que leur alignement selon un ordre ascendant, descendant ou une alternance entre les arguments forts et faibles doit être réalisée en fonction des effets recherchés. Troisièmement, la cohérence dans l'agencement des arguments est une condition capitale dans l'obtention de l'effet persuasif recherché. Et finalement, la quatrième condition consiste en l'utilisation d'arguments positifs (appuyant son point de vue) et d'arguments négatifs (critiquant le point de vue adverse) car ce type de discours fait généralement face à celui des thèses opposées.

Reboul (1991, dans Gohier, 2000, p. 107) reprend également le travail de Perelman afin de distinguer quatre types d'arguments : les arguments quasi-logiques, ceux qui se fondent sur la structure du réel, ceux qui fondent la structure du réel (analogie, métaphore), ceux qui dissocient les notions (« *distinguo* »). Gohier précise ensuite que tout type d'argument peut être utilisé comme structure argumentative. Cependant, elle précise que les arguments d'autorité ou de sens commun, qui peuvent présenter une grande efficacité sur le plan rhétorique, sont reconnus comme fallacieux ou contraignants. Ainsi ajoute-t-elle, :

L'aspect rhétorique de l'argumentation ne doit pas l'emporter sur la structure argumentative globale, ni sur le poids, la qualité et la valeur des arguments invoqués. C'est ce que Wenzel (1992) soutient lorsqu'il définit un bon argument comme devant être efficace (plan rhétorique), solide, selon les règles d'inférences utilisées dans la mise en forme (aspect logique) et, plus globalement, l'argumentation comme devant mettre en place une procédure ou une méthode visant l'examen critique de points de vue ou de positions différentes (aspect dialectique). (Gohier, 2000, p. 108)

Concernant cette mise en oeuvre de la structure argumentative, Gohier (2000) renvoie aux travaux d'Angenot (1989, 1994, 1996, 1998) qui propose un cadre d'analyse inscrit dans la tradition perelmanienne et qui s'adresse spécifiquement au discours pédagogique. Ainsi nous dit Gohier, Angenot définit le discours pédagogique argumentatif comme « [...] un ensemble de propos, traitant d'éducation, spécialement ordonnés (stratégies) à l'établissement d'une position et de son bien-fondé (modèles de rigueur), dans la perspective d'assurer sa recevabilité, d'accroître l'étendue de sa reconnaissance, d'ouvrir et d'engager à l'action dans une direction privilégiée » (Angenot, 1989, p.42, cité dans Gohier, 2000, p. 109). Gohier mentionne finalement qu'Angenot utilise la technique de la dissociation des notions formulée par Perelman comme méthode d'analyse conceptuelle. Une méthode qui m'apparaît

convenir, comme je l'ai déjà dit, au raisonnement dialectique (entre les couples identifiés) qui devrait soutenir mon argumentation.

Selon Martineau, Simard et Gauthier (2001) ainsi que Simard (1999), le discours argumentatif gagne beaucoup à utiliser la rhétorique. D'ailleurs, dans son texte, Simard (1999), semble utiliser indifféremment les notions de discours argumentatif et de rhétorique (p.175). « Qu'on la définisse comme "l'art de bien parler" (Perelman, 1952, p.129) ou comme "la technique du discours persuasif" (Ricoeur, 1986, p.145), la rhétorique a été longtemps opposée à la logique (perçue comme l'art de bien penser). » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.19; Simard, 1999, p.177). Pour Perelman, cette opposition à la logique qui discrédite la rhétorique n'est pas justifiée. La rhétorique n'est pas le contraire de la logique, mais elle s'en distingue par sa nature et sa visée.

La rhétorique, dans notre sens du mot, diffère de la logique par le fait qu'elle s'occupe non de vérité abstraite, catégorique ou hypothétique, mais d'adhésion. Son but est de produire ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire déterminé à certaines thèses et son point de départ sera l'adhésion de cet auditoire à d'autres thèses. (Perelman et Olbrecht-Tyteca, 1949, p.14-15, dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.19; Simard, 1999, p.178)

Finalement, Perelman (1988, p.27, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, et dans Simard, 1999, p. 178) souligne un élément très important à mes yeux dans la perspective *praxiste* d'une démarche éducative et éthique : l'adhésion d'un auditoire à la thèse que recherche la rhétorique ne se limite pas à un accord intellectuel; la rhétorique cherche également à susciter l'action. Elle est l'« art du discours agissant », comme le dit si bien Ricoeur, (1986, p.145 cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, et Simard, 1999, p.178). Voilà une caractéristique de la nature du travail argumentatif et des effets recherchés qui convient tout à fait aux caractéristiques *praxistes* de la démarche envisagée.

Martineau, Simard et Gauthier (2001) ainsi que Simard (1999) examinent finalement comment la rhétorique et l'argumentation constituent des modes d'organisation du discours participant d'une méthodologie des recherches théoriques et spéculatives. Dans un tel type de thèse en sciences de l'éducation, nous nous trouvons dans l'impossibilité de démontrer, et il nous faut donc argumenter, « c'est-à-dire peser le pour et le contre, proposer des choix afin de convaincre notre auditoire de la justesse de notre point de vue » (p.20; Simard, 1999, 178).

La thèse spéculative et théorique peut être rapprochée de ce que Rousseau nomme « la construction d'un ouvrage de raisonnement ». Ce dernier implique

[...] un ensemble de décisions quant à l'ordre et à l'organisation des matières, des preuves, des exemples, etc. Ces décisions sont internes-externes. D'une part, elles sont relatives aux conventions d'un genre et à l'état du dossier, et leur aboutissement est la composition de l'ouvrage. D'autre part, en même temps, elles sont finalisées par l'effet recherché, l'adhésion à produire, et leur aboutissement est leur communication efficace. De sorte que le choix des arguments, la façon dont ils sont filés et le déroulement même de l'argumentation assurent à la fois la constitution du discours et la communication du propos. (Schlanger, J., 1983, p.210-211 citée dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.20)

En terminant, Martineau, Simard et Gauthier (2001) et Simard (1999) soulignent que la construction d'une argumentation rhétorique dans une thèse théorique et spéculative doit être réalisée de façon à prévoir les contre-arguments pouvant venir de son auditoire cible et des thèses contradictoires auxquelles elle se réfère. « Entre l'évident (la démonstration) et l'irrationnel (la doxa) vient en définitive se glisser la notion du raisonnable, terrain de l'argumentation et de la rhétorique. » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.20; Simard, 1999, p.179)

Cependant, ma préoccupation éthique et *praxiste* dans cette thèse m'amène à demeurer prudente dans cette perspective. Persuader? Peut-être. Mais sans perdre de vue le souci de l'autre et le souci de vérité qui imposent de maintenir l'ouverture au changement. Le doute, l'incertitude, le questionnement et le requestionnement font partie de la réflexion éthique telle que je l'ai définie dans le cadre d'interprétation. Que reste-t-il à l'Autre et à la Vérité comme espace de liberté et de création si tout est tellement bien organisé qu'il n'y a pas de failles, pas de trous, pas de zones d'ombres, d'incomplétude, de doutes, d'incertitudes... L'éthique de la procédure argumentative dans ce contexte doit être maintenue en alerte!

2.2.2.3 Le récit

Selon Martineau, Simard et Gauthier (2001) et Simard (1999), le travail d'interprétation et d'argumentation contribue significativement à la réalisation de recherches théoriques mais ces deux axes ne sont pas suffisants et doivent être complétés par l'axe du « raconter ». Cela,

d'abord parce que l'interprétation et l'argumentation « ne peuvent atteindre leur but qu'à l'intérieur d'un texte capable de faire naître et de soutenir chez le lecteur un intérêt constant. » (Martineau, Simard et Gauthier, p.20; Simard, 1999, p.179). Cela également parce que la narrativité constitue au même titre que l'argumentation, un « facteur de cohérence discursive » (Simard, 1999, p.179).

La problématisation constitue un des enjeux centraux de la recherche théorique et spéculative. Le travail d'interprétation et d'argumentation vise précisément à comprendre et à organiser différents éléments de manière à montrer un problème qui n'apparaissait pas autrement, à discuter de cette nouvelle perspective et à ouvrir certaines pistes de réflexion, de débats, de recherches et d'action. Cette capacité « à produire une problématique inédite, à construire dans l'écriture un "réel" de manière à le rendre le plus convaincant possible » (Plot, 1986) consiste d'une certaine façon à « mettre en récit » à raconter une histoire (Simard, 1999, p. 179). « Par conséquent, les recherches de cet ordre en éducation apparaissent comme une sorte de "roman pédagogique" et mobilisent certaines pratiques d'écriture » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.20; Simard, 1999, p.179).

Ce pôle du raconter comporte deux aspects importants selon Simard (1999) : « 1- une préoccupation constante pour le style et la beauté de l'écriture; 2- une préoccupation pour la cohérence discursive à travers une mise en récit » (p.179-180). Ce commentaire de Simard (1999) à propos de la pensée narrative rejoint ma préoccupation éthique à l'égard de la question du sens et de la construction du sens. Une construction qui s'élabore dans l'interaction entre le sensé et le senti, entre le rationnel et l'expérientiel, l'universel et le singulier; une interaction qui se réalise dans une *praxis* au sein de laquelle, rappelons-le, la question de la relation du sujet à autrui est centrale (Autrui est ici considéré sous ses différentes formes de présence : l'autre dans les textes, l'autre à qui je m'adresse, l'autre en face de moi, l'autre avec moi, l'autre contre moi, l'autre en moi, l'autre et tous les autres du monde):

Ainsi que le montre Bruner (1996), la pensée narrative est l'une des voies par laquelle les êtres humains construisent et donnent sens à leur expérience du monde. Ainsi l'histoire et les oeuvres de culture appartiennent à la pensée narrative. Ils sont des formes de récits construits par l'écriture et ils jouent un rôle important dans notre compréhension du monde et dans la construction de notre identité. Construire un récit, c'est en quelque sorte se mettre en scène, structurer et construire sa vision du monde. Or les thèses spéculatives et théoriques en éducation appartiennent à la pensée narrative. Elles sont

des récits construits par l'écriture à partir de la vie même de l'interprète, des questions qu'il pose et qui, par ses questions, rencontrent d'autres oeuvres et d'autres récits qui ont aussi pris forme à travers l'écriture. (Simard, 1999, p.180)

Martineau, Simard et Gauthier (2001) soulignent l'importance de l'écriture dans la recherche théorique et spéculative, car il proposent « qu'une part de la méthode vient de ce qui se trouve et s'invente par et à travers l'écriture » (p.21). Dans ce type de recherche, diront-ils, « l'écriture n'est pas ce médium neutre au service d'un problème à résoudre *mais elle est* le milieu même de la recherche, l'épaisseur d'un message qui se superpose et enrichit un autre message » (p.21). C'est pourquoi ces auteurs établissent un lien de parenté entre l'écriture qui relève de la littérature et l'écriture ou le style dans une recherche de type théorique et spéculative en éducation et qui sont partie prenante de l'entreprise de recherche.

D'autres liens de parenté sont établis entre l'écriture en recherche théorique et spéculative et la pratique littéraire, notamment l'éclectisme qui peut caractériser l'un et l'autre ainsi que la dimension de composition qui peut s'en suivre. Ainsi, à partir d'éléments empruntés à des concepts et à des idées relatifs à la pédagogie, à la philosophie, à l'histoire, au droit, à la sociologie, à l'anthropologie, à l'art et à la littérature, la recherche théorique et spéculative en éducation procède à un montage, à une composition en une manière artistique afin de produire du sens. « Du sens se produit à l'aide de toutes sortes de pièces sélectionnées et mises en relation. [...] Bref, partir d'éléments parfois disparates et de prime abord insignifiants et construire tout un espace conceptuel » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.22) qui n'a pas de prétention de vérité de vraisemblance. Simard ajoutera que :

De la pratique littéraire, le chercheur en éducation retiendra que l'écriture et les idées du texte ne sont pas deux entités indépendantes l'une de l'autre, mais des éléments inextricablement liés et inséparables. À l'exemple de la création littéraire, l'écriture d'une thèse de nature théorique et spéculative peut donner lieu à une combinatoire d'où l'imprévu n'est pas exclu. (1999, p. 182)

Brown (1989) propose trois outils de production de savoirs qui s'inscrivent dans cette vision esthétique de la connaissance : le point de vue, la métaphore et l'ironie. De par ses qualités pédagogiques, son potentiel à générer du sens pour et la création, la métaphore me semble particulièrement appropriée pour évoquer la question éthique dans le champ éducatif. Comme le propose Brown, la métaphore consiste « à voir un objet en prenant le point de vue

d'un autre objet » (1989, p.119, cité dans Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.24). Elle peut à la fois servir d'instrument pédagogique ou illustratif, de modèle, de paradigme (une métaphore de base) à partir duquel plusieurs modèles sont possibles. Brown propose trois critères pour évaluer la pertinence d'une métaphore : a) dévoiler, mais pas trop (un trop grand isomorphisme peut nuire à la création de nouvelles informations - laisser de l'espace...); b) surprendre l'esprit afin de l'éveiller; c) l'économie, la cohérence, l'extension des champs d'application. Bien que la présentation du cadre d'interprétation au tout début du chapitre I soit ponctuée d'images et de divers jeux de langages, le recours à la métaphore dans cette thèse sera plus marqué au chapitre IV sur la sensibilité éthique. Je tenterai dans ce chapitre d'évoquer tout autant que d'interpréter et d'argumenter, ce que la sensibilité éthique peut signifier dans une praxis éducative ainsi que les possibilités et les conditions d'une éducatibilité à son égard à partir de la nature et du langage qui lui sont propres.

En conclusion sur cette « méthodologie », Martineau, Simard et Gauthier précisent que le recours à l'interprétation, à l'argumentation et au récit ne fait pas du chercheur en éducation un philologue, un politique, un romancier ou un philosophe. « Le chercheur en éducation dans les recherches théoriques et spéculatives, puise à ces sources, les "amalgames", en fait un usage particulier à son domaine d'études » (2001, p.26). Ainsi l'herméneutique lui permet d'ancrer son interprétation dans le présent, tout en n'oubliant pas le passé, l'analyse conceptuelle lui permet de définir le plus adéquatement possible les notions qu'il emploie, la rhétorique lui sert à formuler une argumentation claire et convaincante et la pratique littéraire lui offre un espace d'écriture au sein duquel le style d'écriture et le contenu sont directement liés et lui permettant de faire usage du point de vue, de la métaphore et de l'ironie.

Il faut également mentionner que le travail à l'intérieur de ces trois axes se réalise non pas de façon rigide et linéaire, mais dans un va et vient continu entre ces derniers qui provoquent un « brassage d'idées » dans lequel le chercheur

[...] se laisse littéralement prendre afin de produire une oeuvre inédite, à la fois subjective, nourrie par l'intuition et l'imagination, et objective, fruit d'une argumentation rationnelle et d'une interprétation rigoureuse des textes et des concepts. En cela, la recherche théorique et spéculative est le lieu d'une cohabitation voulue - et non pas escamotée ou reniée - entre les côtés « artistiques » et « scientifiques » du chercheur. (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p.26)

Il reste à construire cette cohabitation et à manœuvrer en son sein afin que ce type de recherche et les savoirs qu'elle est susceptible de produire puissent s'inscrire à l'intérieur des traditions et des canons de la recherche universitaire.

2.2.3 Les critères de rigueur

Une des pierres angulaires de la formation et de la pratique de recherche scientifique réside dans le choix d'une méthodologie appropriée au problème et aux objectifs de la recherche, mais également, dans la rigueur démontrée de son application. Ainsi, toutes les méthodologies de recherche scientifique tentent de se donner les moyens de résoudre systématiquement et efficacement les problèmes que pose une juste appréhension du monde (Laperrière, 1997).

Comme le rappellent Laperrière (1997) et Savoie-Zajc (2000), les méthodologies conventionnelles en sciences humaines (méthodes expérimentales et quantitatives) s'attardent principalement à établir l'objectivité de leur méthodologie et ainsi des résultats qui en découlent. Cette objectivité est liée à trois principaux critères permettant d'établir la valeur des résultats : la validité interne (permettant de s'assurer de la justesse des résultats de recherche), la validité externe (permettant de spécifier les limites des possibilités de généralisation des résultats) et la fiabilité (permettant de s'assurer de la stabilité des résultats, même si l'expérience est répétée plusieurs fois ou par d'autres chercheurs). Pour tendre à cette objectivité, on recourt à la standardisation des instruments et résultats de recherche, au contrôle des variables en jeu ainsi qu'à l'échantillonnage aléatoire.

Mais comme on l'a vu précédemment, au cours des années 1950, devant la pertinence, voire la nécessité en sciences humaines et sociales, de tenir compte des significations et du contexte de l'action sociale pour obtenir une juste compréhension de celle-ci, les méthodes qualitatives se sont imposées. Ce type de recherche a nécessité, à son tour, le développement de règles méthodologiques particulières permettant la prise en considération de la subjectivité des acteurs et des chercheurs ainsi que du contexte dans lequel les phénomènes sociaux s'inscrivent.

Ce survol des critères de rigueur de la recherche dite scientifique en sciences humaines et sociales, selon que le chercheur se situe dans une épistémologie positiviste, néo-positiviste ou une approche interprétative, montre que le recours à une critériologie spécifique à l'une et l'autre approche s'avère nécessaire. Il me faut donc, à ce stade-ci, m'interroger sur la pertinence de ces critères de scientificité pour évaluer la validité ou à la crédibilité d'une recherche théorique en sciences humaines et plus spécifiquement en éducation.

S'appuyant sur une position développée par L'Association des enseignants et des chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE, 1993), Gohier (1998b) propose d'entrée de jeu que le caractère novateur et la valeur heuristique d'énoncés à caractère théorique en sciences de l'éducation servent de « critères premiers pour juger du bien-fondé de l'apport d'une recherche de nature théorique » (Gohier, 1998b, p.274). Ainsi, précise-t-elle, : « [...] les énoncés théoriques devront d'abord être pertinents par rapport au domaine, ici, l'éducation; [et] ils devront avoir une valeur heuristique ou démontrer une fécondité sur le plan heuristique en ouvrant sur des pistes, sur des hypothèses, en "donnant à connaître" » (p.279).

Elle propose ensuite un détour par les critères de scientificité des sciences exactes et formelles et de ceux de la recherche interprétative afin de cerner les éléments qui puissent être transposables et féconds pour la recherche théorique. Ainsi, dans un premier temps, tous les critères relatifs à la validité d'une recherche utilisant des données empiriques sont exclus (prédiction, vérification, crédibilité, transférabilité, constance interne et fiabilité lorsqu'il se rapportent à la dimension terrain). L'analyticité renvoyant à la formalisation des théories est également exclue dans le contexte des sciences humaines. Sera retenu le critère de **cohérence** (consistance) ou de non-contradiction selon lequel on ne peut affirmer un énoncé et son contraire. Seront également retenus les critères de **limitation** (circonscription de l'objet d'études) et de **complétude** (exhaustivité théorique), tout en relativisant leur caractère absolu, ceux d'**irréductibilité** (simplicité au sens essentiel) de la thèse ainsi que de **crédibilité** (corpus théorique « autorisé »; auteurs significatifs dans le domaine; regard critique; appareil argumentatif) et finalement, la **fiabilité** (énonciation des présupposés théoriques et épistémologiques de l'auteur). L'auteure insiste sur ces deux derniers critères et les développe davantage.

L'auteur d'une recherche de type théorique doit donc viser l'efficacité sur le plan rhétorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique en exposant, entres autres, ses présupposés d'ordre épistémologique et théorique et en ouvrant un espace critique, par la mise en oeuvre d'un dispositif argumentatif faisant alterner confirmation et réfutation. Il devra, par exemple, se situer explicitement dans le cadre d'écoles de pensée ou de traditions théoriques qui donnent lieu à différents types de lectures (ou d'interprétations) de thèses ou de phénomènes existants. (Gohier, 1998b, p.278)

Pour conclure sur la « valeur » de cette critériologie quant à la « validité » d'énoncés théoriques en éducation, Gohier rappelle que les énoncés théoriques produits dans un tel type de recherche ne sont pas testés, c'est-à-dire confirmés ou infirmés par des données factuelles. Certains énoncés pourraient par ailleurs être mis à l'épreuve, sur le terrain, et on pourrait alors leur appliquer le critère de « vérifiabilité » (potentielle). Par ailleurs, d'autre énoncés théoriques, dont ceux qui concernent les finalités éducatives, ne peuvent être soumis à ce critère, comme c'est le cas ici. Toutefois, en amont de ce critère de vérifiabilité, les critères précédemment énumérés permettent de juger de la recevabilité des énoncés théoriques produits selon une critique de la consistance interne de la recherche doublée d'une critique externe quant à celle-ci, c'est-à-dire d'une contre-argumentation à l'aide d'une autre thèse permettant d'en vérifier la solidité.

Martineau, Simard et Gauthier s'alignent quant à eux encore une fois avec Brown (1989) pour conclure qu' : « Il ne s'agit pas tant de dire la vérité que d'être en vérité » (2001, p.25). J'ajouterai que ce « souci de vérité » en éducation devrait être lié à un « souci de l'autre ». Ainsi, les règles de cohérence structurelles s'appliquent autant dans l'ordre du discours que dans l'ordre de la visée de ce discours, ici éducative et éthique, et du rapport à l'Autre sur lequel il prend forme et s'élabore.

CHAPITRE III

LA *PRAXIS ÉDUCATIVE* : POUR UNE ÉDUCATION ÉTHIQUE EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Le cadre conceptuel et théorique occupe évidemment une place très importante dans une recherche théorique. Il présente d'abord les « données » de la recherche, soit les concepts et les théories relatifs au sujet de recherche, mais également le travail d'interprétation et le récit de cette compréhension des « textes » existants ayant mené à l'identification d'un problème. Cette première partie du cadre théorique permet ainsi de situer le problème sur le plan théorique, c'est-à-dire de présenter les arguments qui permettent au problème, d'abord intuitionné et situé dans un contexte donné, d'émerger au cœur des référents culturels qui le concernent. Cette compréhension originale constitue ainsi une première forme de résultats de la recherche. Mais la thèse théorique comprend également une seconde forme de « résultats » dans les propositions novatrices avancées et l'argumentation susceptible de les soutenir. Ces résultats seront présentés au chapitre IV.

L'élaboration du cadre conceptuel et théorique requiert toujours un important travail d'analyse conceptuelle, qui plus est, dans une thèse théorique. Aussi, dans la perspective d'une association entre « éthique » et « éducation » dans un contexte de « formation » initiale à l'enseignement où je souhaite faire appel aux concepts de « *praxis* » et de « sensibilité », il s'avère essentiel de préciser le sens attribué à ces termes. Cependant, il faut garder à l'esprit que l'analyse conceptuelle ne constitue pas un objectif en soi de la thèse, mais bien une étape du travail d'interprétation qui permettra l'identification d'un problème et l'argumentation d'avancées théoriques susceptibles d'éclairer ce problème de façon rigoureuse, pertinente et originale.

La première partie de ce chapitre consiste donc à définir et à justifier mes choix sur le vaste territoire de l'éducation et de la formation, notamment autour du concept pivot *educere* en rapport avec *educare*, mais également autour du projet d'éduquer compris comme projet culturel, politique et philosophique, selon une structure inclusive. Le cadre d'interprétation présenté en début de problématique a déjà montré que cette thèse repose sur une conception de l'éducation en tant que procès d'humanisation individuel et social, un processus permanent de recherche et de formation qui n'a de sens que s'il est porté également par une visée éthique (Gadotti, 1979). C'est cette conception qui est maintenue et qui sera développée et justifiée davantage, particulièrement dans la perspective d'une éducation éthique.

La seconde partie de ce chapitre consiste à situer les appuis théoriques adoptés à l'égard de l'éthique dans une perspective spécifiquement éducative, la *praxis*. Je tenterai dans cette analyse de cerner, de développer et de délimiter le concept de *praxis* et de le « comprendre » dans ses dimensions philosophiques originales, en tant que type de relation théorie/pratique; un « penser et agir en solidarité ». Puis, à partir de l'éthique en tant que concept pivot par rapport à la morale et des conceptions éducatives qui se rattachent à l'un et à l'autre de ces concepts, je présenterai ma compréhension de l'opposition entre la *praxis* et la *poïesis* au sein d'une véritable théorie de la *praxis éducative*, telle que développée par Imbert (1985, 1987, 2000).

C'est cette théorie particulière sur la question éthique dans le champ éducatif, articulée à des fondements philosophiques et psychologiques, qui a alimenté cette intuition de départ que j'entretenais à l'égard de l'éducation, de l'éthique et de la formation initiale à l'enseignement et qui s'est actualisée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise. C'est encore cette pensée, accompagnée de quelques autres, qui a servi de cadre d'interprétation du contexte de la thèse et qui a permis d'élaborer cette représentation du problème de recherche. C'est finalement cette théorie de la *praxis éducative* qui va servir de cadre théorique de fond et soutenir l'argumentation, orienter et teinter l'avancée théorique originale de cette thèse sur la question de l'éducation à la sensibilité éthique. Ce cadre conceptuel constitue alors une pièce fondatrice et donc essentielle de cette thèse.

3.1 Éducation et formation

3.1.1 Éduquer ou former?

Depuis le début de ce travail, j'ai maintenu les termes « éducation » et « formation » associés au terme « éthique ». Je souhaitais ainsi montrer mon intérêt et mon intention de traiter de la question dans le champ éducatif, à la fois sur le territoire qui inclut les enseignants (et futurs enseignants) et leurs élèves (et futurs élèves), généralement désigné par l'éducation, mais également sur le territoire des formateurs et des étudiants en formation initiale à l'enseignement, généralement désigné par la formation. J'ai maintenu l'utilisation des deux termes pour deux raisons. D'abord, comme je l'ai déjà expliqué, parce qu'il est difficile d'isoler la formation initiale à l'enseignement de ce qui se situe en aval de cette dernière, et qu'ainsi, de la formation universitaire découlent de nombreuses incidences sur l'éducation des futurs élèves (à l'égard de la question éthique en particulier mais de toutes autres questions également). Ensuite, parce que je considère que les concepts d'éducation et de formation sont impliqués dans cette thèse du fait que, à mon sens, plusieurs questions doivent être discutées à l'égard des enjeux proprement éducatifs que comporte, que pourrait ou que devrait comporter la formation initiale à l'enseignement, et cela, d'autant plus lorsqu'il est question d'éthique.

La formation

Le courant andragogique de la formation des adultes, de la formation permanente ou continue a vu le jour au cours des années 1970 à partir de points de vue et d'attentes diversifiés, voire contradictoires. Comme le précise Honoré (1992), il s'agit pour certains d'une réactualisation des connaissances et des techniques liées au développement économique et social, pour d'autres d'une possibilité de réduction des inégalités sociales et d'un renouvellement des conceptions des rapports humains, pour d'autres encore d'une démarche de développement personnel. De l'avis de cet auteur, bien que ces divergences persistent toujours, il apparaît qu'un consensus a par ailleurs été établi autour du fait que les

aspects individuels et les aspects collectifs en jeu ne peuvent être ignorés dans les pratiques de formation.

La formation inspirée de la culture humaniste-existentielle, par exemple, attribue au terme « formation », un sens philosophique, voire ontologique, au sens où « dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme » (Fabre, 1994, p.23). Cette conception est en rupture avec l'« éducation » et l'« enseignement » s'adressant au jeune enfant et à l'adolescent en vue de lui donner une forme, de le former à des valeurs, de lui enseigner des savoirs, de l'élever à la rigueur et à la discipline du maître (Alin, 1996). Mais, en fait, une telle conception de la formation est aussi différente d'une conception de la formation visant le développement économique et social, du moins, à première vue.

Selon Barbier :

Former vient du latin « *formare* » qui signifie au sens fort, donner l'être et la forme, et au sens faible, organiser, établir. Former implique une action en profondeur de transformation, en vue de donner une forme à quelque chose qui n'en n'avait pas ou qu'il fallait changer. Se former en apprenant signifie donc travailler son information pour lui donner une forme qui correspond à un mouvement interne de transformation de soi-même. (1995, p.63)

Cette idée de prendre forme à partir de ce mouvement interne est capitale dans une telle conception de la formation qui ne cherche pas à modeler un être selon une forme déterminée, le plus souvent par autrui, mais à lui permettre de s'inscrire dans ce mouvement interne et singulier qui lui donnera des formes singulières, indéterminées et impermanentes. Elle implique une confiance absolue en ce mouvement interne plus ou moins défini, indéterminé et surtout hors de notre volonté et donc de notre contrôle.

Cette conception de la formation au sens fort aurait pu et pourrait tout à fait convenir à la question éthique telle que je l'ai développée jusqu'ici et ce, même dans la perspective où elle s'adresserait aux enfants (avec quelques nuances bien entendu). Cependant, deux motifs expliquent mon choix de lier l'éducation plutôt que la formation à l'éthique. D'abord, il m'apparaît que la formation, telle que définie par Fabre (1994), par Barbier (1995) ou encore par Honoré (1992), qui posent la formation en tant qu'œuvre ontologique ou en tant qu'ouverture à l'existence, se trouve réduite dans son sens lorsqu'on lui accole un corrélat.

Ainsi la formation éthique apparaît restreindre la portée de la formation en elle-même qui ne concerne pas tant ce que nous faisons, mais le processus par lequel l'homme est engagé dans son évolution (Honoré, 1990). Il va sans dire que mon intérêt pour l'éducation éthique vue en tant que *praxis éducative* n'est pas éloignée d'une telle conception de la formation. Cependant, une seconde raison m'a amenée à opter pour le concept d'éducation.

Comme le fait remarquer Alin (1996), le concept de formation est devenu progressivement le lieu de nouveaux enjeux économiques et professionnels qui cohabitent difficilement avec le projet d'éduquer (tout autant que de se former, au sens fort), dans ses dimensions philosophiques éthiques et politiques, dans sa finalité de « faire advenir l'humanité dans l'Homme », comme le dit Meirieu (1996, 2004).

Ainsi Alin, citant Jobert, dira-t-il particulièrement de la formation à l'enseignement :

Parti des berges de la formation permanente, son parcours est aujourd'hui celui de la constitution d'une identité professionnelle, d'un langage professionnel. Les DESS de formation de formateurs, les IUFM pour la formation des enseignants ont cette ambition de donner à leur métier des « Savoirs objectifs, propres, constitués, légitimés et transmissibles, c'est-à-dire des savoirs dont on peut montrer et démontrer qu'ils permettent d'obtenir des résultats mesurables »¹, que ce soit dans le cadre de la formation continue ou de la formation initiale, dans le champ de l'entreprise ou dans celui de l'école. (Alin, 1996, p.282)

Une telle conception de la formation orientée sur des résultats déterminés et attendus est une tendance lourde que nous observons actuellement dans le monde professionnel, dans les universités et dans diverses institutions de formation, mais également de plus en plus dans l'univers des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Ainsi, suite à la dernière réforme du curriculum de l'enseignement préscolaire et primaire du Québec, il est maintenant question d'un « programme de formation », plutôt que d'un programme d'éducation et d'enseignement préscolaire-primaire.

À partir de l'interprétation du contexte social et scolaire réalisée au chapitre I, j'aurais tendance à considérer que ce changement terminologique a peu à voir avec la signification de la formation au sens fort puisqu'il est associé à l'approche par compétences dont plusieurs

¹ Ici Alin cite Jobert, G., *Actualité de la formation permanente*, (103), p.27.

ont relevé les caractères déterminé, performatif, voire instrumental. Ces caractéristiques sont plutôt éloignées du souci de ce mouvement interne de transformation de soi-même qui se situe au cœur même de la formation, telle que définie précédemment par Barbier (1995) et Honoré (1990).

Ce passage de l'« éducation » et de l'« enseignement » à la « formation » dans les curriculum du primaire et du secondaire peut sans doute s'expliquer dans ce contexte par le changement de « paradigme » annoncé dans cette réforme. Comme on l'a vu dans la problématique, les penseurs de cette réforme, s'appuyant notamment sur le développement de la recherche en psychologie de l'apprentissage, souhaitaient que ces nouveaux programmes permettent d'opérer le passage d'un « paradigme de l'enseignement » à un « paradigme de l'apprentissage » et qu'ainsi le programme soit centré sur le développement de compétences par l'« apprenant » plutôt que sur l'enseignement.

Cependant, et de façon plus insidieuse, ce passage de l'« éducation » et de l'« enseignement » à la « formation », aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire, pourrait témoigner d'une forme de « délestage » de la mission proprement éducative de l'école. Cette interprétation s'appuie sur celle qu'effectue Giroux (2002) à l'égard de l'utilisation de plus en plus fréquente du terme « formation » en lieu et place du terme « éducation » en milieu universitaire et du *Newspeak de la performance* qui y « sévit » de plus en plus.

Selon Giroux (2002), le *Newspeak de la performance*, un nouveau langage inspiré du monde des affaires, entraîne avec lui une conception de l'éducation centrée sur la performance, au sein de laquelle l'enseignement est guidé par la raison instrumentale et le concept d'éducation est remplacé par celui de formation, au sens de « *training* ». Ces modifications terminologiques, loin d'être accessoires, traduisent, à ses yeux, des bouleversements dans les fondements et les pratiques d'éducation et de formation, produisant et justifiant rien de moins qu'un détournement des fins de l'éducation.

À partir de cette interprétation et de la conception de la « formation » qu'elle implique, il devient alors possible d'inclure, au sein de la mission de l'école même aux ordres préscolaire et primaire, un axe de « qualification » (avec l'« instruction » et la « socialisation ») qui aurait difficilement trouvé sa place en tant que finalité proprement « éducative ». Enfin, pour

les ordres d'enseignement secondaire, collégial et universitaire, cette dimension de « qualification », bien qu'elle puisse s'inscrire dans un projet d'employabilité, est questionnable du point de vue strictement « éducatif ». Comme on l'a déjà mentionné dans le chapitre I, la qualification constitue davantage une conséquence, peut-être un objectif, mais certainement pas une finalité éducative.

Enfin, plus particulièrement à l'égard du milieu universitaire, l'analyse de Giroux (2002) révèle que la conception de la formation qui s'y répand est accompagnée d'une conception de la recherche et de l'administration institutionnelle toutes teintées du contexte occidental contemporain analysé au chapitre I. Ainsi, dira-t-elle que « Plus l'université adopte les principes et les stratégies de la raison corporative, plus l'enseignement accède aux attentes de la raison instrumentale; plus la recherche se plie aux intérêts de la raison entrepreneuriale et plus l'administration adhère aux canons de la raison managériale » (2002, p.154).

Ainsi, on a pu constater comment ce contexte, qui a donné lieu à la réforme des programmes de formation destinés aux élèves, a influencé de façon similaire l'orientation donnée aux programmes universitaires de formation initiale à l'enseignement, désormais voués au développement de compétences professionnelles attendues. Comme je l'ai déjà mentionné, l'ensemble de ces réformes mène à s'interroger sur une intention plus ou moins explicite de délester non seulement les programmes collégiaux et universitaires d'une mission proprement « éducative » (Giroux, 2002), mais de faire de même avec les programmes scolaires. Je reviendrai d'ailleurs sur cette question de la possibilité d'une mission proprement éducative à l'école dans le contexte contemporain.

Aussi, comme c'est précisément à une finalité « éducative » que j'associe à la question de l'éthique, dans le champ éducatif et formatif, une finalité qui se situe au premier plan en dehors de toute visée instrumentale (ce qui ne signifie nullement qu'elle n'ait pas de retombées sur ce plan) dont la valeur est portée par le processus de perfectionnement de l'agent, il m'apparaît plus juste d'associer le concept d'« éducation » plutôt que celui de « formation » à celui d'« éthique ». Ce choix se justifie par ma volonté de marquer ma différence avec cette conception instrumentale actuellement associée à la formation, et surtout sur le plan éthique, dans l'expression « formation éthique » et à laquelle est accolée la

dimension citoyenne ou encore déontologique. Non pas parce que je considère ces dimensions impertinentes, mais parce que c'est en amont de ces dernières que je souhaite poser la question de l'éducation éthique. C'est également par honnêteté intellectuelle et afin que ma posture soit bien claire : l'introduction de la question éthique telle que je la pose, c'est-à-dire dans une *praxis*, est une entreprise éducative qui, contrairement à une entreprise fabricatrice de « normalisation des comportements », vise plutôt l'émancipation à l'égard des codes, des règles et des normes. Introduire une telle visée dans le paradigme d'une formation fabricatrice constituerait une forme de « piratage », un détournement de fins ! Poser la question du sens, de la liberté pour soi et pour l'Autre dans une entreprise fabricatrice serait une menace à la réussite même de cette dernière quant elle se pose en tant que finalité bien entendu... Alors, pour les fins de cette thèse, je choisirai de parler « d'éducation éthique » plutôt que de « formation éthique ».

Cependant, il faut garder en tête que le contexte premier qui m'intéresse, celui au sein duquel s'effectue l'éducation éthique, est celui de la formation initiale à l'enseignement. Il s'agit d'une formation universitaire qui comprend des enjeux liés à un projet d'éducation des sujets ou à leur formation (au sens fort) et des enjeux professionnels particuliers. Et l'ensemble de ces enjeux, on le verra d'ailleurs notamment avec Honoré (1992) dans le chapitre IV, ne s'opposent pas mais s'interpellent et s'alimentent mutuellement dans la formation d'humains appelés à intervenir dans les parcours d'autres humains et donc portant des responsabilités à la hauteur des pouvoirs dont ils sont dotés. Nous verrons également comment le concept de « projet personnel de formation » peut constituer un axe d'éducation et de formation qui permette d'articuler ces dimensions personnelles et professionnelles dans une formation universitaire.

Finalement, Barbier me permet de sortir de ce borbier conceptuel de l'éducation et de la formation lorsqu'il affirme que l'« on se forme en s'éduquant » (1995, p.63), que c'est l'éducation qui est le terme principal, le terme animateur. Ainsi, dira-t-il :

Tout se passe comme si l'éducation était du registre d'un projet implié d'une région essentielle de soi-même à connaître. L'éducation est cet élan de soi vers soi. Cette poussée rencontre la formation comme véritable mise en forme, organisation pertinente de cet élan créateur. Tout l'art de l'éducation consiste à faire sentir aux

apprenants en quoi ils sont animés par cet élan. Mais surtout en quoi cet élan est et demeure avant tout « leur élan », totalement singulier (Barbier, 1995, p.64, je souligne).

Cette citation de Barbier laisse deviner l'orientation de la conception de l'éducation que je privilégierai, mais également me légitime dans le choix de penser que l'éducation éthique (et plus précisément l'éducation à la sensibilité éthique, comme on le verra) peut contribuer significativement à la formation initiale à l'enseignement. Mais il ne suffit pas de choisir le terme « éducation » (plutôt que celui de « formation ») et de l'associer à celui d'« éthique » pour conclure à l'univocité du premier terme. Éduquer peut également prendre des sens différents, voire opposés selon les contextes, les cadres de référence, les théories et les valeurs de ceux qui l'évoquent, qui l'invoquent ou qui le provoquent...

3.1.2 Éduquer : *educare* ou *educere*?

Il faut comprendre que ce qui a donné lieu à l'émergence du courant de la formation des adultes en ses acceptions plus ontologiques se trouve en opposition avec ce qui peut être entendu, en éducation également, comme un processus de « fabrication ». Cependant, cette idée de donner forme, de former l'élève à des valeurs, de lui enseigner des savoirs, de « l'élever », trouve une place importante, comme on le verra, dans le processus d'éducation des enfants, dans les projet d'instruire et de socialiser. De même au plan d'une formation à l'enseignement, y a-t-il également des savoirs et une culture spécifique à intégrer, des habiletés, des attitudes ou encore des compétences à développer. Le problème à mes yeux n'est pas qu'une telle conception de l'éducation occupe une place dans le processus d'éducation. Le problème se pose lorsque cette conception occupe toute la place et qu'elle se pose en tant que finalité ultime, en occultant le projet philosophique humaniste qui les inclut et les dépasse.

Mais qu'entend-on par éduquer? Il apparaît impossible de faire une analyse conceptuelle exhaustive du concept d'éducation. Comme le constatent la plupart de ceux qui s'attardent à une telle réflexion, il existe probablement autant de définitions de l'éducation qu'il y a d'auteurs qui en ont parlé. Aussi avant de faire une proposition sur la façon par laquelle le projet d'éduquer peut se traduire en projet culturel, politique, philosophique, ontologique,

voire spirituel, je poserai quelques balises autour d'une conception de l'éducation qui pourrait être susceptible d'interpeller et de mettre en jeu une éthique qui se trouve en amont des règles et des codes. Le couple *educare/educere*, dont le concept pivot est le second terme, selon le mode d'analyse de contraste avec le concept pivot par couplage proposé par Van der Maren (1995), permet de mettre en relief une dynamique qui sert bien ce propos.

Aussi, j'exposerai, dans un premier temps, une analyse de ce couple conceptuel. Je ferai ensuite un parallèle entre cette analyse et celle qu'a effectuée Daignault du couple *espace technologique/espace politique* en éducation et je conclurai sur la difficulté de maintenir la mission proprement éducative de l'école que porte chacun des seconds termes de ces couples conceptuels dans une société technique et relativiste. Cette analyse conceptuelle de l'éducation et les enjeux éthiques qui en émergent permettront d'effectuer des liens avec la section suivante qui propose un triptyque inclusif du projet d'éduquer et les concepts de *poièsis* et de *praxis* qui seront analysés plus loin.

L'éducateur a-t-il un projet sur l'éduqué, sait-il où le conduire (*educare*) ou vise-t-il plutôt à le « faire sortir » (Barbier, 1995), à l'accompagner dans un processus de devenir sans connaître précisément la destination de ce cheminement (*educere*)? Si souvent l'éducation répond au premier schéma et se mue en technologie de l'apprentissage, c'est seulement lorsqu'elle est considérée dans le second sens qu'on peut l'envisager comme cet « élan de soi vers soi » (Barbier, 1995) et y associer l'éthique en tant que finalité et pratique éducative (Malherbe, 1999). Les précisions de Dubé (1993) apportent un éclairage significatif à cet égard :

Pris dans son acception générale, le terme *éducation (educatio)* se dit de l'action ou de la manière d'éduquer ou d'être éduqué. Il concerne le développement d'aptitudes intellectuelles et physiques aussi bien que les acquisitions morales de quelqu'un. Il se dit aussi de la connaissance des bons usages d'une société (Petit Larousse). Ces définitions font référence à la fois aux acquisitions nécessaires à l'adaptation sociale et à la pédagogie qui recherche les moyens appropriés pour favoriser les acquisitions intellectuelles, physiques et morales qui sont le propre de la personne éduquée. Il est donc surtout question d'acquérir quelque chose qui, en fait, ne serait pas déjà là. Quant au terme *éduquer (educare)*, il signifie former l'esprit de quelqu'un, développer ses aptitudes intellectuelles et physiques, faire acquérir des principes moraux. Toute l'attention se trouve centrée sur la nécessité de développer des capacités définies pour rendre l'individu apte à vivre dans la société des humains. Les points de départ et d'arrivée sont posés de telle sorte que le processus éducatif et les moyens de l'activer se

situent entre les deux et que le point d'arrivée est bien connu. Au sens étymologique, *educatio* provient du verbe *educere*, dont le terme *ducere* signifie, conduire, mener, guider, et le préfixe *e (ex)* marque la provenance, le point de départ, sans détermination du point d'arrivée. (Dubé, 1993, p.179-180)

Bien qu'il existe d'autres interprétations étymologiques du terme « éducation »², les distinctions sémantiques apportées par Dubé à partir de l'étymologie du couple *educare/educere* permettent de mettre en évidence une compréhension du concept d'éducation que je considère capitale dans la problématique des finalités éducatives et plus spécifiquement dans celle de l'éducation éthique.

D'abord, une compréhension au sein de laquelle l'éducation est constituée des deux dimensions de ce couple (*educare/educere*). Ainsi, le premier terme du couple concerne une dimension qu'on peut qualifier de façon plus ou moins caricaturale de technique, fabricatrice, technologique, administrative, morale ou *poiétique*, c'est-à-dire visant à réduire l'écart entre "ce qui est" et "ce qui devrait être" (du moins, ce qui est jugé ainsi). C'est l'*educare*. Cette dimension, s'avère nécessaire, voire essentielle dans le projet d'instruire et de socialiser, particulièrement avec de jeunes enfants et des adolescents. Mais selon cette compréhension, l'éducation est également constituée d'une dimension éthique, politique, philosophique, voire spirituelle représentée ici par l'*educere*. C'est le projet de « faire advenir l'humanité dans l'Homme » de Meirieu (1993), l'accompagnement d'un être humain sur le chemin de son émancipation, de son affranchissement, de sa liberté, de son humanisation; l'accompagnement du dévoilement de cet élan de soi vers soi, dont nous entretenait Barbier (1995) précédemment. Ce projet s'inscrit alors dans une *praxis éducative* (Imbert, 1985, 1987, 2000), un projet pour lequel le point d'arrivée ne peut être déterminé. Ce projet en lui-même, est la mise en marche de ce processus indéterminé et inachevable et représente la finalité ultime du projet d'éduquer.

Mais une telle compréhension implique que si l'*educare* est nécessaire, c'est qu'elle constitue une étape, un préalable, un moyen au service du projet ultime qu'est l'*educere*, qui donc inclut mais dépasse l'*educare*. Comme le signale Barbier, l'éducateur tranche ce qui unifie illusoirement la connaissance. « Il dit à son élève que le savoir est du côté fonctionnel

² Notamment l'acception de *educare* dans le sens de nourrir (Le Robert, 1992).

nécessaire mais insuffisant. Il lui rappelle sans cesse que la connaissance est du côté de la face cachée de soi-même et que tout être humain est l'unique découvreur de son royaume » (1995, p.64).

Le choix téléologique qui est réalisé à travers cette analyse est celui de ne pas restreindre l'Homme dans un espace connu et fermé, mais de créer autour de lui un espace de liberté et de création nécessaire à son procès d'humanisation³ et d'y participer, en tant qu'éducateur, dans sa propre mise en jeu en tant que sujet. Car conduire, mener, ne saurait être possible sans être soi-même marche... Comme le dit Freire, « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (1967, p.62). Ce choix implique donc à la fois de ne pas perdre de vue sa finalité ultime, de ne pas confondre les projets en portant au rang de finalité ce qui est de l'ordre des moyens, de permettre, favoriser et soutenir le passage entre différents niveaux ou projets d'éducation en étant soi-même en tant qu'éducateur, engagé dans le processus avec « tout de soi » (Daignault, 1994; Meirieu, 1996; 2004; Bourgeault, 1996, 2005).

Cette analyse du couple *educare/educere* trouve des échos dans celle réalisée par Daignault (1985) autour des concepts d'espace technologique et d'espace politique en éducation. À partir d'une lecture de l'histoire du discours pédagogique Daignault désigne comme « espace technologique », cet écart réductible entre *ce qui est* et *ce qui devrait être* et, par opposition, comme « espace politique », cet écart irréductible entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*. Même si l'auteur développe d'abord une critique autour de la notion d'« espace technologique », l'opposition de ces deux espaces apparaît féconde pour éclairer le contraste *educare/educere*.

Il m'apparaît que l'espace technologique de l'éducation peut être associé à l'*educare*; à une fabrication de sujets-objets, à la morale et comme on le verra plus loin, à la *poièsis*. Selon cette conception de l'éducation, le savoir-faire représente les possibilités de réduction de l'écart entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*. Dans cet espace technologique, le savoir transparent préside à la pensée éducative et l'oriente selon la « faisabilité » des projets. Pour

³ Je définis certains paramètres de ce procès d'humanisation, de l'advenir de l'humanité dans l'homme, plus loin aux pages 155 et suivantes.

cela, « les grandes fins de l'éducation sont délaissées au profit de ce que nous appelons aujourd'hui des "objectifs opérationnels" » (Daignault, 1985, p.73). Dufresne (1996) formule une critique de même nature sur cette tendance de l'école québécoise à s'inscrire dans ce qu'il nomme une « utopie technicienne ». Depuis les années 1960, nous avons orienté l'éducation scolaire dans une perspective consistant à réduire l'idéal à des objectifs considérés réalisables et ainsi, à contraindre le réel à s'y conformer. Face à l'exercice douloureux d'un va-et-vient perpétuel entre l'idéal et le réel, nous plaçant en face de la contradiction inhérente à notre condition humaine, nous avons succombé à la tentation de substituer la fusion d'un idéal dégradé et d'une réalité appauvrie, pour laquelle on a élaboré ensuite une planification systématique, de dénoncer Dufresne (1996). Daignault et Dufresne feraient sans doute référence aujourd'hui à l'expression « compétences attendues » que l'on retrouve dans les programmes de formation et dans lesquels cette même logique reste présente. Plus nous nous assurons de la possibilité des résultats attendus et plus nous perfectionnons nos moyens, plus les chances d'approcher ou d'atteindre ces résultats visés augmentent, mais plus le sens se trouve appauvri également.

Le problème dans cette conception ne réside pas dans le fait de fixer des objectifs (ou des niveaux de compétence) et de rechercher des façons d'y arriver. Le problème se trouve dans le niveau élevé de certitude quant à la valeur de vérité et de finalité des résultats attendus, dans la faible ouverture à la liberté et ainsi à la création dans le devenir humain. Les efforts se situent principalement dans le perfectionnement des moyens d'atteindre les résultats attendus et la question de savoir si ces résultats sont autant porteurs de valeurs et de vérité, de sens, pour les uns que pour les autres, dans des contextes variés et mouvants, reste occultée.

C'est dans ce contexte que le problème éthique surgit sur le territoire des finalités éducatives. C'est dans ce contexte que le problème d'ordre éthique sur le territoire éducatif devient évident : la question éthique ne se pose même pas ! Le réflexe, la question et les actions restent et demeurent toujours d'ordre instrumental et se tournent rarement vers l'ordre des finalités, vers l'ordre éthique. Le « comment » domine le « pourquoi ».

Il n'y a pas de brèche, pas de doute, pas d'interrogation sur le sens de l'acte éducatif, sur la place de l'Autre, sur la liberté pour soi et pour l'Autre dans ce contexte. La question

éthique - celle de l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes qui le mène inévitablement à la question de l'Autre, à la rencontre de cette altérité de l'Autre, à sa parole et à son désir singuliers (Imbert, 1985, 1987, 2000), à son propre « élan de soi vers soi », dont parle Barbier (1995) - n'a pas sa place dans ce paradigme, dans cet espace technologique. La question du mouvement même de la vie de l'Homme (Agamben, 1996), de la liberté des sujets en devenir (Ricœur, 1985), des finalités à poursuivre et du sens qui se tisse à travers l'acte éducatif n'est pas significative dans l'espace technologique où le général prend le pas sur le singulier, le connu sur la création, le contrôle externe sur l'autodétermination, la morale sur l'éthique, la performance sur le sens.

Comme le souligne Dubé,

On demande aux éducateurs de réduire l'écart entre la réalité telle qu'elle se présente chez les personnes avec lesquelles elles oeuvrent et ce qui est perçu comme devant être. [...] Autrement dit, on leur demande de faire en sorte que les personnes deviennent de plus en plus ce que les autres voudraient et les diverses institutions voudraient qu'elles soient, et cela inclut ce qu'elles voudraient être elles-mêmes afin d'échapper à ce qu'elles sont réellement. (1993, p.185-186)

C'est ainsi que le problème éthique se pose aux éducateurs et aux futurs éducateurs, autant face à leurs élèves que face à eux-mêmes en tant que sujets. C'est ainsi que la question éthique concerne les futurs enseignants dans leur propre processus d'éducation et de formation. C'est de ce manque sur le plan éducatif et sur le plan éthique que l'espace technologique s'entretient lui-même et se consolide. C'est ainsi qu'il porte ses enjeux éthiques.

Tout fonctionnerait très bien selon ce paradigme si les objectifs visés n'étaient pas si limités, ne pouvant imposer comme *devoir être* que ce qui est inclus dans le *pouvoir être*. Ce paradigme, sensé n'être concerné que par les moyens, ne peut échapper à la question des prescriptions normatives relatives aux valeurs, une question qui relève du politique. On a voulu croire, selon une approche instrumentale, que les prescriptions relatives aux fins étaient du même ordre que les prescriptions relatives aux moyens, c'est-à-dire qu'elles pourraient découler d'une théorie. Or, dans ce cas, je dirai avec Daignault (1985) qu'il ne s'agit pas d'une différence de degré mais d'une différence de nature. Ainsi, « Dégager des applications psychopédagogiques de la théorie psychogénétique de Piaget » (Daignault, 1985, p.71) est un

bon exemple des possibilités d'une relation théorie-pratique ancrée dans un espace technologique. Par ailleurs, comme ce dernier le souligne, le choix de la théorie de Piaget est une orientation parmi d'autres. Et c'est avec cette question du choix de l'orientation qu'apparaît la spécificité de l'espace politique et la nécessité d'un autre type de questionnement sur les rapports entre théorie et pratique en éducation.

Une mission éducative dans une société technique et relativiste

À partir d'une conception de l'éducation au sein de laquelle l'*educare* (et l'espace technologique qu'elle implique) n'est pas nécessairement incompatible avec l'*educere* (et l'espace politique) mais incluse dans cette dernière, on peut faire une relecture de l'approche par compétences, telle qu'elle est présentée actuellement dans le Programme de formation de l'école québécoise et dans les orientations ministérielles pour la formation initiale à l'enseignement. De telles conceptions de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement se situeraient dans un espace technologique qui se rapproche davantage de l'*educare* et qui réduit malheureusement la portée éducative de ces programmes d'études.

Cette conception de l'éducation en tant qu'espace technologique fait la promotion d'une vision commune de « ce qui doit être », le résultat, et propose le cheminement le plus efficace et le plus performant permettre au plus grand nombre d'élèves de réussir... L'école se voit ainsi confier le rôle de combler cet écart entre “ce qui est” et “ce qui devrait être”. Caricaturons un peu en soulignant qu’“heureusement” elle n’y parvient ni complètement, ni toujours, ni pour tous! Autrement, le mythe de Frankenstein (évoqué en éducation par Meirieu, 1996), le mythe délétère de la fabrication totale d'un humain par un autre humain, trouverait à l'école le lieu de sa concrétisation avec toutes les conséquences que cela pourrait impliquer...

L'espace technologique occupant la presque totalité du territoire de l'éducation scolaire et de la formation initiale à l'enseignement m'amène à m'interroger sur les finalités qui président à ces entreprises fondatrices sur le plan individuel et collectif. Comme le font remarquer Legault et ses collaborateurs (2002), l'inclusion des finalités dans une « mission » au sein du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2000) n'est pas anodine.

La mission est liée à une rationalité de l'action, à une rationalité instrumentale, plutôt qu'à une rationalité téléologique. C'est une rationalité au sein de laquelle il y a peu de place pour la formulation d'un idéal et le projet de « faire advenir l'humanité dans l'Homme » (Meirieu, 1993, 2004). Comme le laissent entendre Legault et ses collaborateurs, de concert avec d'autres auteurs (penseurs, chercheurs et éducateurs), une telle rationalité laisse planer le doute sur la mission éducative de l'école, en son sens le plus noble. Car du point de vue de ces auteurs, dont je partage la posture, l'éducation se situe toujours entre la formulation d'un idéal, la mise en place de tous les moyens possibles pour travailler dans sa direction, et l'échec permanent de la réalisation de cet idéal. C'est à l'intérieur de ce cadre que se trouvent les conditions et les possibilités d'auto-création et d'*existence* de sujets en solidarité avec d'autres sujets. Ce cadre constitue un espace politique, une pratique philosophique, une *praxis*.

Legault (1997) formule le problème en ces termes : Dans le contexte où la mission de l'école est passée d'un signifiant idéologique lié aux valeurs et aux croyances religieuses à un signifiant technique lié à la recherche de solutions techniques et administratives, l'école s'est précisément transformée en ce qu'il nomme un « espace administratif ». La question posée par Legault est celle de la possibilité d'une réhabilitation du sens dans l'école sans pour autant que celle-ci ne retombe dans le piège de la formation idéologique.

L'école québécoise par exemple, ne pose-t-elle pas comme idéal de formation la « compétence » prise au sens du modèle de l'expert? Ne repose-t-elle pas sur un ensemble de valeurs et de croyances liées à l'idéologie néolibérale et industrielle comme semblent le proposer Boutin et Julien (2000)? C'est à tout le moins la question que pose Legault, plus subtilement peut-être, en proposant que l'idéologie fondatrice de l'activité éducative contemporaine est la *pensée instrument* : « C'est dans la conception de l'activité éducative selon le modèle professionnel que la pensée instrument, fille de la technique, module l'idéal de formation » (1997, p.15). Cette conception de l'éducation, ce passage d'une approche idéologique à une approche technique se traduirait, selon Legault, par la psychologisation de l'acte pédagogique. « Sa finalité est formulée en termes de compétences à développer, de stades à favoriser, de niveaux à franchir. Les activités pédagogiques chercheront à mettre en oeuvre des stratégies et instruments pédagogiques pour maximiser le développement en

travaillant sur l'une ou l'autre des variables qui empêchent ou favorisent la croissance » (1997, p.15). Mais cette conception porteuse d'une approche instrumentale faillit à la question du sens qui, elle, s'adresse véritablement aux finalités.

À ce sujet, Bouchard cite Grand'Maison⁴ qui pose la question suivante :

[...] celle de l'éclatement des systèmes de sens, de l'éclipse des grands récits symboliques qui ont été à la source de l'évolution historique, culturelle et morale de l'humanité. À titre d'indice révélateur, je pense ici à une recherche récente de l'Unesco sur les divers systèmes d'éducation dans le monde. Ces chercheurs disent qu'ils n'ont trouvé nulle part des finalités de sens quelque peu claires et fondées, plutôt des objectifs instrumentaux ou des processus du genre : apprendre à apprendre...quoi au juste? Nous pourrions faire le même constat sur la réforme de l'éducation en cours, et cela au moment où resurgissent des questions de sens dans tous les groupes d'âge et de milieux sociaux. (Bouchard, 2004, p.13)

Et cette même question s'adresse aux orientations données à la formation à l'enseignement. La question que pose Legault est bien une question éthique fondamentale pour les acteurs de l'éducation dans le contexte contemporain : « Peut-on vraiment réhabiliter le sens de l'école et de la formation des maîtres dans une société technique et relativiste » (1997, p.20)? « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école » (Legault, Jutras et Desaulniers, 2002, p.21)? Qui plus est, peut-on le faire sans rejeter les acquis de cette société? Car il ne faut pas perdre de vue que l'effritement de la surdétermination idéologique a bel et bien permis l'émergence d'un espace de liberté, d'émancipation, de création et de diversité. Le problème est que cette rupture avec la surdétermination du sens a du même coup éliminé la pertinence de la question du sens en elle-même... Et dans ce contexte postmoderne, cette perte non pas du sens lui-même mais de la pertinence de sa quête ou de son dévoilement est un grave problème du point de vue philosophique, éthique et spirituel. Un problème qui se répercute nécessairement sur les finalités et pratiques éducatives.

⁴ Grand'Maison, J. (1999). *Quand le jugement fout le camp*. Essai sur la déculturation. Montréal : Fidès, p. 171.

3.1.3 Un triptyque dans le projet d'éduquer : instruire, socialiser et faire advenir l'humanité dans l'Homme

Dans cette analyse conceptuelle du terme « éducation », je souhaite développer ce que je viens de proposer concernant les deux dimensions de l'éducation en faisant le parallèle entre la pensée de deux pédagogues préoccupés par la question éthique dans le champ éducatif. Leurs façons de penser la question éthique en éducation ont en commun l'établissement de trois « niveaux » de projet dans le projet d'éduquer; il s'agit de l'instruction, de la socialisation et du procès d'humanisation.

Je présenterai donc un schéma de Meirieu (1993) qui résume bien la pensée avec laquelle et par laquelle j'entre dans cette réflexion sur les différentes dimensions du projet d'éduquer. Cette première analyse nécessite cependant un détour philosophique essentiel autour de la question de « l'humanité de l'homme » sur laquelle se fonde le projet d'éducation et à partir de laquelle il prend son élan, s'oriente et s'articule. Une question de laquelle découle également celle de la source de l'éthique éducative ou d'une éducation éthique. Je présenterai ensuite un schéma inspiré de Daignault (1994) qui constitue une excellente interprétation de ces trois dimensions en adoptant des perspectives qui permettent d'apprécier les enjeux éthiques. Ce schéma me permettra également de situer la pensée de Bourgeault (1996) avec lequel je veux également établir un dialogue autour des questions de nécessité et de possibilité de passage d'un niveau à l'autre ou d'un projet à l'autre dans une entreprise éducative. Finalement, ces auteurs permettent l'introduction du concept de *praxis* que je développerai davantage à la section 3.2.

Le modèle de Meirieu (1993, 2004)

J'ai déjà brièvement présenté dans la problématique la conception de Meirieu (1993, 2004) à l'égard du projet d'éduquer. Selon cette perspective, trois axes constituent le projet d'éduquer. 1) Transmettre; 2) Former le citoyen; et 3) Faire advenir l'humanité dans l'homme.

Selon Meirieu, dans ce projet, **transmettre** s'inscrit dans un projet culturel. Il s'agit d'assurer le lien entre les générations. Comme l'affirme le MEQ, « L'école compte parmi les

lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société » (2000, p.2). Ce projet de l'école est généralement reconnu comme une évidence. L'école a comme responsabilité la formation de l'esprit et elle joue un rôle de premier plan quant au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances. Dans sa dernière réforme, le MEQ (2001a) traduit cette mission de l'école par l'axe d'« instruire » qui se rapporte tout autant au développement cognitif qu'à la maîtrise des savoirs. La transmission des acquis de la civilisation humaine, la transmission des savoirs fondamentaux est sans contredit une dimension essentielle dans le projet d'éduquer, un ancrage historico-socio-culturel nécessaire au devenir humain, une condition première de son autonomie intellectuelle. Il se trouve d'ailleurs plusieurs tenants d'une éducation « libérale » pour décrier la pauvreté, voire l'absence de cette dimension dans l'éducation scolaire québécoise actuelle (Dufresne, 2005; Baillargeon, 2006), mais aussi ailleurs en Occident (Kambouchner, 2000; Legoff, 1999).

Former un citoyen s'inscrit dans le projet politique qui consiste, selon Meirieu (1993; 2004), à construire un espace public dévolu à la recherche de la vérité. Comme on le constate dans cette énonciation, il se trouve déjà dans ce projet de socialisation, une ouverture d'ordre éthique et politique. Cette ouverture contraste à mon avis avec l'axe de socialisation énoncé par le MEQ (2001a), constitutif de la mission de l'école, et qui est davantage formulé en termes d'adaptation qu'en termes de co-construction. Le programme de formation propose ainsi qu'il incombe à l'école de « transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables » (MEQ, 2001a, p.3). Cette dimension comporte donc des acceptions contrastées du projet de socialisation.

Finalement, **faire advenir l'humanité dans l'homme** s'inscrit, toujours selon Meirieu, dans le projet philosophique de rendre chacun capable de « penser par lui-même ». Si ce projet inclut l'instruire et le socialiser, il les dépasse dans une finalité ultime, un horizon de sens qui, comme je l'ai mentionné précédemment, manque cruellement, pour ne pas dire désespérément, à la mission de l'école québécoise, l'humanisation⁵. Il faut bien comprendre

⁵ Effectivement, aucun axe de la mission de l'école dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a) ne correspond à ce projet philosophique. Le troisième axe proposé dans ce programme concerne la « qualification », dont j'ai déjà remis en cause la pertinence en termes de « finalité » éducative.

ce que Meirieu (1993) entend par cette expression à laquelle, finalement, nul ne pourrait s'opposer et qui, de son propre aveu, va bien plus loin que la visée de rendre chacun capable de « penser par lui-même ». Quelle est donc la nature de cette « humanité » à laquelle il faudrait permettre d'advenir? Comme le précise Meirieu, il pourrait bien s'agir de cette instance critique rationnelle qui distingue l'homme de la nature, qui lui permet de s'élever au-dessus des contraintes matérielles, des conditionnements culturels et des préjugés. Mais à ses yeux, une telle conception de « l'Homme maître et possesseur de la nature » peut facilement basculer dans l'arrogance de la toute puissance qui éloigne plutôt que ne rapproche de ce qu'il considère comme la véritable humanité.

Quelle humanité pour l'homme?

L'humanité à laquelle se réfère Meirieu se dessine sur l'horizon éthique suivant : ce dépassement entre l'être qui ne cherche qu'à persévérer dans son être et celui qui parvient à se vouer à l'autre. En s'appuyant sur Lévinas, Meirieu oriente le projet philosophique de l'éducation vers une humanité qui s'oppose à l'omniprésence de la violence des choses et des hommes. Ainsi dira-t-il : « Je ne saurais mieux définir l'humanité dans son essence qu'en évoquant ce surgissement inattendu d'une rencontre entre des humains dans un univers où les rapports de force semblent régir jusqu'au moindre événement » (1993, p.99-100). Faire advenir l'humanité dans l'homme, c'est permettre, favoriser, inviter, susciter ce passage entre le « *fermé sur soi* » et le « *se vouer à l'autre* ». Ce passage, ce surgissement, cette rupture de l'indifférence représente dans la pensée de Lévinas le commencement de l'humain. C'est à cette humanité que fait référence Meirieu (1993) quant à la dimension philosophique du projet d'éduquer. Une telle conception de la promotion de l'humanité dans l'homme par l'école signifie selon Meirieu (1993) que cette dernière porte la responsabilité de favoriser une rencontre entre les êtres qui puisse se situer en dehors des rapports de force et de la violence. Comme il le suggère :

[...] elle [l'école] a pour fin de rendre possible ce désintéressement dont parle Lévinas, ce moment où l'on fait taire son propre vacarme, où l'on oublie ses propres références, où l'on accepte de saluer l'autre, de le reconnaître dans son individualité implacable avant même de le connaître, en acceptant même qu'il échappe à notre connaissance, qu'il échappe à notre raison. Il n'y a pas pour moi d'autre humanité que dans cette rencontre fugace, cet instant où l'on ne se voue plus à soi-même, mais où l'on se projette hors de

soi, ce moment proprement miraculeux, comme le dit Lévinas, où l'humain surgit parce que la violence est suspendue et que quelque chose se passe dans un ordre qui n'est plus celui des sciences, fussent-elles humaines. (p.100-101)

C'est pour cela que Meirieu explique que l'école ne saurait être fondée sur la seule et unique raison (encyclopédique ou pas) et qu'il préfère penser que l'appel à la paix est plus ancien et plus fondateur que l'appel à la vérité rationnelle. Aussi, je le cite à nouveau:

[...] je préfère ceux qui parient sur le fait que le destin de l'humanité se joue, fondamentalement, dans cet apprentissage essentiel à l'acceptation de l'autre dans son altérité irréductible, dans sa précarité, dans sa faiblesse. Cette faiblesse qui me renvoie immanquablement à ma propre faiblesse, à ma propre finitude, au fait que je ne suis jamais à moi-même ma propre solution, ou alors dans la suffisance de celui qui croit dominer parce qu'il se domine, sans percevoir qu'il sacrifie en fait son humanité à sa propre violence, fut-elle contenue dans les limites d'une bienséance tout auréolée de prestige social. (1993, p.101)

À ceux qui taxent cette conception de relativiste et qui dénoncent l'importance accordée à cette valeur de rencontre et de solidarité par rapport à la valeur de vérité, fondatrice de la civilisation occidentale, Meirieu rétorque que c'est précisément l'arrogance de l'intelligence rationaliste qui fonde le relativisme. Ainsi, au nom de la vérité rationnelle érigée en absolu, on préférera la référence, la réalité culturelle ou intellectuelle à la « préférabilité inconditionnelle d'autrui », qui seule, comme le dit Jankélévitch, permet la véritable rencontre. Et comme l'affirme Meirieu,

Seule la paix, le désir de paix, peuvent fonder une « vérité universelle » puisque, par eux, la parole s'inscrit dans la perspective d'une rencontre ou le « convaincre » ne soit pas un « vaincre ». L'inverse est impossible : aucune vérité ne peut fonder la paix, puisqu'elle se veut trancher du juste et du faux sans avoir intégré le préalable du refus de la violence, rien qui lui soit fondateur que ce refus de la violence lui-même en tant qu'il est expression irréductible d'humanité. (1993, p.103)

On conviendra qu'une telle réflexion sur l'humanité de l'homme et sur les finalités éducatives constitue une réflexion d'ordre philosophique d'envergure, une réflexion sur notre conception de l'humanité dans sa condition et dans ses possibilités. Même dans le cas où une conception philosophique se refuse à « définir » une Humanité avec un « H » majuscule, ce qui reviendrait à l'enfermer et ainsi à s'inscrire à l'encontre même de sa nature, une telle conception repose tout de même sur des fondements philosophiques qui, eux, doivent être

définis. Cette réflexion sur les finalités éducatives est également d'ordre éthique puisqu'elle implique l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes, et que cette interrogation le place toujours devant la question de l'Autre (Meirieu, 1991). Ce parcours réflexif mène donc l'auteur d'une thèse sur l'éducation éthique à s'interroger sur les fondements philosophiques et éthiques sur lesquels s'appuiera son projet d'éducation.

Des sources de l'éthique éducative

La réflexion précédente de Meirieu (1993) au sujet des fondements de l'éducation scolaire s'inscrit dans un débat qui a cours sur le territoire de l'éducation entre les tenants d'une éthique de la relation et les tenants d'une éthique de l'excellence. L'analyse de Fabre (2005) concernant les sources de l'éthique éducative permet de faire un pas en avant dans ce débat. Pour cet auteur, deux conceptions visent à combattre une barbarie qui guette constamment l'humanité et donc l'éducation. Mais contrairement à ce qui apparaît à première vue, ce ne sont pas tant les valeurs des protagonistes qui s'opposeraient dans ce débat, mais l'orientation de leur souci éthique (un souci de la relation et ou un souci de l'excellence) en fonction de leurs conceptions respectives de la barbarie.

Ainsi, pour les tenants d'une éthique de la relation, la barbarie serait associée à la *ferocitas*, soit une forme de violence active, une barbarie de destruction et de prédation qui va dans le sens opposé de celui du procès d'humanisation. Plus spécifiquement dans les fondements et pratiques de l'éducation, la crainte de la *ferocitas*, renverrait à la crainte de la « fabrication », à la violence de la normalisation, de l'uniformisation, de l'endoctrinement et à la perte de liberté que peut impliquer un processus d'éducation.

Par contre, pour les tenants d'une éthique de l'excellence, la barbarie serait associée à la *vanitas*, une barbarie du vide ou une barbarie douce (Legoff, 1999, cité dans Fabre, 2005), une violence passive qui prend place dans une méconnaissance de la beauté, un déni de la grandeur, une impuissance créatrice, une volonté confuse de destruction ou de régression. En éducation, la crainte de la *vanitas* se rattacherait à la perte irréparable des acquis de civilisation, à l'inculture et à la perte de sens. Comme je l'ai mentionné précédemment,

plusieurs critiques très sévères sont adressées à notre culture nord-américaine et à nos écoles en ce sens.

Alors, on ne sera pas sans remarquer que le vide et l'absence de sens conduisent à la violence et réciproquement (Fabre, 2005, p. 25) et qu'ainsi, « *ferocitas* » et « *vanitas* » puissent prendre place et s'alimenter mutuellement dans un cercle infernal. Mais Fabre (2005) nous met en garde contre la tentation de la synthèse entre l'éthique de la relation et l'éthique de l'excellence. Pour ce dernier, on ne pourrait ignorer les oppositions de principe qui régissent les deux éthiques et qui renvoient à « deux conceptions irréductibles de l'humanisme : un humanisme de la transcendance de l'œuvre qui trouve sa plus haute expression chez Heidegger, et un humanisme de la transcendance de l'Autre qui s'élabore chez Lévinas » (2005, p.32). Et on entend se poser ici, en trame de fond, la question de ce qui fonde l'humanité entre éthique et esthétique.

L'éthique de l'excellence dont il est ici question est associée à l'éthique comme séjour de l'homme, *ethos*, le lieu habité de l'homme. Dans cette conception, Heidegger propose par exemple que l'humanisme authentique consiste en ceci : « réfléchir et veiller à ce que l'homme soit humain et non in-humain, "barbare", c'est-à-dire hors de son essence » (1964, p.45). Voilà une première conception de l'humanité de l'homme. Mais dans ce contexte, encore faut-il se demander quelle serait l'essence de cet homme humain (*homo humanus*)? Selon Heidegger, l'essence de l'homme n'est pas de l'ordre des propriétés, mais de l'existence (*l'ek-sistence*). Ainsi comprise, l'existence ne réfère pas à l'existencia (actualitas, réalité, par opposition à la pure possibilité conçue comme idée). *Ek-sistence* signifie plutôt ek-stase en vue de la vérité de l'Être. Elle désigne plutôt « la détermination de ce qu'est l'homme dans le destin de la vérité » (1964, p.65). L'essence de l'homme relève d'un « ensemble de possibilités que l'homme peut réaliser ou non de manière plus ou moins authentique » (Fabre, 2005, p.33).

Ainsi l'*ethos* signifierait précisément le séjour, le lieu d'habitation, la région ouverte où l'homme habite. Selon cette pensée, l'éthique ne se distingue pas de l'ontologie parce qu'elle « cherche à caractériser cet être au monde, cet "habiter" qui définit l'humanité de l'homme » (Fabre, 2005, p.33). Donc selon Fabre,

[...] l'éthique de l'excellence renvoie de près ou de loin à la méditation heideggerienne dans la mesure où la culture s'y pense comme un soin de l'âme le soin de l'âme (*sic*), n'est pas à entendre comme le souci du moi, du sujet moderne, mais comme le souci de ce que Heidegger appelle « l'ouvert ». Bref, l'homme n'est vraiment humain qu'en prenant soin de ce qui le dépasse. (p.33-34)

L'éthique de la relation ou l'éthique de l'altérité, quant à elle, est associée à la pensée de Lévinas qui la considère à son tour comme ontologie première et selon laquelle l'homme n'existe que relié. Comme le fait remarquer Imbert (1991) par la voix de Fabre : « La question fondamentale y est bien celle de Lévinas : "Est-ce que je permets à l'Autre d'être face à moi, voire contre moi, un Sujet?" » (2005, p.26). Cette question concerne aussi la question du sens et donc des finalités en éducation, et de façon on ne peut plus concrète : Est-ce que je me sens concerné par l'Autre, (re)lié à lui, et de là, responsable avec lui (et non de lui), de notre existence et de notre devenir humain partagé?

C'est cette même dimension que soulève également Simon (1985, 1993) qui a largement alimenté ma réflexion à partir d'une éthique de la responsabilité et qui affirmait que la toile de fond de la démarche éthique est la *relation du sujet à autrui* au sens où l'entend Lévinas. Une *relation originnaire* qui est la relation du sujet à autrui (au singulier et au pluriel), dans le dynamisme du *désir* et sur la base des *interdits* instaurateurs de l'humanité de l'homme - interdits du meurtre, du mensonge et de l'inceste (nous reviendrons d'ailleurs un peu plus loin avec Imbert sur ces fondements de l'éthique). Ici, l'éthique est fondée sur le fait que la personne n'existe que « reliée » et par cette « reliure »; c'est sa structure première et constituante. Ce lien que Lévinas nomme lien de « créaturalité » est le fondement de l'éthique (Plourde, 1994). Il établit la source et l'impératif de la fraternité et ceux des interdits majeurs. Il appelle et impose la responsabilité face à Autrui (répondre à, répondre de l'Autre). Cette toile de fond est bien partie intégrante de celle sur laquelle se dessine ma réflexion, mon questionnement, mon étonnement, mon indignation et ma quête. Une toile de fond tissée autant de ce que je sais que de ce que je sens au cœur de mon humanité. C'est là que s'enracine cette éthique de la relation.

Ainsi donc, pour fonder une éthique de la relation, la pensée de Lévinas est incontournable. Cependant, depuis le début de cette analyse, j'éprouve un profond malaise à intégrer à ma pensée sur l'éthique et l'éducation un souci de l'autre qui, selon Russ (1994), serait fondé

sur la transcendance. Dans mon expérience, celle que j'ai approfondie et élaborée dans le cadre d'interprétation (chapitre I), il n'y a rien de plus « immanent » que cette expérience de me sentir complètement (re)lié à l'Autre, aux autres, au monde et responsable de la vie dont je fais partie et dont l'Autre fait partie. Rien de plus « essentiel » que ce lien, cette reliure dans mon « existence », même charnelle... Un peu comme l'évoquait Bourgeault (2002) précédemment, cette expérience se vit au quotidien entre les humains, avec un « h » minuscule!

De plus, un autre malaise vient de cette opposition construite entre la primauté de l'être et la relation avec l'autre. Soumettant la pensée théorico-pratique à une critique de la totalité et de la primauté de l'ontologie, Lévinas affirme que l'éthique et la relation intersubjective qu'elle suppose est, comme cette dernière, non synthétisable, irréductible. C'est ainsi que l'on dit de la phénoménologie du Visage qu'elle permet à Lévinas de dépasser l'ontologie privée de la morale développée par Heidegger et d'explicitier l'éthique comme accès à une responsabilité non symétrique « Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciprocité » (Russ, 1994, p.55).

Ces malaises non seulement à l'égard de la primauté de l'une ou de l'autre conception sur l'essence de l'être, mais également sur le sentiment qu'il me fallait choisir et me situer dans l'une ou l'autre perspective, qui m'apparaissaient tout aussi fondamentales, « essentielles », l'une que l'autre, m'ont menée à porter un autre regard sur les sources de l'éthique éducative. Un regard ne s'appuyant pas sur la transcendance de l'autre ou la transcendance de l'œuvre, mais sur l'immanence de la vie qui porte l'homme et que porte l'homme en lui. Et cet appui se justifie par mon choix de fonder l'éthique éducative non pas sur les fondements de l'humanité de l'homme en tant que telle mais sur les fondements de la pertinence et de la nécessité d'une interrogation permanente et solidaire sur le sens de ce qui est et de ce qui veut advenir.

Au-delà d'un humanisme de la transcendance de l'œuvre et d'un humanisme de la transcendance de l'Autre : l'immanence de la Vie

Au sein d'une réflexion théorique où l'on tente d'établir ce que l'on entend par l'« humanité de l'Homme » en vue de réfléchir sur les finalités de l'éducation, et plus particulièrement, sur les finalités d'une éducation éthique ou d'une éthique éducative, se

trouve sans doute un piège. Ce piège consisterait à entrer dans un faux débat entre une éducation fondée sur la culture et une éducation fondée sur la paix; un débat entre une éthique de l'excellence et une éthique de la relation pour fonder l'éthique éducative; une obligation de définir, et donc de choisir, d'exclure et de fermer un objet qui demande plutôt à être ouvert, problématisé et reproblématisé toujours de façon nouvelle. L'objet du débat, l'éducation, et la question de l'humanité qui lui est sous-jacente, est un objet que l'on sait inachevé, inachevable et inscrit dans un processus de devenir ininterrompu de par la vie qui le porte et qu'il porte. Un objet qui demande d'ouvrir, de questionner, de requestionner et d'inventer malgré toute l'incertitude et l'angoisse que cela peut engendrer. Incertitude et angoisse qui sont les inséparables compagnes de la liberté.

Plutôt que de tenter une définition de l'humanité et de son humanisation (et ainsi de son éducation) en choisissant ce qui est connu, est-il possible de s'inscrire dans une attitude d'attention et d'accueil à l'égard de ce qui est dans l'homme, dans sa mouvance et ses possibles. Est-il possible que ce qui caractérise justement cette humanité actuelle réside en cette attitude? Une attitude qui, comme le précise Bourgeault (2002), impose par ailleurs de faire, d'une certaine façon, le deuil des finalités de l'éducation telles qu'elles ont été définies et établies jusqu'ici. Une attitude qui pourrait s'inscrire au sein d'une philosophie de l'immanence développée notamment par Nietzsche, Bergson, Spinoza et Deleuze; une philosophie qui n'impose pas d'opposer et d'exclure mais de se mettre en position d'accueillir « ce qui est » comme « devant être ».

Ainsi avec Bourgeault plaidant pour cette interrogation et cet effort d'une énonciation permanente sur les finalités éducatives et formatives, je dirais que le principe universel duquel il serait possible de faire découler fondements et finalités pour l'éducation (éthique) serait précisément celui-ci : « la vie bien concrète qui est la mienne, ma liberté, ma conscience, sont menacées chaque fois qu'il est porté atteinte quelque part à la vie d'une personne, chaque fois qu'est entravée une liberté, chaque fois qu'est violée une conscience » (2002, p.189). Et ce dernier de poursuivre, en lien avec ce que j'avançais précédemment sur les courants de l'éthique contemporaine.

La solidarité que j'évoque ici n'a guère à voir, si ce n'est par voie de conséquence et dans l'ordre de l'aménagement de la cité, avec la théorie du contrat social et avec l'idéal

républicain. Elle tient - [...] - à cette assignation originelle du Sujet à responsabilité qui est au cœur de la réflexion d'Emmanuel Lévinas. La responsabilité du Sujet "en-deçà de son point de départ" le constitue comme Sujet. Non pas responsable parce que libre, mais libre parce que responsable. L'assignation à la responsabilité dont il est ici question ne découle pas d'une définition de l'Homme disant son fondement en même temps que le sens et la finalité de son existence; elle est appel d'un homme ou d'une femme bien concret, sans majuscule auquel il me faut répondre sous peine de me renier moi-même. (2002, p.189)

Cette vie de l'homme avec un « h » minuscule implique donc cette interrogation et cette projection permanentes. Ces activités s'inscrivent dans la construction de sens, dans ses dimensions rationnelles et sensibles, en solidarité avec les autres, et donc dans une *praxis*. Ainsi, si cette construction de sens, comme le propose Gohier (2002), se réalise à la fois dans une éducation à la relation (orientée vers le souci de soi et de l'autre) et une éducation à la compréhension (orientée vers le souci de vérité), il est nécessaire de préciser de que cette œuvre peut se réaliser par, avec, au nom de et dans le souci de la vie elle-même.

Fabre (2005) considèrerait que les compromis et la synthèse faciles entre les deux sources de l'éthique éducative constituaient un piège. Peut-être est-il envisageable de penser que le piège se trouve dans la tentation de chercher à isoler et nécessairement à privilégier l'une ou l'autre de ces sources, lorsque l'on considère l'éthique non pas dans l'ordre des réponses mais dans l'ordre de l'interrogation et de ce qui fonde non pas l'Humain avec un « H » majuscule mais qui justifie l'interrogation permanente des humains dans leurs vies concrètes d'humains avec leurs semblables? Ainsi, je considère que dans la perspective qui m'intéresse, je ne dois ni ne peut soustraire la réalité culturelle impliquée dans une éthique de la relation non plus que la réalité relationnelle impliquée dans une éthique de l'excellence. Au contraire, je suis persuadée que l'une et l'autre sont absolument complémentaires, interdépendantes et essentielles au projet d'éduquer et à sa dimension irrémédiablement éthique. À l'instar de Gohier (2002), je considère que « l'éducation à la compréhension et l'éducation à la relation » sont essentielles à la « recherche du sens perdu » que vise le projet éducatif.

Cependant, la question à laquelle me renvoie la préférabilité inconditionnelle d'autrui, formulée par Lévinas ou encore la préférabilité de l'œuvre, formulée par Heidegger, est celle de la préférabilité de la vie dans son immanence. Au nom de quoi chercher à faire advenir

l'humanité dans l'Homme? Au nom de quoi cette reliance avec l'autre et tous les autres est-elle si impérative? Au nom de quoi cette importance des oeuvres et de la culture existe-t-elle? N'y a-t-il pas, au-delà de l'autre et de mon souci à son égard, au-delà de la culture et du sens que je peux y puiser et y créer, une vie dans son immanence qui devrait être mon premier souci? Une vie sans laquelle il n'y aurait ni homme, ni autre, ni culture? Ma responsabilité éthique et éducative ne se situe-t-elle pas au-delà de la sphère relationnelle et culturelle humaine, envers un principe de vie, qui à la fois les fonde, les englobe et les dépasse?

Certains philosophes contemporains, dont Jonas (1990), mettent au premier plan le souci de la survie même de l'espèce humaine en tant que fondement d'une nouvelle éthique de la responsabilité. Devant le malaise grandissant autour de la survie humaine sur la terre, le souci de la vie et de tout ce qu'elle implique en termes d'impermanence et d'interdépendance dans les sphères humaine et environnementale représente la survie même de l'humanité qui est en péril. Pour Jonas, une éthique de la responsabilité implique un souci du maintien des conditions de survie d'une humanité future. Une telle éthique implique des fondements métaphysiques en dehors desquels on ne saurait répondre au bien fondé ou à la nécessité de cette survie de l'humanité. Elle fait également appel aux principes de responsabilité et de réalité.

Mais cet appel à la métaphysique, une fois encore, aux principes de responsabilité et de réalité ne résonne pas de la même manière que ce qui se vit, quotidiennement par un sujet concret, comme en parle Bourgeault (2002), en relation avec lui-même, avec d'autres hommes, avec le monde et avec la vie. La survie de l'humanité et les nécessités dans lesquelles elle nous place est différente de la vie, ou « d'UNE VIE », comme la désigne Deleuze (1995), qui se manifeste en nous comme un vecteur, une force inlassable qui nous entraîne dans un mouvement, un renouvellement incessant, des transformations et dans des formes inconnues de nous. Et c'est peut-être dans cet « élan de soi vers soi », dont nous parle Barbier (1995), dans ce mouvement même de la vie que nous pouvons reconnaître en nous-mêmes, en l'autre et dans le monde, l'irréversible interdépendance qui nous relie et qui nous engage à la responsabilité (à la réponse), non pas par raison, par devoir ni même par

nécessité, et donc comme un impératif imposé de l'extérieur, mais comme une condition inhérente à la vie, quelque chose qui va de soi, un peu comme la respiration?

Une fois cela dit, il n'est pas possible de saisir, de nommer, de vivre et de communiquer cette « préférabilité inconditionnelle de la vie dans son immanence » en dehors de la culture et des relations humaines. Le langage, les oeuvres, les référents culturels et intellectuels impliquent une sortie de soi. La rencontre avec l'autre, dans sa pensée, dans sa sensibilité, dans son altérité implique également cette sortie. Une sortie qui permet de mieux se rejoindre soi-même par la suite, là où se trouve la reliance. Il est impensable de situer une éthique de l'immanence en dehors de la culture et/ou des autres.

Le souci de la vie dans son immanence...

Donc, pour fonder une éthique qui pose la question du sens dans sa mouvance et son impermanence, dans sa complexité et dans l'interreliance de ses composantes (relationnelles et culturelles), un souci pour l'immanence de la vie serait sans doute plus approprié qu'une opposition entre un souci de la relation et un souci de l'excellence. Les éthiques de l'immanence ont développé des théories raisonnées de valeurs, des métamoraux préoccupées de se maintenir dans le champ même de notre monde. « Les valeurs se trouvent alors affirmées, non point à partir d'une référence à un universel idéal, non point à partir de quelque "outre-monde", mais au sein de ce qui, hic et nunc, nous est donné » (Russ, 1994, p.41). Une éthique de l'immanence s'adresserait dans ce contexte à la fois à la *ferocitas* et à la *vanitas*, non pas sur le mode d'une lutte contre la violence ou le vide, mais en « prenant acte » de ce qui est, de ce qui veut advenir et de tout ce qui peut être susceptible d'entraver ce mouvement.

Ce mouvement, dont il est question dans les éthiques de l'immanence, peut être associé au principe de la force affirmative qui désigne une source de puissance ou d'action, une faculté active, dynamique, créatrice, une affirmation de la vie, affirmation dynamique de notre être qui permet de guider une théorie raisonnée des valeurs (Russ, 1994). Selon cette auteure, Spinoza donne le nom de « conatus » à ce principe qu'il définit comme cet effort par lequel chaque chose, pour autant qu'il est en elle, s'efforce de persévérer dans son être. De même ce qu'elle nomme la « vraie éthique » de Nietzsche serait-elle réglée par ce principe de

la force affirmative qui anime également certains courants éthiques contemporains, avec Deleuze et Misrahi par exemple, pour qui les fondements de l'éthique se trouvent dans la joie, la puissance du corps et de la vie. Prenant la forme des « désirs et flux vitaux » chez Deleuze cette puissance donne à voir l'éthique comme volonté de vivre sa vie (Russ, 1994). « L'éthique, ou la vie en perpétuelle croissance », voilà ce que ces philosophes de l'immanence mettent de l'avant (Russ, 1994). Il apparaît que cette vision au sein de laquelle l'humanité de l'homme peut s'inscrire et inspirer les fondements et pratiques de son éducation, de son éducation éthique, d'autant plus dans un « élan de soi pour soi », comme en parle Barbier (1995).

Dans *L'immanence : une vie*, Deleuze précise ainsi les concepts de champ transcendantal et d'immanence :

[...] le champ transcendantal se définirait comme un pur plan d'immanence puisqu'il échappe à toute transcendance du sujet comme de l'objet. L'immanence absolue est en elle-même : elle n'est pas dans quelque chose, à quelque chose, elle ne dépend pas d'un objet et n'appartient pas à un sujet. [...] L'immanence ne se rapporte pas à un Quelque chose comme unité supérieure à toute chose, ni à un Sujet comme acte qui opère la synthèse des choses : c'est quand l'immanence n'est plus immanence à autre que soi qu'on peut parler d'un plan d'immanence. Pas plus que le champ transcendantal ne se définit par la conscience, le plan d'immanence ne se définit pas un Sujet ou un Objet capables de le contenir.

On dira de la pure immanence qu'elle est UNE VIE, et rien d'autre. Elle n'est pas immanence à la vie, mais l'immanence qui n'est en rien est elle-même une vie. Une vie est l'immanence de l'immanence, l'immanence absolue : elle est puissance, béatitude complètes. (1995, p.3-4)

Il est évident que le choix de poser un souci de l'immanence comme fondement d'une éthique éducative sera qualifié de « relativiste » dans une culture où les traditions, les idées, les vérités et certitudes s'imposent (de gré ou de force) en rois et maîtres au royaume de l'éducation. Cependant, comme je l'ai mentionné au chapitre I et comme le souligne Bourgeault (2002), nous sommes déjà dans une ère où les consensus autour des grands référents se sont effacés. Si certains considèrent cet effacement comme le mal de notre époque et tentent de les ramener, de les restaurer ou d'en créer de nouveaux, d'autres considèrent que cet effacement révèle les problèmes associés à ces modes de représentation du monde et aux façons de vivre qui en découlent.

Bourgeault souligne ainsi que la seule succession de ces systèmes de référents dans le temps traduit leur relativité, leur particularité contextuelle et ainsi révèle l'imposture de leur prétention à la Vérité et à l'universalité. En plus de montrer les lacunes de ces systèmes représentationnels, ce deuil des grands référents peut également représenter une formidable ouverture pour l'humanité; une ouverture pour les humains dans leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et au monde. Comme il le propose, nous devrions renoncer à « l'énoncé pour reprendre le rude chemin et le dur labeur de l'énonciation » (2002, p.181). Il ne s'agit pas ici du projet d'une nouvelle énonciation « finale », mais d'une énonciation permanente. Il s'agit de l'énonciation permanente de l'humanité de l'homme qui ouvre du même coup celle des fondements et des finalités de l'éducation. Une voie proposée à l'autonomie, à l'émancipation, à la liberté et à la solidarité dans le devenir humain. Une voie d'éducation éthique.

Il faut ajouter que le fait de poser un souci de l'immanence de la vie en tant que source de l'éthique éducative n'exclut pas les processus d'instruction et de socialisation nécessaires à la construction de l'être humain socialisé. Comme je l'ai mentionné précédemment, encore avec Bourgeault (1996), c'est précisément la connaissance des clés et des codes de la culture et de la société qui permet de les interroger et de les remettre en cause. C'est bien là un paradoxe de l'éducation. Ce sont les entreprises éducatives de socialisation, portées par des référents socio-historico-culturels donnés, qui conduisent et permettent la quête de sens des éduqués qui, éventuellement, remettront ces référents et les institutions qui les portent en question. Cependant, comme on le verra, faut-il encore que le passage soit possible...

Le souci de l'immanence de la vie m'apparaît donc le plus apte à provoquer, à soutenir et à guider l'interrogation éthique permanente, la quête de sens d'un sujet solidaire dans une vie en perpétuel mouvement, en perpétuelle création. Ce souci de la vie nous garde de nous enfermer, de nous scléroser (nous-mêmes et mutuellement) et de devenir des morts-vivants... Ce souci ne nous empêche pas, il ne nous interdit pas, il nous permet! Il nous permet la question du sens et donc de nos rapports avec nous-même, avec les autres et avec le monde, avec la vie! Plutôt que de nous interdire, de nous ordonner, de nous limiter, de nous punir, de nous humilier, il honore notre humanité, la vie qu'elle porte et qui la porte et son advenir.

J'aime bien l'expression d'Agamben qui, mettant en évidence la source même, le principe qui détermine la *praxis*, parle du « mouvement de l'homme, en tant qu'être vivant »

(1996, p.121). Ce serait peut-être cela « s'humaniser » : devenir de plus en plus présent à la présence de ce mouvement, à l'immanence de la vie. Une telle conception s'appuie sans doute davantage sur une confiance en la vie que sur une confiance en l'homme. Mais cette vie est en l'homme. Et c'est sans doute à cela que sert l'éducation : éduquer l'homme à cette vie en lui afin qu'il puisse construire, au-delà des certitudes effritées un monde plus humain... Mais cette conception de l'humain, loin de la métaphysique, ne saurait non plus se contenter de la rationalité de l'homme. Elle repose sur sa sensibilité; la présence à l'immanence de la vie, au mouvement de l'homme en tant qu'être vivant l'engage dans toute sa sensibilité.

C'est dans de telles acceptions de « l'humanité de l'homme » et dans la conception du projet d'éduquer qu'elles impliquent que s'orienterait une éducation éthique telle que je tente de l'articuler dans cette thèse. Dans un tel projet, l'expression « éducation éthique » devient presque une tautologie. La rupture avec l'indifférence, la reconnaissance de l'autre, à la fois dans son altérité et dans ce qui me relie irrémédiablement à lui dans l'immanence de la vie, à travers le mouvement même de la vie de l'homme, le souci de soi et le souci de vérité qu'implique cette reconnaissance constituent des conditions de l'advenue de cette humanité de l'homme (l'éducation) et de l'éthique en tant construction de sens en solidarité avec autrui. Ce projet qui concerne encore plus particulièrement celui ou celle qui fait le choix d'éduquer autrui, avec tous les enjeux que cela comprend en termes de pouvoirs et de responsabilités.

C'est dans cette immanence que baigne ma conscience de la reliance avec la vie, avec les autres dans ce devenir. Comme je le racontais dans la problématique, j'ai toujours vécu avec ce sentiment d'être liée, d'être reliée dans mon existence à l'existence de l'Autre et des autres; cette reliance ne me dépasse pas; elle est mon essence, mon existence, ma vie. Aussi, j'écrivais dans les anecdotes autobiographiques incluses dans mon mémoire de maîtrise :

Du plus loin qu'elle se souvienne, Denia avait rêvé d'un monde où tous seraient heureux. Mais ce désir n'était peut-être pas aussi altruiste qu'il pouvait l'annoncer. Son propre bonheur était directement lié à celui des autres. Elle se sentait une fraction d'un tout, mais à la fois le tout dans sa fraction. Il en était ainsi. Il lui semblait être née d'une époque immémoriale, fragment d'une étoile éclatée, ou dans le processus d'une potentielle constitution. Elle refusait d'être condamnée à errer dans cette vie. Elle était donc liée symboliquement à l'Autre. L'Autre en elle, l'Autre en l'autre. Appelée - d'un appel irrationnel, irrésistible, incontournable - à constituer ou reconstituer les liens. Un

appel à illuminer le monde, ou plus humblement, à lui réfléchir sa propre lumière, tel un miroir. Sa véritable condition humaine était cette mission transcendante⁶. Cette dernière constituait le prix à payer pour ne pas s'éteindre, une mission exigeante mais qui exempte de l'errance. D'une vie qui n'a pas de sens. (Léger, 1998, p.65)

Aussi la relation du sujet à autrui et à l'immanence de la vie est-elle constitutive, dans l'éprouvé de mon existence et de mon devenir, de la toile de fond « d'une vie » sur laquelle le peintre réalise la toile toujours inachevée d'une interrogation sur les finalités de ses actes dans cette vie avec ses semblables.

Le modèle de Daignault

Après avoir discuté de la nature du projet d'éduquer selon le tryptique déployé par Meirieu, il est intéressant d'effectuer un parallèle avec un modèle conçu par Daignault (1994) afin de mettre en relief les « moments » où les enjeux éthiques surgissent dans ce processus, les impasses à éviter et les voies de passage possibles. Selon Daignault, le projet d'éducation peut également être compris en trois volets : l'Instruction, l'Éducation I (éducation morale) et l'Éducation II (éducation éthique). La figure 3.1 est une adaptation de la figure originale de Daignault (1994) dans laquelle j'ai inclus mes propres préoccupations à l'égard de ce passage problématique entre l'éducation morale et l'éducation éthique, et qui, je crois, concerne la sensibilité éthique.

L'entreprise de socialisation est constituée des deux premiers volets et représente une *poièsis* au sens où les savoirs, savoir-faire et savoir-être au cœur du processus éducatif sont déterminés et attendus culturellement et socialement (et parfois institutionnellement) au terme de la démarche. La *poièsis* s'apparente donc à une « fabrication » qui mise sur la capacité d'adaptation des personnes, en leur demandant d'intégrer à leur fonctionnement les conditions et les contraintes du monde environnement et de s'intégrer à lui. On verra plus loin comment la *praxis* s'en distingue.

⁶ La transcendance à laquelle je faisais référence en 1998 ne se situe pas dans la structure verticale qui caractérise la religion. Elle évoque plutôt la totalité de l'immanence, le plan transcendantal, l'horizontal, l'absence de hiérarchie et donc une philosophie de ce qui est, comme en parle Jean (2003) évoquant Deleuze (1995).

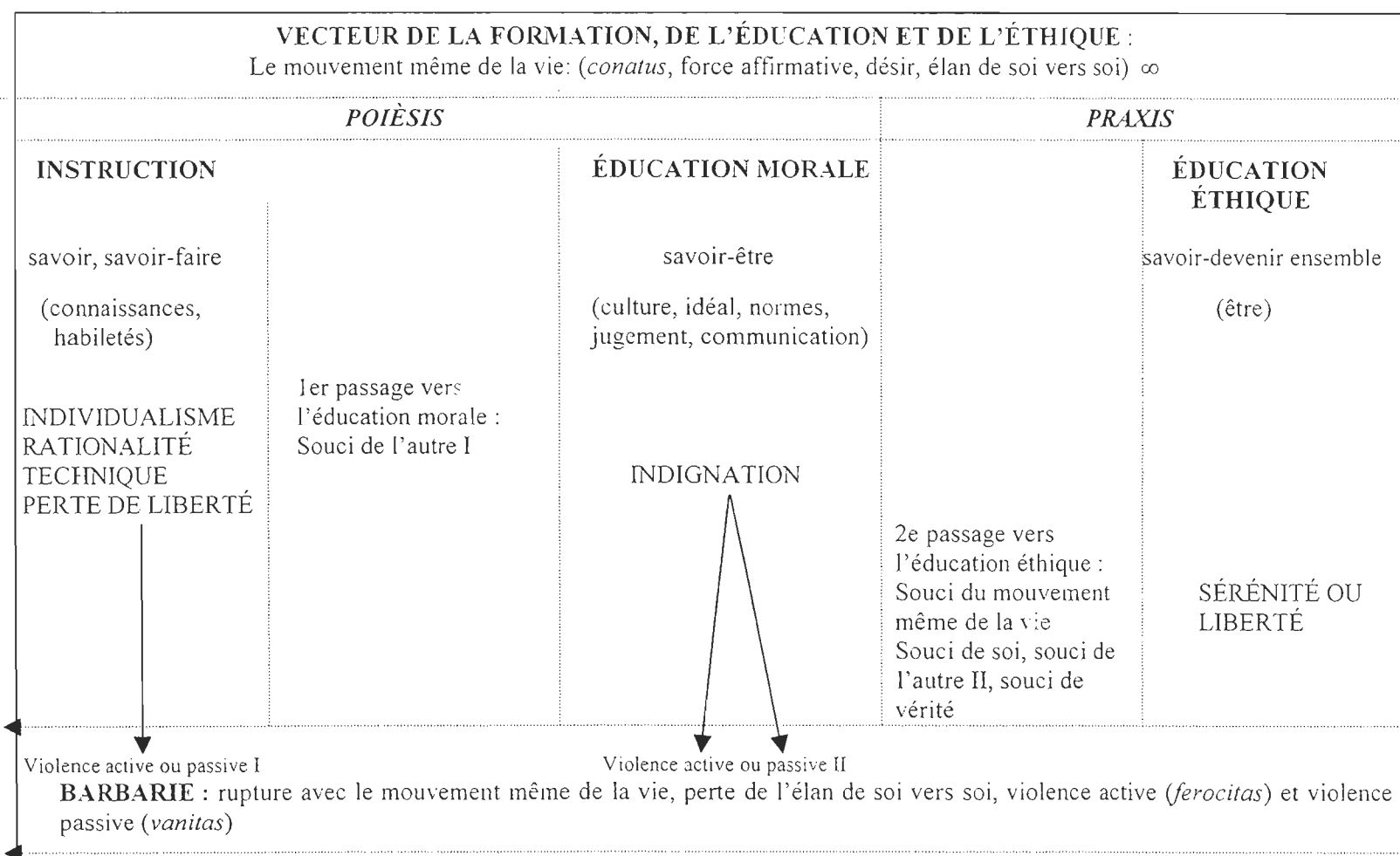


Figure 3.1 : L'éducation sous le signe de la *poiësis* et de la *praxis*. Adaptée de Daignault, 1994.

L'« instruction » représente évidemment la transmission et l'acquisition de savoirs, le développement de savoir-faire ou encore de compétences. C'est le projet culturel de Meirieu (2004). Déjà à ce niveau, il faut comprendre que les connaissances et habiletés jugées valables et nécessaires dans un tel projet ne sont pas totalement objectives, mais portent l'influence culturelle et sociale du contexte dans lequel le projet prend place. C'est pourquoi l'instruction constitue en ce sens une première étape de socialisation, celle qui nous garde de la « *vanitas* ».

L'« éducation I », ou éducation morale, inculque à l'*ego* un souci de l'autre de premier degré - c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessairement intrinsèque à la personne, ni même associé à l'autre mais lié à des codes, des normes et des règles de conduites relationnelles et sociales ainsi qu'à des formes de surveillance et de répression. Cette éducation est essentielle, elle nous garde de la « *ferocitas* ». Sans elle, nous risquerions d'être entraînés dans des rapports de violence active ou passive et ainsi hors du projet d'éducation. Il m'apparaît d'ailleurs que les malaises de la modernité identifiés par Taylor (1991) et dont j'ai discuté dans la problématique (soit l'individualisme, la primauté de la raison instrumentale et la perte de liberté) puissent être associés à une socialisation centrée sur les savoirs et les savoir-faire mais qui est déficiente sur le plan des savoir-être. Cette éducation est davantage orientée sur les connaissances, les habiletés et certaines attitudes (performance, compétitivité, individualisme), survalorisées par la primauté de la raison instrumentale au détriment des attitudes qui favorisent des rapports interpersonnels et sociaux plus justes, plus riches et harmonieux, plus humains. Une éducation qui donc peut conduire à l'individualisme. Finalement, l'individualisme et la primauté de la raison instrumentale concourent à un troisième malaise, la perte de liberté, en restreignant les choix individuels et collectifs aux impératifs d'un système à maintenir. Ces malaises sont susceptibles d'engendrer des rapports de violence active (abus, exploitation, mensonge, injustices, guerres, génocides) ou de violence passive (indifférence, négation de la valeur de l'existence de l'autre et des autres) desquels précisément le projet d'éduquer veut permettre à l'homme de se dégager .

Le premier passage difficile en éducation est sans doute caractérisé par un souci de l'autre de premier niveau, dont nous avons déjà parlé, et qui permet de prendre conscience et

d'intégrer des règles et des normes comportementales interpersonnelles et sociales liées à la moralité et à la citoyenneté de la culture dans laquelle on se trouve. Ce passage est certainement pénible pour « l'enfant » qui, par exemple, doit accepter de partager ses bonbons avec son jeune frère ou ne pas céder à l'envie de lui arracher un oeil, par crainte de perdre, au moins un peu, l'amour et la reconnaissance des personnes qui jouent un rôle dans son éducation et, éventuellement, de subir diverses formes de répression et d'exclusion. Mais ce n'est pas sur ce passage que je souhaite m'attarder. D'abord, parce que ma question ne porte pas sur ce dernier et ensuite, parce que d'importantes théories et études sur l'éducation et le développement moral traitent de cette question (Durkheim, Piaget, Kohlberg).

Brièvement, à propos de cette « Éducation I » ou éducation morale, je dirai que le savoir-être est au cœur de cette démarche. L'entreprise de socialisation, qui fait précisément sentir ou pressentir son appartenance à une famille, à un groupe, à une culture, à un idéal, et le rôle qu'on a à y jouer, implique le développement de certaines attitudes valorisées culturellement, socialement et institutionnellement (être un « bon fils », une « bonne fille », un « bon élève », un « bon citoyen », un « professionnel »). Il y a formation du jugement et de la conscience des autres à partir d'un idéal, de règles et de normes socialement et culturellement déterminées. Il y a passage d'une indifférence et d'une intolérance liées dans un premier temps à l'innocence et à l'ignorance de l'enfance, puis à l'indifférence et à la violence du désir de toute puissance que peuvent provoquer les connaissances et les habiletés, à travers une première forme de souci de l'autre. Un souci qui, comme je l'ai mentionné, est le plus souvent lié au respect de la règle qu'à la conscience de son fondement, de sa nécessité et à un engagement authentique à son égard : un souci qui n'est pas nécessairement animé par une préoccupation authentique pour l'autre. Dans le cadre théorique de Kohlberg (1969), ce souci se situe aux niveaux de la moralité préconventionnelle et conventionnelle. Le développement de stratégies d'adaptation aux règles elles-mêmes se réalise soit en s'y pliant plus ou moins volontairement, soit en les déjouant ou en les contournant sournoisement, soit en les enfreignant directement. Quoi qu'il en soit, qu'ils obéissent, qu'ils fassent semblant d'obéir ou encore qu'ils enfreignent les règles, les humains ne sont pas, au sein de cette dynamique, engagés dans une interrogation éthique sur le sens de leurs actes et sur la place de

l'autre dans cette interrogation, ils ne sont pas dans un processus d'éducation éthique. Ils sont dans une démarche d'adaptation.

3.1.4 Quelques difficultés dans le passage d'un projet d'instruction et de socialisation à un projet d'humanisation

Tout comme dans le cours de la vie humaine, le passage de l'innocence de l'enfance à la conscience de l'adolescence ne se déroule pas toujours sans heurts. Le développement d'un souci de l'autre authentique non plus. La socialisation, dans ses dimensions culturelles et politiques, provoque en même temps une prise de conscience, des écarts, des ratés, des incohérences, des injustices, des absurdités et des mensonges d'un monde qui ne se présente pas « tel qu'il devrait être », c'est-à-dire selon les jalons idéaux proposés au cours de la socialisation et singulièrement intégrés. L'ouverture que nous procure cette éducation nous permet également de comparer différents systèmes culturels, politiques, sociaux, relationnels et d'éprouver la relativité de ce qui souvent, nous a été présenté en vérité absolue.

C'est alors souvent l'indignation qui s'élève devant l'écart entre « ce qui est » et « ce qui devrait être ». Incompréhension et rupture de sens dans l'univers du sujet génèrent de l'inconfort voire de la souffrance. « Quel est le sens de l'ordre établi? Pourquoi l'ordre établi n'est-il pas respecté? Pourquoi parfois ai-je le sentiment que l'ordre établi dans le but de veiller à un principe fondamental va à l'encontre de ce principe même dans une situation donnée? Se peut-il que l'ordre établi le soit, peut-être à l'avantage des uns plutôt que des autres? L'ordre établi n'est peut-être pas le bon? » Ces découvertes et ces remises en question ne sont pas sans provoquer déception, révolte, inquiétude et souffrance...

Bien que cette indignation représente, selon certains, une « vertu fondamentale de l'éducateur » (Fabre citant Hameline, 2005, p.24), la souffrance qui l'accompagne n'est généralement pas un état confortable ou recherché. Alors que faire devant cet état, comment l'éduquer? Il faut bien constater que cet inconfort, et parfois même cette souffrance que provoque l'« Indignation », résulte du processus même d'instruction et de socialisation. D'ailleurs, comme je l'ai mentionné, la remise en question qui en résulte ne serait pas possible sans une appropriation culturelle et une appartenance sociale préalables.

Mais ce passage entre l'éducation morale et l'éducation éthique pose problème en éducation, à l'éducation, aux éducateurs, aux éduqués. Un problème que je décrirais comme une forme de rupture épistémologique entre un rapport à soi, aux autres et au monde qui est donné, c'est-à-dire déterminé par d'autres que soi, fermé et statique, et une autre forme de rapport qui est indéterminé, ouvert et évolutif. Cette dernière conception du monde implique à la fois le désir, la capacité, l'attitude à provoquer et à prendre en main une quête de sens animée à la fois par ce souci du mouvement même de la vie de l'Homme, dont nous venons de discuter et qui peut se traduire par un souci de soi, celui de devenir de plus en plus celui qu'on est, un souci de l'autre de deuxième niveau, c'est-à-dire un souci intrinsèque issu d'une préoccupation profonde et authentique pour l'autre, et un souci de vérité, celui qui s'apparente au véritable processus d'apprendre qui a lieu quand nous cherchons dans l'*intention* de chercher la vérité.

Mais c'est malheureusement là, devant ce passage entre l'éducation morale et l'éducation éthique, dans la souffrance, dans cet état de questionnement, de doute, d'incertitude et même d'angoisse que freine et se replie souvent le projet d'éduquer. De s'éduquer et d'éduquer. À nos indignations face à cet écart entre « ce qui est » et « ce qui devrait être », aux interrogations qui en découlent, s'offrent le plus facilement les réponses connues sous forme d'« indifférence », soit une certaine forme de violence passive, ou encore à l'autre pôle, sous forme d'« intolérance », c'est-à-dire l'imposition de "vérités" toutes faites, de dogmes qui ferment plutôt qu'elles n'acceptent le questionnement légitime et qui constituent une forme de violence plus active (Daignault, 1985, 1994).

Plusieurs ici (en Occident) diront que nous répondons beaucoup plus souvent à l'indignation par l'indifférence, dans une position de « contre-modèle », comme en parle Giroux (1997b), c'est-à-dire que la majorité des éducateurs ont renoncé à présenter un modèle, ont renoncé à la parole et, ainsi, faussent compagnie à des jeunes qui veulent engager la discussion! Comme le précise Giroux, ce « contre-modèle » de l'esquive et de la démission devant la question du sens est tout aussi préjudiciable que l'« anti-modèle » de l'imposition dogmatique qui l'a précédé.

Le dogmatisme et l'indifférence se présentent comme des voies de contournement devant ce qui apparaît comme le cul-de-sac de la souffrance dans l'indignation et sans doute devant la peur, l'absence de « réponse » (répondre et responsable sont tous deux issus du latin *respondere*, se porter garant), le défilement des éducateurs. Le dogmatisme et l'indifférence freinent le mouvement même de la vie de l'Homme, enferment le souci de Soi, le souci de l'Autre et le souci de Vérité dans l'ombre. Ils freinent ainsi le processus d'éducation éthique; ils freinent l'engagement des éducateurs et des éduqués dans le projet philosophique de l'éducation, celui qui vise à faire advenir l'humanité dans l'Homme, comme on l'a vu selon les thèses de Bourgeault (1995), Daignault (1994), Imbert (1985, 1987, 2000) et Meirieu (1991, 1993, 2000). Les voies de passage vers l'éducation éthique sont à défricher.

L'engagement dans le projet philosophique et donc éthique de l'éducation implique cet état de souffrance et de vulnérabilité causé par cette expérience inconfortable du doute, de l'incertitude, voire de l'angoisse causés par l'indignation, mais certainement aussi par la peur de l'inconnu, de la nouveauté, du changement. L'interrogation éthique nous déstabilise et parfois même nous marginalise par rapport à nos référents identitaires, culturels, sociaux et institutionnels. Fortin (1992) évoque d'ailleurs avec force les « épreuves » de l'expérience éthique qui happent celui qui s'engage dans cette remise en question : épreuve de l'étrangeté, de la dérive hors norme, du vide et de la réponse.

À tous les éléments de difficulté inhérents à la nature de la démarche éducative dans les étapes que je viens de décrire, il faut ajouter le contexte discuté dans le chapitre I et qui est loin de favoriser l'engagement dans ce projet philosophique pourtant caractéristique des êtres humains. On peut rappeler avec Jacquard qui « *Accuse l'Économie triomphante* » que:

Sous l'effet du matérialisme galopant, le pouvoir séducteur de l'argent chasse aux oubliettes les aspirations fondamentales de l'être humain. La loi de la jungle supplante souvent les principes élémentaires de justice, d'équité, d'entraide, d'éthique, de solidarité et d'amour. [...] et que [...] La course effrénée à la croissance économique devient la règle générale, assujettissant le développement humain à ses seules convoitises. (1995, p.246)

Et comme on l'a vu, malheureusement, les institutions scolaires et de formation collégiales et universitaires ne sont pas exclues de cette mentalité et des malaises qui en découlent. L'idée ici n'est certes pas de faire le procès de l'école contemporaine, mais plutôt de montrer que l'éducation se fait sous le signe d'une idéologie contextuellement donnée qui est loin d'être

universelle et de représenter l'intérêt de tous et d'une « normativité » qui se laisse difficilement remettre en cause. Bourgeault (1996, 2003) en parlait d'ailleurs précédemment, en soulignant combien la morale est au service des intérêts des pouvoirs en place. Et Imbert y va de cette remarque cinglante à ce sujet: « [...] si la morale et l'appareil de connaissance paraissent inséparables, ils le sont, tout autant, de l'argent et de l'économie marchande » (1987, p.11).

Comme l'affirme Bourgeault (1996), et à la lumière du schéma de Daignault (1994), arrivent des moments où le chemin que prend l'éducation d'une personne mène à un questionnement, à un travail, à un engagement d'ordre éthique incontournables. Des moments où la présence à la présence de la vie impose de dépasser la morale et l'univers des certitudes sous peine de sacrifier le projet d'éducation, c'est-à-dire de sombrer dans l'indifférence ou dans l'intolérance, des formes de violence aussi destructrices l'une que l'autre (Daignault, 1994). Aussi dira Bourgeault : « Ainsi donc, le sujet qui ne peut advenir et se développer, s'affirmer et interagir que grâce à son insertion institutionnelle proprement originelle, n'advindra et ne se constituera vraiment comme sujet, d'autre part, que si il réussit à se poser comme tel, autonome, et à s'opposer quand cela lui paraît requis par le projet qu'il porte » (2003, p.118). C'est l'« Éducation II ».

Pour récapituler ma compréhension et mes choix théoriques à l'égard du concept d'éducation, je rappellerai donc que je le situe toujours dans l'ordre d'un processus et non d'un résultat. À l'instar de Meirieu (1993, 2004) et de Daignault (1994), je le conçois comme une superposition de trois dimensions successives mais interactives. D'abord, le projet culturel, transmettre la culture. Ensuite, le projet politique, transmettre des valeurs, former un citoyen, qui inclut mais dépasse le projet culturel. Finalement, le projet philosophique qui inclut les deux autres et qui consiste à mettre les meilleures conditions en place afin de permettre de faire advenir l'humanité dans l'Homme. Il s'agit pour les auteurs mentionnés, tout autant que pour moi, de la finalité ultime : le projet éthique de s'auto-crée, d'exister en solidarité; de construire du sens en solidarité avec soi-même, les autres et le monde et d'être à titre de sujet - élève, enseignant, étudiant ou formateur - engagé avec d'autres sujets dans ce projet, dans une *praxis*.

Ce que j'ai tenté de mettre en évidence précédemment, c'est le caractère inclusif du projet de faire advenir l'humanité dans l'homme. Il n'est pas contradictoire de vouloir instruire et socialiser et faire advenir l'humanité dans l'Homme. Cependant, comme le précise Bourgeault (1996), c'est dans la pratique que se font et que se vivent les choix de passage (ou de non passage) d'un projet à l'autre. Comme on l'a vu, il apparaît que le passage le plus problématique est situé entre le processus qui socialise (l'instruction, la moralisation) et celui qui vise l'advenue de l'humanité dans l'Homme (l'humanisation). J'ai déjà identifié des difficultés que comporte ce passage : les épreuves auxquelles le projet philosophique nous convie, la déstabilisation, la peur et la marginalisation qui peut en découler. J'ai précisé que le caractère indéterminé, inachevé, inachevable et non instrumental du projet philosophique ne cadre pas avec le paradigme technocratique qui domine actuellement le contexte social et scolaire dans lequel nous nous trouvons. J'ai également mentionné la nécessité de l'implication de l'éducateur dans le projet d'éducation éthique et j'aimerais élaborer davantage sur cette dernière particularité parce qu'elle concerne plus particulièrement la formation à l'enseignement, à la fois par le biais des formateurs et des futurs enseignants.

Étant donné que les formateurs et les enseignants sont responsables des processus d'instruction et de socialisation, ils se trouvent également « responsables », d'une certaine façon et selon une certaine mesure, de l'état d'inconfort ou de souffrance qu'ils peuvent ainsi avoir contribué à engendrer chez l'« éduqué ». De ce fait, il m'apparaît qu'il leur incombe de l'accompagner dans cette épreuve, dans ce passage difficile, voire périlleux, qui se situe entre l'éducation morale et l'éducation éthique dans la démarche éducative de l'humanisation de l'homme. En tant qu'éducateur, ne faut-il pas travailler ce passage, permettre ce passage, l'indiquer parfois et l'accompagner? Ne faudrait-il pas accueillir l'indignation et la souffrance provoquées par l'écart ou l'échec et soutenir le passage à l'éducation II? Là où un « souci de l'autre » de deuxième niveau impose la prise de conscience de la nécessité du « souci de soi », c'est-à-dire la nécessité d'une rencontre avec soi pour sentir et comprendre cette reliance avec les autres et rendre possible une véritable rencontre et une solidarité avec ces derniers. Là où le « souci de vérité » impose la remise en question des croyances, des connaissances, des certitudes, des vérités toutes faites pour se demander « et si »? Là où c'est

le mouvement même de la vie de l'Homme qui guide nos pas dans une quête et non plus une conquête d'humanité?

Une considération s'impose à ce propos : tant que l'éducateur n'est pas lui-même engagé dans ce projet philosophique, dans ce projet d'éducation dans une perspective *praxiste*, il ne peut ni indiquer ce passage, ni accompagner ses étudiants ou ses élèves vers cette « zone à haut risque » ou « zone d'éducation extrême » : l'éducation éthique. Et pour entrer dans ce passage, je sais qu'il faut une certaine dose de courage. Le courage d'assumer sa liberté peut-être... Car l'éthique, comme le dit Ricœur (1985), c'est bien cette volonté d'une liberté pour soi en même temps que pour l'autre, d'un déliement, d'un arrachement. Et en cela, les éducateurs n'ont-ils pas la responsabilité de soutenir les éduqués. Mais qui les soutiendra eux?

Étant donné qu'il faut bien commencer quelque part dans cette chaîne de démultiplication, cette question concerne au premier chef les formateurs d'enseignants à titre du sujets : « Pourquoi ne pas commencer pas soi? » C'est bien la question la plus dérangeante dans le projet d'éducation éthique. On ne peut pas poser la question de l'éducation éthique des autres sans d'abord se la poser pour soi-même. Elle est engageante, impliquante, dérangeante pour quiconque la pose dans toute sa profondeur humaine. C'est sans doute la raison pour laquelle on préfère généralement se replier sur ses acceptions morales, citoyennes ou professionnelles. L'engagement dans le projet philosophique de l'éducation implique la mise en je(u) du sujet éducateur ou formateur s'éduquant (Imbert, 1987, 2000). De là toute l'importance de la « personne » de l'enseignant et de la prise en compte de cette « personne » (de son rapport à elle-même, aux autres, à la culture, à la politique) et de son éducation dans la formation initiale à l'enseignement. Mais dans un tel projet, impossible de « conduire » l'autre sans avancer soi-même sur ce chemin qui mène à « soi-même devenant autre »⁷...

L'éducateur s'éduquant

À l'instar de Legendre, et de bien d'autres, j'ai fait et je refais le pari de l'« éducateur éduqué » (1995) dans le processus d'éducation, le sien et celui de ses élèves. L'éducateur

⁷ Expression empruntée à Giroux (1997b), dans le titre d'un chapitre « *Le modèle éthique : soi-même devenant autre* ».

éduqué est celui qui se distingue par son désir de « transcendance »⁸ personnelle (Legendre, 1995), sa conscience de l'inachèvement et son désir de réunir les conditions pour qu'« un obscur projet de maîtrise accède à la position éthique » (Meirieu, 1991, p.45). Il se retrouve ainsi en position d'éducation permanente ou de formation continue, pour employer une expression plus contemporaine.

Par ailleurs, la voie royale d'éducation éthique pour un éducateur serait précisément cette interrogation sur les finalités, les buts et les objectifs de ce qu'il fait (Gadotti, 1979). Une interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre. Cela parce que « L'éducation est un lieu d'interpellation et d'interrogation philosophique [...] un lieu où l'homme s'interroge, répond devant autrui, devant lui-même, par autrui, à lui-même, au problème de son sens, de son existence, de son être-au-monde » (Gadotti, 1979, p. 25).

C'est ainsi que se constitue en « modèle éthique » (Giroux, 1997b) celui qui se perçoit « soi-même devenant autre » et qui, ce faisant, permet à l'autre de se percevoir de même et d'entrer dans son propre advenir. « C'était hier dans votre jardin que je me suis trouvé », écrivait Rilke (1937) à Rodin, son modèle. C'est ainsi également que l'éducateur est directement et personnellement interpellé dans une mission éducative au sein de laquelle il entendait sans doute se dévouer beaucoup plus aux autres, c'est-à-dire à ses élèves (ou à ses étudiants), qu'à lui-même! À l'étonnement devant cette invitation, peut succéder le repli ou l'ouverture. La formation initiale à l'enseignement peut jouer un rôle crucial sur cette réaction et la formation qui s'ensuivra.

À partir de cette perspective, il faut donc considérer que l'éthique enseignante trouve ses ancrages dans la sphère individuelle et qu'ainsi, aucune formation, qu'elle soit initiale ou continue, ne peut faire naître le désir d'accéder à l'éthique. Cependant, peut-être la formation initiale peut-elle par ailleurs en soulever la pertinence, l'importance, voire la nécessité et y inciter, l'accompagner. Mais à mes yeux, les efforts déployés pour développer une « compétence éthique » ou « l'éthique professionnelle » des enseignants sont vains sur le plan éducatif, formatif et professionnel, si les ancrages personnels de ces dimensions ne sont pas

⁸ Le terme transcendance est employé ici au sens où l'entend Legendre (1995), c'est-à-dire non pas dans son acception métaphysique mais dans le sens de l'évolution de l'homme vers ses aspirations fondamentales et par opposition à l'immanence comprise comme la résistance aux changements.

sollicités et solidifiés. Il n'est pas possible de « conduire » des futurs enseignants à s'éduquer sur le plan éthique, à développer et entretenir une préoccupation éthique, à entreprendre une réflexion éthique, une démarche éthique dans le cadre de leur projet de se former, de s'éduquer et d'éduquer et ultimement d'exister, sans solliciter la sphère individuelle et s'éduquer à la sensibilité qui la constitue.

Rohart affirme d'ailleurs que l'une des premières obligations éthiques de l'enseignant est de « prendre soin de soi » (1992, p.43). Cela parce que « Le choix d'éduquer »⁹ prend appui dans nos dynamiques personnelles, « entre nos angoisses et nos rêves » (Legendre, 1995). Avoir une idée plus précise de la raison de nos engagements et de nos actions envers nous-mêmes et envers les autres (Legendre, 1983), être plus au clair sur les forces profondes qui nous animent, les relations que nous entretenons avec autrui, les influences que nous recevons et que nous pouvons exercer (André, 1992), comprendre ce qui se trame dans le métier d'éduquer et identifier ce sur quoi il peut prendre appui dans nos dynamiques personnelles (Meirieu, 1991) constituent des « obligations éthiques » pour les enseignants. Ces « obligations » constituent le souci de Soi auquel je faisais référence précédemment, mais également, par conséquent, le souci de l'autre (de 2^e niveau) et le souci de vérité.

Point de départ incontournable, ce souci de soi enclenche le processus qui m'intéresse et présuppose une connaissance suffisante de soi-même pour se considérer comme une personne autonome et distincte à l'intérieur de sa collectivité. Cette connaissance procure généralement aux individus une assurance suffisante pour entrer en contact et avoir de bonnes relations avec les autres. Car c'est avec les autres et avec le monde que nous nous construisons et la véritable conscience de soi, qui est à distinguer du moi dans le registre psychologique, oblige l'individu à sortir d'un repliement sur lui-même afin d'aller rencontrer l'autre (Boisvert et Olivier, 2000). Cette idée est d'ailleurs illustrée par Baudouin (1994) qui propose deux rendez-vous inévitables dans le questionnement éthique : le premier étant le rapport à soi, qui se médiatise par l'estime de soi, et le second étant le rapport à l'autre s'exprimant par la sollicitude. Une sollicitude issue de la conscience et non de la norme cette fois. C'est ce que je désignais précédemment par un souci de l'autre de deuxième niveau. Finalement le souci de soi et le souci de l'autre mènent au souci de vérité. Au nom de l'authenticité, de

⁹ Titre de l'ouvrage de Meirieu (1991).

l'autonomie, de la liberté pour soi et pour l'autre, le souci de vérité ne s'impose-t-il pas? Je ne puis plus me contenter de « ce qui se fait », je dois rechercher « ce que je dois » au meilleur de ce que je puis savoir ou connaître.

Tout ce cheminement est porté par le vecteur du mouvement même de la vie, qui amorce, porte et oriente cette quête de sens que porte l'homme avec lui, cette ouverture à l'existence. Cette éthique de l'immanence de la *vie* est sans doute ce qui m'a guidée sur la voie de la sensibilité qui, bien qu'incontournable dans une expérience d'ordre éthique, se voit occultée dans l'éducation éthique scolaire et encore plus dans le contexte de la formation initiale à l'enseignement. Si, comme futur enseignant, je ne puis avoir accès à ce mouvement de la vie en perpétuelle croissance, d'abord en moi-même, puis dans l'autre, puis dans le monde (et ainsi dans la culture), pourquoi m'inscrire dans celui-ci, me laisser porter par lui dans mon éducation, ma formation, mon existence, comment et pourquoi m'engagerais-je dans un projet d'éducation éthique, comment et pourquoi guiderais-je mes futurs élèves sur cette voie?

C'est à partir de ce mouvement même de la vie que peut advenir l'éducation éthique, et un éducateur authentiquement préoccupé par la question éthique.

S'aimer un tant soit peu, croire en son métier, se constituer en modèle viable d'homme, se situer lucidement au sein des mécanismes complexes de la relation éducative, rester en contact intime avec soi-même sans tomber dans le piège de la complaisance narcissique, constituent des réponses pour chacun à la question de l'éthique par ses actes et sa façon d'être. (Rohart, 1992, p.43)

Encore une fois, dans notre chaîne de démultiplication, cette façon d'être interpelle les formateurs. Est-il possible de « conduire » les futurs enseignants dans une telle démarche sans soi-même, en tant que formateur, être dans sa propre marche de devenir, tant dans son intellect que dans sa sensibilité? Car il faut bien le mentionner à ce niveau également, l'implication personnelle constitue une difficulté majeure de ce passage entre l'éducation morale et l'éducation éthique. Elle met en je(u) le sujet, comme on l'a dit, dans ses dimensions sensées et dans ses dimensions senties. Quand je suis happé par l'indignation en tant qu'éducateur et ou que formateur, c'est l'être humain en entier qui est touché. Une fois que je suis instruit et socialisé, que faire de ce que je sais mais également de ce que je sens vis-à-vis de moi, vis-à-vis de l'Autre, vis-à-vis de la vérité? Devant l'indignation que

provoquent les écarts entre ce que je considère le Bien et la réalité, telle que je la perçois, comment trouver des voies de passage qui, avec d'Autres, m'élèvent vers le projet philosophique avec ce que je sais et avec ce que je sens?

Comme je l'ai montré précédemment avec Daignault (1985, 1994), la violence et l'indifférence représentent des voies de contournement à ces questions. Elles ne sont pas nécessairement la marque d'une absence ou d'un manque de rationalité et de sensibilité, d'un manque d'humanité, mais, au contraire, d'une humanité sensible qui souffre d'une absence ou d'une carence d'éducation aux nouvelles « formes » que pourraient devoir prendre de cette rationalité et cette sensibilité dans mes rapports à moi-même, aux autres et au monde.

La spécificité des rapports entre éthique et éducation se manifeste précisément là où le sujet (formateur comme formé, éducateur comme éduqué) entre véritablement en je(u) et est interpellé à la fois dans sa rationalité et dans sa sensibilité. Dans la formation initiale à l'enseignement, cette problématique concerne donc les formateurs et les étudiants; leur mise en j(e)u en tant que sujet capable de penser pour eux-mêmes, et, prenant en compte leur propre sensibilité, elle les interpelle dans une *praxis*.

3.2 La *praxis* : un concept et une théorie à revisiter sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation : « penser et agir en solidarité »

La troisième partie du cadre théorique est constituée par l'interprétation du concept de « *praxis* » et par une argumentation quant à sa pertinence sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation, tels que précédemment analysés. En fait, je dirai que la *praxis*, en tant que finalité et processus d'éducation éthique des sujets, est le concept central de la thèse sur lequel la sensibilité éthique viendra se greffer. Du moins la *praxis* est centrale en tant que concept unificateur. Je m'explique. L'intérêt premier de cette recherche est l'éducation éthique en formation des maîtres. La préoccupation ici n'est pas tant de définir précisément le résultat d'une telle entreprise, ni les moyens à prescrire pour son développement, mais d'éclairer certaines dimensions relatives à la nature de l'éducation éthique que je considère occultées dans les finalités et pratiques actuelles. Cet éclairage concerne davantage la

démarche d'éducation en elle-même, une démarche dont l'ancrage et la visée est « *la vie bonne avec et pour autrui dans des institutions plus justes* » (Ricœur, 1985) et dont la valeur est en elle-même et non dans un résultat extérieur et prédéterminé, une démarche qui est à la fois théorique et expérientielle et qui a pour horizon l'éthique : une *praxis* éducative-pédagogique.

La *praxis* sous-tend des rapports de réciprocity entre des concepts que l'on voit réunis : la théorie et la pratique d'abord, mais également l'éducation (*educare ou educere*) et le sujet. Des rapports qui, dans le contexte d'une *praxis*, s'organisent et évoluent dans une visée éthique. Le schéma de la figure 3.2 illustre ces différents rapports et comment la *praxis* devient un concept unificateur.

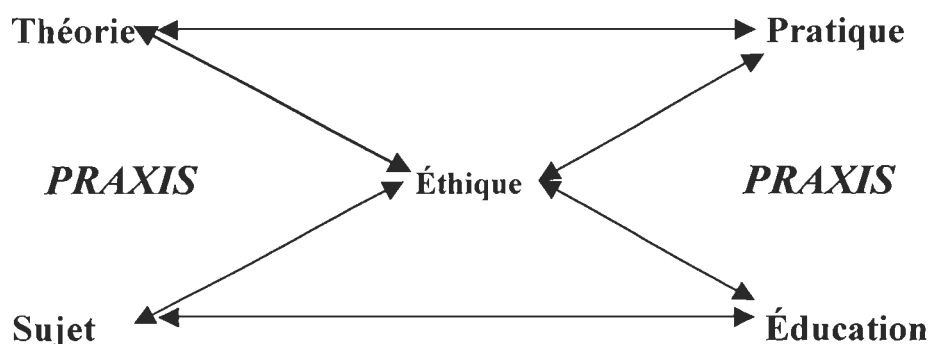


Figure 3.2 : Schéma de la *praxis* en tant que concept unificateur.

Je tenterai, dans cette analyse, de cerner, de développer et de délimiter les contours du concept de *praxis* et de le « comprendre » dans ses dimensions philosophiques originales, en tant que type de relation théorie/pratique aux côtés des concepts de *théorie* et de *pratique*, pour ensuite circonscrire son inscription avec le sujet et l'éthique dans le champ éducatif en tant que concept pivot dans la pensée particulière d'Imbert (1985, 1987, 2000) et par rapport au concept de *poièsis*.

On l'a vu au chapitre II, la *praxis* constitue dans cette recherche une posture théorique et éthique qui impose des choix méthodologiques congruents à son égard. Elle constitue également un objet de la recherche lorsqu'elle se pose à la fois en tant que finalité éducative

et en tant que processus d'éducation éthique des sujets. Comme je l'ai mentionné également au chapitre I, la *praxis*, ainsi inscrite dans la pensée d'Imbert sur la place de l'éthique dans le champ éducatif, est au cœur de l'intuition qui m'a menée à cette recherche. C'est cette pensée particulière sur la question éthique dans le champ éducatif, articulée sur des fondements philosophiques et psychologiques, qui a alimenté cette intuition de départ que j'entretenais à l'égard de l'éducation et de l'éthique et qui s'est actualisée dans le cadre de mon mémoire de maîtrise. C'est encore cette pensée, accompagnée de quelques autres, qui a servi de cadre d'interprétation contextuelle et qui a permis d'élaborer cette représentation d'un problème de recherche. C'est finalement cette même pensée qui va servir de cadre d'interprétation conceptuelle et soutenir l'argumentation, orienter et teinter l'avancée théorique que je vais soutenir sur la question de la sensibilité éthique et d'une éducation à son égard au sein d'un projet personnel de formation. Ce cadre conceptuel constitue alors une pièce fondatrice et donc essentielle de cette thèse.

3.2.1 La *praxis* : un rapport théorie-pratique

À l'origine, la *praxis* est un concept philosophique qui concerne la relation théorie/pratique. Cette particularité permet d'entrevoir ses affinités avec les concepts d'éthique et d'éducation qui entretiennent également des rapports complexes avec la relation théorie/pratique. Bien que la *praxis* soit fortement associée au marxisme et au néomarxisme (Gramsci, 1984; Gadotti, 1979, 1996), elle trouve d'abord ses origines chez les philosophes de l'Antiquité grecque. Du grec *praksis* qui signifie action, le terme *praxis* est utilisé dans la langue courante pour désigner un comportement structuré perçu à travers des actes concrets (Larousse, 1984). Au plan philosophique, Larousse opte pour une définition marxiste en affirmant que la *praxis* est l'unité de la philosophie et de l'action pour autant que l'une comme l'autre visent la transformation du monde et qu'elles constituent ensemble ce que Gramsci appelle la « philosophie marxiste » (1984). Plusieurs auteurs opteront par ailleurs pour définir la *praxis* dans l'opposition théorie/pratique plutôt que dans l'unité. Par exemple, Foulquié, dans le dictionnaire de la langue philosophique propose les éléments de définition suivants : « Signifiant action et s'opposant à *theoria*. Souvent opposé à *gnôsis* (connaissance) ou à théorie. Parfois opposé à *exis* (manière d'être) » (1986, p.561). L'adjectif

« praxique », parfois employé en éducation (par exemple, le savoir *praxique* compris comme l'un des cinq savoirs en éducation (Van der Maren, 1995)), est un néologisme dérivé de la *praxis* comprise dans cette opposition ou tout au moins qui est relatif ou ordonné à l'action (Foulquié, 1986). Nous verrons plus loin, comment et pourquoi le concept peut prendre des sens aussi différents.

Bien que la question de la pratique émerge aussitôt que Platon développe le concept de théorie, c'est Aristote qui, le premier, élabore une réflexion tripartite sur la relation théorie/pratique. La première dimension est la vie dans la théorie (θεωρία), la vie parfaite au sens de Platon, la science théorique qui seule est indépendante de toute fin utilitaire. Elle est contemplation de la vérité, pensée pure, Philosophie et Science. La seconde dimension est la vie dans la pratique (πράξις), la *praxis*, soit la vie politico-morale de style platonicien et qui concerne la question des valeurs. Finalement, la troisième dimension est la vie de fabrication, de production matérielle, de travail. C'est la *poièsis* (ποίησις). Ce sont donc deux volets de la dimension pratique qu'Aristote distingue dans leur rapport avec la théorie (Auroux, 1990; Weil, 1995).

La *praxis*, en ce sens, se pose et même s'oppose au concept de *poièsis*. Pour en faire l'analyse, les principes de dissociation des notions (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988 dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) ou de contraste avec le concept pivot par couplage (Van der Maren, 1995) s'avèrent particulièrement efficaces. Dans le couple *poièsis/praxis*, le terme II du couple devient critère ou norme par rapport au terme I. Certains iront même jusqu'à disqualifier le premier terme : la *poièsis* est indigne de l'homme pleinement homme (Weil, 1995). Dans cette analyse, je proposerai plutôt son inclusion dans le terme II.

La *poièsis* est une activité fabricatrice, la production d'un objet, la réalisation d'une œuvre extérieure à l'agent (*ergon*) et cet objet est la fin de l'activité. « La *poièsis* se réalise dans un *ergon*, une œuvre extérieure à l'artiste » (Imbert, 2000, p. 15). Aristote dira alors que l'objet « n'est pas une fin au sens absolu » (dans Imbert, 2000, p.15). Ces *faire* représentent des moyens et non des fins, des mouvements (*kinesis*) et non des actes (*energeia*) (Auroux, 1990). Quand le système moyens-fins s'accomplit dans la production d'un objet, l'activité se termine. Par contre, la *praxis* est une action qui est sa fin elle-même,

une fin absolue et donc elle est une action qui ne s'achève jamais. La *praxis* est donc une valeur. Ce qui vaut, c'est l'activité elle-même. Ainsi, Imbert dira-t-il que :

C'est précisément parce qu'elle est à elle-même sa fin que la *praxis*, ainsi l'action morale, est une valeur. Dans le monde de la technique, ce qui vaut c'est l'objet produit, et non l'activité de production mais, là où l'activité est à elle-même sa propre fin, ce qui vaut c'est l'activité. Dans le domaine éthique, la valeur ne réside pas dans la chose faite mais dans l'agent. (2000, p.16)

De même Agamben interprète-t-il ces mêmes distinctions dans *l'Éthique de Nicomaque* :

Le genre de la *praxis* est autre que celui de la production (sic) : la fin de la production est effet autre (que le fait même de produire); la fin de la *praxis*, elle, ne pourrait-être autre : bien agir est en effet une fin en soi. (Aristote¹⁰ cité et traduit dans Agamben, 1996, p.118)

Selon Ricœur, nous sommes redevables à Aristote de la manière dont il a développé le concept de *praxis*, à la fois comme un ancrage fondamental de la visée éthique, la « visée de la vie bonne », et comme un principe structurant de cette même visée (Ricœur, 1990, p.203). Ainsi la finalité et le processus deviennent une unité indissociable.

Avec la disparition de la cité grecque, l'avènement des empires et l'emprise des grandes religions, les rapports de l'homme et des hommes avec la théorie et la pratique se verront grandement modifiés et la dimension socio-politique et existentielle de cette relation restera marquée de grandes, voire de violentes oppressions. Ce n'est que bien des siècles plus tard, avec la philosophie marxiste, que revivra vraiment le concept de *praxis*. Pour Aristote, on l'a vu, la *praxis* était indépendante de la temporalité et presque méprisante des rapports matériels qu'entretiennent les hommes avec le monde. C'est Karl Marx qui introduit l'idée d'une *praxis* engagée dans des rapports laborieux, des rapports qui ne s'épuisent pas dans une production mais qui engagent l'autoproduction des sujets. L'essence de la *praxis* marxienne s'éclaire par le concept de production, mettant ainsi un terme à la théorie idéaliste à laquelle, il faut le préciser, peu d'élus sont conviés et donc de laquelle plusieurs sont exclus! Ici, la pratique cesse d'être l'application de la théorie, elle est « production matérielle par les hommes de leur existence, donc également de leur pensée; elle est histoire réelle » (Labica, 1987, p.98).

¹⁰ Eth. Nic. VI, II 40b

Selon cette vision de la *praxis*, il ne peut y avoir de « liberté effective qui ne soit aussi une transformation matérielle, qui ne s'inscrive historiquement dans l'extériorité, mais jamais non plus de travail qui ne soit une transformation de soi » (Imbert, 2000, p.34). Dans le même sens, Auroux stipule que « La praxis pourrait être définie comme l'activité humaine matérielle et sociale de transformation de la réalité objective de la nature, de la société et de l'homme lui-même » (1990, p.2022).

Cette *praxis* est alors qualifiée de révolutionnaire puisqu'elle veut renverser ou plutôt aplanir les relations hiérarchiques entre la théorie et la pratique et ainsi, les relations entre les hommes.... Elle vise l'autonomisation et l'émancipation des hommes, de tous les hommes. Castoriadis rappelle qu'à ses débuts, « le marxisme posait (...) le projet d'une union de la réflexion et de l'action (...) Il a visé la transformation de la société par l'action autonome des hommes que leur situation réelle amène à lutter contre elle; (...) » (Imbert, 2000, n.d.b. p.34).

Granier dira que grâce à Marx, la philosophie n'est plus l'intuition contemplative du vrai par l'intelligence pure, ni un savoir absolu, mais une libre interprétation s'accomplissant à partir d'un champ d'expérience fini (et ce champ inclut la sensibilité...). Ainsi pour lui l'œuvre de Marx n'est pas à classer au musée de la philosophie mais « elle est ce qui oblige désormais la philosophie à être la révolution permanente de la pensée » (1980, p.9). Granier lance une boutade qui m'inspire grandement... Il affirme que Marx a permis à la philosophie de prendre conscience qu'elle avait une ombre et que cette ombre, c'est la *praxis*! Sachant tout ce dont l'ombre est porteuse, et tout ce qu'implique la *praxis* au plan des valeurs et de l'exigence de cohérence, on ne sera pas surpris de constater que depuis Marx, la *praxis* n'est pas un concept très populaire chez les philosophes!

Castoriadis, à la suite de Arendt, opère un rapprochement entre les visions marxiste et aristotélicienne de la *praxis*. Une conception qui resserre le lien entre la *praxis* et l'éducation. « Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis » (1975, p.103). Castoriadis fait ainsi écho à la

boutade de Freud selon laquelle il existe trois métiers impossibles : éduquer, soigner, gouverner. Des activités qui ne peuvent relever d'une fabrication ni de la possible maîtrise qui va avec. Des activités qui, par ailleurs, pour aller dans le même sens que Marx, comportent pourtant une dimension inhérente au faire social-historique. On retrouve chez Castoriadis à la fois cette dimension de valeur donnée à l'action elle-même (et donc à l'agent plutôt qu'au produit), ce même sens attribué à la *praxis* par Aristote, mais aussi la dimension d'un ancrage spatio-temporel et matériel à cette action qui rejoint une conception plus marxienne de la *praxis*.

Agamben (1996) fait également une analyse de la *praxis* et de la *poièsis* dans la perspective de la naissance de l'esthétique moderne. Cette analyse éclaire d'ailleurs la *praxis* sous un angle intéressant en vue de son inscription dans le champ éducatif. Bien qu'au départ, l'interprétation d'Agamben des concepts de *praxis* et de *poièsis* chez les grecs soit différente de celles des auteurs précédents, il n'en arrive pas moins à une inscription de ces concepts dans le contexte moderne qui se rapproche de celle qu'en font ces auteurs. Ainsi, selon lui, les Grecs distinguaient entre *poiesis* (*poiein*, pro-duire, au sens de : porter à l'être) et *praxis* (*prattein*, faire, au sens de : agir). Ces distinctions auraient amené certains à interpréter qu'Aristote attribuait un sens plus noble à la *poiesis* qu'à la *praxis*, alors que d'autres auraient plutôt compris que les Grecs ne méprisaient pas la valeur du travail de subsistance vitale, mais, qu'au contraire, ils le tenaient en haute importance, cela même s'ils le reléguaient aux esclaves. Cependant, le passage à la culture romaine et chrétienne a donné lieu à des glissements sémantiques rendant très difficiles les distinctions entre *poièsis* et *praxis*, pro-duction et action. Ce qui émerge cependant de ces transformations apparaît avec Marx comme un renversement de la traditionnelle hiérarchie des activités de l'homme : l'ascension du travail depuis la place la plus basse jusqu'à la place la plus élevée.

Il est intéressant de remarquer avec Agamben que la *praxis* a toujours été, à travers ses tribulations étymologiques et sémantiques, liée à la volonté, à l'appétit et à la pulsion vitale de l'homme, c'est-à-dire comme il l'explique : « à une interprétation de la vie, de l'homme en tant qu'être vivant » (1996, p.115). Et cela, dira-t-il, peut avoir une incidence sur le plan de l'esthétique moderne, mais également, on le verra sur le plan éthique. Comme le mentionne ce philosophe, la *praxis* peut mener l'esthétique occidentale « en une

métaphysique de la volonté, c'est-à-dire de la vie entendue comme énergie et pulsion créatrice » (1996, p.116). Les liens avec la conception de l'éthique selon les philosophes de l'immanence deviennent incontournables. On se rappellera que dans les pages précédentes, j'ai retenu la proposition selon laquelle l'éthique est « la vie en perpétuelle croissance » (Russ, 1994, p.44).

Comme on l'a dit, selon Agamben, l'essence de la *poièsis*, de la production chez les Grecs est de porter quelque chose à la présence. C'est pourquoi Aristote disait que « tout art concerne le fait de donner origine » (1996, p.118). C'est ainsi que la production, la *poièsis*, trouve, par conséquent, sa finalité et sa limite hors d'elle-même et qu'ainsi elle ne peut être identifiée à l'acte même de produire. C'est, évidemment, une conception de l'art opposée à celle de l'esthétique moderne. Afin que l'art puisse pénétrer dans la dimension esthétique, il lui faut sortir de la sphère de la production, de la *poièsis*, pour entrer dans celle de la *praxis*, dit Agamben.

Dans la poursuite de son analyse étymologique de la *praxis*, Agamben souligne les liens serrés qui unissent *praxis* *πραξις* et *expérience* (*εμπειρια*) et affirme que ces liens lui permettent de mettre en évidence la source même, le principe qui détermine la *praxis*, soit le mouvement de l'homme en tant qu'être vivant (1996). Cette proposition d'Agamben à l'égard des sources de la *praxis* apporte un éclairage pertinent sur le territoire qu'elle partage avec l'éthique et l'éducation, notamment lorsque avec Imbert (1985, 1987, 2000), on considère l'éthique non plus selon une perspective *poétique* mais dans le sens d'une *praxis*.

Agamben rapporte cette allusion d'Aristote à une affinité entre *expérience* et *praxis* qui appartiennent au même processus, une activité intellectuelle pratique ou la capacité à choisir telle ou telle action particulière, et qui sont déterminées par le même principe, la volonté entendue en son sens le plus large et qui comprend l'appétit, le désir et la volition. Ainsi, poursuit Agamben, « Le traité *De l'âme* caractérise le vivant comme ce qui se meut de soi-même, et le mouvement de l'homme en tant qu'être vivant, est la *πραξις*. [...] que l'homme soit capable de *praxis* signifie que l'homme veut son action et, en la voulant, la traverse jusqu'à la limite, mû par la volonté, action voulue » (1996, p.121-122). Cette volonté représente ainsi non seulement le moteur de la *praxis*, mais comme le dit Agamben, « elle

traverse et régit l'action du début à la fin de son entrée en présence » (1996, p.122). Cette façon de concevoir la *praxis* lui concède donc à la fois un statut de visée, de moteur, de guide et d'horizon qui fait de l'action qu'elle est à elle-même sa propre fin.

La *πραξις* [*praxis*], ainsi définie comme volonté, reste pour les Grecs - comme nous l'avons vu - bien distincte de la *ποιησις* [*poiësis*], de la production. Tandis que celle-ci a son *περας*, sa limite, hors d'elle-même, elle est donc productive, principe originel (*αρχη*), de quelque chose qui est autre qu'elle-même, le vouloir qui est à l'origine de la *πραξις* [*praxis*] et va, dans l'action, jusqu'à sa limite, reste enfermé dans son propre cercle, ne veut, à travers l'action, que soi-même, et, comme tel, n'est pas productif, ne conduit à la présence que soi-même. (Agamben, 1996, p.123)

En prenant d'abord pour acquis que cette limitation du « ne conduit à la présence que soi-même », est très noble en elle-même, on peut tout de même se questionner sur la dimension éthique de la *praxis* ainsi comprise. Cette présence à soi-même est sans doute nécessaire pour offrir une présence à l'Autre, mais peut-elle advenir en dehors d'une véritable rencontre avec l'Autre? Sur la dimension éthique de la *praxis*, Agamben semble plutôt rester silencieux.

Nous avons vu précédemment comment cette vie, ce mouvement de l'homme en tant qu'être vivant, qu'Aristote appelle volonté ou appétit, peut être compris en philosophie comme « l'immanence de la vie », en tant que « désir » également, « *conatus* ou encore « force affirmative ». Nous verrons plus loin comment cette vie peut être comprise en psychanalyse en termes de désir. Mais quel que soit le cadre théorique adopté, dans une telle perspective, il apparaît que ce mouvement qui caractérise la *praxis* et l'expérience ne se situe pas d'abord dans l'ordre de la rationalité mais dans celui de la volonté ou du désir.

Pour conclure cette analyse conceptuelle de la *praxis*, nous dirons qu'à partir d'Aristote, avec Marx, Gramsci, Arendt, Gadamer, Castoriadis, Gadotti, Agamben et, finalement, avec Imbert et Meirieu qui insistent sur la particularité éducative de la *praxis*, il émerge de la longue histoire de la *praxis* un acte, un processus qui porte en lui-même sa finalité et ainsi sa valeur, une activité intellectuelle pratique portée par le mouvement même de l'homme en tant qu'être vivant. En éducation, et j'élaborerai davantage là-dessus à la section suivante, il concerne nécessairement le développement des capacités, mais il vise également le développement de l'autonomie et l'émancipation du sujet dans ce processus; un processus qui

se fait à travers et avec celui des autres. C'est un acte qui peut constituer à la fois un processus et une finalité pour l'éducation ou, tout au moins, pour l'éducation politico-morale.

Il m'apparaît aussi pertinent de retenir l'idée d'une unité dans la théorie et la pratique de ce faire, tel que le propose Gramsci (1984) c'est-à-dire, une unité qui concerne l'éducation dans ses finalités et ses processus, une unité qui est susceptible, à partir d'une dynamique herméneutique, de permettre d'interpréter les expériences et de construire du sens avec les implications éthiques et politiques particulières à l'éducation. La *praxis* se constitue ainsi en un référent conceptuel et théorique essentiel en éducation (Bernstein, 1983).

La praxis : une théorie, un concept et une pratique dans le champ éducatif et de la recherche en éducation

J'ai exposé au chapitre II une conception de la recherche théorique en éducation qui peut s'inscrire dans le paradigme interprétatif dans la perspective d'une théorie de la connaissance interactionniste entre le subjectif et l'objectif mais au sein de laquelle est également imbriquée une perspective éthique et politique particulière à la nature et aux caractéristiques propres à son objet d'étude : l'éducation.

En amont et en aval de ce dépassement de l'objectivité et de la subjectivité, la quête de sens dans la démarche de recherche et d'éducation éthique implique des enjeux éthiques et politiques majeurs. Elle s'inscrit ainsi dans une *praxis*, notamment par la place accordée à « l'Autre » dans la capacité de penser par soi-même qui est visée et par la relation pédagogique qui fait appel à la générosité de l'éducateur et à sa complicité avec l'éduqué afin de permettre à ce dernier de penser par lui-même et de faire oeuvre de sa propre éducation (Daignault, communication personnelle). Comme je le mentionnais également dans le cadre épistémologique, cette ouverture éthique concerne à la fois la recherche théorique et les fondements de l'éducation et de la formation et ouvre la voix (e) au développement d'un concept comme celui de la sensibilité éthique.

Ce rapport à la connaissance et à l'autre, d'abord inspiré comme on l'a dit de la pensée de Deleuze mais aussi de celle de Foucault (1972), implique également une critique de la représentation des savoirs et de la représentation politique. Cette critique propose au plan des

rappports théorie-pratique la dénonciation de toute forme de totalisation avec pour conséquence la « localisation » des théories et des pouvoirs. Ainsi Deleuze propose-t-il que « La pratique est un ensemble de relais d'un point théorique à un autre, et la théorie, un relais d'une pratique à une autre » (Deleuze et Foucault, 1972, p.3). Ce qui implique qu'« Il n'y a plus de représentation, il n'y a que de l'action, de l'action de théorie, de l'action de pratique dans des rapports de relais ou de réseaux » (p.4).

Cette position par rapport à la connaissance et au politique comporte d'importantes incidences éthiques, dont celle de l'impossibilité de déduire une pratique éthique d'une théorie existante et celle de « l'indignité de parler pour les autres » (Deleuze et Foucault, 1972). La théorie exige « que les gens concernés parlent enfin pratiquement pour leur compte ». Et c'est, pour Deleuze et Foucault, le rôle des intellectuels que de lutter contre toutes les formes de pouvoir là où il en est à la fois l'objet et l'instrument, dans l'ordre du savoir, de la vérité, de la conscience et du discours. Cette lutte pour la sàpe et pour la prise du pouvoir, les intellectuels se doivent non seulement de l'observer mais d'y participer. Ils ont la responsabilité de dénoncer les foyers de pouvoir; de nommer et désigner le secret et de s'y opposer.

Cet investissement « révolutionnaire » trouve sa place sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation et la *praxis* s'avère une fois de plus pertinente et féconde à cet effet puisqu'elle implique une préoccupation philosophique et éthique qui a des incidences sur le politique. À ce propos, Bernstein (1983) affirme que, de plus en plus, la matrice intellectuelle et culturelle qui a modelé la vie moderne est appelée à changer et que les oppositions entre objectivisme et relativisme sont appelées à être dépassées et à intégrer des dimensions critiques (1983). Bernstein fait alors allusion à une fusion de l'herméneutique et de la *praxis*. Ainsi dira-t-il : « In exploring the fusion of hermeneutics and *praxis*, I intend to show how the implicit *telos* within philosophic hermeneutics requires us to move beyond hermeneutics itself » (1983, p.114).

C'est ce mouvement, qui tient compte de cette « valeur », associée aux concepts de *praxis*, de *phronesis*, de discours pratique et de jugement, implicites dans l'herméneutique, que tente de cerner Bernstein. Un mouvement qui met en relief le caractère dialogique de

l'existence humaine qui appelle, selon lui, le développement de « communautés de dialogue » (« dialogical communities ») (1983, p. xv).

L'analyse de ce mouvement en émergence qui cherche à dépasser le relativisme et l'objectivisme, a mené Bernstein dans des analyses fines et complexes de la pensée de Gadamer, d'Arendt, d'Habermas et de Rorty. Après le « discours pratique », il pointe la « tâche pratique » qui constituerait, à ses yeux, une véritable « *praxis* ». Mais ce que je souhaite mettre en évidence avec Bernstein, c'est cette dimension *praxiste* inhérente à l'herméneutique, avec ce qu'elle porte de critique, voire de révolutionnaire dans les rapports aux savoirs tout autant qu'aux autres, et qui convient tout à fait aux enjeux moraux, éthiques et politiques que je cherche à éclairer sur le territoire de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement dans cette thèse.

À partir de cette étude de la *praxis* en tant que posture philosophique (Arendt, Aristote, Bernstein, Castoriadis, Gadamer, Gramsci, Ricœur) et posture éducative (Daignault, Gadotti, Imbert, van Manen), il apparaît que cette manière de travailler et de créer des concepts en éducation constitue une théorie de la connaissance en éducation qui est ajustée à cette recherche de par son objet, soit le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation, et de par ma conception et mon rapport fondamental à cet objet.

3.2.2 La *praxis* éducative : une éducation éthique qui interpelle la sensibilité

L'éthique éducative se situe entre le fondement et la pratique éducative. Elle n'est autre que cette ligne de crête sur laquelle l'éducateur est invité à se tenir, et qui exige sa mise en jeu comme sujet.

Daniel Roquefort

Après l'interprétation des concepts d'éducation et de *praxis*, nous nous retrouvons face à l'évidence que ces concepts, selon le sens qu'on leur attribue, sont susceptibles de partager un même territoire avec l'éthique. D'abord, autour de la question des finalités, question à laquelle je me suis attardée davantage, mais également, sur le plan des pratiques. Ainsi l'éthique occupe-t-elle une place irréductible dans l'entreprise éducative marquée par le pouvoir, la responsabilité dans le face à face continu avec un autre, des autres (C.S.É., 1990;

Giroux, Gohier, Lebuis, Legault et Morin, dans Desaulniers et coll., 1997; Imbert 1985, 1987, 2000; et Meirieu, 1991, 1993, 1996, 2004).

L'éthique interpelle donc nécessairement les enseignants et les formateurs sur le plan de la pratique professionnelle, ou de la déontologie (Gohier, 1997, 2005). On pense ici à toutes les questions gravitant autour du rapport à l'autre et de la forme que prendra ce rapport (responsabilité, intérêts, devoirs et obligations, exercice du pouvoir) et qui sont plus ou moins encadrées sous des formes légales et sous des formes administratives (loi sur l'instruction publique, code de déontologie, cadre de référence, etc.). Mais comme on l'a vu, l'éthique interpelle également les formateurs, les futurs enseignants et enseignants en pratique d'un point de vue plus fondamental et fondateur sur le sens de leur projet de se former, d'éduquer, des choix des orientations pédagogiques et des finalités éducatives à privilégier, sens qui se construit et s'imbrique de façon plus ou moins cohérente ou harmonieuse dans leur projet de vie. Ce sens teintera également plus ou moins consciemment les intentions, les attitudes et les actions des éducateurs. C'est d'abord cette question qui m'interpelle et m'intéresse particulièrement.

C'est ainsi que, dans la formation initiale à l'enseignement, les questions éthiques occupent le territoire, un territoire où les finalités sont à la fois déjà déterminées et à déterminer, où les pratiques sont plus ou moins encadrées, mais où le sens, lui, reste toujours à construire par et pour le sujet qui se construit lui-même, ce faisant, avec les autres. C'est en cela que la *praxis* reste toujours pertinente, même au sein d'une entreprise qui, comme on l'a vu au chapitre I, prend souvent des allures de « fabrication ». Elle peut être, comme l'affirme Ricœur (1990), à la fois visée et processus de l'entreprise d'éducation éthique en formation initiale à l'enseignement, comme elle pourra l'être dans la future pratique professionnelle de ces enseignants auprès des enfants.

Comme je l'ai déjà mentionné, Imbert (1985, 1987, 2000) est un auteur qui a largement marqué ma pensée à l'égard de l'éducation, dans ses finalités et ses pratiques. Philosophe, analyste et maître de conférence à l'IUFM de Créteil en France, ce pédagogue est impliqué depuis une trentaine d'années dans la formation initiale et continue des enseignants. Il a fondé le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle et a publié de nombreux articles

et ouvrages sur la question de l'éthique dans le champ éducatif. Il élabore une conception de l'éducation au sein de laquelle il articule des principes philosophiques et psychanalytiques visant à permettre à l'être humain d'accéder à sa liberté, à son désir et à sa parole, d'entendre et de répondre à son appel à être et à devenir avec les autres, et donc de développer son autonomie et sa responsabilité dans une perspective éthique et politique. Imbert met en évidence le caractère de procès inachevé et inachevable de l'éducation et lui redonne ainsi sa pleine valeur : une valeur qui est attribuable à son processus même et non à un produit qui pourrait éventuellement en émerger. Il remet entre les mains de chacun la possibilité et la responsabilité de générer du sens et ainsi de se construire en tant que sujet solidaire d'autres sujets. Avec une théorie de la « *praxis [éducative-pédagogique]*¹¹», Imbert (1985, 1987, 2000) réussit à lier les finalités de l'éducation reliées à la personne, à son actualisation, à son épanouissement, à son humanisation et les finalités liées à la société, à la culture et à la politique.

Ainsi, Imbert permet-il de dépasser cette dichotomie dans laquelle nous nous retrouvons constamment en éducation, soit celle des intérêts individuels *versus* les intérêts sociaux et cela, en réhabilitant la question d'un « sujet en devenir » en éducation. Un sujet appelé à un processus d'individuation pour lequel la présence de l'autre et des autres solidaires est impérative. Un sujet dont la liberté est corrélative de la liberté pour autrui; un sujet éthique. Et cette liberté dont il est question interpelle précisément celui qui a le projet d'éduquer.

L'affirmation de la liberté et de la singularité du sujet constitue le seul repère, en quelque sorte, la seule loi, qui puisse sous-tendre le projet d'une *praxis* éducative; c'est-à-dire conduire le pédagogue et l'éducateur à reconnaître leur « envie aveugle » (D. Vasse) de « fabriquer » et de ranger, de posséder et de manipuler et, dans le même temps, à s'interdire de se laisser prendre à l'entraînement de la pulsion. (1987, p. 114)

De cette citation, émerge l'enjeu éthique essentiel que je souhaite développer dans les rapports entre éthique et éducation pour le formateur, l'enseignant, le pédagogue, l'éducateur : l'envie de « fabriquer » ou l'affirmation de la liberté. C'est cet enjeu que soulève la *praxis* et que je veux éclairer dans la formation initiale à l'enseignement, tant du point de vue des finalités et des pratiques qui y prennent place, que du point de vue des conceptions et des

¹¹ L'auteur dans son dernier ouvrage (2000), tend à employer le substantif (*praxis*) sans les adjectifs (pédagogique ou éducative) qu'il y joignait davantage dans ses ouvrages de 1985 et 1987.

représentations des futurs enseignants à l'égard de leur propre projet de s'éduquer, de se former, d'éduquer et d'exister. Un enjeu qui interpelle les acteurs dans leur rationalité mais également dans leur sensibilité.

Une éducation sous le signe de l'éthique (et non de la morale ou de la déontologie) serait une « *praxis* ». C'est du moins ce que soutient Imbert inspiré de Ricœur, d'Arendt, et de Castoriadis. Elle serait « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (Imbert, 2000, p.36). Elle serait un espace d'émergence et d'existence pour ce sujet en devenir. Une activité dont la véritable fin n'est que l'activité elle-même, le perfectionnement du sujet, et qui donc ne s'achève jamais. Elle rejoindrait particulièrement le pédagogue qui se donne pour fin « l'émancipation des personnes qui lui sont confiées, la formation progressive de leur capacité à décider d'elles-mêmes de leur propre histoire » (Meirieu, 1991, p.13).

J'ai d'ailleurs déjà situé la finalité dans laquelle s'inscrirait l'éducation éthique. Le projet de « faire advenir l'humanité dans l'Homme » (Meirieu, 1993, 2004). « *Educere* », « l'indispensable assistance pour que chaque être humain puisse satisfaire son désir d'apprendre à être, à devenir et à se situer » (Legendre, 1983, p.102), j'ajouterais avec, par et pour les autres. Le projet de se rendre présent à la présence de la vie. On voit ici comment la *praxis*, telle que définie par Imbert, constitue à la fois une telle finalité et la structure même de l'éducation éthique. Il y a donc cette posture éthique implicite à cette conception *praxiste* de l'éducation et qui implique cette confiance en l'être humain et en son désir de devenir. Cette dimension semble fondatrice dans toute la réflexion d'Imbert et de Meirieu (1991), notamment à travers l'articulation entre le postulat d'éducabilité et le principe de liberté établie par ce dernier.

Mais il faut bien voir ici que cette confiance en l'éducabilité de chacun, que ce « souci de l'autre », implique également un « souci de soi » et un « souci de vérité ». La considération de l'autre en tant que sujet capable de penser et de décider par lui-même, de devenir par lui-même avec les autres (je veux que ta liberté soit, avec la mienne), implique nécessairement cette même considération pour Soi ainsi qu'une attitude d'ouverture permanente par rapport

au sens et à sa co-construction solidaire, par rapport à la vérité, par rapport à la vie mouvante, surprenante, dérangeante! Ouverture, doute, interrogation, recherche et dialogue sont autant de dimensions qui obligent les acteurs à rester vigilants chaque fois qu'une personne, une institution, ou une « vérité » prétendue cherche à enfermer, à contrôler, à modeler soi-même et les autres. Si on prend pour acquis que la co-construction de sens est un processus inachevable de « penser et d'agir en solidarité » qui se situe en amont des règles et des codes, le « souci de vérité » qui l'accompagne est tributaire du « souci de l'autre » et du « souci de soi ». Puis, comme je l'ai mentionné précédemment dans l'analyse portant sur l'éducation, la formation et la *praxis*, le principe, le moteur, le vecteur qui porte ces « soucis » est bien le mouvement même de la vie de l'Homme.

Ainsi, peut-on concevoir la *praxis* en tant qu'acte « d'espérer et d'agir ensemble » (Gadotti, 1996) ou encore acte de « se comporter et agir en solidarité » (Gadamer, 1990). Une solidarité entre la théorie et la pratique, la pensée et l'agir, une solidarité entre humains, une solidarité entre ce que je suis et ce que je puis devenir. Car une rencontre véritable avec l'autre et les autres ne devient possible que dans une véritable rencontre avec « *soi-même devenant autre* » (Giroux, 1997), comme je l'ai mentionné. Cette *praxis* ouvrirait sur le « possible », la création, l'imprévisible, et sur une relation éducative qui pourrait se développer « *entre sujets engagés chacun pour leur part dans un processus dont la visée n'est plus l'achèvement mais un état d'inachèvement* » (Imbert, 1985, p.7).

De la morale ou de l'éthique en éducation

Afin de mieux saisir la théorie d'Imbert à l'égard de la question éthique dans le champ éducatif, les concepts d'éthique, de morale, voire même de déontologie (en ce qui concerne les enseignants), doivent être précisés afin d'en souligner les intersections et les différences. Si Imbert associe l'éthique à la *praxis* et la morale à la *poiësis*, il est pertinent d'analyser à quelles conceptions de la morale et de l'éthique il fait référence, en quoi ces concepts peuvent-ils s'opposer ou devenir complémentaires dans une perspective éducative, et, finalement, les enjeux éducatifs qui en découlent sur le plan théorique et pratique.

Le concept d'éthique vient du mot grec « *ethos* » qui signifie dans son sens originel « l'endroit habité », puis, « le lieu où on habite et où on est chez soi » (Rich, 1994, p.37). De là l'emploi du terme « *ethos* » au sens d'« *habitude, tradition, usage* » et finalement de « *mœurs* » (Rich, 1994; Bernard, 1990). Ce fut et c'est toujours, l'une des deux dimensions de la question éthique. Cette dimension peut être associée à Aristote, pour qui l'acquisition d'habitudes était le moteur de la « vertu morale » et par qui un jeu de mots grecs fait glisser le terme éthique vers le terme « morale » (latin « *mores* »). « Chez Aristote, l'*ethos* est en somme une science du caractère, la création d'habitudes qui mettent l'ordre particulier, le microcosme, en conformité avec l'ordre universel, le macrocosme » (Imbert, 1987, p.8).

L'autre dimension avait déjà été introduite par Socrate pour qui *ethos* prenait un tout autre sens, soit, « ce que je dois faire selon mes réflexions et mes convictions » (Rich, 1994). Contrairement à l'acception précédente, il s'agit ici d'un appel à briser les habitudes, à sortir de la conformité des mœurs pour faire ce que je crois bien et juste. Cette interpellation éthique rompt justement avec la visée de conformisation de l'éthique aristotélicienne, dira Imbert :

À la perspective morale d'une fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers. Là où la morale, lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'*ex-sistence* hors des moules et des empreintes. (1987, p.8)

D'où les deux dimensions ainsi définies s'affrontent quand « *ce qui se fait* » fait face à « *ce que je dois* ». C'est l'*ethos* contre l'*ethos*, la convention face à la conscience. Pour de nombreux auteurs, dont Ricœur (1985, 1990), on parle véritablement d'éthique quand on entre dans la deuxième dimension. L'éthique est une exigence absolue qui interpelle, pousse à chercher hors de tout conformisme, de toutes les coutumes et du droit en vigueur, ce qui est bien et juste, ici et maintenant.

Finalement, une autre dimension, beaucoup plus récente celle-là, est aujourd'hui associée à l'éthique : la déontologie. Du grec *deon*, *-ontos* (ce qu'il convient de faire) et *logos* (le discours, la doctrine), ce terme concerne l'« Ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public » (Larousse, 1994). Ce concept a été créé par Jeremy Bentham en 1834 pour

désigner « la théorie des devoirs dans des situations sociales et professionnelles déterminées » (Kaddouri, 2005, p.211). Comme le précise Le Robert (1992), par métonymie, « il désigne plus couramment l'ensemble des règles morales qui régissent l'exercice d'une profession (...) » (p.578). Bien que ce ne soit pas le cas au Québec, il existe en Ontario, par exemple, et aux États-Unis des codes de déontologie pour les professionnels de l'enseignement ou de l'éducation. Ces codes de bonne conduite professionnelle ont valeur corporative et énoncent ce que le professionnel doit et, surtout, ne doit pas faire dans l'exercice de ses fonctions.

Il va sans dire que la préoccupation de cette thèse a peu à voir avec cette dimension administrative et réglementaire de l'encadrement professionnel. Bien que les principes d'un tel code ne soient pas en opposition avec des principes qui peuvent animer la morale et l'éthique, ce n'est pas sous cet angle que je souhaite aborder cette question dans la profession et dans la formation initiale à l'enseignement.

Afin de poser les premières balises à propos de ces trois termes associés à l'éthique, j'emprunterai à Kaddouri (2005), un tableau résultant d'une analyse de contenu qu'il a réalisée à partir de quelques ouvrages et revues consacrées à ce sujet. Le tableau de la page suivante présente donc les principes, fonctions et mots-clés associés à l'éthique, à la morale et à la déontologie.

Tableau 3.1

Analyse des principes, fonctions et mots clefs associés à l'éthique, à la morale et à la déontologie dans divers ouvrages et revues consacrés au sujet (Kaddouri, 2005, p.211)

	Éthique	Morale	Déontologie
Principes à l'œuvre	<p>Respect des droits et de la liberté d'autrui.</p> <p>Souci de soi, d'autrui et de la communauté.</p> <p>Sensibilité à ce qui est inacceptable et intolérable.</p> <p>Affirmation d'un idéal de vie, de la singularité des sujets et des situations.</p> <p>Valeurs librement adoptées par le sujet.</p> <p>Relativité.</p>	<p>Énoncé d'obligation, de règles de conduite et de prescriptions.</p> <p>Jugement sur la conduite d'autrui</p> <p>Recherche du bien. Conformation aux normes sociales.</p> <p>Règles définies de façon extérieure à l'individu et imposées à lui.</p> <p>Universalité et absolu.</p>	<p>Code de bonne conduite relative à une profession.</p> <p>Codification des conduites que l'on exige des membres d'une profession.</p>
Fonctions	<p>Réflexion globale sur les orientations et les fondements de l'action.</p> <p>Prise de position.</p> <p>Éclairage des choix possibles et réflexions sur les conséquences de ces choix.</p> <p>Recherche du sens.</p> <p>Mise à distance et questionnement.</p>	<p>Obéissance par principe.</p> <p>Imposition des règles par une autorité.</p>	<p>Formalisation d'un code écrit.</p> <p>Responsabilité codifiée.</p> <p>Dire ce qu'il faut faire.</p> <p>Prescriptions d'attitudes et de conduites.</p>
Mots clefs	<p>Implication, liberté, responsabilité, choix, engagement, doute, autrui, altérité, singularité</p>	<p>Devoir-être fait. Système d'interdits.</p> <p>Obligation. Universalité.</p>	<p>Juridique. Codification.</p> <p>Recommandation. Cahier de charges. Responsabilité professionnelle.</p>

Un des concepts les plus souvent associés à l'éthique est celui de « liberté ». Pour Imbert (1985, 1987, 2000), il y a éthique quand il y a liberté. Il s'inspire largement de Ricœur (1985) à cet effet pour expliquer qu'il y a éthique quand par « l'acte grave de position de liberté », je m'arrache au cours des choses (*arrachement*) et je veux rompre les liens qui emprisonnent l'autre (*déliement*), c'est-à-dire « quand à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit » (Imbert, 1987, p.9). Ce surgissement abrupt du commandement éthique, comme le souligne Imbert, ne relève d'aucune justification ou déduction logique, il « transcende toute théorie » et s'adresse à une « *praxis* ». Ainsi, comme on le constate dans le tableau précédent, Imbert dira que :

L'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles; il nous situe sur un versant autre que celui des prescriptions, des exhortations et des pratiques morales; au point de ne pas craindre de transgresser ces prescriptions et ces pratiques, de briser leur effet de capture, l'inquiétude qui les porte à faire Un – le Un-tout d'un Moi-Maître, le Un-tout d'une Cité ou d'un État. Plus précisément, l'interrogation éthique tente d'inscrire et de développer un écart, une mise à distance et en question du noyau de ce qui constitue à la fois une entreprise de moralisation et d'éducation, soit la fabrication d'« habitudes », de « bonnes habitudes ». (1987, p.7)

Bourgeault va dans le même sens dans cette distinction entre éthique et morale :

J'entends par morale ce qui est système et codification d'exigences préfabriquées ou préétablies régissant la conduite humaine, et je réserve le mot éthique pour désigner ce qui, échappant aux systèmes et aux codes tout en y inscrivant parfois le résultat de ses démarches, oriente néanmoins, par ses questions et ses propositions plus que par l'imposition de règles, les conduites humaines. La morale ainsi comprise est nécessairement plurielle et toujours « tribale » malgré sa prétention à l'universalité, apparaît comme fermée, pour reprendre l'expression de Bergson; elle enferme en imposant des comportements obligés. Au service des pouvoirs en place, elle donne rang de normes et de règles à leurs volontés et à leurs caprices. L'éthique par contre, essentiellement ouverte, résiste aux enfermements et les dénonce; elle déploie des horizons sur lesquels la liberté créatrice et responsable fera se profiler desseins et projets. Elle se place du côté, non de l'imposition, mais de l'interrogation et de la provocation, et parfois de la proposition d'alternatives. (1996, p.11)

Meirieu, comme on l'a vu, a également traité d'éthique dans le champ pédagogique éducatif. Il pose quant à lui la morale comme « un ensemble de normes sociales concernant le comportements des individus dans une organisation sociale donnée et régies par un système de valeurs déterminées » (1991, p.11). Il définit ensuite l'éthique comme l'« interrogation

d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre » (p.11). L'Autre étant entendu ici au sens d'un être qui assume son altérité. Sicard va également dans ce sens en affirmant que, loin des recettes et des modes d'emploi, l'éthique serait davantage de l'ordre de l'interrogation, de l'inquiétude, de l'incertitude, voire de l'angoisse face aux fondements de nos actes (dans Postel-Vinay, 2001). Ricœur qui, comme on l'a vu également, pose la liberté en toile de fond de l'éthique, propose finalement pour distinguer morale et éthique de « réserver le terme éthique pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de la loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des normes, des lois, des impératifs » (1985, p.42).

Pour tous ces auteurs, l'éthique a primauté de droit sur la morale en ce sens qu'elle la précède dans l'ordre du fondement, même si les morales ont antériorité de fait sur l'exigence éthique. Ainsi, la dynamique entre ces deux concepts impliquerait, selon Meirieu (1991), que les morales doivent être confrontées à l'exigence éthique et que cette dernière doit susciter l'invention de règles permettant sa réalisation.

On comprend ici que la réflexion éthique dépasse largement la déontologie (que l'on désigne parfois sous le terme « code d'éthique »), qui encadre les relations professionnelles, et la morale qui énonce des règles et des normes sociales à partir desquelles elle sanctionne, pour rejoindre en amont de ces dernières la question du sens de l'action humaine (Gohier, 1997). Cette question du sens de l'action humaine qui place le sujet devant lui-même, devant la question de l'Autre et devant la question de la vérité, est centrale dans cette thèse.

La morale, comme on l'a vu, est liée à l'univers prescriptif, à « ce qui se fait » et aux capacités d'adaptation des sujets. Il s'agit d'« Un ensemble de normes sociales concernant le comportement des individus dans une organisation sociale donnée et régies par un système de valeurs déterminées » (Meirieu, 1991, p.11). La morale est « tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des normes, des lois, des impératifs » (Ricœur, 1985, p.42). Elle est système et codification d'exigences préétablies (Bourgeault, 1995), prescriptions régissant les conduites humaines de l'extérieur à l'agent. « La morale appelle l'ordre et la discipline; elle

identifie et classe; son monde est celui du prévisible, du simplifié et du maîtrisable » (Imbert, 1987, p.10). Imbert dira également que :

Étayée sur la répétition, les principes d'identité et de non-contradiction, la morale se montre capable de calcul et, ce faisant, d'assurer une maîtrise de soi-même et des autres; expression d'une raison qui entend ne pas rêver mais comprendre et travailler, elle dispose de tous les moyens de production et d'accumulation de biens et de vertus; de sorte que si la morale et l'appareil de connaissance paraissent inséparables, ils le sont tout autant de l'argent et de l'économie marchande. (1987, p.11)

Ainsi, la conduite morale, effet d'une logique, d'une raison comptable et « raisonnable » ne réclame ni désir, ni engagement. Ce qui peut nous mener à voir qu'il peut très bien y avoir des êtres moraux, des êtres « bons-de-la-mauvaise-manière », et des êtres immoraux, des êtres « mauvais-de-la-bonne-manière ». Les premiers « n'ayant jamais vu voler ni entendu chanter le bien, exigent de leurs contemporains qu'ils s'enthousiasment pour un paysage d'oiseaux empaillés et d'arbres morts »; et les autres, « les mauvais par bonté, exaspérés par leurs rivaux, manifestent, au moins en pensée une ardente tendance au mal, comme s'ils étaient persuadés que les actes mauvais, moins usés que les bons, sont seuls à contenir une étincelle de morale » (Musil¹², cité dans Imbert 1987, p.12). Ici donc, est soulevé ce côté pervers de la morale, qui se résume à une gestion la plus économique possible de ses pensées et de ses actes. Pour Imbert, « Aussi bien, l'éthique n'est-elle pas une contre morale, une image inversée de la morale, mais bien l'Autre de la morale » (1987, p.12).

Ces quelques analyses des concepts d'éthique et de morale nous permettent déjà d'entrevoir les incidences possibles de leur inscription dans le champ éducatif. Comme on l'a vu précédemment, chez Aristote l'*ethos* était en somme la création d'habitudes qui mettent l'ordre particulier, le microcosme, en conformité avec l'ordre universel, le macrocosme. Or, l'interpellation éthique selon la perspective socratique, qui a inspiré la pensée de Ricœur, de Meirieu et d'Imbert, rompt-elle précisément avec cette visée de conformisation propre à l'« éthique » aristotélicienne. À la perspective morale d'une *fabrication* d'habitudes qui assurent au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers. « Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'ex-sistence hors des moules et des empreintes. [...] avec

¹² Musil, R. (1956). *L'Homme sans qualités*. Paris :le Seuil, Tome I, p.180.

l'éthique, à travers elle, se trouve posée la question du sujet, celle de l'ex-sistence de la parole et du désir singuliers » (1987, p.8-9).

Comme je l'ai mentionné dans la problématique, Imbert soutient que dans l'état actuel des choses, la morale constitue l'essence même de l'entreprise pédagogique. « (...) l'école socialise dans la perspective héritée d'une "régularisation" et "moralisation" d'un enfant naturellement porté, dit-on, à l'"irrégularité" et à l'"anarchie" » (1987, p.13). En éducation, la moralisation, la *poiësis* consiste à former, à fabriquer un sujet-objet assujetti à ces différentes normes. Meirieu (1996) y va d'ailleurs d'une métaphore très provocatrice à l'égard de la *poiësis* dans un petit traité de pédagogie intitulé « *Frankenstein pédagogue* » ou le mythe de la fabrication d'un homme par un autre homme... Il interroge cette représentation de l'éducation consistant en un projet de fabrication, de maîtrise de l'autre, de contrôle de son destin. Ce mythe, comme il l'indique, conduit tout droit à l'échec et à la mort. Il s'inscrit en sens inverse du vecteur de l'éducation et de l'éthique que l'on a caractérisé par le mouvement même de la vie de l'Homme.

Cette conception d'une éducation sous le signe de la morale et de la moralisation est magnifiquement évoquée par Haeck (2004) dont la poésie fracasse nos cœurs et nos idées ou encore les berce et les reconfortent par la force tranquille de trente années d'enseignement :

L'école est une camisole de force - qui continue à faire semblant de ne pas le savoir, et qui a intérêt à le nier. [...] L'école est trop souvent une maison de correction; elle est droite-droite, voilà pourquoi elle nous rend malades : elle nous éloigne des tours et détours de la vie. La fausseté de l'école : presque tout y est séparations, définitions, explications, classifications, on ne cesse d'y nier le mouvement de la vie. Séparer permet de contrôler, lier force à échanger, ce qui semble fatiguer la plupart des enseignants; ils préfèrent contrôler, épier, laisser des marques rouges sur les copies des élèves. S'attaquer aux problèmes de la vie, l'école ne le veut pas; elle préfère mettre élèves et enseignants dans le formol. La formation de l'école c'est la formule - heureusement que des élèves se transforment en mules : autrement il n'y aurait qu'esclaves résignés et premiers de classes fiers de leurs notes. Le courage de la mule : refuser la bêtise. La vie de la plupart est encombrée des résumés d'école, des articles de grands journaux - ils sont inactifs, sans pensée propre, ne connaissent pas la joie de créer, n'écrivent pas de poèmes, sont pressés, opprimés. (Haeck, 2004, p.73-74).

Un tel portrait de l'école, dépeint par un enseignant poète qui rêve que l'école devienne des ponts jaunes, rejoint la vision d'Imbert à propos des enjeux existentiels, sociaux et politiques d'une vision poétique en éducation :

Le « bon élève » risque de se voir privé de toute ex-sistence possible. Sa fonction est de refléter. Refléter la réussite du Maître, celle de l'institution scolaire, d'un milieu familial, d'une classe sociale. Quant au « mauvais élève », épinglé sur une image négative, il n'a plus d'autre issue que de s'enfermer dans cette image, d'en faire son in-signe. Si l'échec est scolaire, il est aussi et avant tout échec existentiel; il renvoie à l'impossibilité où se trouve l'enfant de briser l'enfermement imaginaire, d'ex-sister comme sujet. (1987, p.60)

Cela dit, si l'éducation scolaire ne peut reposer sur une conception fabricatrice, un faire manipulateur et destructeur, elle ne saurait non plus être réduite à une pure *energeia*, à un « acte »... Ainsi, « il y a bien production, poïesis, et non simple repos dans l'immobilité de l'acte »; mais cette production n'est pas production d'objets – l'objet Moi-Maître, ou l'objet enfant assujetti – , mais auto-production de sujets par essence inachevée et inachevable; comme telle, elle (la pédagogie) relève de la praxis » (Imbert, 1987, p.19). L'éducation ne saurait se réaliser en dehors des hommes, des choses et du temps, d'une œuvre extérieure à l'agent, mais elle ne pourrait s'y limiter. Elle repose sur des conditions qui permettent à l'individu de « se faire œuvre de lui-même » pour emprunter l'expression de Pestalozzi.

La *praxis* éducative est la perspective éthique de l'éducation. Sa valeur se trouve dans le processus de l'advenue de l'humanité en l'homme et non dans un produit attendu par la société dans laquelle il vit. La *praxis* est la perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers (Imbert, 1987). Elle implique la liberté et la solidarité : je veux que ma liberté soit avec la tienne. La *praxis* fonde, oriente, donne de la valeur au projet de s'éduquer et d'éduquer. C'est ainsi que s'inscrit, pour Imbert, la question éthique dans le champ éducatif.

Ainsi pour approfondir une compréhension de l'éthique et de la morale et de leurs implications dans le champ éducatif, Imbert propose d'établir des distinctions entre deux autres concepts voisins, *la règle* et *la loi*. Il affirme que :

La règle est le principe constitutif des habitudes et des mises-en-forme; elle réalise le lien; elle rassemble et fait tenir ensemble. Ce faisant, elle risque de se laisser glisser sur la pente d'une production de « belles formes » dont la visée secrète serait une mise-en-image, l'Érection d'un Moi magistral dont l'indépendance ne le céderait qu'aux dieux. [...] À la règle et à ses effets imaginaires, où s'élaborent à la fois l'ordre et la cohérence

d'un Moi, d'une Cité et d'un Cosmos, l'éthique oppose l'efficace de la loi qui permet aux hommes « de se séparer, de se sentir différents et de vivre différents. (F. Dolto, G. Séverin (1977)¹³, cités dans Imbert, 1987, p.14)

Puis, il y a la loi. Comme l'explique Imbert : « La loi ici n'est pas productrice de normes et de règles où s'élabore le Un-tout d'un Sujet et d'un Collectif; elle est inscription d'une séparation qui différencie, délie, délivre le sujet. De cette loi fondatrice du désir et de la parole on sait que l'inscription inaugurale est l'interdiction de l'inceste qui règle la distance du Sujet à la Chose - *das Ding* - dont la mère occupe la place. » (1987, p.14). Imbert rapporte ici quelques notions de la théorie psychanalytique de Lacan pour bien comprendre la loi et ce qu'elle a de fondamental pour le désir et la parole d'un sujet et qui concerne également et fondamentalement l'éducation :

C'est dans l'ordre de la culture que joue la loi. La loi a pour conséquence d'exclure toujours l'inceste fondamental, l'inceste fils-mère, qui est ce sur quoi Freud met l'accent. [...] Ce que nous trouvons dans la loi de l'inceste se situe comme tel au niveau du rapport inconscient avec *das Ding*, la Chose. Le désir pour la mère ne saurait être satisfait parce qu'il est la fin, le terme, l'abolition de tout le monde de la demande, qui est celui qui structure le plus profondément l'inconscient de l'homme. C'est dans la mesure même où la fonction du principe de plaisir est de faire que l'homme cherche toujours ce qu'il doit retrouver, mais ce qu'il ne saurait atteindre, c'est là que gît l'essentiel, ce ressort, ce rapport qui s'appelle la loi de l'interdiction de l'inceste. (Lacan (1986)¹⁴, cité dans Imbert, 1987, p.14)

On voit ici à quel point les enjeux de la règle et de la loi diffèrent : l'enjeu de la première étant une *mise-en-image*, l'édification d'un Moi qui n'a d'autre fonction que de lier et d'assujettir, l'enjeu de la seconde étant l'*ex-sistence* du sujet. Mais cette préoccupation pour le sujet, ce souci de la relation, de la liberté et de l'émancipation, est loin de nier l'importance de la culture dans l'éducation de l'Homme. L'inscription dans la culture est le propre de la Loi, fondatrice de l'Humanité.

Au contraire, à ceux qui opposent une éthique de la relation à une éthique de l'excellence, Imbert rétorque que bien qu'il soit d'abord préoccupé par le souci de la relation, de la liberté et de l'émancipation, il en inscrit, avec Lacan, les possibilités dans la culture. Ainsi,

¹³ Dolto, F. et Séverin, G. (1977). *L'évangile au risque de la psychanalyse*, Tome II. Éditions Universitaires, le Seuil.

¹⁴ Lacan (1986). *Le Séminaire Livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, Paris : Le Seuil, p.83.

affirmera-t-il avec Vasse (1978), que l'interpellation éthique dans le champ éducatif s'entend comme une « mise en pratique de la loi ». La loi comprenant ces interdits, instaurateurs d'humanité, qui seuls peuvent libérer le sujet en l'arrachant à l'imaginaire et au fusionnel (Fabre, 2005). La loi constituant cette « *inter-diction* » d'une parole qui « avoue » et tranche le jeu des pulsions et de la jouissance imaginaire dont se nourrit le « couple éducatif ». Et ce recours à la Loi s'avère particulièrement nécessaire dans ce que Fabre identifie comme le « narcissisme postmoderne » au sein duquel le Maître s'assigne à la séduction plus qu'à la sanction. Aussi ce dernier met-il en évidence que la disparition des grands idéaux a donné lieu à des rapports de séduction entre le Maître et l'élève et que la relation affective devient fusionnelle. « Le maître devient le grand frère séducteur. La maîtrise relève à présent plus du "moi-idéal" (du narcissisme) que de l'"idéal-du moi" (le symbolique) » (Fabre, 2005, p.27). Tout l'enjeu se trouve alors pour Imbert dans le fait de réinscrire l'imaginaire (la relation affective fusionnelle) dans le symbolique et ses interdits fondateurs du sujet.

C'est donc à partir de ces distinctions entre la morale et l'éthique, la règle et la loi, qu'Imbert développe ses concepts de *poièsis* et de *praxis*. Le projet d'autonomie dont il est question dans la pensée d'Imbert implique de ne plus s'identifier à des formes (psychologiques, institutionnelles, idéologiques); il implique de se dégager de cette forme d'un Moi moral. Un Moi formé dans de « beaux moules » et dans des « hauts-fourneaux », une mise en forme morale que l'auteur, avec d'autres, n'hésite pas à associer à la mise en forme pédagogique. Une métaphore de la fabrication qui le conduit aux concepts aristotéliens de *praxis* et de *poièsis*.

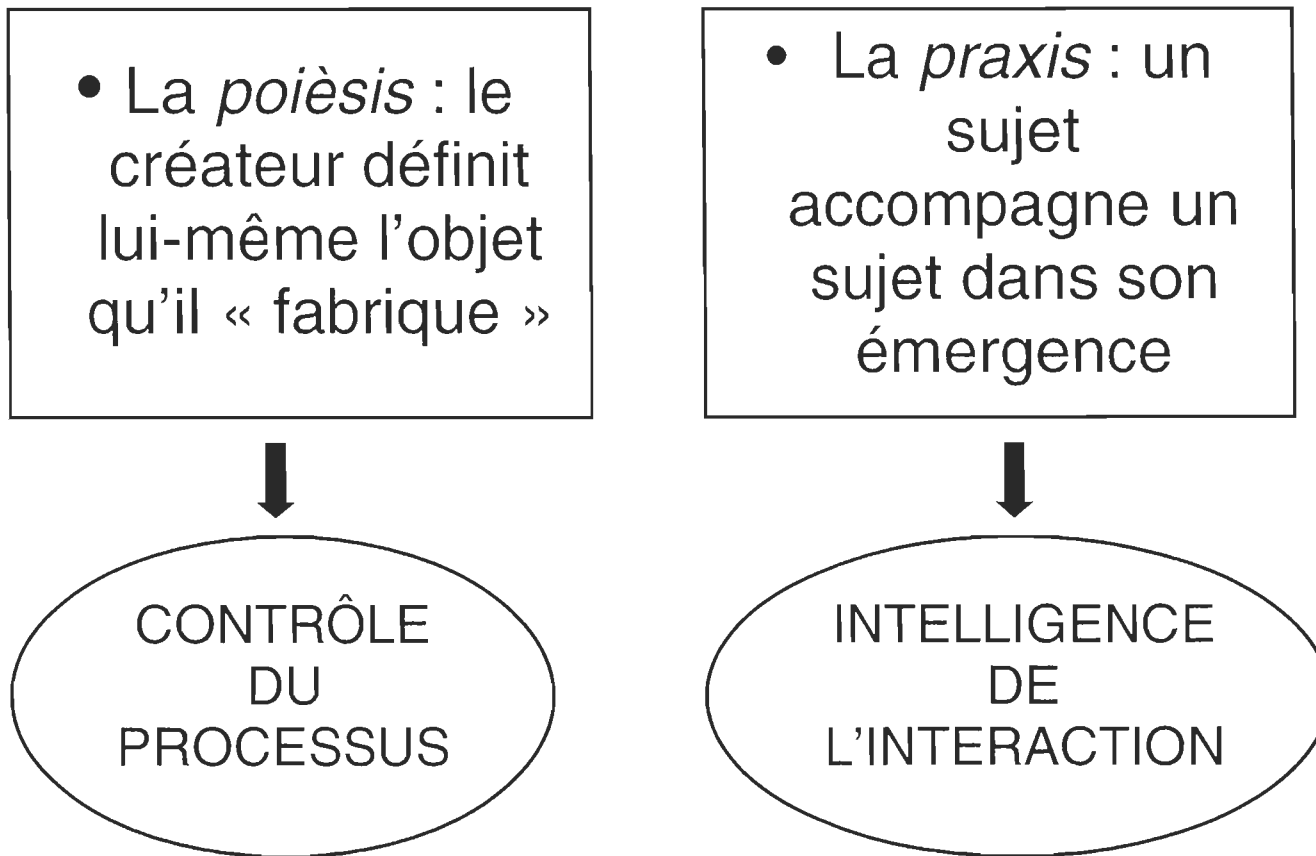


Figure 3.3 De l'éducation : *poièsis* et *praxis* (Tiré de Meirieu, 2004)

La *poièsis* se situe dans le paradigme du « produit ». Le contrôle du processus de « fabrication » implique une anticipation du résultat comme objet répondant à des critères prédéterminés (Meirieu, 2004). La *poièsis* se réalise dans une oeuvre (*ergon*) extérieure à l'agent et ainsi l'activité cesse quand son but est atteint. « Ces faire relèvent de l'action transitive et fabricatrice; ils représentent des moyens et non des fins qui demeureraient immanentes à l'action; nous sommes là en présence d'une activité imparfaite, d'un "mouvement" et non d'un "acte" (*energèia*) proprement dit » (Imbert, 1987, p.18). Comme le propose Meirieu (2004), avec la *poièsis*, on se retrouve dans la « technique », c'est-à-dire que nous devons « comprendre les lois de la nature de l'autre pour les utiliser », pour « maîtriser le processus de fabrication » (2004).

Avec la *praxis*, on se trouve dans un tout autre paradigme, celui du « processus ». Il s'agit d'une « anticipation du résultat comme "projet" permettant de fournir un cadre au développement de la liberté de l'autre » (Meirieu, 2004). La *praxis* est une action « qui n'a pas d'autres fins qu'elle-même, qui perfectionne l'agent et ne tend pas à la réalisation d'une oeuvre en dehors de cet agent : sa fin dernière n'est autre que l'usage et l'exercice même » (Aristote). Elle est un acte (*energèia*). « Tout entier dans l'agent, l'acte ne s'épuise pas sur une production; ainsi, dit Aristote, la "vision" est dans le sujet qui voit, la "contemplation" dans l'homme qui contemple, la "vie" dans l'âme. Ces actions ne s'achèvent pas, elles durent aussi longtemps que vit le sujet » (Imbert, 1987, p.18). Aussi, pour poursuivre avec le parallèle établi par Meirieu (2004), on passe ici de la « technique » à l'« éthique ». Un paradigme où « l'autre est comme moi un sujet en développement », ou nous devons « accepter l'imprévisibilité et l'événement », ou « nous devons nous comprendre en situation et exercer notre jugement ».

Ces distinctions aristotéliennes entre la *praxis* et la *poièsis* :

[...] éclairent la fonction poétique dont s'acquittent, traditionnellement, éducateurs et pédagogues lorsqu'ils visent la fabrication de sujets-objets assujettis à différentes règles et, pour ce faire, développent des pratiques comprises « dans le sens courant du terme, le sens industriel ou politique vulgaire » (Castoriadis); des faire producteurs où la question du sujet et de son autonomie, de sa capacité à s'auto-crée tendent à se voir oubliée. (Imbert, 1987, p.18)

L'engagement éthique, dira Imbert, ne relève d'aucune façon d'une activité fabricatrice-manipulatrice - la *poiësis*- qui s'achève une fois sa production accomplie; il ne vise ni une production interne, telle que l'édification d'un Moi « supérieur » aux traits achevés, ni une production externe telle que, pour le législateur et l'éducateur, la production de sujets-objets assujettis. **« L'engagement éthique s'entend comme praxis, c'est-à-dire, acte à travers lequel le sujet - et sans doute, ici, nous débordons l'acception strictement aristotélicienne - non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'auto-crée, d'ex-sister, à travers l'auto-crédation et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets »** (1987, p.19).

Cette réflexion à laquelle nous invite Imbert implique de se dégager de la vision traditionnelle selon laquelle le pédagogue a en vue la production d'une oeuvre - au même titre que la maison pour l'architecte - d'une enfance réglée par de bonnes habitudes et celle, corrélative, d'un Moi-Maître. Et ce réglage du Moi-Maître, le processus de reproduction dans laquelle peut se retrouver et y rester figé le futur maître, concerne directement la formation initiale à l'enseignement.

Aussi bien, de cette dernière figure [le Moi-Maître], S. Leclair nous disait qu'elle renvoyait à la production antérieure d'un enfant devenu à ce point docile et conforme qu'il pouvait contribuer, à son tour, une fois devenu adulte, à la fabrication de sujets-assujettis; inversement pourrions-nous dire, toute production de sujets-objets, de sujets assujettis, n'a d'autres fonctions que d'assurer et de parfaire la Figure de ce Moi-Maître. Que celle-ci, aux expressions sans doute diverses, en vienne, comme aujourd'hui, à se lézarder, et le Maître désespérera de pouvoir produire quoi que ce soit. Sans Sujet-Cause qui assure la mise en forme d'une matière elle-même in-forme, que pourrait-il advenir? quelle oeuvre pourrait-elle naître?

De là, le souci d'une Maîtrise, d'autant plus insistante qu'elle se sent et se sait menacée sous l'effet de l'effritement des articulations symboliques qui la faisaient tenir jusque là. (Imbert, 1987, p.20)

Ainsi, affirme Imbert (1987), si les pratiques enseignantes, vouées à des règles de fabrication, à une *poiësis* généralisée, visent à achever leurs sujets-objets, le Sujet-Producteur s'y trouve tout autant achevé, et il redoute toute irruption en lui, de l'imprévu, du non-maîtrisable.

La forme magistrale, celle de la maturité, ou encore la forme morale, excluent le temps, redoute tout processus d'auto-crédation, toute émergence de nouveau. [...] Ils [les

enseignants] se caractérisent essentiellement par la perfection de leur « morale »; ils se sont pliés, une fois pour toutes, à des « habitudes » et des règles, à un « régime » qui garantissent qu'ils ne dévieront pas de leurs cours. (p.20-21)

On comprend ici qu'en se soumettant lui-même aux règles, le sujet moral tente de venir à bout, en lui-même, du sujet en liberté, du sujet non-identifié. Comme le dit Imbert, « Il convient, en effet, que le Maître dont la fonction est de régulariser les conduites, d'assigner autrui à résidence, commence par se régulariser, par s'assigner lui-même à résidence » (1987, p.22).

Le projet *poiétique* trouve dans la relation éducative son premier terrain d'expression, là où l'opposition adulte/enfant s'offre au premier plan pour rendre compte et légitimer les hiérarchies morales et socio-politiques. « Le paradigme enfant/adulte idéologise, déhistoricise les relations, désormais figées, qui se nouent entre le pôle du pouvoir, le pôle supérieur et celui du non pouvoir, le pôle inférieur » (Imbert, 1987, p.22). D'une telle structure verticale peut difficilement émerger un projet éthique. Imbert précise ainsi sa pensée :

À l'adulte et à sa maturité il revient d'élever un enfant que caractérise le vide et l'erreur. La production pédagogique pourra s'accomplir et l'élévation de l'enfant se réaliser, celle-ci restera à jamais marquée par les modalités de sa production : ce sera l'élévation (sic) d'un sujet-objet et non l'auto-développement d'un sujet. Dans la perspective *poiétique*, l'élévation suppose le postulat du vide du côté du sujet à élever; de sorte que le plein qu'il peut un jour atteindre ne sera jamais que le plein d'un Autre. (1987, p.25)

Le Moi-Maître de l'enseignant d'aujourd'hui peut dorénavant s'appuyer sur une pratique érigée en science pour s'assurer la réussite. « Bien ancrée dans le réel, car maîtrisant son objet dont elle connaît les lois de développement et s'appuyant sur un ensemble de méthodes d'enseignement : les méthodes actives, fondée objectivement par la psychologie génétique, la pédagogie moderne peut prétendre dorénavant, au statut de science » (Boutaud, 1981¹⁵ cité dans Imbert, 1987, p.30). Quinze ans plus tard, la psychologie cognitive situe ses avancées dans ce même paradigme. Ce que recherche le pédagogue, c'est un savoir « sur » l'enfant; un savoir qui lui permette de venir à bout de son objet et l'assure que rien d'imprévu ne saurait advenir. C'est à se déprendre d'une telle compréhension et des paradigmes qui la structurent, une conception comprise dans une conception de *l'educare*, au sens où j'en ai déjà parlé, que

¹⁵ Boutaud, J. (1981) *Querelles d'école (s) ou Alain, Piaget et les autres* Paris : Éditions du Scarabée.

nous conduit le projet *praxiste* et l'interpellation éthique qui le fonde. Une conception comprise dans l'« *educere* »...

Nous pourrions alors poser avec Imbert que « l'éthique introduit la dimension du sujet, du sujet tout court. Elle confronte l'éducation à la tâche inachevable de ne plus viser le Un; ou encore de briser la dominance de l'image; c'est-à-dire, de reconnaître que pour le vivant parlant, il n'y pas de modèle un, pas d'un référent, pas de système fixe de représentations » (Imbert, 1987, citant Serge Leclaire¹⁶).

La *praxis* dont je viens de tracer les contours consiste donc en un engagement éthique qui vise non seulement le développement de ses capacités, mais *l'auto-crédation, l'ex-sistence* de sujets solidaires. Elle implique non seulement une façon de se comporter différemment, mais également, une façon d'être et de devenir de plus en plus présent à la présence de la vie et ainsi plus sensible aux situations qui comportent des enjeux éthiques. Et c'est d'ailleurs sur cette question de la sensibilité au cœur d'une éthique de l'immanence que j'élaborerai ma pensée dans le prochain chapitre.

Un tel engagement implique la possibilité d'un passage lorsque nécessaire entre un paradigme où le sens et les rapports humains sont déterminés et un autre paradigme où ces paramètres restent ouverts et à construire et re-construire constamment par des humains qui se sentent reliés entre-eux, avec le monde qu'ils habitent et avec la vie qui les habite. Comme on l'a vu dans la section précédente, un tel passage ne va pas de soi et nécessite une forme d'accompagnement éducatif particulier. C'est cet accompagnement que je tenterai de cerner et que je me risquerai à désigner et à élaborer en tant qu'éducation à la sensibilité éthique dans le chapitre suivant.

¹⁶ Leclaire, S. (1978). « L'angoisse de l'assujetti devant le *pas d'un*. *Lettres de l'école* ». Travaux, (26), 1978, p. 39

CHAPITRE IV

L'ÉDUCATION À LA SENSIBILITÉ ÉTHIQUE AU SEIN D'UN PROJET PERSONNEL DE FORMATION EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Ce chapitre constitue une proposition théorique quant à la pertinence et à la nécessité d'une éducation à la sensibilité éthique au sein d'un projet personnel de formation en formation initiale à l'enseignement. Comme on l'a vu, la *praxis éducative* est une éducation éthique qui sollicite l'implication des acteurs et leur mise en jeu en tant que sujets avec d'autres sujets en devenir. Une telle implication, à titre de formateur, d'enseignant, de futur enseignant ou d'élève, nécessite la prise en compte de la sensibilité qui entre en jeu dans ce projet, mais qui pourtant reste le plus souvent dans l'ombre d'une rationalité dominant le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation. L'éducation des acteurs à cette sensibilité devient ainsi une dimension incontournable dans une éducation éthique qui se situe en amont des règles codifiées pour des futurs enseignants.

Dans un tel contexte, quelle serait la nature de cette « sensibilité éthique »? Quelles seraient les possibilités et les conditions de son éducatibilité ou encore de l'éducatibilité des acteurs à cette dernière? Quelle serait la pertinence d'une éducation à la sensibilité éthique dans le contexte exposé au chapitre I et dans le réseau conceptuel circonscrit au chapitre III? Quel éclairage pourrait apporter ce concept aux questions et problèmes que j'ai mis en relief sur ce territoire? Quelle seraient les conditions pédagogiques susceptibles de favoriser l'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement? Ce sont là quelques questions auxquelles j'ai réfléchi et pour lesquelles je souhaite proposer des pistes de réflexion, de discussion et d'action.

Cette fois, dans le couple conceptuel principal, soit celui que constituent ensemble sensibilité et rationalité, le premier terme ne sera pas interprété en opposition avec le second, ni encore comme celui qui « contient » ou qui « est contenu » par l'autre. La sensibilité sur le territoire de l'éthique est véritablement posée ici comme un plan complémentaire à celui de la rationalité dans une dynamique de construction de sens qui implique, comme je l'ai mentionné avec Gohier (2002), autant le « *sensé* » que le « *senti* ». Mais l'entrée dans cette dynamique, et par le fait même dans le processus d'éducation éthique, implique une forme de présence au mouvement même de la vie dans son immanence qui, en amont de la rationalité, contribue peut-être à fonder, à motiver, à animer et à orienter ce « savoir-devenir-ensemble » au sein duquel la rationalité est également essentielle. La *sensibilité éthique* serait peut-être cette forme de présence pré-réflexive...

Ce quatrième et dernier chapitre présente donc une interprétation du concept de sensibilité ainsi que la construction de l'articulation théorique entre la sensibilité et l'éthique qui a donné naissance au concept de sensibilité éthique au sein cette thèse. Puis j'élaborerai une réflexion concernant les possibilités et les conditions d'éducabilité des sujets à cette sensibilité éthique. Je présenterai ensuite les arguments susceptibles d'en soutenir la pertinence et la nécessité en formation initiale à l'enseignement en écho à la problématique élaborée dans le contexte et dans le cadre théorique de cette thèse. Finalement, je proposerai des avenues pédagogiques possibles pour cette éducation à travers une structure de formation ouverte et transversale qui place les acteurs au cœur de la question du sens et qui implique donc directement la sensibilité éthique, le « projet personnel de formation ».

4.1 De la sensibilité éthique

*Exister pour nous c'est sentir;
notre sensibilité est incontestablement antérieure à notre intelligence.*
Rousseau, Émile, L.IV

Voilà plus de dix ans que je vis ce travail de recherche et de formation sur la problématique de l'éthique en éducation et en formation initiale à l'enseignement. Des années de

recherche et d'enseignement, de lecture, d'écriture et de réécriture mais surtout d'un profond questionnement sur le sens de l'existence, la mienne, celle de l'Autre en face de moi et celle de tous les autres; l'existence telle qu'on la vit, celle que l'on espère ou que l'on scrute quelque part sur un horizon lointain et inatteignable, celle de tous les possibles. Un travail sur la condition humaine, sur ses *grandeurs et ses misères*¹, sur les possibilités de transformation et de création en solidarité que recèle la vie - la mienne, mais aussi celle de l'Autre et de tous mes semblables - et donc sur le rôle de l'éducation, de l'éducateur, du formateur, autour de ces questions. Un travail qui a pris naissance, qui a renouvelé son élan et qui a évolué avec, par et parfois malgré ma sensibilité, qui a ainsi souvent été bousculée, malmenée, voire chavirée, mais un travail qui m'a nécessairement formée, éduquée, transformée, à son égard tout autant qu'à celui de la pensée.

À travers la recherche, la formation et ma pratique de formatrice, il m'est apparu que la question de l'éducation ne peut être pensée en dehors de la question éthique et inversement, il m'est également apparu que la question éthique elle-même ne peut être conçue en dehors d'une démarche qui soit proprement éducative. Ensemble ces questions s'inscrivent sur un même territoire dans une *praxis*. Mais qu'est-ce qui m'interpelle tellement sur ce territoire? Qu'est-ce que j'ai à apprendre, qu'est-ce que j'ai tant besoin d'apprendre sur ce territoire? Qu'est-ce que je pourrais dire là-dessus qui n'aurait pas encore été dit? Je crois que ce qui m'interpelle tellement, et qui n'a pas beaucoup été discuté sur ce territoire de l'éthique et de l'éducation, pourrait se résumer, comme on l'a vu dans la section précédente, à deux questions : « *Comment l'éducation éthique pourrait-elle être conçue en dehors d'une praxis?* » et « *Comment l'éducation éthique pourrait-elle se réaliser sous le joug de la seule rationalité?* »

J'ai largement discuté dans le chapitre précédent la pertinence d'inscrire l'éducation éthique dans une *praxis* et c'est principalement la seconde question qui anime ce chapitre. Si le sujet de cette construction de sens est constitué d'une rationalité (*homo sapiens*) lui permettant d'analyser, de déduire, de discuter, de juger et d'agir, il est également constitué d'une sensibilité qui lui confère une manière d'être présent dans le monde, d'être affecté et

¹ Expression empruntée à Taylor (1991) et au titre de son ouvrage *Grandeurs et misères de la modernité*.

interpellé, puis de douter, de répondre et d'être de nouveau affecté dans ses relations avec lui-même, les autres et le monde. Cette manière *d'être-là*, cette forme de présence à soi, aux autres et au monde en amont, puis en filigrane d'une démarche éthique rationnelle, c'est cela qui a toujours alimenté ma curiosité.

Pourquoi certains êtres paraissent-ils plus sensibles que d'autres aux questions et aux enjeux éthiques? Pourquoi certains saisissent-ils dans un regard, un silence ou un cri, dans un moment, un lieu, dans une forme de relation avec le monde, l'occasion de s'humaniser, alors que d'autres n'auront rien vu, ni entendu, rien senti, ni consenti, ni répondu? Pourquoi certains se sentent-ils affectés, puis interpellés par le travail du sens auquel les questions et les enjeux éthiques invitent et y « répondent » en s'y engageant, alors que d'autres y semblent insensibles, ne semblent pas interpellés et ne s'y engagent pas? Et moi, comment je me situe là-dedans? Y a-t-il parfois des moments et des situations au sein desquels je suis sensible, interpellée, engagée et d'autres au sein desquels je le suis moins ou pas du tout?

Afin d'évoquer la saveur de ce questionnement, l'indignation et l'appel qu'il suscite encore souvent en moi, je propose ici un petit récit autobiographique extrait de mon mémoire de maîtrise qui relate cette expérience d'incompréhension face à la violence et à l'indifférence et face à une sensibilité éthique qui crie son manque d'éducation...

GANDHI

Denia participait à Katimavik, un programme fédéral de travaux communautaires pour jeunes volontaires. Elle avait décidé de s'y inscrire au moment où, comme on saute d'un trapèze à l'autre - et que le temps s'arrête avec le souffle de l'artiste et des spectateurs - elle passait du secondaire au collégial. Elle vivait donc depuis six mois avec douze personnes issues de milieux bien différents du sien, dont elle commençait à connaître assez bien l'histoire et les souffrances. Plusieurs avaient traversé des moments assez difficiles - familles d'accueil, grossesses non désirées, alcoolisme, toxicomanie, violence familiale, etc.- et avaient fui leur milieu en participant à ce programme. Ils avaient adopté, pour la plupart, une attitude « d'adolescent délinquant », mais elle avait réussi à découvrir leurs beaux côtés et leur grande sensibilité lorsqu'on parlait d'eux-mêmes. Denia les aimait bien maintenant. Mais elle qui avait grandi dans la ouate, avait eu peine à s'adapter à ses nouveaux compagnons de vie, qui n'étaient pas nécessairement du genre de ceux qu'elle aurait choisi elle-même.

Un soir, événement spécial, l'agent de groupe décide d'inviter tous les participants à aller au cinéma pour voir le grand film « Gandhi ». Bien assise sur son siège, Denia dévore le film. Elle est indignée par la bêtise humaine mise en scène devant elle. Racisme, exploitation, mépris, violence, corruption, et tout le reste. Denia est toujours étonnée et bouleversée par l'image que la race humaine réussit à se renvoyer d'elle-même. Impossible, se dit-elle tout au long du film, un humain ne peut en traiter un autre sans aucune considération. Je ne ferais même pas cela à un chien pensait-elle... Puis, tout à coup : « What are we doin' here », bredouille son voisin Phil. « That show is too long and boring... » Denia ne répond rien. Elle feint l'ignorance.

Plus tard, vers la fin du film, Denia est toujours émue, mais cette fois, devant la grandeur de l'humain. Gandhi, dans sa lutte pour la justice et par sa stratégie de non-violence rassemble des milliers d'Indiens. Jeunes et vieux, riches et pauvres, instruits et ignorants. Ils comprennent son langage et son message. Ces personnes marchent maintenant aux côtés de Gandhi qui symbolise l'espoir, l'incarnation d'une confiance renouvelée en l'humanité, retrouvant une certaine dignité, un sens à leur vie. Mais comment y arrive-t-il? se demande Denia.

Puis, Gandhi est assassiné. Comme Jésus, Martin Luther King, Steven Biko, John Lennon et des centaines d'autres, connus ou inconnus, qui ont parlé pour la dignité humaine et qui ont peut-être contribué à faire avancer la conscience humaine. Et moi qu'est-ce que j'ai fait? qu'est-ce que je fais? qu'est-ce que j'ai à faire...

À ce moment elle regarde autour d'elle. Tous dorment sur leur siège, sauf Rod, l'agent de groupe. Phil porte son t-shirt "*Harley's the best, f... the rest*". Elle pleure et il ronfle. Elle pleure pour les Indiens, pour elle-même, pour Rod, pour Phil et pour le monde entier... (Léger, 1999, p.71)

Cette expérience de vie témoigne de l'ampleur et de la profondeur de mon indignation et de mon questionnement mais aussi de cet antagonisme entre ma confiance et mon désespoir vis-à-vis des être humains, entre mon incommensurable désir de « répondre » et ma grande impuissance... Mais ce que je souhaitais surtout évoquer ici, c'est ma plus totale incompréhension devant l'apparente insensibilité dont peuvent faire preuve les humains, et ce, de chaque coté de l'écran... Ainsi, ce que je croyais être de l'insensibilité à ce moment s'est peu à peu transformé en besoin d'éducation, puis en besoin d'éducation à la sensibilité.

Alors la question n'est peut-être pas de savoir pourquoi certains êtres paraissent sensibles du point de vue éthique et pourquoi d'autres le semblent moins. La sensibilité est inhérente à l'être vivant, à l'être humain dans le cas qui nous intéresse ici. Elle l'est parce qu'il est

vivant et que la vie en elle-même est sensible. Ce ne serait pas alors la sensibilité qui serait une variable dans les possibilités d'éducation éthique mais l'attention, l'accueil, l'observation, la compréhension et l'engagement qui lui sont consentis. Pourquoi alors ne pourrais-je pas m'éduquer davantage à cette dimension essentielle de mon humanité? Pourquoi ne pas considérer cette « tâche éducative » comme « essentielle »², pour moi-même - en tant qu'être humain, mère, chercheuse, formatrice, éducatrice - et pour ceux et celles qui se destinent précisément à une profession d'éducation?

La thèse que j'ai commencé à élaborer précédemment et que je poursuivrai dans cette section se résume ainsi : si la question éthique concerne la question du sens de son existence et que dans cette question du sens de l'existence, celle de l'Autre est immédiate; si la question du sens nécessite que soient élaborés et approfondis le sensé et le senti, et si la question éthique ainsi définie ne peut être posée en dehors d'un sujet impliqué avec d'autres sujets; si la question éthique est envisagée selon la perspective philosophique de l'immanence de la vie; alors, l'éducation éthique doit s'inscrire dans une *praxis* et nécessite de prendre en considération à la fois la rationalité et la sensibilité constitutives de l'être humain

Or, comme on l'a vu, contextuellement, le problème est que les politiques et les programmes de formation, tout autant que la majorité des « textes » sur la question éthique dans le champ éducatif, tendent ou bien à limiter la formation éthique à ses dimensions morales, citoyennes ou professionnelles, voire déontologiques, dans une perspective performative (de résultats prédéterminés et attendus) ou alors, lorsqu'ils considèrent l'éducation éthique du point de vue de la question du sens, ils se limitent à la dimension « sensée » de cette question. Dans un cas comme dans l'autre, l'implication des acteurs en tant que « s'éduquants » avec d'autres est minime et leur sensibilité à l'égard des questions éthiques se trouve ainsi occultée. Ce qui conduit au second problème, celui-là formulé au plan théorique, soit la difficulté que représente le passage de l'éducation morale à l'éducation éthique dans la saisie, l'appropriation, et l'engagement dans la question permanente du sens, et donc du sujet avec ses semblables, infiniment remis en doute, en cause, en question...

² Je fais ici référence au rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation (1990) intitulé *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: Une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

Un passage que la seule rationalité ne peut assurer. Or qu'en serait-il de la nature de cette sensibilité, des liens qui l'unissent avec l'éthique ainsi que des possibilités d'une conceptualisation de la sensibilité éthique?

4.1.1 De la sensibilité

Exister, c'est se trouver ou être situé par l'affection au cœur de l'étant dans son ensemble.
Cournarie et Dupond, 1998

L'inscription d'une réflexion sur la sensibilité dans le champ philosophique - un champ nécessairement impliqué dans une réflexion sur les finalités éducatives - constitue une entreprise qui peut paraître à première vue aussi paradoxale que de faire une recherche théorique sur la *praxis*. La sensibilité s'est longtemps posée à contre-sens de la philosophie, champ par excellence de la rationalité, depuis l'Antiquité grecque jusqu'au XVIIIe siècle, ce qui n'est pas sans avoir laissé une empreinte profonde dans nos représentations contemporaines du monde et de la philosophie elle-même. Ainsi Platon considérait-il le corps comme prison de l'âme, source de passions confuses et dangereuses. Puis, avec Kant s'amorcera un second mode de considération philosophique de la sensibilité, proposant une sensibilité purifiée, arrachée aux sens, et dorénavant conçue comme une condition de possibilité et non comme une limitation (Billier et Caquet, 1998). Cependant, dans ce contexte, la sensibilité est limitée aux sentiments (en supposant qu'ils puissent s'extraire du corps) et les considérations éthiques, la vertu ne peuvent advenir que par devoir, c'est-à-dire contre la sensibilité. Finalement, un troisième mode de considération philosophique de la sensibilité émergera avec la phénoménologie. Les travaux de Heidegger, de Husserl et de Merleau-Ponty notamment permettront de penser le corps et la perception sensible préreflexive de façon positive, reprenant et prolongeant la revalorisation kantienne du sensible mais en réincarnant la sensibilité dans le corps.

Toutefois, malgré l'évolution de la pensée philosophique à l'égard de la sensibilité, il demeure toujours une méfiance à l'égard de cette dernière et de ses influences sur la pensée et l'agir humain, méfiance à laquelle les champs éthique et éducatif n'échappent pas. Cette

suspicion se traduit par une tendance à la rationalisation et à la standardisation des finalités et des pratiques éducatives (même sur le plan éthique) et par une occultation de la sensibilité au sein de ces territoires habités par des enjeux individuels et sociaux majeurs. Il faut dire que si certains philosophes, Platon en tête, mais également Descartes dont on connaît l'influence majeure sur la pensée occidentale contemporaine, ont tellement insisté sur l'importance de la rationalité, en écartant ou en discréditant la sensibilité (avec des nuances qui n'ont pas toujours été rapportées très finement, sans doute), les philosophes n'ont pas eu le monopole des contempteurs de la sensibilité dans cette histoire qui est la nôtre. Ainsi la « somatophobie » prendra différentes formes plus ou moins nuancées au sein du christianisme et on s'entendra pour dire qu'il se trouve une tradition pour le moins ambiguë du mépris du corps et de la sensibilité en son sein (Billier et Caquet, 1998).

Ajoutons finalement à ces ancrages historiques de la sensibilité que si elle s'est trouvée le plus souvent à contre-sens de la philosophie, dans l'éducation philosophique contemporaine plus ouverte à son sujet, les courants qui prennent en compte la sensibilité s'imposent davantage en tant que doctrines ou positions à comprendre, et non en tant qu'attitudes auxquelles se former (Tozzi, 1999). Tozzi affirme d'ailleurs que la philosophie scolaire n'éduque pas aux sens. Au pire, elle développe le soupçon sur leur prétention à connaître et elle culpabilise les sens sur leur tentation de jouir. Au mieux, elle réhabilite leur légitimité épistémologique et éthique. Mais dans un cas comme dans l'autre, l'éducation ne s'y adresse pas directement.

Suivant la thèse de Meyor (2000), la sensibilité n'est pas nécessairement mieux considérée dans le champ éducatif que chez les philosophes ou dans la chrétienté. Tantôt considérée dans la perspective d'un mal à guérir, tantôt comme une potentialité à exploiter pour améliorer les performances cognitives, la sensibilité trouve difficilement sa place dans l'espace éducatif, pour ce qu'elle est, en ce qu'elle est et selon ce qu'elle est...

C'est dire qu'en philosophie, en psychologie comme en éducation, bien que soient abordées les questions liées à la sensibilité, il s'agit rarement d'apprendre à sentir, mais d'abord, d'apprendre à penser. Que l'on aborde en philosophie la perception, le sensualisme, l'hédonisme et, en psychologie, l'affectivité, les sentiments, les émotions, il y a généralement

cette mise à distance du « ressenti », considéré comme objet de pensée et de travail pour les premiers, et comme problème ou comme support à la cognition pour les seconds...

Pourtant, au sein de certains courants philosophiques tout autant que des sciences humaines et sociales, les métaphores ne manquent pas pour traduire ce besoin de réconcilier ou d'unifier le « sensé » et le « senti » (Gohier, 2002) dans cette construction de sens relative tout autant à la philosophie, qu'à la psychologie et à l'éducation. Que se passerait-il alors si l'éducation prenait en compte cette dimension humaine qu'est la sensibilité plutôt que de l'ignorer, de la mettre de côté ou de la mépriser, plutôt que de l'instrumentaliser ou encore de tenter de la guérir d'elle-même? Après tout, « *la sensibilité, c'est la vie* » (Billier et Caquet, 1998) ! La sensibilité apparaît avec la vie, se diversifie et disparaît avec elle. Tant qu'on est en vie, on ne peut se débarrasser de sa sensibilité. Elle est selon une perspective phénoménologique « *la révélation de la vie à elle-même* » (Cournarie et Dupond, 1998). Peut-être alors pourrions-nous apprendre à vivre et non seulement apprendre à penser ou à développer des compétences...

L'unité sensible de l'homme

Du latin *sensibilitas*, la sensibilité est décrite dans le langage courant par le Petit Robert comme une « Propriété (d'un être vivant, d'un organe) d'être informé des modifications du milieu (extérieur ou intérieur) et d'y réagir par des sensations », avec un renvoi à l'excitabilité, au sens et à la sensation, ou encore comme « Propriété de l'être humain sensible traditionnellement distinguée de l'intelligence et de la volonté » avec un renvoi à l'affectivité et au cœur.

Quelques auteurs ont récemment travaillé la question de la sensibilité dans le champ philosophique sans nécessairement s'intéresser directement aux enjeux éducatifs qui y sont liés (Billier et Caquet, 1998; Laupies, 1998; Cournarie et Dupond, 1998). Cournarie et Dupond soutiennent que « Au sens le plus général, elle est la propriété qui rend l'être vivant capable de recevoir des impressions du milieu, extérieur ou intérieur, et d'y réagir en conséquence » (1998, p.6). Mais, ajoutent-ils « elle se dit aussi bien, et même plus proprement, du cœur et des sentiments que des sens et des sensations. La sensibilité désigne

l'ensemble des tendances, des inclinations, antérieures à la réflexion, la capacité à éprouver plaisir et peine, et, au moins pour l'homme, la gamme infinie des émotions et des sentiments » (1998, p. 7). Pour Laupies, « la sensibilité existe là où quelque chose est éprouvé, « ressenti » » (1998, p.11). Elle est le plus simplement « capacité à être affecté »; elle désigne en premier lieu le caractère de ce qui est sensible, de ce qui peut sentir » (1998, p.19). Finalement, Billier et Caquet diront que la définition la plus simple de la sensibilité est : « la faculté d'être affecté » (1998, p.6). Une faculté que partagent les êtres humains avec tous les êtres vivants et plus particulièrement avec le monde animal, mais qui en même temps, de « par son caractère vital [la sensibilité est le théâtre de la vie] et antagoniste [douleur et contentement], [de] par sa liaison à la conscience du temps [succession : quitter l'état présent; entrer dans un autre état], semble établir un propre de l'homme » (Billier et Caquet, 1998, p.9). La sensibilité est antagonique car elle est la faculté du plaisir et du déplaisir. Ainsi, vivre c'est prendre conscience de la contradiction de la sensibilité, c'est passer d'un état de douleur à un état de contentement ou d'un état de contentement à un état de douleur, d'où la force vitale, la faculté de désirer l'état de contentement. Puis, de par cette dynamique antagonique, la sensibilité possède un caractère temporel. En effet, comme la sensibilité est une faculté qui permet de percevoir des changements d'états, et donc des mouvements, elle implique, comme le souligne Kant, la perception du temps (Billier et Caquet, 1998). C'est ainsi que ces auteurs nous permettent de conclure sur les caractères antagonique et temporel de la sensibilité, caractères qui semblent établir un propre de l'homme.

Dès ce moment se pose la question de l'autonomie du sujet vis-à-vis de sa sensibilité, question inévitable du point de vue philosophique et qui le devient conséquemment du point de vue éducatif. Si l'on associe fréquemment la sensibilité à la passivité et à la faiblesse, il faut voir que ce n'est que dans le cas où l'on réduirait le sujet à n'être que la collection de ses affections. Au contraire, on peut considérer la sensibilité comme source d'une force en l'appréhendant comme ce qui permet d'éprouver sans cesse l'identité de ce sujet qui doit se poser indépendamment de ses affections (Billier et Caquet, 1998). Ainsi, le sujet ne doit pas s'amputer de sa sensibilité mais bien vouloir et pouvoir se poser face à ses affections. Voilà une position éclairante quant aux rapports entre sensibilité et éducation. Peut-être ne peut-on

éduquer la sensibilité elle-même, mais sans doute peut-on éduquer le sujet à sa sensibilité et à se poser non pas « face », mais « avec » une sensibilité assumée.

Tantôt désignée comme une « propriété », une « faculté », une « capacité », une « tendance » ou une « inclination », il ressort tout de même de ces différentes définitions générales un sens strict ou une intention (Van der Maren, 1995) en cette potentialité d'un être vivant à être affecté ou encore à recevoir des impressions du milieu extérieur ou intérieur, et d'y réagir avec plus ou moins de finesse. Puis plus spécifiquement pour l'homme, ce potentiel d'affect comprend le vaste spectre de toutes les tonalités sensibles de son corps, de toutes les émotions et les sentiments humains. Mais comme on le verra plus loin, encore faut-il « être là » pour être affecté...

Dans ses extensions, le concept de sensibilité lié à la perception, à la sensation ou encore à l'affect prend des significations multiples dont les interactions nombreuses rendent l'analyse complexe. En fait, la phénoménologie propose une unité sensible de l'Homme, tout au moins dans ses dispositions sensibles et affectives. Une unité sensible-affective « qui accompagne l'épanouissement de la vie, de l'animalité à l'humanité, qui se révèle irréductible au processus et au problème de la connaissance, alors même qu'elle rend possible tous les pouvoirs supérieurs de l'esprit, qui, finalement, révèle l'existence à elle-même comme être au monde » (Cournarie et Dupond, 1998, p.10). Une telle conception de l'unité sensible de l'homme apparaît pertinente dans la perspective de considérer ensuite la sensibilité dans le champ éthique et éducatif. Mais d'abord faut-il se demander de quoi au juste elle serait l'unité en mettant au clair, le plus succinctement possible, les extensions principales de ce concept (avec les sens, l'affectivité, l'éthique et l'esthétique) et en précisant, d'entrée de jeu, ses rapports avec la rationalité à laquelle on l'oppose généralement dans ses rapports à la connaissance et à la morale.

Sensibilité et rationalité

« *Sois raisonnable!* » Qui n'a jamais été l'objet d'une telle forme d'injonction de la part d'autrui ou pire encore, de lui-même? Qui n'a jamais senti en lui cette opposition, cette déchirure entre l'élan de son « cœur » et ce que lui dicte sa « raison »? L'opposition entre la

sensation (*aisthèsis*) et la pensée (*noèsis*) est incontournable dans la tradition philosophique depuis que Parménide a opposé la voie de l'être et de la pensée à la voie de l'errance et de la sensibilité (Cournarie et Dupond, 1998). Ainsi, pour Kant, la connaissance humaine a deux sources irréductiblement différentes en nature : la faculté inférieure de connaître, la sensibilité, et la faculté supérieure de connaître, l'entendement et la raison. Les intuitions sont les représentations de la sensibilité, alors que les concepts sont les représentations de l'entendement et les idées, celles de la raison (Cournarie et Dupond, 1998). L'intuition est une représentation immédiate à son objet alors que le concept s'y rapporte par la médiation de l'intuition. L'intuition est singulière, alors que le concept est universel. Elle est également sensible, c'est-à-dire qu'elle a ce potentiel d'être affectée par les objets. La vertu, quant à elle, relève également de l'entendement et de la raison, non de la sensibilité.

Leibniz et Wolff soutenaient que sensibilité et intelligibilité entretiennent des rapports de différence de degré plutôt que de nature : le sensible recouvrant tout ce qui est connu confusément, et l'intelligible, tout ce dont la connaissance est distincte (Cournarie et Dupond, 1998). Cependant, Kant réfuta cette thèse en rappelant qu'une connaissance sensible peut être très distincte, en géométrie par exemple, et une connaissance intelligible, très confuse, en métaphysique par exemple. Aussi, pour ce dernier, ce qui les distingue se trouve en leur origine : la sensibilité ou l'entendement. « Les objets de la géométrie, aussi distincts qu'ils soient, sont appelés « sensibles » en raison de leur origine dans la sensibilité. Les objets de la métaphysique, aussi confus qu'ils soient, sont appelés intelligibles en raison de leur origine dans l'entendement pur » (Cournarie et Dupond, 1998, p. 82-83). Ainsi peut-on sans doute parler de différence de nature dans leur cas. Ce qui, en passant, n'écarte nullement les possibilités de rencontre et de dialogue, une possibilité de complémentarité entre la sensibilité et l'entendement.

Ainsi, les rapports entre la sensibilité et la raison dans le processus de production de la connaissance sont conçus différemment selon les courants philosophiques et les philosophes qui s'y intéressent. Comme je l'ai mentionné précédemment, la pensée des philosophes grecs Parménide et Platon, et à leur suite celle de Descartes, pose que la sensibilité est irréductible au savoir (Cournarie et Dupond, 1998). L'opposition entre la sensation (*aisthèsis*) et la pensée (*noèsis*) ne constitue pas une doctrine philosophique mais les fondements même d'une

métaphysique. « L'*aisthèsis* est une attitude naturelle de l'homme », diront Cournarie et Dupond (1998, p. 40). Elle ne demande pas à être réfléchie, fondée. Elle est. C'est la philosophie qui invente l'idée d'un domaine propre à la sensibilité, d'un champ « esthétique », mais, de l'avis de ces auteurs, c'est pour mieux s'en détourner. Ces auteurs diront que la philosophie « dégage la possibilité d'une esthétique mais pour aussitôt la dépasser et la refermer, faire apparaître une connaissance sensible pour mieux la récuser comme connaissance » (1998, p.40). Il faut alors se questionner, affirment-ils sur les possibilités de fonder une esthétique sur un objet, le sensible, qui ne répond pas aux critères de vérité du *logos*.

Toujours selon l'analyse de ces auteurs, la distinction entre le sensible et l'intelligible est indissociable de la critique du sensible chez Platon. Si les modes du sensible sont constitués de la multiplicité, du devenir et de la contingence, ceux de l'intelligible se reconnaissent dans l'identité, la permanence et la nécessité. Alors, si les actes de connaissance correspondent à la nature de leur objet, seule la science est la connaissance vraie parce qu'elle est la connaissance de l'être dans ses caractères d'identité, de permanence et de nécessité. Ainsi, seul l'être qui existe vraiment (*ontos on*) est l'objet de la science. Quant à la connaissance de l'opinion, il s'agit d'une pseudo-connaissance parce qu'elle porte sur ce qui existe à peine, les « apparences sensibles » (Cournarie et Dupond, 1998). C'est ainsi qu'on parlera selon cette perspective platonicienne d'une double infériorité du mode sensible : ontologique et épistémologique.

Puis, dans *Les Méditations*, une entreprise dans laquelle Descartes réalise une tentative de refondation de la totalité du savoir à partir du *doute méthodique*, les « choses sensibles » (la sensibilité et l'imagination) sont révoquées dans leur possibilité d'un accès à la vérité. Une lecture de Descartes montre que « L'un des résultats de la *Méditation première* est d'établir que la vérité *res corporea* (la chose corporelle) ne relève pas du domaine de la connaissance sensible, mais de celui de la connaissance intelligible ou mathématique, c'est-à-dire de l'entendement. La connaissance sensible implique une thèse d'existence dont le doute méthodique annule l'effectuation » (Cournarie et Dupond, 1998, p.54). Et ces auteurs d'ajouter un élément très important « Ce qui en cette suspension se trouve récuser, ce n'est pas seulement la prétention naïve de la connaissance sensible à la vérité, c'est aussi et surtout,

puisque aussi bien le sujet méditant est à la recherche d'un fondement absolu du savoir, toute prétention de fonder le savoir sur la connaissance sensible ou, plus précisément, sur la compréhension de l'être et de la vérité qui est inhérente à la connaissance sensible » (p.54). Comme le font remarquer Cournarie et Dupond (1998), si la sensibilité et l'imaginaire sont réunis pour être par la suite frappés de nullité, c'est cependant pour des raisons différentes. La sensibilité est disqualifiée par le doute méthodique pour les erreurs sensorielles associées à la perception. L'imaginaire est rejeté en raison du souvenir du rêve et de la croyance qui l'accompagne et qui consiste à poser comme existant dans le monde ce qui n'existe que dans l'esprit.

Dans une toute autre perspective, une analyse de la philosophie kantienne montre que le concept de sensibilité a été grandement modifié par Kant et que l'unité de la disposition sensible-affective se révèle irréductible au processus et au problème de la connaissance. Ainsi, sur le plan théorique, Cournarie et Dupond affirment qu'« il n'y a pas de connaissance possible sans l'union d'une intuition (réceptivité de la sensibilité) et d'un concept (spontanéité de l'entendement) : l'intuition sans concept est aveugle, mais le concept sans intuition est vide. De plus, aucun objet (phénomène) n'est donné à l'intuition empirique (sensation) sans les conditions formelles de l'espace et du temps (sensibilité pure) » (1998, p.116). Cependant, comme on l'a mentionné précédemment, le prix d'une telle réhabilitation de la sensibilité fut son arrachement au corps et aux sens.

L'avancée philosophique majeure qui suivra celle de Kant à propos de la sensibilité sera phénoménologique. Selon Heidegger, la considération de l'affect et des sentiments n'avait pas vraiment évoluée depuis Aristote et, en tant que phénomène de l'âme, l'affect était réduit au rang de phénomène accompagnateur de la représentation. Contrairement à la cosmologie qui cherche une connaissance du monde indépendante du rapport de l'homme au monde, ou sans que le rapport de l'homme au monde soit pensé comme constitutif du sens monde, la phénoménologie s'intéresse d'abord à l'*apparaître* du monde à l'homme dans une perspective qui va jusqu'à dire que « L'homme et le monde sont cooriginaires » (Cournarie et Dupond, 1998, p.116). Et c'est dans le rapport entre la sensibilité, l'existence et le monde proposé par la phénoménologie qu'évoluera ce concept. Il faut cependant remarquer que c'est grâce à l'ouverture réalisée par Kant sur un monde qui n'est plus référé à un Dieu

créateur, mais à la constitution même de l'esprit humain, qu'une approche phénoménologique du monde a été rendue possible. Cette remarque permet d'apprécier l'ampleur du « renversement kantien » par rapport à la conception cartésienne précédemment décrite.

La sensibilité trouve sa place dans la philosophie de Heidegger à travers le concept d'« *affection* », lui-même constitutif de l'*être-là* ou du *Dasein*. Sans entrer dans la titanesque œuvre heideggerienne, on peut ainsi situer l'*affection* (*Befindlichkeit*) en tant que caractère fondamental de l'être avec la *compréhension* (*Verstehen*) et le *discours* (*Rede*) » (Cournarie et Dupond, 1998). L'*affection* désigne ainsi le mode sensible-affectif de l'ouverture du monde. Heidegger, cependant ne considérait pas la question de l'*affection* à partir de son caractère intentionnel, mais à partir de l'humeur (*Stimmung*), qui elle-même, échappe à l'analyse intentionnelle. Bien que certaines manifestations de l'humeur (la peur par exemple) soient liées à l'intentionnalité, d'autres humeurs, comme l'ennui ou l'angoisse, occupent une place beaucoup plus importante aux yeux de Heidegger et ne relèvent pas d'une compréhension de l'intentionnalité. Ces humeurs « se rapportent au monde comme tel ou à une atmosphère du monde entier » (Cournarie et Dupond, 1998, p.120). Selon ces auteurs, « L'originalité et la force de l'analyse de l'*affection* est inséparable de l'ouverture du monde à notre *Dasein* » (p.120). Ainsi l'humeur découvrirait au *Dasein* sa facticité c'est-à-dire « qu'il est et a à être » (Cournarie et Dupond, 1998, p.121).

Ainsi comprise, l'*affection* est un phénomène ultime qui est le plus souvent considérée à tort comme phénomène accessoire ou de second rang :

Si l'homme est dans la possibilité permanente d'être « frappé » par les choses [...], ce n'est pas tout simplement parce qu'il a des sens, des organes sensoriels, un corps vulnérable. Une telle lecture des phénomènes est, pour Heidegger, ontologiquement aveugle. On doit renverser les choses. Pour que des organes sensoriels me lient à un monde qui me frappe, il faut d'abord que je sois capable d'être auprès de quelque chose, capable d'une proximité avec ce qui m'entoure, mes semblables et les choses. Et si l'homme est ainsi capable d'une proximité avec ce qui l'entoure, c'est parce qu'il est au monde, livré, exposé au monde dans la structure existentielle de l'*affection*. (Cournarie et Dupond, 1998, p.124)

Heidegger nous invite donc à rendre à l'*affection* une signification fondamentale. Les humeurs, les sentiments ne sont pas un phénomène d'accompagnement fugitif de notre comportement de pensée et de volonté, ni une simple impulsion à la pensée et au vouloir, ni

un « état » qui serait comparable aux propriétés des choses. Dans l'affection se découvre ou se dévoile l'étant dans son ensemble, le monde. « Exister, c'est se trouver ou être situé par l'affection au cœur de l'étant dans son ensemble. Le dévoilement du monde dans l'affection est même l'avènement de notre être-là » (Cournarie et Dupond, 1998, p.129).

Husserl apporte, quant à lui, un renouvellement en questionnant la sensibilité du point de vue de son intentionnalité. Ainsi l'affect constituerait « une unité intentionnelle originale, qui se porte vers quelque chose (le désiré, l'aimé, l'effrayant, etc.) [...] » (Cournarie et Dupond, 1998, p. 119). Le renversement avec la conception philosophique de la sensibilité qui l'a longuement précédé vient de cette idée que « Le sens intentionnel du désir, le désirable, ne résulte d'aucune combinaison ou association d'éléments préalablement donnés, il n'est pas un sens objectif modifié par une coloration affective » (p. 119). L'affect est plutôt « une intentionnalité originale qui vise un sens lui aussi original, irréductible au sens objectif que se donne une intentionnalité représentative. Il y a un "caractère d'acte" de la vie affective et même une vérité de la vie affective, en ce sens que par elle, un domaine de l'être devient manifeste, selon le mode original de son être » (1998, p.119).

Selon la pensée de Husserl, il faut par ailleurs distinguer « intentionnalité d'acte », « celle de nos jugements et de nos prises de position volontaires » et « intentionnalité opérante », « celle qui fait l'unité naturelle et antéprédicative du monde et de notre vie, qui paraît dans nos désirs, nos évaluations, notre paysage, plus clairement que dans la connaissance objective, et qui fournit le texte dont nos connaissances cherchent à être la traduction en langage exact » (Merleau-Ponty, 1945, p.xiii). Cette notion élargie de l'intentionnalité permet de distinguer la « compréhension phénoménologique » de l'« intellection classique », en tant que l'unique manière d'exister ou de « l'intention totale » des phénomènes.

À l'instar de Laupies (1998), je dirais donc de façon globale que l'analyse philosophique de la sensibilité et de son rapport à la connaissance et à la morale est passée « du mépris à l'exaltation ». Ainsi, au départ, la sensibilité paraît se poser contre la raison à cause de son appartenance à l'ordre de l'intimité : « nul ne peut éprouver sensiblement à ma place » (Laupies, 1998, p.3)! Alors que l'exposition d'une idée la communique sans l'altérer, la désignation d'une sensation en soi n'est plus une sensation. La sensibilité est donc extérieure

au langage, hors de la clarté et de la maîtrise rationnelle propre à tout ce qui est objet d'entendement. Elle est également enracinée dans l'immédiateté, la passivité, la singularité, se situant ainsi en deçà de la réflexion. Elle ne construit pas des représentations des objets, elle est affectée par eux, elle est réceptivité et non productivité. Sa fonction est de mettre en présence, d'« avertir », dit Laupies (1998). D'où elle n'embrasse pas le général, mais elle est singularité pure et réactivité, recherchant en toutes occasions les sensations les plus plaisantes.

D'autre part, ces mêmes caractéristiques de la sensibilité la rendent indépassable. Si elle est de l'ordre de l'intimité, elle est également ce à quoi nous n'échappons jamais (Laupies, 1998). Jamais je ne pourrai me dérober à la sensibilité parce qu'elle me constitue essentiellement. De plus, la raison, même si elle vise l'universel et le nécessaire, est toujours liée en moi à la sensibilité. La connaissance implique la prise en compte de l'objet dans ses singularités concrètes, l'application de formes logiques à une matière que seule la sensibilité peut donner. Mais la sensibilité est une condition préalable à une orientation de l'esprit vers un objet, vers une réalité plutôt que telle autre. Cela fait dire à Laupies que « La connaissance se fonde dans un rapport originaire au monde, dont la sensibilité est le fondement. [...] la sensibilité est la faculté par laquelle une donation du monde est possible » (1998, p.6).

C'est ainsi que selon une perspective phénoménologique, on peut affirmer que la sensibilité me constitue et constitue mon rapport au monde. Je peux ressentir dans la mesure où je suis touché par le monde qui m'entoure.

La sensibilité abolit la séparation, mais non point la distinction de l'individu et du Tout. Elle est le témoignage de leur présence mutuelle. Elle produit entre eux les plus subtiles communications. [...] Il n'y a que la sensibilité qui nous révèle l'appartenance, le point de conjugaison de l'univers et nous. Elle est la rencontre vivante de ce qui vient de nous et de ce qui vient de lui. (Lavelle, cité dans Laupies, 1998, p. 6-7)

En ce sens, la sensibilité est attention aux choses et aux êtres, elle s'oppose à l'indifférence et au mépris. C'est sans doute en cela que le langage courant associe souvent la sensibilité à l'humanité comprise comme qualité morale.

Cependant, la sensibilité est également fréquemment méprisée ou dénigrée parce qu'associée à une forme de vulnérabilité, de faiblesse ou à une défaillance du corps ou de

l'esprit devant ce qui étonne et menace, ou encore à un manque de courage qui empêche la maîtrise de soi. Il faut voir à quel point pourtant elle demeure essentielle à la vie, voire comment elle est la révélation de la vie à elle-même. Il faut sans doute pour cela soutenir cette ambiguïté dans laquelle elle se situe, entre le sensuel et le sentimental, tantôt du côté du corps et des sens, tantôt du côté du cœur et des sentiments, tantôt quelque part dans leur entre-deux, sans jamais briser les liens ténus qui les unissent. C'est dans le fragile équilibre entre le sensuel et le sentimental que la sensibilité déploie cette force. C'est l'unité sensible de l'homme.

Selon Lavelle (1939), s'il y a une faiblesse intrinsèque à la sensibilité, elle se trouve dans ce péril incessant qui la guette de se voir verser dans les extrêmes, la sentimentalité, entachée de mollesse, et la sensualité, de complaisance envers le corps. Cependant, Billier et Caquet (1998) soupçonnent ce dernier de vouloir ainsi rendre la sensibilité « présentable » en la débarrassant de ses excès, en voulant en quelque sorte effectuer une moyenne de ces affections. À la défense du sentimentalisme et de la sensualité, ces auteurs tendent plutôt à s'appuyer sur la posture kantienne pour affirmer que la faiblesse attribuée à la sensibilité devrait plutôt être associée à celle du sujet et à son autonomie vis-à-vis de ses affections. Je reviendrai d'ailleurs un peu plus loin sur cette question importante de l'autonomie du sujet.

Laupies élabore également quelque peu sur la sensibilité en tant que lieu d'une union du corps et de l'esprit. Citant également Lavelle, il propose que :

La sensibilité suppose une délicatesse du corps qui lui permet d'être ébranlé par les actions extérieures les plus subtiles, les plus lointaines, de discerner les nuances les plus fines, de voir ainsi son délicat équilibre sans cesse rompu et sans cesse rétabli [...] Par elle, le monde tout entier cesse de nous être indifférent et étranger; il acquiert avec nous une sorte de consubstantialité » (Lavelle, 1939, p.88).

La sensibilité devient ainsi un point de rencontre entre le physiologique et le psychique, à la limite du spirituel. C'est dans ces conditions d'unité sensible que la sensibilité et elle-seule nous révèle cette reliance entre l'univers et nous (Lavelle, cité dans Cournarie et Dupond, 1998, p.10). La sensibilité me révèle à moi-même l'unité de mon être. « En ce sens, elle est radicalement primordiale », dira Laupies (1998, p.9). Et je ferai une parenthèse ici pour ajouter que de par ces caractéristiques fondamentales, les enjeux éthiques que porte la

sensibilité la rendent également primordiale dans toute démarche d'éducation éthique au sens où je l'ai entendu précédemment.

En prenant le parti d'une conception phénoménologique de la sensibilité dans la construction d'un rapport à soi-même, à l'autre et au monde, je souhaite plaider en faveur d'une complémentarité essentielle non seulement entre la sensibilité des sens et la sensibilité affective, mais également entre la sensibilité elle-même et la rationalité dans une démarche d'éducation éthique. Finalement, le débat entre les philosophes ne consiste peut-être pas tant dans la négation ou la valorisation de la sensibilité, mais dans la volonté d'intégrer la sensibilité à un système de facultés (qui, de ce fait, la relativise) ou dans la volonté de la penser comme condition même de l'homme (Laupies, 1998). La perspective phénoménologique implique que l'unité sensible de l'homme ne puisse entrer dans sa plénitude tant que la sensibilité sera entendue en tant que facultés (sensible et affective) irréductibles entre elles et dont l'enracinement dans une souche commune reste problématique (Cournarie et Dupond, 1998). Ainsi, la sensibilité n'est plus une faculté, une disposition, mais une condition même de la vie, celle de l'homme qui, par elle, s'ouvre au monde.

Ainsi, comme je l'ai mentionné, contrairement aux analyses précédentes, dans le couple sensibilité/rationalité, le second terme n'est pas interprété en opposition avec le premier, ni encore comme celui qui « contient » ou qui « est contenu », ou qui dépasse l'autre. La sensibilité est véritablement posée ici en complémentarité avec la rationalité dans la dynamique de construction de sens, dans le processus d'interrogation sur les finalités qui se dessine sur la toile de fond de la relation du sujet à lui-même, à autrui et au monde [à la connaissance], dans « l'ouverture à l'existence ». Ainsi, la rationalité (*ratio*, raison), ce « caractère de ce qui est rationnel », qui donc serait « fondé sur la raison [et qui serait] déduit par le raisonnement et n'aurait rien d'empirique » (idem) et la sensibilité, cette unité sensible en laquelle l'homme s'ouvre au monde constituent-ils, comme on l'a posé dans le cadre épistémologique et théorique, des éléments essentiels d'une *praxis*. Ils représentent des interlocuteurs dans une relation dialogique entre le « sensé » et le « senti » (Gohier, 2002), un dialogue herméneutique compris dans un espace de co-construction de sens entre sujets solidaires qui entretiennent une relation avec le monde à la fois tel qu'il est éprouvé subjectivement et tel qu'il est connu et à connaître plus objectivement.

La métaphore d'un « tissu » de sens, dont la chaîne serait constituée de la fibre rationnelle et la trame, de la fibre sensible, pourrait s'avérer fructueuse afin de saisir les implications de l'absence ou de la présence d'une trame sensible dans la construction du sens. Aussi le sens m'échappe-t-il lorsque je tente de le saisir par la seule chaîne de la rationalité. Le sens glisse entre les seules fibres de la rationalité, qui se trouvent toutes dans la même orientation, parallèles les unes aux autres. Dans une telle organisation, il n'y a pas de fibres transversales qui viennent croiser la chaîne et ainsi offrir une résistance à l'expérience vécue ou aux référents culturels qui me sont proposés et me permettent de les appréhender, de les comprendre, d'en faire du sens. La sensibilité, de par la nature de ses fibres et de par leur orientation perpendiculaire à celle des fibres rationnelles, permet de créer graduellement un tissu de sens avec la rationalité. Un tissu qui ne soit ni complètement imperméable, ni complètement perméable. Un tissu qui offre la résistance requise pour saisir ce qui se présente à moi, ce que je suis prête à appréhender ou à comprendre à un moment et dans des conditions où je le veux et je le peux. Le reste pourra glisser entre ma toile du moment pour peut-être se présenter à nouveau à moi plus tard, ou autrement, ou jamais...

Ce qui me plaît particulièrement dans la fibre sensible, c'est que sa nature, ses couleurs, ses textures, son élasticité apparaissent singulières et d'une gamme infinie de variabilité. C'est la toute singularité du sujet qui s'exprime dans cette dimension. Sur la trame, plus uniforme, plus régulière, plus universelle, c'est la fibre rationnelle qui s'exprime. Bien sûr, il y a place à des arrangements singuliers sur cette trame également, mais les axes de l'analyse réflexive et de la communication demeurent les mêmes d'une personne à l'autre. Le tissu qui résulte du tissage témoigne de cette universalité croisée avec la singularité de la sensibilité de par la richesse et la complexité des possibilités. De même, cette métaphore du tissu me permet-elle d'évoquer cet espace où je suis à la fois singulier et relié aux autres. Ainsi, la nécessité mais également l'interdépendance de chacune des fibres du tissu est-elle indiscutable. Je soulève un fil et tout le tissu est soulevé. Je coupe une fibre pour lui donner une existence individuelle, coupée du reste du tissu, que reste-t-il d'elle? Et le tissu file et se défile...

Sensibilité et sens

Comme on l'a vu, au sens le plus général, la sensibilité est souvent associée à cette propriété qui rend l'être vivant capable de recevoir des impressions du milieu, extérieur ou intérieur et d'y réagir en conséquence. Ainsi, selon Billier et Caquet, il faut d'abord penser la sensibilité avec et à partir du corps. Il faut partir du corps puisqu'il est la sensibilité même, bien que cela soit pour le moins inquiétant pour celui que l'on a qualifié d'*homo sapiens*. Mais comme le disent ces auteurs, « Il faut bien s'y faire : être, c'est être un corps » (1998, p.13). Un corps doublement insécable : on ne peut séparer l'âme ou la conscience du corps et on ne saurait non plus démembrer ce corps selon notre bon vouloir. On ne peut donc se débarrasser ni de notre sensibilité, ni d'une partie de cette dernière. Ce qui fait dire à Billier et Caquet que « Vivre, c'est [donc] apparemment faire corps avec la sensibilité : être un *tout* sensible » (1998, p.14). À travers les figures de la douleur, du sexe et des sens, la sensibilité rencontre le déplaisir, le plaisir et l'homme cherchera tant bien que mal à contraindre ou à sauver sa sensibilité corporelle.

La psychologie distingue à cet égard divers types de sensibilité corporelle : interoceptive ou viscérale (sensations internes telles que la faim, la fatigue, le bien-être, etc.), proprioceptive (sensations liées à l'attitude, à l'équilibre et aux mouvements) ou encore extéroceptive (tournée vers les excitations externes). Selon Cournarie et Dupond, la philosophie a eu tendance à privilégier la sensibilité extéroceptive et ainsi à définir la sensibilité en tant que faculté des sensations. Ce faisant, elle a établi un rapport entre sensibilité, passivité et finitude du sujet humain. La réduction de la sensibilité à l'ordre des sensations, comme l'affirment ces auteurs n'est pas « libération de son essence, mais son occultation » (1998, p.7). Comme on l'a vu précédemment, la sensibilité devrait être aussi bien liée au cœur et aux sentiments qu'aux sens et aux sensations.

Billier et Caquet (1998) ainsi que Cournarie et Dupond (1998) semblent par ailleurs volontairement éviter la question du « sensible » associée à la sensibilité proprioceptive et qui se distingue à la fois de la sensibilité intéroceptive et extéroceptive. C'est au XXe siècle que Sherrington fait la découverte d'un sixième sens, la proprioception. Ce sixième sens donne

une réalité physiologique à cette intuition philosophique ancienne quant au rôle du corps dans la perception de soi. Pour Sherrington, « La proprioception est l'ancrage organique fondamental de l'identité. Grâce à elle en effet, non seulement l'individu se situe dans l'espace à travers ses mouvements et ses postures, mais mieux encore, le mouvement est le support d'une réelle (re)connaissance de soi » (Bois, 2001, p.15). Cette découverte s'inscrit dans le courant phénoménologique en affirmant la dimension vécue du corps et en contribuant au développement de la thèse du rôle central de la perception corporelle dans l'expérience humaine.

À la suite de Husserl (1859-1938), Merleau-Ponty (1908-1961) définira le corps comme un « foyer des sens », un médiateur inévitable dans la vie comportementale et dans l'élaboration de la pensée. Au principe de l'être pensant de Descartes s'ajoute ainsi avec Merleau-Ponty le principe d'un être existant, mettant en jeu le sensible du corps. (Bois, 2001, p.16).

Bois élabore sa thèse en développant une conception spécifique de la subjectivité cinétique et du « sensible ». Cette thèse novatrice, de plus en plus explorée dans des domaines de recherche variés comme les arts (Leao, 2002) ou l'éducation (Berger, 1998), présente des avenues prometteuses, non seulement sur le plan thérapeutique, mais aussi sur les plans éducatif et formatif et même, précisément, dans leur dimension éthique³. Le sensible évoqué par Bois constituerait peut-être physiologiquement ce « mouvement même de la vie de l'homme » qui me relie à moi-même, aux autres et au monde. Une conscience accrue de ce mouvement, de cet élan dans ses potentialités préventives, thérapeutiques, et éducatives, notamment sur le plan éthique (d'une conscience de soi, de l'autre et du monde), pourrait constituer une piste de recherche très intéressante pour des recherches ultérieures sur la nature même de la sensibilité éthique que je tente de cerner ainsi que sur les possibilités et les conditions de l'éducation du sujet à cette dernière. Des possibilités et des conditions qui sortent hors des sentiers connus et généralement proposés par les sciences humaines et sociales pour ouvrir de nouvelles pistes quant aux fondements et pratiques éducatifs et

³ Les travaux d'Antonio Damasio en neurobiologie et neuropsychologie modernes, *Spinoza avait raison* (2003), *Le sentiment même de soi* (1999) et *L'erreur de Descartes* (1994), proposent sur ce plan une thèse établissant les ponts entre le corps, le cerveau et l'esprit, entre l'émotion, le sentiment et les comportements sociaux, notamment les comportements éthiques, réhabilitant notamment la thèse de Spinoza. Plusieurs autres, dont Jean-Pierre Changeux, Frank De Waals ou Joshua Greene, s'inscrivent également dans ce qu'il est dorénavant convenu de nommer une « éthique en quête de bases naturelles ».

formatifs. La somatopsychopédagogie (Bois, 2001), centrée sur l'étude des liens entre le corps, le mouvement, l'action et la pensée, constitue l'une de ces pistes que j'explore depuis quelques années. Je me limiterai cependant dans le contexte de cette thèse à considérer l'unité sensible de l'homme dans ses acceptions plus traditionnelles qui, en fait, n'excluent pas ces propositions plus novatrices.

Dans la perspective phénoménologique d'une unité sensible de l'homme, il ne faut donc pas entendre l'exclusion de la sensibilité en tant que faculté sensible au profit de la seule affectivité, ni inversement. Cournarie et Dupond proposent plutôt que « [...] la sensibilité n'est rien en dehors de cette unité fragile du sensible et de l'affectif et de leur déliaison résulte un concept unilatéral et appauvri de la sensibilité et un mauvais concept de la subjectivité » (1998, p.8). Pour ces auteurs, comme on l'a dit, « C'est précisément l'unité de cette disposition sensible-affective qui accompagne l'épanouissement de la vie, de l'animalité à l'humanité (...), qui se révèle irréductible au processus et au problème de la connaissance (...) alors même qu'elle rend possible tous les pouvoirs supérieurs de l'esprit (...), qui finalement révèle l'existence à elle-même comme être au monde [...] » (1998, p.10).

Sensibilité et affectivité

Comme je viens de le préciser, la sensibilité est donc liée au corps mais également au cœur, c'est-à-dire à la gamme de toutes les émotions, les sentiments et à l'affectivité. Devant la simple existence du monde, devant sa beauté ou sa laideur, devant la bonté et la méchanceté je suis affectée, je suis touchée et je ressens des émotions, je vis des sentiments de nature, de formes, de couleurs, de textures, de chaleurs, de densités infinis...

À partir de l'origine étymologique de l'esthétique (*aisthesis*, esthète, celui qui sent) Meyor (2002) associe la sensibilité à l'affectivité ou plutôt, dans sa thèse, l'affectivité à la sensibilité. Elle affirme que l'affectivité est l'autre nom de la sensibilité. Appuyant sa compréhension et ses propositions sur une phénoménologie de l'affectivité et ainsi de la sensibilité, elle définit les termes affectivité - affect - affectif comme « l'aptitude du sujet à constituer un monde sensible et à être touché » (affectivité); « l'élément central de l'affectivité » (l'affect); et « la propriété essentielle de ce vécu » (l'affectif) (2002, p.198).

Comme on l'a vu également, bien que Cournarie et Dupond soutiennent que la sensibilité est « la propriété qui rend l'être vivant capable de recevoir des impressions du milieu, extérieur ou intérieur, et d'y réagir en conséquence » (1998, p.6), *elle se dit aussi bien, du cœur et des sentiments que des sens et des sensations*. D'ailleurs, à l'instar de Meyor (2002), Cournarie et Dupond affirment que « L'affectivité est l'autre nom de la sensibilité ou l'autre concept de sa passivité, et qui concerne cette fois non l'organe sensoriel, ou la faculté sensible de connaître, mais la subjectivité dans l'intime et la continuité de sa vie psychologique et morale » (1998, p.7-8).

Comme je l'ai déjà précisé, l'analyse de la pensée philosophique de la sensibilité conduit à une philosophie moderne contemporaine, héritière de Husserl et de Heidegger, qui reconnaît à la sensibilité le pouvoir originaire d'ouvrir au monde. L'affection désigne alors un mode sensible-affectif de l'ouverture au monde qui n'est pas sans concerner la sensibilité et l'éthique. Car à la question de savoir de quoi la sensibilité est l'expérience radicalement affective, Cournarie et Dupond (1998) suggèrent que deux voies s'offrent à nous : celle de Lévinas, qui affirme qu'elle est l'expérience de l'autre, et celle de Michel Henry, qui affirme qu'elle est celle de la vie dans son immanence. Bien que cette façon de considérer la question nous entraîne une fois de plus dans une forme de dichotomie ou d'opposition et que cela ne soit pas la voie sur laquelle je souhaite m'engager, il convient toutefois d'examiner ces deux perspectives.

Sensibilité et éthique : sentir l'Autre?

Pour Lévinas, la sensibilité échappe au champ de l'intentionnalité à la fois en tant que jouissance et vulnérabilité (Cournarie et Dupond, 1998). La sensibilité est donc jouissance et non connaissance ou intentionnalité. Elle vit la qualité des choses - qualités ou éléments sans substances -, aveugle et sourde à ce qui pourrait excéder la jouissance, sans pensées ni arrières pensées⁴. Le monde n'est pas ma représentation mais l'ici absolu de ma jouissance, dira Lévinas. Mais en même temps, et encore peut-être paradoxalement, la sensibilité est aussi essentiellement vulnérabilité. Cournarie et Dupond traduiront ainsi la pensée de Lévinas :

⁴ Lévinas, (1980),op.cit.

La vulnérabilité désigne la condition sensible du sujet, exposé sans défense à la blessure dont l'autre est victime. La vulnérabilité est précisément ce fond de passivité absolue par lequel le sujet, antérieurement à tout acte de volonté, est exposé à autrui. La vulnérabilité convertit immédiatement l'égoïsme de la jouissance en signification éthique. [...] À découvert, ouverte comme une ville ouverte à l'approche de l'ennemi, la sensibilité, en deçà de toute volonté, de tout acte, de toute déclaration, de toute prise de position - est la vulnérabilité même. [...] Dès la sensibilité, le sujet est pour l'autre. (1998, p.149-150)

Ce moment de vulnérabilité correspond peut-être à celui auquel je faisais référence dans la problématique, un moment d'indignation où je ne sais que faire de ce que je sais et de ce que je sens de l'autre. Ce moment est pourtant nécessaire au passage vers l'éducation éthique et, s'il n'est pas accompagné, il peut mener à l'indifférence ou à la violence face à cet Autre ou à tous les autres. Cet état de vulnérabilité, cette condition sensible du sujet exposé à la blessure de l'autre, est une condition de l'éducation éthique. L'éducation à cette sensibilité m'apparaît nécessaire afin qu'elle ne se replie pas sur elle-même et que le sujet ne se retranche dans l'indifférence ou dans la violence. L'éducation entendue comme une *praxis*, évidemment. Car il ne s'agit pas ici de fabriquer une sensibilité dont on aurait déterminé la nature, les contours et les possibilités... Il s'agit d'accompagner, de conduire sur son propre chemin, cette sensibilité singulière. Il s'agit de s'accompagner solidairement en tant que sujets vulnérables. Des sujets vulnérables qui non seulement développent leurs capacités mais cherchent à s'auto-crée, à ex-sister, avec par et pour les autres; malgré, avec, et peut-être même grâce à nos blessures... La sensibilité et la vulnérabilité face à laquelle nous place cette expérience éthique et éducative est constitutive de cette entreprise de quête de sens en solidarité. C'est pourquoi je soutiens que l'éducation à la sensibilité éthique est essentielle à l'éducation éthique, que ce soit auprès des tout-petits ou auprès des futurs enseignants.

Si la sensibilité en tant que jouissance et vulnérabilité n'est pas « intentionnelle » au sens « représentatif », elle est par ailleurs associée, comme on l'a vu avec Husserl, à une intentionnalité « en acte », à ce « caractère d'acte » de la vie affective et par lequel un domaine de l'être devient manifeste, selon le mode original de son être » (Cournarie et Dupond, 1998, p.119). Cette intentionnalité « fait l'unité naturelle et antéprédicative du monde et de notre vie » (Merleau-Ponty, 1945, p.xiii).

Si la sensibilité intervient dans la perspective éthique en tant qu'intentionnalité en acte, elle intervient également dans la perspective de l'action, dans une démarche éthique du type de celle décrite par Simon (1985, 1993) et dont la toile de fond est constituée de la relation du sujet à autrui. La sensibilité « en tant que mode original de son être » pourrait jouer un rôle de première importance dans l'existence et le dénouement des indéterminations inhérentes à cette démarche éthique.

L'indétermination de la situation initiale est le moment autour duquel je souhaite m'attarder davantage sur le plan de la sensibilité. Comme on l'a vu, selon Simon (1993), cette indétermination est une indétermination au sens où la connaissance exhaustive de toutes les composantes de la situation initiale et des relations entre elles s'avère impossible à obtenir et que la connaissance qu'on peut en avoir, aussi complète puisse-t-elle être, ne suffit pas en elle-même à expliquer l'action, ou l'intention d'action. Cette intention d'engagement ou cet engagement n'est pas le simple déploiement déterministe ou aléatoire des conditions et conditionnements liés à la situation initiale. « Elle implique [...] une action de soi sur soi, une détermination de soi par soi, qui a nom de liberté » (1993, p.20). Elle est liée à la sensibilité de l'acteur, à sa manière d'être présent à la situation, c'est-à-dire à ce qui l'affecte et qui provoque en lui une interpellation authentique et un sentiment de responsabilité. Ainsi, face à une même situation, un acteur peut entrevoir la présence d'un enjeu éthique et un autre non, l'un peut décider d'agir, l'autre non, l'un peut agir, l'autre non et finalement les deux peuvent agir mais de façon différente. Mais si la situation initiale n'est pas perçue comme problématique et si elle n'affecte pas l'acteur et ne l'interpelle pas, il n'y aura tout simplement pas de démarche éthique!

L'indétermination quant à la visée, la seconde indétermination identifiée par Simon, est en lien direct avec l'indétermination de la situation initiale, du fait que la vision du monde qui y préside influence notre posture dans le monde, notre point de vue, ce qui est important pour nous, ce qui « vaut la peine de... », et donc qui nous entraîne à agir (ou non) et à agir de telle façon plutôt que de telle autre. Cette indétermination se trouve dans le fait que l'action s'inscrit dans une visée qui la dépasse largement. Visée que Marx nommait « royaume de la liberté », Hegel « règne de l'esprit », Kant « cité des fins », le langage religieux « Royaume eschatologique » et d'autres « utopie d'une humanité pleinement réconciliée et accomplie »

(Simon, 1985, p.10; 1993, p.20). L'indétermination quant à la visée fait référence à la question du sens telle que je l'ai posée dans mes choix théoriques à propos de l'éthique : « Quelle est la finalité de mes actes et quelle est place de l'Autre à travers cette question? » L'indétermination quant à la visée peut faire référence à une transcendance métaphysique, spirituelle, voire religieuse, mais elle peut également s'incarner à travers le vivant, les êtres humains en chair et en os, dans l'immanence et l'impermanence de la vie et donc toujours demeurer en question et en reconstruction. Cependant, cette visée et le sens qui en découle ne peuvent prendre forme et être mis en oeuvre à travers une seule rationalité; ils impliquent la sensibilité dans ses dimensions intuitives et symboliques, ainsi que dans ses formes singulières.

Finalement, la sensibilité entre en jeu dans la troisième indétermination présentée par Simon qui se situe entre la situation initiale et la visée : c'est l'indétermination de la phase délibérative concernant le choix et l'évaluation du projet ou des actions. Il s'agit donc du débat de la personne avec elle-même pour élaborer un choix et le justifier au point de vue éthique à ses propres yeux. Ici, la dimension du jugement, et donc la dimension rationnelle, prend une place importante aux côtés de la sensibilité. Cependant, comme je l'ai précisé au chapitre I, cette délibération est indétermination au sens où elle demeure presque toujours incomplète, parce qu'elle ne peut prétendre à une rationalité sans ombres. Elle relève plutôt de l'idée d'une vie bonne qui n'a de sens que de sa relation à autrui et des rapports institutionnels impliqués par cette relation (Simon, 1993). Il va sans dire que la sensibilité entre en jeu dans l'ombre de cette rationalité.

Être touché, interpellé par une situation comportant des enjeux éthiques et vouloir intervenir selon la visée de la vie juste et bonne sont des conditions nécessaires mais non suffisantes pour une action, une démarche ou un projet dont les retombées seront en accord avec son interpellation et sa visée et plus encore avec la vision du monde, les attentes et la situation de ceux qui sont concernés par cette action. La sensibilité ici doit s'arrimer à des habiletés rationnelles et communicationnelles ainsi qu'à une connaissance culturelle permettant de justifier ses choix et ses décisions, puis d'évaluer les retombées de ses actes du point de vue éthique par la suite, d'abord à ses propres yeux, puis, avec ceux qui sont concernés par la situation.

Ainsi, selon Simon (1985), ce qui élève cette démarche, c'est la toile de fond sur laquelle elle prend forme : la relation qu'on qualifie d'originaire, au sens de ce qui est à l'origine. Cette relation est une structure première et constituante selon laquelle la personne n'existe que « reliée » et par cette « reliance ». Nous partageons tous la même origine, et partageons tous le fait de la passivité quant à notre être et à Autrui. Ce lien de « *créaturalité* », tel que nommé par Lévinas, constitue, selon ce dernier, le fondement de l'éthique (1974). Ce lien amène la source et l'impératif de la fraternité ainsi que ceux des interdits majeurs du meurtre, de l'inceste et du mensonge. Cette relation appelle, et même plus, impose la responsabilité face à Autrui. Répondre à l'Autre, répondre de l'Autre. Pour Simon, « la démarche éthique est la démarche vivante de la personne qui, en sa relation avec les autres, essaie de construire un monde plus humain et plus et plus fraternel. [...] Cela implique une singulière confiance en l'homme et une espérance que rien ne saurait détruire » (1985, p.16)

À cette toile de fond de la démarche éthique évoquée par Simon, à cette relation du sujet à autrui qui implique la sensibilité à l'Autre, on peut associer une définition de la sensibilité qui la situe spécifiquement dans le champ éthique (à la limite du spirituel voire du sacré). Ainsi ai-je constaté, dans l'analyse conceptuelle de la sensibilité précédemment réalisée, la présence de cette composante d'humanité, de tendresse, de compassion et de sollicitude envers autrui.

Dans le même sens, Barbier dira « J'appelle “sensibilité”, la forme élaborée du sentiment de reliance : une “empathie généralisée” à tout ce qui vit et à tout ce qui est. Au centre de la sensibilité existe un Sentiment fondamental que j'appelle “amour” ou “compassion”, dans un sens qui pourrait allier Bouddhisme et Christianisme, si je me préoccupais d'appartenir à une religion » (1997, p.288). Comme l'affirme ce dernier, il faut peut-être redonner vie au mot « amour » en sciences humaines.

Ni intellectuel, ni sensoriel, ni émotionnel au sens strict, l'amour est un état d'être qui intègre et dépasse ces catégories. [...] L'amour est solitude radicale mais cependant reliance universelle. L'amour est création permanente, mais aussi destruction permanente. L'amour est ce sentiment d'unité radicale et stable de ce qui est, et d'unicité personnelle, au sein de l'infinie diversité mouvante et créatrice des formes et des figures du monde. [...] L'amour est l'attention extrême à la totalité en mouvement. (1997, p.289)

Et Barbier d'ajouter : « *Autant dire que nous sommes loin d'être préparés à aimer dans notre civilisation et notre éducation compétitives* » (p.289). Ainsi, serait-il plutôt embarrassant de définir et d'inclure dans un projet d'éducation ou de formation universitaire le libellé d'une « compétence à aimer »...

Dans les liens que Barbier tisse ainsi - sans ménagements pour le discours « scientifique » - avec l'éthique, il identifie différentes formes de sensibilité (dont les premières dont j'ai précédemment traité) par ordre croissant vers le sentiment d'amour comme sentiment englobant.

La sensibilité « sensitive » est celle qui prend appui avant tout, sur les sensations dans les rapports perceptifs de la personne à l'égard du monde. La sensibilité « affective » explose d'émotions tonitruantes face aux situations bouleversant les structures établies. La sensibilité « intuitive » découvre la part reliée mais encore non consciente de l'être-au-monde et s'exprime en particulier par un sens de la création symbolique et mythopoétique. La sensibilité « noétique », encore plus subtilement intuitive, est l'expression d'une personne qui a pu aller assez loin dans la réalisation de son processus d'individuation et la conscience active du Soi, au sens jungien du terme. Il s'agit bien d'une personne : un individu intégré chez qui il n'y a plus personne à nommer et dont la présence est cependant le contraire d'une ombre déchirée. (1997, p.290)

Sans élaborer davantage sur ces stades de la sensibilité, Barbier y va également d'une typologie de la sensibilité réalisée cette fois à partir de la question du Vrai, du Bien ou du Bon et du Beau.

La sensibilité « écologique » nous permet de nous sentir concernés, impliqués, par des faits, des événements, des situations qui touchent l'équilibre de la vie sur terre. Elle répond à la question de la vérité.

Cette sensibilité écologique nous pousse vers une sensibilité éthique. Le sens de la reliance nous ouvre sur le sens de la bonté. On trouve « bon » ce que l'on peut relier à la vie dans son ensemble dynamique. Ce sentiment éthique peut nous obliger à des comportements contestataires et bouleversants, en discordance avec la « morale » dominante. Elle répond au philosophe qui murmure « qu'est-ce que le bon? »

La sensibilité éthique nous conduit vers la sensibilité esthétique. On trouvera « beau » ce que l'on arrive à trouver « bon » au sens précédemment défini. Les artistes, les philosophes ne s'y sont pas trompés d'ailleurs en parlant de « beauté intérieure » qui transparait dans l'action de certains êtres. [...]

À partir du sentiment éthique se révèle ainsi le sentiment esthétique : les « actes de la joie » dont parle si bien Robert Misrahi nous conduisent vers la reconnaissance de la beauté de la vie en rapport avec plus de démocratie. (1997, p.290-291)

Bien que je reconnaisse mon propre parcours à travers les étapes de la sensibilité écologique puis de la sensibilité éthique, contrairement à Barbier, je ne suis pas convaincue que la sensibilité éthique soit d'emblée préalable à la sensibilité esthétique. Dans la compréhension que j'ai développée jusqu'ici des rapports entre sensibilité et éthique, la relation à l'autre et l'immanence de la vie ne se posent pas en vis-à-vis mais dans un rapport inclusif qui fait que le sentiment de la reliance ouvre sur le sens de la bonté et de la beauté, le *kalonkagaton* des grecs anciens.

Sensibilité et esthétique : sentir la Vie?

Les liens entre la sensibilité et l'esthétique ou entre l'esthétique et la sensibilité sont donc multiples. Comme le fait remarquer Meyor « [...] cette *aisthesis* dont Maldiney dit que "*l'esthétique tire son nom*"⁵ et qui nous est proposée ailleurs comme le fait d'être "*esthète selon l'étymologie : celui qui sent*"⁶ soit un sujet qui sent d'un sentir néanmoins assumé » (Meyor, 2002, p.199). Ainsi l'origine étymologique du mot esthétique permet-elle de s'appuyer sur l'*aisthesis* pour revendiquer le statut sensible de l'affectivité. C'est à bien assumer ce sentir (incluant, sentir l'Autre) que je souhaite que s'éduque « celui qui sent ».

Meyor s'attarde à développer ce qui lie l'esthétique à la sensibilité. Elle évoque ainsi l'esthétique non en tant que sphère de l'art ou de l'œuvre d'art mais en tant qu'expérience quotidienne de l'*aisthesis*. Comme on l'a vu précédemment, elle reprend le terme d'esthète selon son étymologie première de *celui qui sent*. Une désignation digne d'un grand intérêt pour cette thèse mais qui conduit à s'interroger sur les nuances entre éthique et esthétique. « Est donc esthète, celui qui sent; et sentir, de cette sensibilité que porte en lui l'être affectif,

⁵ H. Maldiney (1973). « Le dévoilement de la dimension esthétique dans la phénoménologie d'Erwin Strauss ». In *Regard, Parole, Espace*. Lausanne, l'Âge d'Homme, p.135.

⁶ M. Saison (1992). « L'expérience esthétique et les limites de la philosophie ». In *Pourquoi l'esthétique? Hommage à Mike Dufrenne*. Paris, *Revue d'esthétique* 21/91, p.172.

c'est être inscrit dans la qualité du monde, de celle qui prescrit le retentissement, en nous, "[...] d'une certaine tournure du monde⁷" » (2002, p.220).

Ce rapport au monde et ses conséquences sur le statut accordé à l'affectivité dans ce monde est bien différent de ceux que l'on aura décrits précédemment. Si le monde et ainsi l'affectivité peuvent être conçus comme objets (statut fonctionnel), comme outils (statut instrumental), ou comme un horizon tranquille (statut thérapeutique), un rapport esthétique au monde et donc le statut esthétique de la sensibilité appellent quant à eux une *cohésion* avec le monde qui n'est pas sans lien avec la perspective phénoménologique précédemment présentée et bien sûr, avec l'éthique. Il est magnifiquement traduit par Meyor :

Il s'agit là d'une présence ou d'une coprésence immédiate, inscrite immédiatement dans la qualité d'un sentir qui unit l'individu *et* le monde, d'une cohésion qui n'attend pas l'explication du monde pour avoir lieu puisqu'elle est immanente [je souligne] au déploiement de ce dernier. Une cohésion aussi qui fait d'autrui et du monde, avant même qu'ils puissent être désignés dans l'oubli de soi comme la source de tous nos bonheurs ou la cause de tous nos malheurs, ce corps et ce visage dont les traits habités d'une qualité encore sans nom appelle l'affinité secrète ou l'irréductible distance, manifeste dans tous les cas, la manière de notre rencontre et de notre communication. **Il s'agit donc d' « une manière d'être-relié que l'on doit séparer radicalement de la façon dont la connaissance se trouve en face du monde⁸ ».** L'*aisthesis* rend ainsi compte du type particulier de notre présence au monde, de la cohésion qui fait de ce dernier notre monde et non le lieu et le moment indifférent d'une expérience aveugle; l'*aisthesis* signe en quelque sorte notre style d'être au monde. (Meyor, 2002, p.221)

Ce style d'être au monde, l'*aisthesis*, cette sensibilité serait préalable à la rationalité comme le donne à penser Rousseau que je citais en exergue. Mais sans doute y a-t-il nécessité d'être co-présent, d'être relié à ce monde pour entrevoir l'interpellation éthique qui en émerge et désirer y répondre? Contrairement à ce qu'annonçait précédemment Barbier, il y aurait ainsi nécessité de l'*aisthesis* pour passer à l'*ethos*. Peut-être la sensibilité éthique constitue-t-elle ce trait d'union entre l'épreuve de cette co-présence, cette reliance avec le monde et l'appel à une construction permanente de sens dans une certaine solidarité avec ce monde en perpétuelle mouvance?

⁷ Breton, S. (1987). *Rien ou quelque chose – Roman de métaphysique*. Paris : Flammarion, p.110.

⁸ Strauss, E. (1986). Le credo de la psychologie objective. Commentaires par Georges Thines. *Études phénoménologiques*, 2 (4), p.333.

Simplement retiendrais-je de cette analyse conceptuelle que la sensibilité est « *présence à la présence de la vie...* » (Cournarie et Dupond 1998, p.154). Une telle conception de la sensibilité s'articule d'ailleurs de façon très cohérente avec les conceptions de l'éducation, de la *praxis*, de l'éthique, de l'advenir de l'humanité dans l'homme que j'ai proposées précédemment. Ainsi le fil d'Ariane de ces différentes interprétations conceptuelles, à mesure qu'il apparaît, semble conduire à un simple impératif éthique : « respecte sans condition l'immanence des choses et des êtres » (Blaquier, 2005). « *La promesse de la sensibilité? L'immanence : une vie* », telle est l'hypothèse de Blaquier avec laquelle j'entre dans l'élaboration d'une conception de la sensibilité éthique.

4.1.2 Une conception de la sensibilité éthique

À partir des considérations précédentes sur la sensibilité et l'éthique, je propose une conception de la sensibilité éthique comprise en tant que présence de l'être humain dans son unité sensible à la présence même de la vie et qui le conduit à se situer dans un projet permanent de quête de sens, porté par un souci du mouvement de la vie et par le sentiment de reliance qui en émerge.

La sensibilité éthique implique donc cette présence en état de veille ou de vigilance permanente par rapport à tout enfermement de la vie, de soi, de l'autre et de la pensée dans des idées, des certitudes absolues, des règles et des normes liées à une vérité, une morale ou encore une « éthique », qu'elles soient personnelles, culturelles, religieuses, civiques ou professionnelles. La sensibilité éthique n'implique pas que ces règles ou que ces normes institutionnalisées deviennent automatiquement inadéquates ou inacceptables et ne se pose pas non plus en tant que fondement d'une nouvelle vérité ou morale : elle implique qu'elles ne soient pas considérées absolues, incontestables, immuables quand par intuition, nous sentons qu'elles ne vont pas dans le sens du mouvement même de la vie qui, de par sa nature même, est évidemment mouvance, évolution et donc création et nouveauté.

Précisément, la sensibilité éthique ne vise pas ou ne sert pas spécifiquement la construction d'une éthique. Elle garantit plutôt les conditions de possibilité d'une éducation

éthique fondée sur une ouverture à une réflexion éthique inachevée et ininterrompue; c'est-à-dire une ouverture à la recherche permanente de sens (dans ses dimensions rationnelles et affectives), dans un monde en perpétuel changement, entre sujets solidaires, dans l'immanence de la vie. De ce fait elle fonde, oriente, autorise, légitime, ou justifie dans une perspective philosophique, l'engagement éthique dans une *praxis*.

La sensibilité éthique implique cette présence qui permet d'être touché et interpellé par les faits, les situations ou les projets porteurs d'enjeux éthiques. La sensibilité que Lavelle (1939) décrit comme le point de conjugaison entre l'univers, cet espace de rencontre vivante entre ce qui vient de nous et ce qui vient de lui, permet cette attention aux choses et aux êtres dans leur immanence et ainsi, s'oppose à l'indifférence et au mépris. Ainsi dans cet espace, ce point de conjugaison, cette rencontre, la sensibilité éthique conduit à se sentir suffisamment concerné à l'égard de ces enjeux pour interroger, remettre en doute, débattre et se resituer de façon authentique et raisonnée par rapport aux certitudes, aux codes et aux règles lorsque ces derniers ne conviennent pas à la situation.

Cette présence, cette manière d'*être-là*, bien qu'elle implique nécessairement une vigilance d'ordre intellectuel subséquente, ne doit pourtant pas son existence à la rationalité. Elle est plutôt liée à cet existentiel du *Dasein* que Heidegger désigne par « affection » dans laquelle l'*être-là* est capable d'une proximité avec ce qui l'entoure, parce qu'il est au monde, livré, exposé au monde dans la structure existentielle de l'affection (Cournarie et Dupond, 1998). Elle émerge de ce sentiment, du fait de sentir au plus profond de soi, l'étant, ce mouvement même de la vie de l'homme - que les philosophes de l'immanence désignent par désir, *conatus*, force affirmative ou amour- son mouvement propre et ce lien qui l'unit à lui-même, aux autres et au monde par ce mouvement même. Ou plutôt, devrais-je dire, la sensibilité éthique émerge-t-elle de cette présence dans la reconnaissance et l'accueil, au mouvement même de la vie en tant qu'appel à reconnaître « ce qui est » sans perdre de vue « ce que je pourrais devenir » ou « ce qui pourrait advenir » à partir de « ce qui est », « tel que c'est »!

À cet effet d'ailleurs, Maffesoli interpelle la sensibilité sur le plan éthique et redonne à la déontologie [*ta deonta*] un sens noble. Il nous entretient ainsi d'une éthique des situations, de la prise en compte des situations :

[...] en ce qu'elles ont d'éphémère, de sombre, d'équivoque, de grandiose aussi. C'est ainsi qu'à la morale du devoir-être pourrait succéder une éthique des situations. Celle-ci, ou plutôt celles-ci sont attentives à la passion, à l'émotion, en un mot aux affects dont sont pétris les phénomènes humains. [...] Le moralisme n'est plus de mise, il vaut mieux mettre en oeuvre pour la comprendre, une sensibilité généreuse que rien n'étonne, que rien ne choque, mais qui soit capable de comprendre la croissance spécifique et la vitalité propre de chaque chose. (1996, p.13)

Une telle conception du monde implique un revirement paradigmatique, d'abord pour la femme, la chercheuse et la formatrice que je suis, mais aussi dans mon contexte social et culturel contemporain, dans le contexte scolaire et de la formation initiale à l'enseignement et même dans la recherche en éducation. Mais elle permet, dans le champ éducatif, la possibilité d'un passage entre l'*educare* et l'*educere*, entre l'éducation sous le signe de la morale et l'éducation sous le signe de l'éthique, entre *poièsis* et *praxis*, tels que décrits précédemment.

Et cette pleine reconnaissance de « ce qui est » est sans doute une caractéristique fondamentale de cette sensibilité éthique que je tente de cerner et à laquelle je tente de m'éduquer d'abord moi-même : la sensibilité éthique implique de reconnaître la pleine valeur de la vie, la « justesse » de « ce qui est », ici et maintenant, en ce que « ce qui est » doit être afin que « je puisse devenir » (ou advenir à mon humanité). Dans une telle conception, le projet ne consiste plus à changer le monde en réduisant l'écart entre « ce qui est » et « ce qui devrait être », mais plutôt à prendre appui sur le monde « tel qu'il est » et à demeurer en état de veille ou de « vigilance floue »⁹ à ce qui veut advenir et à tout ce qui serait susceptible d'entraver ce mouvement, cette advenue. Ce serait cela cette présence à la présence même de la vie, ce souci du mouvement même de la vie, ce respect sans condition de l'immanence des choses et des êtres, autour duquel s'articuleraient le souci de soi, le souci de l'autre et le souci de vérité en vue de l'advenue de l'humanité dans l'homme, de l'œuvre de sa formation.

⁹ Expression empruntée à Alin (1996).

Cependant, il m'apparaît que cette présence à la présence même de la vie et à son mouvement, même si elle est immanente, ait besoin d'être éduquée. Elle peine à trouver ses voies de passage dans le monde occidental contemporain socialisé, institutionnalisé précisément par des savoirs, des normes et des règles, morales ou non. Un monde en somme assez fermé, figé dans ses immobilités et ses illusions de contrôle, un monde où l'idée plus orientale de l'« impermanence de la vie » apparaît difficile à intégrer.

Comme je l'ai précisé dans l'analyse conceptuelle de l'éducation, un cadre de référence donné pour structurer nos modes de relation et de compréhension du monde constitue un point de départ essentiel pour permettre à l'humain de se situer et d'agir dans le monde. Si l'éducation sous le signe de la normativité et de la morale est essentielle pour vivre dans une société, c'est le passage vers une éducation sous le signe d'une éthique fondée sur cette présence à la présence de la vie et à son mouvement qui, comme je l'ai déjà souligné, est problématique. D'abord parce que l'indignation soulevée par ce qui est considéré comme les écarts entre « le monde tel qu'il devrait être » et « le monde tel qu'il est » peut susciter la violence ou encore l'indifférence, et ainsi freiner le processus d'éducation et ce que Meirieu désigne comme *l'advenir de l'humanité dans l'Homme* (1993, 2004). Ces voies sans issues sur le plan éducatif sont en fait les voies de contournement qu'emprunte la souffrance. Devant l'indignation du sujet, la sensibilité éthique ne sait que faire d'elle-même, et elle entraîne le sujet dans la souffrance, mais aussi, parce que les épreuves auxquelles nous convie la sensibilité éthique sont terrorisantes. Le seul fait de frôler les épreuves du questionnement, de la dérive hors normes, de l'étrangeté et de la réponse (Fortin, 1992) peut être suffisant pour faire reculer les plus authentiques et engagés d'entre-nous dans les certitudes ou dans l'indifférence.

Incompréhension, révolte, impuissance, rupture de sens face aux écarts entre « ce qui est » et « ce qui devrait être », mais également vertige devant les épreuves actuelles et virtuelles d'un nouveau sens à construire peuvent conduire à la peur et au silence, à l'anéantissement du désir et de la parole contenus dans cette force de vie et ce lien avec l'Autre et tous les autres. Anéantissement du sujet en devenir et de cette reliance avec l'Autre et tous les autres, anéantissement de la quête de sens, peuvent donc, comme je le mentionnais précédemment, conduire au dogmatisme, une forme de violence active, ou au

nihilisme, une forme de violence passive (Daignault, 1994), à la mort du projet d'éduquer et de faire advenir l'humanité dans l'Homme. Mais est-ce tant la souffrance qui fait reculer l'Homme dans ses retranchements les plus obscurs que l'absence d'une présence et d'un accompagnement qui permettent d'en faire du sens et ce faisant, de faire œuvre de soi?

L'éducation à la sensibilité éthique dans une *praxis éducative* consisterait alors en ce processus d'apprendre à saisir, à accueillir et à reconnaître la valeur et la justesse de cette présence dans une unité sensible au mouvement même de la vie sans perdre de vue ses possibilités d'advenir. Elle pourrait peut-être faciliter le passage vers le « penser et agir en solidarité », vers l'éducation éthique. La *praxis* éducative permet, à mon sens, de concevoir le monde et les rapports que l'homme entretient avec ce dernier, et donc l'éducation, non plus à partir de la connaissance d'un Idéal universel à atteindre pour tous et de l'engagement dans une quête de moyens pour chercher à atteindre et à permettre à l'autre d'atteindre cet Idéal, mais dans la poursuite et le travail d'énonciation permanente¹⁰ d'horizons partagés.

Il s'agit de naviguer sur le « fleuve du devenir », en direction d'un horizon qui se défile et se renouvelle, avec la confiance et la certitude que le seul voyage qui vaut la peine d'être fait est ce voyage et que le seul horizon qui vaut la peine d'être poursuivi est le voyage lui-même dans toutes ses dimensions, même celles qui m'indignent et me font souffrir. Chaque fois que je pleure et que mon ventre se serre de douleur devant le monde tel qu'il est, je deviens un peu plus humaine. Je cherche à comprendre, je cherche à savoir, pourquoi donc cela, pour qui donc cela? « Dis-moi maman : Pourquoi pas rien, au lieu de ça? », désespère le poète¹¹. Mais je suis reliée. Je suis affectée et je cherche le sens : une signification, une direction, une valeur. Je suis concernée, interpellée, je cherche ma mission face à cela... Je suis appelée et j'appelle. Je réponds et là, quelque part, enfin ça répond. Nous nous répondons. Nous nous répondons d'une réponse qui ouvre. D'une réponse qui dit que nous avons été entendus et qui va nous donner des nouvelles de nous-mêmes, de cette part de nous-mêmes où nous sommes dans la question et, par cette question, dans la reliance, dans l'immanence. Cette question-là est éducative sur le plan éthique. Comme s'exclame Singer (2004), « Fuyons les êtres qui ont pour nous des réponses! Ce qui est passionnant c'est cette interrogation qui

¹⁰ Bourgeaul (2002)

¹¹ Desjardins, R. (1991). « 16-03-48 ». *Paroles de chansons*. Montréal : VLB Éditeur, p.16-17.

jamais ne s'arrête. C'est ça ce flux de vie. S'interroger ensemble sans se lasser. Et de temps en temps, comme en asymptote, frôler quelque chose. Ensemble.» Ce pourrait être cela s'éduquer à la sensibilité éthique...

4.2 De l'éducabilité du sujet à la sensibilité éthique

Quel accès peut-on avoir à cette présence sensible de l'Être qui constitue à la fois l'ancrage, le moteur et le principe structurant de la visée éthique? Comment l'accompagner en évitant les pièges du dogmatisme et du nihilisme? Comment lui permettre de trouver la voie de son épanouissement à travers une démarche éducative d'elle-même? Autrement dit, la sensibilité éthique est-elle éducable ou encore, le sujet est-il éducable au plan de la sensibilité éthique et quelles sont les conditions d'une telle éducation?

En toute honnêteté, je dois avouer que si je ne croyais pas aux potentialités éducatives de la sensibilité éthique, je ne me serais rendue ni n'aurais entraîné mes lecteurs jusqu'ici.. Cette certitude me vient sans doute d'une conception de la vie, des hommes et de l'éducation au sein de laquelle est profondément inscrit le postulat de l'éducabilité de l'homme tel que décrit par Meirieu (1991). Cette conception, empreinte de ma propre sensibilité éthique, cherche inlassablement des voies de passage permettant de respecter l'immanence des choses et des êtres au sein d'un projet éducatif qui cherche à articuler la double visée de planifier, d'intervenir, d'évaluer et de réinvestir une action en vue d'un changement (instruction, socialisation), en même temps que de permettre à chacun d'accéder à l'élan qui lui est propre afin de prendre sa forme singulière, de devenir toujours plus celui qu'il est déjà, de s'humaniser.

Cependant, ce qui m'est apparu à partir de l'analyse du concept de sensibilité et de l'avancée d'un concept de sensibilité éthique, c'est que ce n'est sans doute pas la sensibilité éthique elle-même qui est éducable, mais bien le sujet en devenir avec d'autres, celui qui s'éduque, qui peut s'éduquer à cette sensibilité éthique et ainsi se former au sens fort du terme.

Rappelons que j'ai posé précédemment que le concept de sensibilité était cette potentialité d'un être vivant à être affecté ou encore à recevoir des impressions du milieu extérieur ou intérieur et d'y réagir avec plus ou moins de finesse. Puis plus spécifiquement pour l'homme, ce potentiel d'affect comprend le vaste spectre de toutes les tonalités sensibles de son corps ainsi que de toutes les émotions et de tous les sentiments humains. J'ai par la suite opté pour une conception phénoménologique de la sensibilité en tant que « présence dans une unité sensible à la présence de la vie ». Un phénomène ultime au sein duquel l'homme est au monde, livré, exposé au monde dans la structure existentielle de l'affection (Cournarie et Dupond, 1998). Un état d'être qui peut également être compris au sens d'une intentionnalité opérante liée au désir, à une unique manière d'exister qui respecte l'immanence des choses et des êtres.

J'ai également discuté de la question de l'autonomie du sujet vis-à-vis ses affections. Il faut sans doute rappeler, du point de vue philosophique, l'importance pour le sujet de vouloir et de pouvoir se poser « face » ou encore comme je le proposais « avec » ses affections. Cette posture du sujet évite l'association facile de la sensibilité à la passivité et à la faiblesse. Au contraire, comme on l'a vu avec Billier et Caquet, le sujet ne doit pas s'amputer de sa sensibilité. La sensibilité est source de force si elle est appréhendée comme ce qui permet d'éprouver sans cesse l'identité de ce sujet qui doit vouloir et pouvoir se poser indépendamment de ses affections, diront ces auteurs (1998, p.11), avec affections dirais-je. Voilà une position éclairante quant aux rapports entre sensibilité et éducation éthique : peut-être ne peut-on éduquer la sensibilité en elle-même, mais on peut sans doute éduquer le sujet à cette dernière et à se poser non pas face, mais mieux encore avec ses affections.

Puis, à partir d'une compréhension de l'éthique en tant qu'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes (qui le place d'emblée devant la question de l'Autre) (Meirieu, 1991), j'ai finalement décrit la sensibilité éthique comme cette présence de l'être humain dans son unité sensible à la présence même de la vie, qui le conduit à s'engager dans un projet permanent de quête de sens, porté par un souci du mouvement de la vie. Cette disposition qui implique un état de vigilance permanente par rapport à tout enfermement de la Vie et à toutes ses potentialités d'advenue.

C'est l'ensemble de ces considérations et des choix qui ont été effectués à la fois sur le territoire de l'éthique et de l'éducation, mais également sur celui de la sensibilité qui m'ont amenée à considérer non pas l'idée d'éduquer la sensibilité éthique elle-même, mais bien d'éduquer le sujet à la sensibilité éthique qu'il porte et qui, à son tour, va le porter dans son projet de s'éduquer, c'est-à-dire lui permettre de traverser ce passage difficile entre l'éducation sous le signe de la morale et l'éducation sous le signe de l'éthique.

Les conditions de cette éducatibilité m'apparaissent liées aux possibilités pour le sujet de laisser s'exprimer « librement » et de manière « authentique » sa sensibilité éthique ainsi que de l'accueillir et de la reconnaître dans sa propre valeur et dans ce qui la relie avec sa communauté éducative, afin de l'inscrire dans son projet de s'éduquer et de se former.

Dans le but d'élaborer davantage sur ces conditions, je me référerai à Honoré (1992), pour qui la formation représente « le chemin de l'ouverture à l'existence ». Je me permets cette utilisation des conditions liées à la formation dans un projet que j'ai spécifiquement qualifié d'éducatif pour plusieurs raisons. D'abord, à cause de la connotation spécifique que donne Honoré à l'œuvre de formation en tant qu'ouverture à l'existence, une œuvre qui concourt au dévoilement du *Dasein* et donc de l'affection qui le constitue, à l'advenir de l'humanité dans l'Homme. Ensuite, comme je l'ai mentionné, parce que le projet de s'éduquer s'inscrit dans le projet de se former et qu'il peut être associé aux mêmes conditions. Finalement, parce que les caractéristiques de l'agir en formation, telles que décrites par Honoré, m'apparaissent intimement liées à la nature même et aux conditions d'expression, d'existence et d'épanouissement de la sensibilité éthique et parce qu'elles répondent à ce que ma propre sensibilité éthique a toujours recherché dans une démarche éducative et formative. Il s'agit de *l'attention, de l'accueil, de l'observation, de la compréhension et de l'engagement*.

L'attention dans le langage courant désigne l'action de fixer son esprit sur quelque chose, la concentration de l'activité mentale sur un objet ou sur une situation particulière interne ou externe au sujet. Selon Honoré, la tradition philosophique définit l'attention à partir des « phénomènes psychiques et psychologiques d'accès à une conscience qui cherche à connaître » (1992, p.197). Ainsi, si l'homme attentif se tourne vers la vérité, ce qui est vrai

pour la connaissance scientifique rigoureuse, c'est ce qui est objectif, ce qui est déterminé par des variables « qui ne doivent rien à notre contact avec les choses » (1992, p.197-198). L'approche psychologique de l'attention se réfère au même cadre épistémologique. Honoré nous fait remarquer que ces deux courants de pensée donnent la priorité au mode objectif dont les limites et les insuffisances ont été relevées par Merleau-Ponty.

Selon une approche phénoménologique, l'attention devient un mode de présence. Faire attention, dira Merleau-Ponty,

[...] ce n'est pas seulement éclairer davantage des données préexistantes, c'est réaliser en elles, une articulation nouvelle en les prenant pour figures. [...] Ainsi l'attention n'est ni une association d'images, ni le retour à soi d'une pensée déjà maîtresse de ses objets, mais la constitution active d'un objet nouveau qui explicite et thématise ce qui n'était offert jusque-là qu'à titre d'horizon indéterminé. (Merleau-Ponty cité dans Honoré, 1992, p.198)

À ce titre, l'attention devient une modalité de formation puisque le sujet attentif, « tendu vers » un objet, prend et est pris, vise quelque chose et est absorbé par elle, et est en attente de quelque chose qui n'apparaissait pas au premier regard. Elle est formatrice en tant qu'elle représente « une modalité de la sortie de soi dans une relation entre-tenue avec des choses ou des personnes » (1992, p.198). L'attention désigne également « prendre garde ». Prendre garde à soi et prendre garde à la chose que l'on considère dans des effets potentiels ou possibles.

« L'attention est formative en ce qu'elle laisse ce qu'elle vise [les choses en tant que choses et l'autre en son existence] prendre tournure, se mettre en forme et accéder à un sens, sans être enfermée dans une représentation », nous dit Honoré (1992, p.198). « Elle est une modalité de l'ouverture à l'existence des choses, des autres et de soi-même » (p.198). Pour éveiller l'attention, il y a nécessité de créer un « champ d'attention » à l'intérieur duquel l'attention est appelée et l'élan suscité. Présence de personnes elles-mêmes attentives, dont le formateur d'abord, présence de choses qui portent « la trace provocante de ce qu'elles sont dans leur provenance en tant qu'œuvre », comme les œuvres d'art, et finalement mise en situation de l'inhabituel, de l'insolite, qui provoquent l'attention de par l'étrangeté, sont les conditions qui permettent la création d'un champ d'attention.

En tout cela, l'attention représente une ouverture à la sensibilité éthique en tant que mode de présence elle-même. Ainsi, l'attention constitue-t-elle une composante de la sensibilité éthique et elle est en même temps un premier pas vers la reconnaissance de cette sensibilité éthique dans ce qu'elle est et dans ce qui, par elle, nous relie à nous-mêmes, aux autres et au monde.

L'accueil est une autre condition de l'ouverture à l'existence. Au sens courant, il signifie « recevoir celui qui arrive et se présente » (Honoré, 1992, p.202). Bien que l'on puisse accueillir selon des dispositions et des manières diverses (chaleureusement ou froidement, prudemment ou de façon confiante, et.), accueillir est toujours une manière d'être en présence, ou au moins d'essayer de me rendre présent, de tendre vers cette présence, de l'attendre. Être accueilli signifie que « je me laisse cueillir et ramasser, détacher de moi-même en mon propre pouvoir être. [...] Quelqu'un m'appelle à la coexistence et me révèle à moi-même dans ma propre existence » (1992, p.203). Tout cela exige d'essayer de sortir de soi pour aller dans un entre-deux et d'être en attente que l'autre sorte aussi de lui-même pour dévoiler, comme moi, sa provenance et son projet et se mettre avec moi sur le chemin de l'intercompréhension : une rencontre de l'autre qui devient ainsi formative.

La sensibilité éthique, cette disposition sensible à tendre vers le sens dans le souci du mouvement même de la vie, du respect de l'immanence des choses et des êtres, nécessite cet accueil en soi avec l'autre, dans sa provenance et son projet, comme le dit Honoré, pour que l'être s'éduque à celle-ci. C'est sans doute dans l'accueil de cet appel en soi, de cette présence parfois étrangère à soi-même que je puis accueillir et être accueilli par l'autre. Réciproquement, c'est en étant accueilli par l'autre que je peux accueillir moi-même ma propre sensibilité éthique et exprimer, avec elle, mon projet. Car, après l'accueil, vient le « recueillement, qui est reprise en soi de soi-même avec le recueil de ce qui a été mis en présence » (Honoré, 1992, p.205).

L'observation est aussi une facette de l'attention essentielle à l'agir en formation, selon Honoré, et elle m'apparaît essentielle à l'éducation de l'être à la sensibilité éthique. Avec l'attention et l'accueil, elle permettra d'ouvrir la compréhension. Généralement, l'observation désigne cette « activité de relation à ce qui est extérieur à nous en vue de le

connaître ». Dans l'idée de s'observer, se trouve celle de se poser soi-même comme objet d'observation. Mais serait-il possible pour un sujet ayant un intérieur de s'observer en tant qu'objet qui lui est extérieur? Cette distinction sujet-objet, à la base de l'opposition entre objectivité et subjectivité, doit être envisagée autrement dans l'agir en formation. Dans ce contexte, l'enjeu n'est pas de :

[...] « connaître » au sens explicatif et objectif des sciences de la nature, mais de « reconnaître », de saisir par l'esprit tout ce qui en soi et hors de soi concerne quelque chose, quelqu'un, une situation, un événement - de l'identifier en tant qu'il existe et offre des possibilités à mettre en forme. L'observation ne met pas sur le chemin d'une description et d'une explication mais sur celui d'un sens à comprendre. (Honoré, 1992, p.208)

Puis il y a l'autre. Dans une rencontre interpersonnelle, l'observation est liée à l'attention dans un renversement de perspective. Tandis que l'attention vise à accueillir l'autre dans sa sortie de lui-même, l'observation vise à recueillir cette mise en présence et à se recueillir en soi dans la transformation de ses propres formes préalables, de celles de l'autre et de celle du champ où l'on se trouve. C'est ainsi qu'Honoré affirme que le propre de l'observation se trouve non pas à l'extérieur de l'observateur mais à l'intérieur de ce dernier, dans le recueillement. Cette activité nourrit sa propre présence, la relation dans laquelle elle se trouve et l'autre dans sa propre formation. « Les deux, observé et observant, coexistent dans le dévoilement de soi, de l'autre, du monde. Aussi dans l'ouverture de l'un et de l'autre à l'existence comme coexistence » (1992, p.209).

Ainsi, l'observation en tant que recueillement en soi d'une rencontre avec soi, avec l'autre et avec le monde, en tant que cueillette des fruits de cette rencontre consiste-t-elle en un moment éducatif très riche sur le plan de la sensibilité éthique. Elle permet la reconnaissance de la place de l'autre, de notre relation et de la reliance profonde qui m'unit à lui dans ma propre mise en forme, dans la sienne et celle de notre communauté éducative . C'est aussi un moment essentiel au travail du sens en tant que caractéristique de l'agir formatif et de l'éducation éthique au sens où je l'ai proposé précédemment.

L'engagement dans *le travail du sens* constitue en somme l'appel ultime de la sensibilité éthique. Le travail du sens constitue également une des conditions de l'expérience de l'agir formatif, selon Honoré (1992). Bien que, pour moi, ce soit le passage que permet l'éducation

à la sensibilité éthique vers l'éducation éthique et le travail du sens qu'il comporte qui représente la préoccupation centrale, la nature du travail du sens en tant qu'horizon de l'éducation à la sensibilité éthique est une question incontournable.

Le travail du sens, en tant que recueillement « sur mes préalables d'acquisitions (dans mes formes, opinions, conceptions) et d'intentions (dans mes préoccupations) auxquelles viennent s'ajouter et se confronter ce que j'ai recueilli dans ce qui a été mis en présence [...] » (Honoré, 1992, p.212) constitue le temps le plus révélateur de mon existence. C'est ce travail qui constitue la finalité ultime du projet d'éduquer, l'advenir de l'humanité dans l'homme. Pour Honoré, ce travail va de l'émergence à l'expression du sens, de la compréhension à l'énonciation. Ainsi, avec Heidegger, Honoré propose-t-il que le sens est « ce sur quoi ouvre la projection structurée par les préalables d'acquis, de visée et de saisie et en fonction de quoi quelque chose est susceptible d'être entendu comme quelque chose » (1992, p.212). Il y aurait donc trois dimensions au travail du sens : la compréhension, à partir de l'entente et de la saisie, et l'énonciation.

L'entente consiste en une articulation entre mes préalables et une ouverture qui se construit. Ainsi, ce que j'ai recueilli à partir d'une sortie de moi-même, selon mes formes et ma visée préalable, structure ma projection vers le possible mis en présence. À partir de cela va s'ouvrir un sens dévoilant à la fois une provenance et un projet que je m'approprie. C'est le travail de l'entente. La saisie, quant à elle, représente la forme que je vais donner à cette articulation. C'est un travail qui se joue entre le dégagement des contraintes des formes antérieures et l'engagement dans de nouvelles contraintes faisant « tenir en des formes neuves ou renouvelées tout ce qui s'assemble » (Honoré, 1992, p.213). Selon Honoré, c'est la formation proprement dite, « la gravure du sens dans mon expérience » (1992, p.213). Le sens est ainsi à la fois direction et vecteur. Il devient « l'onde qui porte mon « aller-de-l'avant vers le possible ». Il se construit comme un chemin par la compréhension de ce qui se présente à mon accueil. En restructurant la manière dont je me projette, il s'ouvre à de nouveaux possibles » (1992, p.123).

Le troisième travail du sens est celui de l'énonciation du sens dans la communication. Comme le rappelle Honoré, « Le comprendre se manifeste entre nous et dans le monde par la

parole et par l'action » (1992, p.213). Mais dans cette communication, il s'agit de dévoiler le sens caché qui porte ce qui est signifié par la parole et l'agir. Et c'est le pari pris par la coopération en tant que dialogue et agir commun, ou par ce que j'ai défini, dans le cadre théorique qui soutient cette thèse, par la *praxis*, en tant que « se comporter et agir en solidarité » (Gadamer, 1990). Il s'agit donc, comme le précise Honoré, d'« accueillir les significations nouvelles dans le dire et l'agir, les différencier de celles connues par l'habitude du “on dit” et du “on fait” en les comprenant comme les signes d'un sens qui a une provenance et une orientation » (Honoré, 1992, p.213).

Le sens n'est donc pas donné d'emblée. Il ne peut se dévoiler qu'à partir des significations mises à la disposition de notre écoute et de notre regard qui sont soumis à deux risques. Le premier étant d'entendre ou de voir les significations à leur premier niveau en les prenant pour le sens qui les porte. Le second étant celui de refuser ces significations du monde sensible, ces contraintes des formes dans l'illusion d'avoir accès directement au monde sensé. La compréhension implique donc de se tenir sur cette ligne de crête entre le senti et le sensé afin d'avoir accès à ce mouvement alternatif entre les formes et le sens, ce qui n'est pas non plus sans rappeler le mouvement circulaire propre à l'herméneutique et les allers-retours de la *praxis* entre l'expérience et la réflexion. Une position à la fois marquée par l'angoisse « devant ce sens caché, étrange, mystérieux, incommunicable par lui-même et qui nous plonge dans notre solitude » et l'espoir « par la découverte du nouveau, à travers la mouvance des significations qu'il fait naître, qu'il porte et qui se communiquent dans le “se-dire” du dialogue et de la coopération d'un “faire-ensemble” s'accomplissant en une oeuvre » (Honoré, 1992, p.213). C'est peut-être la reconnaissance à la fois de cette angoisse et de cet espoir qui nous lie qui éduque à la sensibilité éthique et qui permet le passage si difficile entre l'éducation morale et l'éducation éthique qui m'intéresse.

L'engagement résolu dans la démarche de formation est la dernière des conditions de la formativité, telles que décrites par Honoré. Il est clair que toutes ces conditions demeurent des conditions à saisir par les acteurs. Ainsi, « l'agir en formation ne peut parvenir à créer les conditions de dévoilement de la formativité dans tout agir que si les acteurs s'engagent résolument dans une démarche propre à révéler, pour ceux à qui elles s'adressent, la possibilité, - dans leurs pratiques de toutes sortes - d'être eux-mêmes engagés dans une démarche

d'animation formative du monde [...] » (Honoré, 1992, p.215). C'est précisément à cet engagement que prépare l'éducation à la sensibilité éthique et, paradoxalement, c'est en s'y engageant que s'éduque cette sensibilité.

L'engagement résolu concerne donc nécessairement les formés mais également les formateurs. Ainsi, comme je l'ai déjà mentionné, il est clair que le formateur qui pense pouvoir créer les conditions favorables au dévoilement de la formativité d'autrui doit lui-même être engagé résolument dans une démarche formative. Ainsi, Honoré(1992) propose que la démarche du formateur comporte trois principaux aspects : *interpellative*, *accompagnatrice* et *conseillère*. Sa démarche est interpellative d'abord parce qu'il ouvre un champ d'accueil et d'observation et que, par son écoute, il suscite la mise en présence relationnelle. Une mise en présence interpellative des possibles que projette le pouvoir-être et accueillante de l'élan de l'avoir-à-former. Elle est aussi accompagnatrice dans la présence à l'engagement de l'autre dans sa propre démarche, une présence que l'on nourrit par son propre recueillement, une interformation. Comme le dit si bien Honoré, « Il [l'accompagnement] autorise l'autre au recueillement et au travail du sens en ce qu'il le laisse être auteur de formation » (1992, p.218). Et finalement, elle est conseillère parce que des choix et des décisions sont suscités par la formation surtout quand l'engagement dans ce qui vient à dire et à faire ne va pas dans le sens de ce qui d'habitude est dit et est fait. L'accompagnement est donc également fait de cette intercompréhension qui prépare la décision pour un agir renouvelé. Il va sans dire que dans la perspective d'un passage vers une *praxis*, telle que décrite, en amont des règles et des codes, des normes et de la morale, un tel accompagnement est capital. Cet accompagnement résolument engagé du formateur est donc indispensable en tant que condition de l'éducation des acteurs à la sensibilité éthique.

Ces conditions représentent, à mon avis, des conditions d'éducabilité à la sensibilité éthique. Elles mettent une fois de plus en évidence la nécessité d'être soi-même, en tant que formateur ou futur enseignant, engagé dans sa propre éducation à la sensibilité éthique, pour penser pouvoir mettre en place les conditions favorables à l'éducabilité de la sensibilité éthique de ses étudiants ou des ses futurs élèves. Mais avant d'élaborer sur une structure de formation capable de soutenir ces conditions, j'aimerais revenir sur l'essentiel de ce qui, dans

la problématique, en posait la pertinence, voire la nécessité sur le plan contextuel et conceptuel, et particulièrement en formation initiale à l'enseignement.

4.3 De la pertinence et de la nécessité de l'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement

« Sois toi-même. Cherche ta propre voie. Apprends à te connaître avant de prétendre connaître tes enfants. Mesure les limites de tes capacités avant de fixer celles des droits et des devoirs des enfants. Parmi tous ceux que tu pourrais avoir à comprendre, élever, instruire, tu viens en premier. C'est par toi qu'il te faut commencer. »

Janusz Korczak,

Après avoir proposé une conception de la sensibilité éthique et discuté des conditions d'éducabilité du sujet à celle-ci, il me semble indiqué d'en exposer la pertinence et la nécessité au sein de la formation initiale à l'enseignement. Je tenterai donc, dans un premier temps, de situer cette pertinence et cette nécessité au sein des concepts à partir desquels j'ai posé le problème dans le cadre théorique du chapitre III. Puis je m'attarderai à montrer la pertinence et la nécessité de l'éducation à la sensibilité éthique dans les différents contextes reliés à la formation initiale à l'enseignement. On se souviendra que c'est à partir d'une interprétation de ces contextes particuliers qu'avait émergé la problématique au chapitre I : le contexte singulier de la chercheuse-formatrice, le contexte québécois contemporain, le contexte scolaire et de la formation initiale à l'enseignement, et le contexte de la recherche sur le territoire de l'éthique, de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement. Ces éléments seront présentés dans l'ordre inverse de celui dans lequel le problème a été construit, comme le ressac d'une vague arrivée au bout de sa course.

4.3.1 Pertinence conceptuelle

La pertinence de l'éducation à la sensibilité éthique au sein du cadre théorique de la thèse se trouve dans le fait que la sensibilité éthique pourrait constituer une porte d'entrée ainsi

qu'une dimension essentielle de la *praxis* éducative, de l'éducation éthique, du projet philosophique de faire advenir l'humanité dans l'homme. Ainsi, la sensibilité éthique pourrait être déterminante tout autant dans les fondements que dans les pratiques éducatives, c'est-à-dire qu'elle pourrait influencer les visées et les actions du point de vue éthique. De ce point de vue, elle constitue ainsi une condition du dévoilement de l'être au monde, de son éducatibilité et de sa formativité. Ainsi, l'éducation à la sensibilité éthique pourrait faciliter le difficile passage entre l'éducation morale et l'éducation éthique en posant les ancrages de cette dernière dans l'immanence et la mouvance même de la vie et dans le respect de l'élan propre des êtres et des choses qui la composent.

La tradition éducative occidentale s'est longtemps maintenue dans le champ métaphysique (Simard, 1999). Comme on l'a posé dans le chapitre III, l'advenir de l'humanité dans l'homme, posée en tant que finalité éducative a toujours impliqué de définir cette humanité. Or, il semble que le fil conducteur et la visée essentielle de la pensée éducative occidentale se soient entrelacés autour de la raison de l'homme : « éduquer l'homme à la raison », « rendre l'homme capable de penser par lui-même ». Puis, d'une fondation métaphysique, nous sommes passés à une fondation épistémologique selon laquelle « le caractère fondateur de la philosophie se présente sous la forme d'une saisie réflexive des structures de toute connaissance valable » (Simard, 1999, p.3). Mais comme le propose Simard, cette nouvelle fondation demeure tout de même très proche de l'ancienne « dans la mesure où le langage des sciences exactes se présente comme le seul langage vrai sur la réalité » (1999, p.3). Dans le contexte postmoderne qui suggère une période de « prise de congé de l'idéal de la fondation », il propose l'herméneutique en tant que manière originale et féconde de penser la pédagogie et la culture dans son rapport à l'éducation.

Le cheminement de cette thèse s'inscrit en parallèle avec celui de Simard (1999), dans la mesure où la question du sens et donc des finalités éducatives m'a également conduite tout droit à la question de l'homme et de son advenir, au renoncement à un idéal de fondation pour l'engagement dans une *praxis*. Cependant, la direction que je prends ici consiste peut-être à faire un nouveau tour de piste sur le cercle herméneutique pour rattraper au passage la sensibilité qui me semble avoir été laissée pour compte dans la question des finalités

éducatives (éthiques en particulier) et qui, comme on le verra plus loin, ne peut être évincée de la question du sens et de la question de l'Autre qu'elle porte avec elle.

Ce que je veux plaider ici concerne donc la pertinence, voire la nécessité, d'inclure la sensibilité dans la démarche, l'expérience et l'éducation éthique dans leur dimension de quête de sens, dans un rapport au mouvement même de la vie qui se médiatise par une présence à soi-même, à l'autre et à la vérité imprimée de cette mouvance. Une éducation à la sensibilité comprise comme condition même de l'homme constituerait ainsi un ancrage pour une démarche éthique rationnelle, authentique, marquée et portée par une présence sensible à l'immanence des êtres et des choses, au mouvement même de la vie.

La sensibilité éthique et le sens

Dans l'étymologie des langues modernes, se trouve généralement un lien entre l'ordre du sens et la faculté des sens. Par exemple, Cournarie et Dupond exposent les associations : « sens-sensibilité, *Sinn-Sinnlichkeit*, *sense-sensitiveness* » (1998, p.5). Selon ces auteurs, de tels rapprochements suggèrent que la faculté des sens est l'origine du sens. Ainsi diront-ils que : « tout ce qui a un sens intellectuel a été d'abord dans les sens. L'homme a des idées parce qu'il a des sens » (1998, p.6). Ainsi, tant que nous nions, que nous occultons, que nous refoulons cette unité sensible qui nous permet d'être-là, il est difficile d'apprendre à apprivoiser la question du sens dans nos vies dans une perspective éthique, c'est-à-dire en développant un souci du mouvement même de la vie, une véritable estime de soi, une authentique sollicitude pour autrui, une recherche de vérité.

Un rapport à soi-même aux autres et au monde empreint de cette sensibilité à l'immanence des êtres et des choses est, à mon sens, une condition de toute éducation éthique. Apprivoiser la question du sens, contribuer à sa construction et accéder à son dévoilement dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle nécessite une forme d'éducation particulière. À partir du moment où l'on s'entend pour dire que permettre à l'homme fragmenté (Gohier, 2002) de construire du sens dans sa vie et de s'humaniser est une finalité de l'éducation, le fait de le placer en position de s'éduquer à cette sensibilité éthique qu'il porte en lui prend toute sa signification et sa pertinence.

Le nœud conceptuel de la sensibilité éthique et de la question du sens se trouve dans le fait que c'est la sensibilité éthique, en tant que présence sensible à la présence de la vie mouvante et changeante, qui est l'ancrage, le déclencheur et le moteur de ce processus ininterrompu et inachevable de quête de sens du sujet (dans ses dimensions senties et senties) et du savoir-devenir-ensemble (la *praxis*, le penser et agir en solidarité) qui se développe à travers cette quête.

À partir de là, il devient assez aisé de saisir comment l'éducation à la sensibilité éthique peut favoriser et faciliter le passage de l'éducation morale (sens donné) à l'éducation éthique (sens à construire), le passage de la *poièsis* à la *praxis*. En mettant en place les conditions permettant aux acteurs de devenir plus présents à la présence même de la vie en eux-mêmes ainsi que dans les êtres et les choses qui les entourent, l'éducation à la sensibilité éthique introduit ces acteurs à la *praxis*, cet espace où le donné, le connu, les vérités et les normes desquelles déduire les « bonnes » actions à poser cèdent la place à la création à partir d'une mise et d'une remise en question et en commun, d'une interrogation et d'une énonciation permanente des finalités à poursuivre (Bourgeault, 2002) et des actions à entreprendre. La sensibilité éthique permet d'habiter un espace de liberté et de solidarité, un « point de conjugaison entre l'univers et nous » (Lavelle, 1939) empreint d'une attention à l'immanence des choses et des êtres qui s'oppose à la violence de l'indifférence et du mépris. C'est ainsi qu'elle permet aux acteurs de l'éducation d'échapper à ces cul-de-sac de la démarche éducative (l'indifférence et le dogmatisme), dont j'ai amplement discuté au chapitre III, et de passer à l'éducation II, à la *praxis*, à l'éducation éthique proprement dite qui comporte nécessairement des dimensions culturelles et rationnelles à réintégrer dans une nouvelle manière de penser et d'agir en solidarité.

La sensibilité et l'action

Lorsque les enjeux éthiques tels que posés dans la réflexion à travers la question du sens et des finalités s'incarnent en aval dans l'action, dans la pratique (professionnelle ou non), la sensibilité éthique demeure un élément essentiel. Comme on l'a vu précédemment, la démarche éthique, telle que proposée par Simon (1985, 1993), comprend trois indéterminations qui, à mon sens, impliquent la sensibilité éthique et qui me permettent d'argumenter sur

la pertinence d'éduquer les acteurs à la sensibilité éthique, afin également de leur permettre de développer leur compétence à « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses [leurs] fonctions »¹² (MEQ, 2001b).

D'abord, la sensibilité éthique est cruciale sur le plan de l'interpellation à l'agir. Je fais ici référence à l'indétermination de la situation initiale dans la démarche éthique proposée par Simon (1985, 1993) que j'ai présentée précédemment. L'indétermination de la situation initiale est la première et est probablement celle qui bénéficierait particulièrement d'une éducation à la sensibilité éthique. Si l'acteur n'est pas « présent d'une présence sensible », il est fort probable que la situation initiale ne soit pas perçue comme problématique et qu'elle n'interpelle pas l'acteur à une réflexion et à une action, et il n'y aura tout simplement pas de démarche!

Si la sensibilité éthique n'est pas éduquée, l'autodétermination du sujet, sa liberté ne peut véritablement se déployer et l'interpellation n'aura pas lieu. L'acteur n'aura probablement rien vu des enjeux éthiques que porte la situation, il n'aura peut-être pas été « affecté » parce qu'il n'étant pas « présent ». Il aura aussi peut-être évité de s'engager à cause des conditions et des conditionnements de sa culture, par crainte d'être jugé ou d'être dépassé par les difficultés et la complexité de la situation. Éduquer à la sensibilité éthique, c'est permettre aux acteurs d'entrer en contact avec ce que leur dévoile et exprime leur propre sensibilité à l'égard des situations qui comportent des enjeux éthiques et de disposer de stratégies pour « faire avec » les « épreuves » éthiques (Fortin, 1992), sans tomber dans les pièges de l'indifférence ou du dogmatisme. Éduquer les acteurs à leur sensibilité éthique, c'est leur permettre de devenir plus libres dans leurs réflexions et ensuite, dans leurs choix et leurs actions.

Deuxièmement, ces acteurs doivent être éduqués à leur sensibilité éthique à l'égard de la seconde indétermination proposée par Simon (1985, 1993), soit l'indétermination liée à la visée qui fait référence à la question du sens dont nous avons déjà discuté. L'indétermination liée à la visée peut faire référence à une transcendance métaphysique, spirituelle, voire

¹² Compétence no 12 tirée du *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante* (MEQ, 2001b).

religieuse ou encore s'incarner à travers le vivant, les êtres humains en chair et en os, dans l'immanence et l'impermanence de la vie et donc toujours demeurer en question, en reconstruction, en énonciation. Quoi qu'il en soit, ces cadres structurent des conceptions du monde qui ne relèvent pas nécessairement d'une rationalité mais qui influenceront les croyances, les valeurs, les attitudes et, ainsi, les actions d'une personne de façon plus ou moins consciente. Ce que nous fait remarquer Simon, c'est que la démarche éthique s'inscrit toujours dans une visée qui la dépasse largement. C'est à partir de ce sens que les actions s'orientent, s'organisent de façon plus ou moins cohérentes, se réalisent avec plus ou moins de succès et s'évaluent avec plus ou moins de rigueur. La seule rationalité ne peut permettre la construction de ce sens. Afin de construire du sens à travers un projet d'éducation, les acteurs doivent s'éduquer à leur sensibilité éthique.

Finalement, la sensibilité éthique entre en jeu dans la troisième indétermination qui concerne le choix et l'évaluation du projet ou des actions. Comme on l'a vu, cette indétermination se situe entre la situation initiale et la visée : c'est l'indétermination de la phase délibérative. Il s'agit donc du débat de la personne avec elle-même pour élaborer un choix et le justifier au point de vue éthique à ses propres yeux. Elle est indétermination au sens où elle demeure presque toujours incomplète, parce qu'elle ne peut prétendre à une rationalité sans ombres. Ainsi, une meilleure connaissance et une intégration de cette sensibilité éthique pourrait nous permettre de choisir, d'agir et d'évaluer avec elle plutôt que de laisser cette dernière agir à notre insu. En d'autres termes, il est préférable de reconnaître ces zones d'ombre, de les connaître et de les apprivoiser, de s'éduquer à la sensibilité qui s'y trouve et d'agir avec elle plutôt que de tenter de la refouler et la laisser faire des dégâts à notre insu. Alors, troisièmement, le sujet doit s'éduquer à la sensibilité éthique parce que si elle ignorée, elle n'est pas pour autant inexistante, ni « inopérante » à l'intérieur de la phase délibérative.

Pour toutes ces raisons, je considère que l'absence ou le manque d'éducation à la sensibilité éthique peut entraver, voire compromettre le processus d'éducation éthique, le processus d'advenir des humains à leur humanité. Et il m'apparaît que nous souffrons, ou je dirai que j'ai avec d'autres souffert et que je souffre encore et nous souffrons encore, d'une éducation défaillante sur cette question que nous évitons et qui, pourtant, est fondatrice dans

nos vies individuelles et collectives. L'éducation à la sensibilité éthique est essentielle à l'entreprise de construction de sens à laquelle nos sommes conviés individuellement et collectivement dans nos rapports à nous-mêmes, aux autres et à la culture. Sans cette éducation, notre sensibilité éthique, en plus de ne pas concourir à cette construction de sens en solidarité humaine, peut même la compromettre en influençant nos attitudes, nos comportements, notre jugement à notre insu, et pas nécessairement dans l'orientation que nous souhaitons donner à nos attitudes, à nos actions et à nos projets.

La sensibilité éthique, l'éducabilité et la formativité

Selon la perspective phénoménologique dans laquelle j'ai situé la sensibilité éthique, il s'avère que cette dernière, en tant que condition même d'existence de l'homme, en tant que manière d'être exposé et livré au monde, justifie à elle seule la pertinence et la nécessité d'une éducation qui lui soit adressée. C'est d'ailleurs la thèse que Meyor (2002) s'affaire à défendre à propos de la sensibilité en éducation. Une sensibilité située d'emblée dans la perspective esthétique de l'*aisthèsis*, celui qui sent. Une perspective qui s'inscrit également dans la pensée d'Honoré (1992) pour qui l'affect en tant que structure existentielle de l'existence est une condition du dévoilement de l'homme à l'existence, et ainsi une condition de sa formativité. La sensibilité éthique, en tant que présence de l'être humain à la présence même de la vie, le conduit à se situer dans un projet permanent de quête de sens et c'est ainsi qu'elle est une condition d'éducabilité et de formativité pour l'éducation éthique.

4.3.2 Pertinence contextuelle

Si j'ai déjà discuté de la pertinence d'une éducation à la sensibilité éthique pour l'éducation éthique au plan théorique et conceptuel, quelle en serait la pertinence dans les contextes concrets dans lesquels elle se déploierait? Comme je l'ai déjà indiqué, la question éthique et celle de l'éducation, de par leurs liens de « conaturalité », se posent de façon conceptuelle en dehors de tout contexte. Cependant, elles sont toujours posées par des acteurs qui évoluent dans des contextes donnés et c'est à partir de ces contextes que ces questions ont d'abord été posées.

À partir des avancées théoriques sur l'inscription de l'éducation au sein d'une *praxis* et sur l'éducation à la sensibilité éthique, quels pourraient être les arguments en faveur de la pertinence et de la nécessité d'une éducation à la sensibilité éthique dans les contextes précis dont j'ai fait l'interprétation au chapitre I? Quels pourraient être les implications et les effets d'une telle éducation à la sensibilité éthique sur le contexte de la recherche en éducation, sur le contexte scolaire et de la formation initiale à l'enseignement, sur le contexte social et sur le contexte personnel de la chercheuse-formatrice... Quels sont les arguments en faveur d'une telle éducation? Quelles pourraient en être les retombées et les limites?

Je reprendrai ici, mais à rebours, les différents contextes concernés, tout en étant consciente de l'implication et de l'imbrication de chacun des contextes les uns avec les autres ainsi qu'avec les éléments de pertinence conceptuelle préalablement discutés. Aussi je partirai du contexte de la recherche en éducation pour redescendre vers le contexte de la formation initiale à l'enseignement et le contexte scolaire, le contexte social et, finalement, le contexte singulier de la chercheuse.

Le contexte de la recherche en éducation

Un des éléments qui m'apparaît des plus pertinents et originaux dans les avancées théoriques proposées concerne l'essentielle implication de tout acteur préoccupé d'éducation éthique en tant que sujet, lui-même engagé dans ce processus avec sa rationalité et sa sensibilité éthique. Cette nécessaire implication à titre de sujet comporte des retombées pour la recherche et les chercheurs en éducation qui s'intéressent à la question éthique. Que ces derniers inscrivent leurs travaux dans le cadre des programmes et des pratiques d'enseignement destinés à l'éducation éthique des futurs enseignants, des enseignants ou des élèves, ils peuvent de moins en moins, sans perdre une forme de cohérence et de crédibilité, s'exclure à titre du sujet de leur objet de recherche et exclure de ce fait la sensibilité éthique qui y entre en jeu.

Cette implication prend d'autant plus d'importance quand les recherches se penchent sur les finalités et sur les pratiques d'éducation éthique des formateurs de futurs enseignants. Ces recherches s'intéressent précisément à ce qui se passe dans la grande chaîne de

démultiplication qui implique un formateur d'enseignant qui s'éduque sur le plan éthique et qui, ce faisant, met en place les conditions favorisant l'éducation des futurs enseignants afin que ces derniers, une fois installés dans leur pratique professionnelle, fassent de même avec leurs élèves. Dans de telles recherches, le chercheur peut difficilement s'extraire lui-même de cette chaîne, d'autant plus que, très souvent, il occupe également la fonction de formateur dans ces programmes.

Si, comme on l'a mentionné, les nouvelles approches pour l'éducation éthique à l'école et en formation initiale à l'enseignement (mais dans une moindre mesure) partagent cette idée de l'importance de la prise en compte de la singularité du sujet dans toutes ses dimensions, dans une démarche de quête de sens, peu de recherches discutent cependant de cette implication de celui ou de celle qui joue le rôle désigné de « formateur » dans sa propre singularité de sujet, dans sa propre démarche et dans l'accompagnement qu'il ou elle propose aux « formés ». Tous les projecteurs sont ainsi tournés vers ceux que l'on désigne comme les « apprenants », en l'occurrence les élèves ou les étudiants, laissant dans l'ombre un acteur principal, le formateur, l'éducateur, l'enseignant.

Or, dans ce que propose l'éducation éthique entendue comme *praxis*, et l'éducation à la sensibilité éthique, entendue comme passage vers la *praxis*, le chercheur, le formateur, l'enseignant ne peuvent se situer au-dessus ou en marge de leurs étudiants ou de leurs élèves. Ils les conduisent en marchant avec. En référence au cadre théorique, l'éducation à la sensibilité éthique se situe nécessairement dans les seconds termes des couples conceptuels *educare/educere*, *espace technologique/espace politique*, ou encore *poièsis/praxis*. Les chercheurs se mettent eu je(u) en tant que sujets en devenir, ils s'inscrivent en modèles, non pas à imiter mais à suivre. Par ce qu'ils sont, davantage que par ce qu'ils font, ils autorisent, invitent, provoquent, incitent, accompagnent, montrent des voies de passage vers l'éducation éthique. Ils s'éduquent et ils éduquent à la sensibilité éthique, à cette présence à la présence de la vie, parce qu'ils sont eux-mêmes présents et engagés dans une quête de sens en solidarité. Cette quête s'inscrit dans leur propre cheminement, leur propre projet de chercher, de se former, d'éduquer, de former, d'exister. Ils se sentent concernés par la question des finalités de leur recherche, de leur mission de formateur et de leur projet d'existence. Ils ne sont pas que des exécutants qui doivent chercher, expérimenter et mettre en place sur

commande les conditions optimales de réalisation d'objectifs déterminés. Ils cherchent, ils deviennent, ils sont, ils forment des co-chercheurs de sens et de liberté.

Plus spécifiquement à l'égard de la recherche concernant l'éducation et la formation éthique ou morale en milieu scolaire, l'éducation à la sensibilité éthique constitue une ouverture quant aux lacunes identifiées par Bouchard (2002a) dans l'éducation du sujet éthique à l'école. Notamment dans le fait que « les approches privilégiées s'inscrivent dans les limites de la formation du raisonnement moral formel et abstrait; ou parce que le contenu éducatif se trouve parfois réduit à un "catalogue de droits et d'obligations" [...] » (2002, p.xv). L'éducation à la sensibilité éthique s'inscrit précisément dans le mouvement inverse de la déduction et renvoie aussi précisément à cette nécessité dont parle Bouchard « pour tous les élèves d'avoir l'occasion de saisir les questions de sens et leurs manifestations [...] » (Bouchard, 2004, p.12).

L'éducation à la sensibilité éthique peut apporter un éclairage pertinent à des approches liées à une éthique relationnelle ou intersubjective, à une éthique de la sollicitude, de la discussion, reconstructive ou narrative. Dans tous les cas, la démarche de quête de sens en jeu doit pouvoir s'appuyer sur une base, un ancrage, un fondement qui lui confèrent une légitimité, une valeur, une orientation et qui, dans une certaine mesure, la protègent des critiques associées au « relativisme » en éducation. La présence à la présence de la vie pourrait constituer une telle assise ontologique à la fois singulière et universelle, mais jamais prédéterminée, imposée, fixée dans une orientation de savoir, de pouvoir et de contrôle absolu. Ainsi, l'éducation à la sensibilité éthique, fondée sur le souci de la présence à la vie dans son immanence, nous permet-elle de nous situer en amont du débat qui oppose les finalités d'une éducation éthique tournée vers le souci de la relation et d'une autre, tournée vers le souci de l'excellence.

Concernant la recherche sur l'éthique en formation initiale, l'éducation à la sensibilité éthique réhabilite également la question des finalités, et donc du sens, au cœur même de la formation. Comme je l'ai mentionné dans l'interprétation du contexte, la plupart des recherches et des ouvrages de réflexion consacrés à la dimension éthique en formation initiale à l'enseignement considèrent à la fois l'importance d'une formation qui fait intervenir la

dimension déontologique d'un savoir-agir en situation et la dimension philosophique qui pose la question des finalités. Cependant, peu de réflexions concernent la question de la sensibilité au cœur de ces enjeux. L'éclairage apporté par la sensibilité éthique pourrait permettre de raviver la question du sens, mise hors champ par le développement des « sciences de l'éducation », sans toutefois en revenir à la surdétermination idéologique de laquelle on a souhaité se libérer.

Cet éclairage qu'apporte la sensibilité éthique au sein de la recherche sur l'éducation éthique en formation initiale à l'enseignement vise à proposer un ancrage, une fondation, voire une légitimité à l'éducation éthique dans ce contexte de formation très particulier, où l'éducation, comme on l'a dit, s'inscrit dans une chaîne de démultiplication infinie. Ainsi comprise, la sensibilité éthique devient également un moteur pour l'éducation éthique, comprise comme démarche permanente de quête de sens et de savoir-devenir-ensemble, comprise comme une *praxis*. La présence dans une unité sensible à la présence de la vie n'est pas proposée ici en tant que « réponse » aux questions et aux enjeux éthiques sur le territoire éducatif. Elle constitue une forme de légitimation de l'ouverture et du questionnement éthiques permanents dans lesquels doit s'engager le chercheur, le formateur, l'éducateur afin de penser et d'agir de façon éthique au quotidien.

Le respect des êtres et des choses dans leur immanence et la vigilance éthique qui émane d'une sensibilité éthique qui s'éduque met en garde le chercheur, l'éducateur, le formateur quant aux risques de la pente « fabricatrice » dans la recherche, les finalités et les pratiques en éducation et en formation. Cette délicatesse, je dirais même cette tendresse et cette confiance à l'égard de lui-même, des êtres et des choses le maintiennent dans un espace de doute et de questionnement portant à la fois sur ses intentions (et celles qu'on lui fait porter) et sur ses actions. Le chercheur, tout autant que le formateur ou l'éducateur éduqués à la sensibilité éthique se maintiennent donc dans un état de vigilance permanente quant à leur inscription dans une *poièsis* ou une *praxis*. Leurs intentions et actions sont sans cesse réévaluées et les passages entre les différents projets seront possibles lorsque nécessaires pour que l'éducation puisse poursuivre son chemin. Cette vigilance pourra bien sûr les conduire dans des situations inconfortables et délicates, dans des institutions de plus en plus marquées par le leadership technocratique.

Le contexte de la formation initiale à l'enseignement et le contexte scolaire

Ces remarques sur la pertinence de l'éducation éthique, entendue comme *praxis*, et sur la pertinence de l'éducation à la sensibilité éthique dans la recherche en éducation peuvent être transposées aux contextes de la formation initiale et, de façon plus générale, de l'enseignement en milieu scolaire.

Ce que ma pratique de formatrice m'a permis de constater, c'est que la majorité des étudiants et des étudiantes arrivent en formation initiale avec une conception de l'éducation, de l'enseignement et de leur propre formation qui est directement liée au contexte décrit au chapitre I. La formation qu'il viennent chercher est avant tout une formation « technique » qui va leur enseigner « comment » enseigner des contenus déterminés à des élèves déterminés, dans un contexte déterminé. C'est un projet qui est généralement porté par des valeurs altruistes, mais qui est soutenu par une conception de l'éducation et de la formation plus *poiétique* que *praxiste*, un projet de fabrication, autant d'eux-mêmes que de leurs futurs élèves, et non philosophique et humanisant au sens fort. Ce projet, en définitive, est plutôt inscrit dans une rationalité technique et hétéro-finalisée. L'autonomie, l'émancipation, le sujet en devenir avec d'autres sujets, l'advenir de l'humanité dans l'homme, trouvent difficilement leur place quand ce projet *poiétique* se pose en finalité ultime.

L'éducation éthique comprise dans une *praxis*, comme on l'a vu, inclut ces éléments de culture, d'habiletés et d'attitudes liées à la profession enseignante, tout en les dépassant. Elle propose aux futurs enseignants une « éducation II », une éducation éthique en amont des règles et des codes, une éducation fondée sur une interrogation à l'égard du sens de leur projet de se former, d'éduquer et d'exister. J'ai largement discuté ce projet éducatif au chapitre III.

Cette question du sens de l'agir éducatif, comme on l'a vu, doit être entendue dans différentes acceptions. D'abord, en tant que direction ou orientation : Quel est l'horizon que je poursuis à travers mes projets? Quel est mon idéal? Ensuite, le sens peut s'entendre dans l'acception de valeur : qu'est-ce qui a de la valeur, qu'est-ce qui vaut vraiment quelque chose? Le sens peut également être entendu dans l'acception de signification, de rationalité, de ce qui a du sens : sur quelle rationalité je m'appuie pour justifier ces projets à mes yeux?

Et finalement, le sens dans l'acception de la sensibilité, du ressenti : quelles sont mes intuitions, qu'est-ce que je perçois, qui m'affecte et m'interpelle? Il apparaît ainsi que la question du sens, que comportent à la fois l'éthique et l'éducation, telles que je les ai définies jusqu'ici, inclut tout en la transcendant, la compétence professionnelle de l'enseignant. Elles vont au-delà du développement d'habiletés et de culture dans le projet de se former et d'éduquer, en faisant appel à la sensibilité éthique, à cette présence à la présence de la vie, à notre appel à devenir ensemble plus humain, au sentiment de reliance entre l'univers et nous et au respect de l'immanence des êtres et des choses.

Et c'était bien là mon intuition d'un problème à l'égard de la question du sens en éducation et en formation initiale à l'enseignement. Bien que la question du sens puisse être développée à travers l'acquisition d'éléments de culture et le développement d'habiletés d'ordre rationnel, elle implique peut-être, en amont, une éducation à la sensibilité éthique des acteurs qui habilite ou réhabilite, dans un premier temps, la question du sens dans la formation initiale à l'enseignement, ainsi que dans la pratique enseignante et dans sa propre existence. Cette sensibilité, comme je le mentionnais précédemment, implique de s'installer et de demeurer dans un état de « vigilance éthique » qui permet de rester alerte face aux enjeux éthiques que portent à la fois cette culture et ces habiletés inhérentes à la profession ainsi que les situations éducatives, les horizons, les projets, les situations, les événements, mais également les choix, les décisions et les actions quotidiens les plus banals. Comme présence à la présence de la vie, elle est attentive, accueillante, observatrice; elle cherche à comprendre et est résolument engagée face à la mouvance de la vie; elle conduit à interroger, débattre, remettre en doute, critiquer, voire même à transgresser la morale, les normes, les règles, les codes qui sont en place. C'est une sensibilité animée par le souci du mouvement de la vie, par un respect de l'immanence des êtres et des choses qui conduit l'acteur à se maintenir dans un espace d'ouverture et d'interrogation permanentes. Cette sensibilité éthique appelle l'éducation mais ses appels sont souvent sans écho dans un espace éducatif où la question du sens s'est perdue.

Dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement, la sensibilité éthique signifierait porter une attention particulière au sens des projets dans lesquels nous sommes engagés à titre de formateur et d'étudiant. Quelles sont les finalités que nous poursuivons aux plans

personnel, professionnel et institutionnel? Comment ces finalités s'articulent-elles entre elles et dans nos rapports à la vie, à nous-mêmes, aux autres, à la société, à la culture, aux savoirs, à la formation et à la profession enseignante? Quel est le sens de notre engagement dans ce projet? Y sommes-nous véritablement engagés? Bien sûr ces questions demeurent souvent sans réponses ou suscitent des réponses partielles, temporaires, hésitantes... Mais la pertinence de la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement et dans la pratique enseignante ne se situe pas sur le plan du contenu des réponses apportées mais sur le plan des questions dans lesquelles elle nous plonge et même en amont de ces dernières, sur le plan des conceptions, des attitudes et de la démarche qui leur donne naissance. C'est pour cela que je parle d'un « savoir-devenir-ensemble » qui ne se situe pas dans l'ordre des compétences professionnelles et qui n'est pas observable et mesurable. L'importance de l'éducation à la sensibilité éthique se trouve dans la pertinence de ces questions aux yeux des formateurs, des étudiants et du groupe qu'ils constituent ensemble ainsi que dans l'accompagnement que ces derniers s'offriront à travers cette question.

L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement consiste donc à créer les conditions favorisant une « médiation de pertinence » (Daignault, 1985) et ainsi des conditions de passage vers l'éducation éthique. Quel est cette forme de présence à la présence de la vie qui m'entraîne dans cet état de veille, de vigilance, de doute, d'ouverture et de questionnement? Pourquoi accepterais-je de m'inscrire dans une quête de sens permanente, alors qu'il m'apparaît beaucoup plus confortable d'occuper un espace de certitude tranquille dans la morale et les vérités proposées, dans une formation et une profession définies à l'avance? Comment vivre les « épreuves éthiques » (Fortin, 1992) auxquelles elle me convie? Comment m'assurer que je ne vais pas ainsi m'exclure ou être exclu des institutions au sein desquelles je souhaite plutôt m'intégrer? L'éducation à la sensibilité éthique consiste à aménager des espaces de parole et de liberté, à installer quelques filets de sécurité et à offrir une présence et ainsi un modèle véritablement sensible du point de vue éthique dans l'attention, l'accueil, l'observation, le travail du sens et l'engagement résolu (Honoré, 1992), afin que ces questions trouvent leur place.

Cette éducation à la sensibilité éthique consiste donc à mettre en place ces conditions d'ouverture permanente à un projet de construction de sens qui me relie à moi-même, aux

autres et au monde qui m'entoure dans le souci du mouvement de la vie. Afin d'entrer dans le projet d'éducation éthique lui-même, qui comporte des éléments de culture et des habiletés qui lui sont propres, n'est-il pas pertinent et même nécessaire de le saisir dans ses fondements singuliers, intérieurs, immanents, afin de prendre conscience du rôle de la sensibilité éthique tout autant que de sa justesse, dans le projet de construire du sens avec le monde? Cela parce que le passage de l'éducation morale vers l'éducation éthique ne peut se fonder ni se justifier exclusivement sur la rationalité.

Comme je l'ai mentionné précédemment, l'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement et dans sa pratique pourrait ainsi permettre de réhabiliter la question du sens, c'est-à-dire d'inscrire la question éthique au-delà du signifiant technique, sans revenir pour autant à une surdétermination idéologique. Loin d'exclure ni même de dénigrer le développement des compétences professionnelles et le développement d'un « agir éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions »¹³, l'éducation à la sensibilité éthique, en amont des règles et des codes de conduite professionnelle, permettrait peut-être de développer ce que le COPFE (2004) identifiait précisément comme une préoccupation et un souci éthique.

On se rappellera que ce comité proposait d'ancrer la préoccupation éthique dans la formation initiale et dans la formation continue. Pour ce faire, le COPFE considérait l'importance de développer un souci éthique en consolidant des aspects du référentiel de compétences liés à l'éthique et en développant la réflexion sur l'éthique en formation initiale. Une telle orientation semblait s'aligner à la fois sur une posture *praxiste*, qui privilégie la dimension téléologique d'une interrogation sur la finalité de ses actes, et sur une posture *poiétique*, qui privilégie une dimension plus déontologique, une action professionnelle bonne et juste « déduite » de valeurs et de finalités déterminées dans un cadre de références. L'éducation à la sensibilité éthique pourrait alors contribuer au développement d'un tel souci éthique et ainsi contribuer à ancrer au cœur des acteurs singuliers une préoccupation éthique authentique en formation et dans la pratique enseignante.

¹³ Je fais référence ici à l'une des compétences professionnelles pour l'enseignement liée à l'éthique ainsi libellée par le MEQ (2001) : « *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* ».

L'éducation éthique est orientée vers des savoir-être et des savoir-devenir-ensemble qui ne sont pas limités à des composantes de compétences professionnelles déterminées, et qui me paraissent précisément associés à cette structure existentielle qu'est l'affection, à cette manière d'être dans une unité sensible, présent dans le monde, dans une reliance qui imprime une délicatesse, une attention aux choses et aux êtres, qui s'oppose à l'indifférence et au mépris, qui s'oppose à la violence des rapports entre les hommes. L'éducation éthique implique alors une éducation à cette sensibilité éthique qui est à la fois pré-réflexive, pré-active mais qui teinte néanmoins très concrètement les réflexions et les pratiques sur le plan relationnel, culturel et pédagogique mais aussi institutionnel, social et politique.

La sensibilité éthique se déploie toujours dans un fragile équilibre, ébranlé par les modulations externes et internes les plus spectaculaires comme les plus fines et les plus nuancées... Elle s'exprime à travers une réflexion, une pratique, un regard, une parole, un sourire, un geste empreints de ce respect de l'immanence des êtres et des choses sur le territoire « miné » de l'intervention éducative et de la liberté des sujets en face desquels nous nous trouvons. Elle danse une valse éthique entre *poiësis* et *praxis*, entre le *ce qui se fait*, *ce qui ne se fait pas* et *ce que je dois*, entre le connu et l'à-venir, l'advenir. Une sensibilité éthique qui dit : je suis là avec toi; telle que je suis et que je puis devenir; et dans ce projet d'éduquer qui n'est pas que le nôtre, mais qui est institué, je t'accompagne, tel que tu es et tel que tu peux devenir. Nous ne sommes pas seuls, ni seulement ce que nous sommes. Nous sommes bien plus, puisque nous sommes portés par UNE VIE, appelés à devenir ensemble ce que nous sommes en fait déjà.

L'éducation à la sensibilité éthique dans ce contexte apparaît essentielle afin que les praticiens de l'éducation éduquent leur présence à la présence de la vie et puissent s'inscrire dans une *praxis*. Cette présence s'impose afin qu'ils puissent offrir une véritable présence, se sentir touchés, concernés, interpellés, puis afin de leur permettre de douter, de s'interroger, de réfléchir, de chercher, de débattre, de se situer, de juger et d'agir dans la zone d'amont de la morale et de l'éthique professionnelle, dans la zone de ses fondements, dans la zone du sens.

L'éducation à la sensibilité éthique paraît également essentielle dans la perspective de mieux saisir les visées des normes de l'action qui sont déjà déterminées et donc d'agir plus

justement par rapport à l'orientation de ces dernières. Elle pourrait également permettre de se situer par rapport à ces dernières, c'est-à-dire de se les approprier, de les remettre en question et de les modifier quand ils freinent le mouvement même de la vie. Elle pourrait contribuer à développer une pratique réflexive, c'est-à-dire plus consciente des fondements et des visées de sa pratique ainsi que de ses répercussions, avec une préoccupation éthique du point de vue pédagogique, psychologique, social et politique. Finalement, comme je l'ai mentionné, l'éducation à la sensibilité éthique pourrait contribuer à consolider le sens de son agir éducatif, de son projet d'éduquer en cohérence avec son projet de vie. Sans une sensibilité éthique éveillée aux questions, aux enjeux et aux situations qui impliquent le sens de son agir professionnel dans une relation à autrui, peut-on affirmer que les éducateurs sont éduqués et qu'ils peuvent permettre aux enfants de s'éduquer sur le plan éthique?

Il faut sans doute souligner la difficulté d'introduire un projet de sens, un projet d'éducation prenant appui sur l'éducation à la sensibilité éthique au sein d'un contexte de plus en plus marqué et contrôlé par la raison instrumentale et le leadership technocratique. C'est là peut-être qu'entre en scène le caractère révolutionnaire de la *praxis* inextricablement lié à la liberté fondatrice de l'éthique. C'est sans doute là également que se séparent les voies de ceux qui considèrent que les finalités de l'éducation se limitent à l'instruction et à la socialisation, ou encore au développement des compétences professionnelles en formation à l'enseignement, et de ceux qui considèrent ou qui espèrent que l'éducation vise l'advenir de l'humanité dans l'homme.

Pour conclure sur la pertinence de l'éducation à la sensibilité éthique dans la recherche et dans les pratiques de formation initiale, je dirai que ma préoccupation à cet égard vise à ce que les formateurs et les étudiants intègrent les questions éthiques à leur projet personnel de formation, à leur projet professionnel et à leur existence et cela, dans l'espoir que ce savoir-devenir-ensemble fasse partie intégrante de leur pratique enseignante en contexte scolaire.

Le contexte scolaire

Maintenant, quels pourraient être les enjeux de la sensibilité éthique plus spécifiquement en contexte scolaire? Encore une fois, les constats précédents en contexte de formation

initiale à l'enseignement se transposent nécessairement dans leurs impacts sur l'enseignement en milieu scolaire. Comme on le sait, l'enseignant dans ses face-à-face quotidiens et intenses avec autrui (et ainsi avec lui-même et le monde) est pourvu de nombreux pouvoirs et responsabilités avec des enfants. Dans tout contexte, cette situation comporte des enjeux éthiques de taille au plan individuel, social, culturel et politique. Mais dans le contexte québécois contemporain, marqué par la diversité et la complexité socioculturelles ainsi que par la quasi absence de repères partagés, les enjeux éthiques apparaissent encore plus marqués pour les éducateurs et pour les éduqués. Ajoutons à ce contexte immédiat tous les enjeux déjà présentés dans le contexte plus global de la société moderne, et la pertinence d'une formation éthique qui se situe en amont des règles et des codes ne serait plus à démontrer.

D'abord, sur le plan des finalités, l'interprétation du contexte scolaire m'a conduite à conclure que sur le plan de l'éducation éthique, le milieu scolaire est passé de la surdétermination idéologique à un signifiant technique, d'un sens imposé et d'une absence de liberté liée au dogmatisme, à une perte de sens et encore une fois de liberté à travers les malaises de la modernité (Taylor, 1991). Dans un cas comme dans l'autre cependant, le projet se retrouve toujours cantonné dans un espace technologique, dans la réduction de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être... Du point de vue éthique, cette conception de l'éducation laisse difficilement place à la question du sens et du sujet en devenir avec d'autres sujets, à une éducation éthique en amont des règles et des codes. Ainsi trois problèmes principaux avaient été identifiés à l'égard de l'éducation éthique en milieu scolaire : l'absence de finalités s'inscrivant dans le projet philosophique de faire advenir l'humanité dans l'homme, la prédominance d'une seule raison à éduquer ainsi que la faiblesse de la formation initiale à l'égard de l'éthique.

Les impacts de ces considérations à propos des finalités sur les pratiques éducatives sont divers. D'abord, comme je viens de le mentionner, les approches utilisées et le contenu enseigné s'inscrivent dans une approche rationnelle et déductive qui se situe davantage dans une socialisation/moralisation, une *poièsis*, que dans une humanisation, une *praxis*. La sensibilité éthique, la co-construction de sens et le savoir-devenir-ensemble sont laissés pour compte de ce point de vue. Les pratiques s'organisent alors dans une orientation verticale et

déductive et ce, même si les programmes se réclament du socio-constructivisme. La question éthique, qui ici n'en est plus une, échappe largement à ces pratiques. Aussi, les contenus relatifs à la morale et ou à l'éthique seront-ils enseignés formellement selon un programme donné, dans des espaces-temps déterminés, alors que l'on sait que cette forme d'éducation se réalise davantage à travers la vie scolaire et extra scolaire. Plutôt que de favoriser et d'accompagner le passage vers l'éducation éthique, de telles pratiques limitent et referment les ouvertures et la création de sens que l'éducation pourrait soutenir.

Les finalités et pratiques actuelles nous font dire, avec Bouchard (2003), que les programmes scolaires au Québec ne savent pas concrétiser cette nécessité d'éduquer le sujet éthique, notre savoir-devenir ensemble. Dans ce contexte, la pertinence d'éduquer d'abord les futurs maîtres à la sensibilité éthique se trouve avant tout dans cette nécessité d'éduquer notre savoir-devenir-ensemble, notamment à l'école.

Toute la construction de cette thèse est élaborée autour de l'importance de l'enseignant en tant que modèle-éthique (Giroux, 1997b). La sensibilité éthique du maître, sa présence à la présence de la vie, son respect de l'immanence des êtres et des choses teintera nécessairement ses rapports avec ces derniers tout autant que ses rapports avec lui-même, avec son institution, la culture et les communautés au sein desquelles il œuvre. De la qualité de cette présence offerte dépendra la possibilité pour ses élèves de s'éduquer à son contact à leur propre sensibilité éthique d'abord, de s'éduquer plus globalement sur le plan éthique, de s'éduquer « tout court ».

La sensibilité éthique des enseignants permet que s'instaurent des espace-temps de liberté et de parole, de réflexion, d'interrogation sur le sens en amont des règles et des codes. Cette présence provoque et autorise les doutes, les « interrogations », les « ouvertures »... La sensibilité éthique permet que s'horizontalisent les rapports culturels, interpersonnels, sociaux, lorsque le sens est en jeu et que le donné, le connu, le fermé ne suffisent plus pour avancer ou empêchent l'avancement de la démarche éducative. La sensibilité éthique soutient le passage vers l'éducation éthique proprement dite.

Ainsi, face aux problèmes identifiés dans le contexte scolaire au chapitre I, la sensibilité éthique pourrait permettre de réinstaurer la question du sens et une véritable mission

éducative en milieu scolaire, sans risquer de retomber dans la surdétermination idéologique, c'est-à-dire sans que nous soyons individuellement ou socialement menacés de perdre notre liberté de penser. Au contraire, je considère que la sensibilité éthique stimule, provoque et entretient cette liberté dans ses racines les plus profondes, non pas dans des courants à la mode, mais au cœur même du mouvement de la vie. La sensibilité éthique conjugée à la culture et aux habiletés rationnelles et communicationnelles pourrait peut-être ainsi contribuer au projet d'éduquer en son sens le plus plein.

Si je persiste à penser que l'éducation scolaire peut être un lieu d'éducation en ce sens, je persiste également à penser que ce sont d'abord les enseignants qui peuvent rendre cela possible. Pour cela, ces enseignants ont d'abord à s'éduquer eux-mêmes sur le plan éthique, en s'éduquant d'abord à la sensibilité éthique et en cela, la formation initiale et évidemment les formateurs jouent un rôle crucial.

Pertinence sociale

Dans cette société occidentale contemporaine, décrite par plus d'un comme une société en crise et, de ce fait, en quête d'éthique, l'éducation à la sensibilité éthique pourrait contribuer à renouveler nos conceptions de nos rapports à nous-mêmes, aux autres et au monde, dans une perspective qui ne vise pas à connaître et à comprendre pour prendre le pouvoir et contrôler les êtres et les choses, mais qui vise à mieux connaître et comprendre le mouvement propre de la vie qui nous anime et qui nous entoure pour apprendre à mieux vivre avec les êtres et les choses. Dans une société en déficit de sens, en proie à des profonds malaises, une société au sein de laquelle l'homme fragmenté se voit réduit au rôle d'objet *délié*, c'est-à-dire coupé des liens unificateurs par la relativité, la compartimentation du savoir, la perte du sens de l'identité et du sentiment d'appartenance (Gohier, 2000), une véritable éducation éthique semble nécessaire, voire urgente.

Les malaises de la société occidentale moderne (Taylor, 1991) et le « retour de l'éthique » qui en découle pourraient constituer la représentation de cet appel à une « présence à la présence de la vie ». Il m'apparaît ainsi qu'avant de se lancer, comme c'est souvent le cas, à la recherche de solutions qui permettraient d'évacuer ces malaises, par exemple d'une éthique pour « régler nos problèmes », il faut peut-être d'abord être sensible à

l'appel de la vie qui cherche à s'exprimer à travers ces malaises : entendre cet appel, l'accueillir, le reconnaître, en travailler le sens et s'engager résolument à son égard : telles sont peut-être les possibilités d'une éducation à la sensibilité éthique sur le plan social.

Espérer éduquer et vivre avec des semblables s'éduquant à la sensibilité éthique, c'est sans doute espérer vivre dans une société où les rapports humains seraient plus authentiques et solidaires. Cela ne serait certes pas sans incidences sur les plans politique et économique. Le retrait de la majorité des citoyens de la vie publique et leur isolement facilite leur réification, leur manipulation et leur exploitation. Or, l'éducation à la sensibilité éthique s'inscrit dans une *praxis* qui, comme on l'a dit, porte en elle-même un germe révolutionnaire, puisqu'elle constitue à la fois une visée et une action éthique qui s'appuient sur la liberté.

Aussi, il ne faut pas croire qu'une telle éducation s'inscrive à l'ordre du jour des programmes institués par les instances politiques et économiques. Cette « révolution » devra passer par chacun de nous. Comme l'affirme Krishna :

La société c'est ce que l'homme est. De même qu'une barre de cuivre se caractérise par les atomes qui la constituent, de même une société se caractérise par les individus qui la composent. Tous les problèmes que nous voyons dans la société aujourd'hui reflètent les problèmes de la psyché de l'individu. C'est pour cela que nous devons nous préoccuper de la transformation intérieure de l'homme et pas seulement de l'organisation extérieure de la société. (1995, p.47)

Alors qu'en est-il du parcours de ma propre transformation intérieure à travers cette étude sur l'éducation à la sensibilité éthique?

Pertinence singulière pour la chercheuse formatrice

Dans le défi que représente le projet philosophique inhérent à l'éducation, ma propre sensibilité éthique a constitué à la fois un catalyseur et un inhibiteur, un atout et un obstacle à ma recherche, à ma formation, à mon éducation. Comme je l'ai raconté au chapitre I, ma sensibilité éthique m'a interpellée pour ne pas dire happée vers une éducation éthique émancipatrice, mais elle a également et en même temps constitué une grande difficulté dans ce passage entre une éducation morale socialisante et l'éducation éthique qui m'interpellait. Coincée entre la morale et l'éthique, entre « ce qui se fait » et « ce que je dois », entre ma

peur et mon désir, entre mon silence et ma parole, je me suis retrouvée seule avec mon indignation et la sensibilité éthique qui la portait. J'ai manqué d'éducation, d'éducateurs, pour trouver, à travers ces signes de présence et d'absence à la présence de la vie, pour trouver, grâce à ma sensibilité éthique, des voi(es)x de passage vers une éducation éthique, des voies qui me permettraient d'éviter les pièges de l'indifférence et du dogmatisme. L'engagement dans une éducation éthique, dans une *praxis*, dans cet acte de *s'auto-crérer* et d'*exister* avec d'autres sujets, m'implique avec tout de ce que je suis. L'éducation à cette sensibilité éthique s'avère une condition possible, voire essentielle, de ce projet.

Au sortir de cette thèse théorique sur l'éducation à la sensibilité éthique, il est pertinent de me questionner sur mon propre cheminement : quelle est la trace laissée sur ma propre éducation? Ai-je appris, ai-je changé, me suis-je éduquée, formée? Suis-je devenue plus attentive, ai-je appris à accueillir, à observer, à comprendre et à m'engager davantage face à ma propre sensibilité éthique? Après avoir interprété et argumenté les concepts et théories relatifs à cette thèse, suis-je capable de me réapproprier un désir et une parole sensible, de trouver une voie, ma voix et de faire un récit de ce parcours, de sa nécessité, de sa possibilité et de sa pertinence dans ma propre vie? En tant que chercheuse, formatrice et en tant qu'être humain, suis-je devenue un peu plus présente dans mon unité sensible à la présence de la vie et plus engagée dans ma quête de sens?

Dans l'état où je me trouve en cette fin de parcours, cette question me laisse perplexe. Sur bien des aspects, ma parole et mon désir n'ont pas nécessairement trouvé une voie(x), leur voie(x) dans le langage de la sensibilité, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas beaucoup émergé sur le mode esthétique. Peut-être ont-ils réussi quelquefois à sortir la tête de l'eau, à prendre quelques respirations et à sentir quelques instants le dévoilement de l'être à l'existence. Mais le cadre, les normes, les règles, et sans doute une certaine forme de peur me ramenaient rapidement sur le territoire de la rationalité. Cependant, mon engagement résolu dans ce projet de recherche, de formation et d'éducation me pousse à chercher plus loin. Serais-je en train de me prendre moi-même au piège d'une évaluation *poiétique* de cette entreprise, c'est-à-dire d'en mesurer et d'en juger la valeur à partir de résultats qui me seraient extérieurs, plutôt qu'à partir du processus éducatif et éthique qui s'est peut-être mis en marche au sein de cette thèse et qui pourrait, peut-être, contribuer à alimenter d'autres projets?

Je suis certes parvenue à développer ma pensée, des idées et peut-être même un concept sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation, mais il y a sans doute une part de ma sensibilité éthique que j'ai mise de côté dans le travail rationnel d'analyse et d'argumentation réalisé ici. Une part qui, paradoxalement, constitue le sujet même de la thèse. Une part également sollicitée par la méthodologie annoncée, dans l'axe même d'une écriture plus symbolique et évocatrice, mode d'expression même de la sensibilité, qui s'est avérée plus faible et éparse que je l'avais envisagé en début de parcours.

Ce que j'ai tenté de faire, c'est d'aller chercher les référents conceptuels et théoriques permettant d'éclairer un secteur particulier du territoire partagé de l'éthique et de l'éducation, d'y souligner un problème ou tout au moins une brèche, puis de proposer un espace (la *praxis*) et un concept (la sensibilité éthique) pour légitimer et favoriser l'éducation éthique en formation initiale à l'enseignement. Se peut-il que cette tentative, dans la forme qu'elle a adoptée, n'ait pas permis à ma propre sensibilité éthique d'occuper cet espace que je tentais de créer et ainsi de m'éduquer à ma sensibilité éthique? Se peut-il que l'équilibre des spirales évoquées au chapitre II ait été compromis (Daignault, 2002, 2005a) et pourquoi?

Afin de pouvoir répondre à cette question, je dois changer de regard, tourner mon questionnement vers la spirale du bas, passer de la « théorie » à la « pratique », de la rationalité à la sensibilité... Le questionnement et l'élaboration conceptuelle et théorique sont sans fin et la question ici posée n'y trouve pas réponse. Je dois décider de faire un tour de piste sur le plan de la sensibilité pour répondre à ma question. Je me donne ici cette permission puisque j'interroge la pertinence contextuelle et singulière de cette élaboration conceptuelle pour la femme, la chercheuse, la formatrice, la mère, la fille, l'amie... Je descends dans l'approfondissement expérientiel de ce qui a été élaboré au plan rationnel. Quel est le sens de cette expérience concrète, subjective et donc singulière de cette sensibilité éthique que j'ai élaborée dans le plan de la rationalité? Quelle est le sens de l'expérience vécue au plan personnel à travers cette élaboration?

Cet exercice, s'il en est un, me convie à entrer dans ma propre sensibilité éthique, dans cette présence sensible à la présence de la vie. Il m'invite, de ce fait, à modifier mon regard, mes critères d'évaluation et à sortir de la *poiësis*, de l'espace technologique et d'une

évaluation de l'écart entre « ce qui est » et « ce qui devrait être » ou « ce qui aurait dû être ». Cette perspective me mène à la question suivante : Mais pourquoi donc, moi qui était tellement profondément happée par la question de la *praxis* et de la *sensibilité éthique*, me suis-je retrouvée résolument engagée dans une thèse théorique au sein de laquelle s'est principalement exprimée la voix de la rationalité?

Être présente à la présence de la vie, être éduqué à la sensibilité éthique, c'est d'abord m'appuyer sur la « justesse de ce qui est ». C'est peut-être une des choses les plus importantes que j'ai comprise à travers cette thèse. S'appuyer sur « ce qui est » et en saisir la valeur pour saisir ensuite « ce qui veut advenir » à travers cela et demeurer vigilant à ce qui pourrait empêcher cette advenue. Si j'évalue maintenant ma thèse sous cet angle (à l'égard de sa pertinence contextuelle pour moi-même), je considère alors que si ma quête, aussi profondément ancrée dans cette sensibilité éthique que j'ai tentée de nommer m'a menée à séjourner davantage sur ce territoire de la rationalité, malgré la posture *praxiste* que j'avais adoptée, c'est sans doute parce que ce devait être ainsi. Peut-être le tour de piste sur ce plan était-il, cette fois, beaucoup plus ample et complexe que je n'aurais pu l'imaginer? Entrer dans l'univers philosophique et jongler avec des concepts comme la *praxis*, l'éducation, l'éthique et la sensibilité représente un défi et un investissement intellectuel de taille. C'est sans doute ce que j'ai réalisé, du mieux que je le pouvais, avec la culture et les intentions qui étaient les miennes.

Qu'en serait-il maintenant de la résonance de ces longs tours de piste dans le plan rationnel sur le plan concret, sensible, singulier et symbolique? Quelle en serait mon interprétation et mon récit? L'appel inlassable que je lance en direction de l'éducation depuis le début de mon cheminement universitaire, et même de mon parcours scolaire, est d'abord et avant tout un cri du cœur. Un cœur qui crie qui attend une réponse. Il n'attend pas une réponse qui (en)fermerait son questionnement, mais une réponse responsable. Une réponse de cœur à cœur. Ce cri-là donc interpellait la sensibilité. C'est un cri qui avait besoin d'être répandu, d'être entendu, d'être reconnu et de résonner dans le cœur de ma communauté, la communauté des chercheurs et des formateurs concernés par la formation initiale à l'enseignement. Un cri qui attendait encore une réponse.

Ayant emprunté la voi(e)x même de la sensibilité qui porte ce cri dans le cadre de mon mémoire de maîtrise, j'ai choisi d'emprunter davantage cette fois, celle de la rationalité et donc des référents et du langage de cette communauté, afin de le faire entendre autrement. J'ai ainsi choisi la voi(e)x de la rationalité, celle-là même dont je (dé)crie d'une certaine façon l'hégémonie, pour montrer une autre voi(e), celle de la sensibilité. Contradiction? Peut-être. Paradoxe, sans aucun doute! Plaider en faveur de la sensibilité éthique en l'excluant pratiquement elle-même du plaidoyer, c'est en apparence s'avouer vaincue d'emblée! Mais c'était peut-être une étape nécessaire pour moi afin d'entrer dans une véritable *praxis*... Penser et agir en solidarité implique de s'inscrire dans la culture de l'objet auquel on s'adresse. Aussi, l'analyse conceptuelle et l'argumentation ont-elles pris une place prépondérante (par rapport au récit) dans cette thèse au sein de laquelle je défends la sensibilité directement sur le territoire par excellence de la rationalité, l'institution universitaire!

Je souhaitais aussi créer une brèche dans les conceptions à l'égard de la place accordée à la sensibilité sur le territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement, une brèche conceptuelle pour attirer le regard, l'attention et peut-être susciter un doute, une interrogation d'ordre éthique, une interrogation sur la question des finalités. Cette brèche justifierait et fonderait même, sur le plan strictement rationnel et logique, la pertinence et la nécessité d'une éducation éthique, en amont des règles et des codes, impliquant nécessairement la présence sensible des acteurs, la sensibilité éthique des formateurs et des étudiants en formation initiale à l'enseignement, et donc des futurs maîtres.

Par ailleurs, si je ne suis jamais parvenue à exprimer pleinement ma sensibilité éthique dans une forme esthétique, je n'ai jamais réussi à la faire taire non plus! Voilà alors sans doute une autre raison pour l'avoir exprimée, comme je le pouvais à un moment donné de ma vie, dans les référents, les formes et le langage de la rationalité. Elle n'en perd pas pour autant sa valeur sur le plan éthique et sur le plan éducatif parce qu'elle est fondée, soutenue et portée par ma présence sensible à la présence de la vie.

Aussi, je considère que cette longue démarche de recherche a véritablement contribué à l'éducation de ma propre sensibilité éthique en me plaçant au cœur même des conditions

d'éducabilité à cette dernière. À travers la démarche interprétative et argumentative j'ai vécu l'accueil, l'attention, l'observation, la compréhension, l'engagement résolu vis-à-vis ma propre sensibilité éthique. Ces années d'interrogation, de lecture, d'écriture, d'enseignement et d'échanges sur la question m'ont nécessairement amenée à être plus attentive à ma sensibilité éthique et à l'accueillir. À moins l'enfouir, l'occulter ou la faire taire, et à la regarder en face. À la considérer non plus comme une affliction, mais comme un cadeau, une nécessité pour rester « en vie » et à l'abris du mépris et de l'indifférence. Du grief déposé par les autres et par moi-même : « *Diane, tu es trop sensible!* », je passe alors à la question : « *Mais, qu'est-ce donc que cette sensibilité* »? Je l'observe et je me recueille avec d'autres (des auteurs, des collègues, des amis) à son sujet. Je m'informe d'elle. Je me donne des nouvelles de moi-même dans ce qui me relie aux autres à travers elle (Singer, 2004). Je m'interroge avec les autres à propos d'elle. Et débute le travail du sens. Quelle est l'orientation, la valeur, la signification de cette sensibilité « qui est » et qui semble guider, soutenir et motiver mon projet de m'éduquer, de me former et d'exister comme femme, chercheuse, formatrice? Comment cette sensibilité trouve-t-elle ou peut-elle prendre sa place dans mon projet et s'inscrire en fils de trame sur la chaîne de la rationalité, dans le tissu que je tisse avec, par, pour et dans cette communauté qui est et devient de plus en plus la mienne?

Finalement, c'est mon engagement résolu envers elle qui m'a permis de m'éduquer à la sensibilité éthique, puis de m'éduquer et de me former au sens fort. Malgré mon inscription en porte-à-faux avec une recherche fondamentale et théorique portant sur les finalités, sur la *praxis*, sur l'éthique et sur la sensibilité dans un champ de recherche davantage préoccupé et occupé par la raison instrumentale, la technique, l'efficacité et la productivité, j'ai persisté. Malgré l'isolement intellectuel et social dans lequel ce choix m'a placée, j'ai persévéré. Malgré la précarité professionnelle et financière dans lesquelles ce long cheminement m'a placée, j'ai continué. Malgré le surmenage et le sentiment d'incompétence qu'il m'a fait vivre dans mes rôles conjugués de mère de jeunes enfants, d'épouse, de citoyenne, d'étudiante, de formatrice, d'assistante de recherche, j'ai survécu! Et je suis restée résolument engagée!!! Mais pourquoi donc? « Pourquoi donc maman, tu dois faire un doctorat, toi? », me demande mon fils à un moment où il constate, du haut de ses six ans, que

sa maman est bien bien occupée et fatiguée... Et bien parce que je crois que j'en ai absolument besoin, cher Alexis.

Je suis résolument engagée parce que j'ai tellement besoin de comprendre, d'apprendre et de devenir, à partir de cette sensibilité éthique que je porte en moi du plus loin que je me souviens. J'ai besoin de la connaître, de la nommer, de l'accueillir, de la reconnaître et de m'appuyer sur elle, plutôt que de me battre constamment contre elle pour poursuivre mon projet d'éducation, de formation et de recherche. Parce que j'ai besoin d'affirmer et d'affermir cette « présence à la présence de la vie », de légitimer sa présence et sa prise en compte dans l'espace éducatif. Parce que le passage difficile entre cette éducation morale et l'éducation éthique qui m'interpelle tellement nécessite de m'éduquer à cette présence, de l'appivoiser, de la reconnaître comme « étant » pour m'ouvrir à l'existence. Aussi, parce que, bien humblement, je veux pouvoir offrir cette présence à ceux et celle qui cherchent à affiner la leur pour s'éduquer et advenir à leur humanité. Parce que je cherche des conditions d'ouverture à l'existence. Parce que je ne veux pas enfermer, contrôler. Parce que je ne veux pas tricoter des camisoles de force, construire des prisons, fabriquer des élèves. Parce que j'espère des écoles qu'elles deviennent des ponts, comme l'évoque Haeck :

Il arrive pourtant que l'école soit une île où des élèves respirent mieux, une clairière où ils commencent à deviner le jeu du monde. Comment ne pas désirer que les écoles, au lieu d'être de programmes, des cours, des examens, des diplômes, soient des ponts, des rencontres, des lampes, des poèmes. (2004, quatrième de couverture)

Finalement, je suis demeurée résolument engagée sur ce territoire parce que j'avais la ferme conviction que certaines choses devaient être nommées, tramées sur les fils de chaîne et que j'avais à le faire. Pour m'éduquer moi-même, bien sûr, mais pas seulement. Je devais aller au bout de cette thèse, parce que j'étais habitée par le sentiment que le mouvement même de la vie m'appelait à porter cette question et à terminer ce doctorat; parce que de ma réponse à cette interpellation dépendait d'une certaine manière mon propre sort mais aussi celui du monde : de ma société occidentale contemporaine, du contexte scolaire québécois et de la formation initiale à l'enseignement et celui de l'humanité à la limite. Comprenons-nous bien : j'affirme simplement ici que ce que nous faisons de notre sensibilité éthique est décisive non seulement pour notre propre vie individuelle mais aussi pour les autres et pour le monde...

Alors, au-delà du constat de la faiblesse de la voix esthétique dans les formes de cette thèse, je ne puis douter de la force de la voix éthique et du processus éducatif qui s'y sont déployés. « On n'enseigne pas ce que l'on ne sait pas, nous dit Jaurès. On enseigne ce que l'on sait. Mais plus encore, on enseigne ce que l'on est ». La seule vraie façon de sauver le monde, c'est encore d'être et de devenir. Être en devenant, être en s'éduquant et en éduquant... « *Cent fois sur le métier, remettez votre travail* », dit le proverbe. L'homme se fait en se faisant lui-même, avec les autres. Celui ou celle qui se croit achevé est condamné(e) à mort. J'espère alors que la sensibilité éthique, à travers le doute, l'interrogation, l'angoisse, l'ouverture, l'élan et le mouvement, trouve sa juste place dans le champ éthique et éducatif afin que l'école puisse être un lieu pour apprendre à devenir ensemble au sein de ce monde qui est le nôtre.

4.4 De l'éducation à la sensibilité éthique au sein d'un projet personnel de formation en contexte de formation initiale à l'enseignement

Le projet personnel de formation (PPF) constitue une philosophie, une structure et une modalité pédagogiques impliquant la création d'un espace d'actualisation d'une *praxis* et des conditions de formativité favorisant l'éducation à la sensibilité éthique. À partir des caractéristiques inhérentes au PPF, de mon expérience de formatrice dans ce contexte d'enseignement et des conditions d'éducabilité à la sensibilité éthique que j'ai identifiées précédemment, j'aimerais discuter ici de la manière dont le PPF peut favoriser l'éducation à la sensibilité éthique. Sur la base des mêmes fondements philosophiques que ceux qui ont été retenus pour l'éducation éthique, le PPF implique la création d'un espace de liberté et de parole, un espace au sein duquel peut s'approprier se mettre en marche et se déployer cette présence de l'être humain dans son unité sensible à la présence même de la vie. Cette présence sensible le conduit à se situer dans un projet permanent de quête de sens porté par un souci de ce mouvement de la vie - un souci qui s'oppose à l'indifférence et au mépris- un projet d'éducation éthique, un projet d'éducation qui peut se traduire dans un projet personnel de formation.

4.4.1 Le projet personnel de formation en formation initiale à l'enseignement

L'homme est ce qui a encore beaucoup devant soi [...]. Il se trouve sans cesse devant [...].

E. Bloch

Depuis une vingtaine d'années, la référence au projet est devenue incontournable dans différentes sphères de l'existence, tant au niveau individuel que social. De même le champ éducatif n'échappe-t-il pas à ce concept qui traduit ce désir d'être et de devenir en faisant. D'ailleurs, il ouvre des pistes très pertinentes sur le territoire partagé de l'éthique et de l'éducation.

Comme le précise Imbert (2000), la *praxis* et donc l'éducation éthique, relèvent du « projet » et non du programme. Citant Castoriadis, selon lequel « L'objet même de la praxis, c'est le nouveau » (1975, p.106), Imbert rappelle que contrairement au programme, le projet dans lequel s'installe la *praxis* :

[...] *objecte* à l'assurance et à la visée de maîtrise de la fabrication, à l'assujettissement noué dans la relation agent-patient et à la clôture propre à la perspective d'achèvement des sujets et des situations, l'ouvert d'une relation d'inconnu, l'imprévisible d'actes et de paroles qui viennent « de *rien* et de *nulle part* » – « ne proviennent pas » mais « adviennent ». (2000, p.91)

C'est pourquoi la *praxis* en tant que création de *novum*, relève du projet et non du programme. Ce dernier renvoie « au moment technique d'une activité, lorsque conditions, objectifs, moyens peuvent être et sont déterminés "exactement", et lorsque l'ordination réciproque des moyens et des fins s'appuie sur un savoir suffisant du domaine concerné » (2000, p.91). Alors que le programme relève d'une *poièsis*, le projet imprime un sens, une orientation qui ne se laissent pas fixer et qui dépassent la représentation même du projet. Imbert ajoute ainsi que « Visée et tension du projet sont étrangères à toute programmation, à toute fabrication; nul achèvement, nulle fin ne saurait les définir » (2000, p.91).

Dans cette même orientation, Guichard propose que le projet constitue « une intention réfléchie, inscrite dans le temps et dans l'action, qui se situe au-delà de tous les objectifs qu'elle se donne » (1993, p.15). Une telle définition semble garder le projet d'être récupéré

par l'univers technico-économique, ce qui ne semble pas être le cas pour d'autres définitions. Ainsi, quand Boutinet parle du projet comme d'« une anticipation opératoire du futur » (dans Bonvalot et Courtois, 1986, p.56), ou encore quand Jouvenet (1992) définit le projet comme un acte de développement qui crée des gains et engendre des bénéfices, ou encore quand Baldy (1992) insiste sur l'importance de l'intention de départ, sur les représentations de l'individu, l'anticipation d'un but, les moyens et les étapes à envisager pour atteindre ces buts, nous sommes à même d'appréhender les glissements ou la récupération possibles du concept de projet à des fins instrumentales.

Rochex (1995) nous prévient d'ailleurs qu'il est nécessaire de rompre avec l'idée selon laquelle l'élaboration du projet serait en rapport de causalité linéaire et univoque avec la production de la performance scolaire. C'est le sens de l'expérience scolaire, collégiale et universitaire en elles-mêmes qui doit être travaillé et ce sens ne peut être réduit à son utilité pour un futur de plus en plus incertain. Le projet concerne d'abord la question du sens que les apprenants pourraient créer à travers leur rapport à leur propre histoire (passée, présente et future), au savoir et aux autres. Encore ici, il faut se tenir sur une mince ligne de crête surplombant les incantations philosophiques et les objectifs opératoires et instrumentaux. Ainsi, le défi du PPF réside décidément dans son inscription au sein d'une *praxis* orientée par les principes philosophiques, psychologiques et formatifs dont je présenterai un peu plus loin les principaux. Comme l'affirme Imbert, « Se référer à la praxis dans le champ des activités d'éducation revient aujourd'hui à s'arracher à la fascination des discours et des pratiques managériales qui mobilisent, on ne peut mieux, la perspective poiétique » (2000, p.93) et j'ajouterai, auxquelles n'échappent pas le concept de projet lui-même.

Ainsi, L'Hotellier rejoint-il Guichard (1993) dans sa définition du projet :

Un projet est une intention de réalisation d'une œuvre, d'un travail, d'une action, intention suscitée par une motivation, animée par une implication continue, affirmée par une orientation de valeur. Cette intention se réalise par un trajet tenant compte des conditions de l'environnement et des événements prévus et imprévus de son histoire. Le projet se définit constamment et progressivement. Il se rectifie par sa réalisation en cours. Il est, à la fois, une vision et une visée de réalisation d'une action, d'une œuvre, d'un travail, réalisation unique encore inédite. (L'Hotellier, 1986, p.69)

Plus spécifiquement, le « projet personnel de formation » est une expression empruntée à Jouvenet (1992), qui intègre à la fois les dimensions personnelles liées à un projet de vie et les dimensions professionnelles liées à l'orientation, à la formation et à l'insertion professionnelle. Mais avant de pousser plus loin l'analyse pour argumenter en quoi le PPF s'inscrit dans une *praxis* et permet l'éducation à la sensibilité éthique, j'aimerais poser quelques caractéristiques du PPF au plan philosophique, psychologique, formatif et institutionnel, qui permettent encore davantage de le camper en tant que *praxis* et espace d'éducation éthique.

Au plan philosophique, la détermination d'un projet suppose une conception philosophique de l'homme comme non entièrement déterminé par son passé et son présent, impliquant ainsi la mise en œuvre d'une certaine liberté humaine et une conception particulière du rapport au temps. La question de la liberté est fondatrice de l'éthique, on l'a vu. Ainsi rappellerai-je simplement l'expression de Ricœur stipulant que « On entre véritablement en éthique quand à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit » (1985, p.42). D'ailleurs ce dernier, dans le même texte parle « d'intention éthique » en vue de souligner le caractère de projet, le dynamisme qui sous-tend l'éthique. Ainsi, le PPF n'existe qu'à partir de cette fondation philosophique de liberté. À cet effet, Boutinet fait référence à la philosophie des Lumières, à la Critique de la Raison Pure (« que puis-je savoir ») et à la Critique de la Raison Pratique (« que puis-je faire »), ayant ouvert la voie à une prise en compte de la liberté. Boutinet affirme que Fichte a systématisé ce paradigme de la liberté créatrice et de la temporalité, et que c'est d'ailleurs chez cet auteur que l'on a vu apparaître, pour la première fois, le concept de projet. Ainsi explique-t-il :

Pour Fichte, l'essence du moi c'est l'existence comme temporalité, c'est la liberté qui est projet, qui fonde le temps, en ouvrant l'avenir en lequel le Moi se réalisera par l'action, en niant le Non-Moi, en transformant le monde. À travers le projet, l'âge d'or n'est plus derrière mais devant nous; le fondement de la temporalité est l'avenir : le projet de soi accompli par la liberté ouvre l'horizon du temps. (1986, p.15)

Cependant, affirmer que le projet est l'expression d'une marge de liberté ne signifie pas pour autant la négation de toute détermination. La personne est libre à l'intérieur d'un « habitus » hérité et déterminé. Ce qui fait dire à Bonvalot et Courtois que « Le projet est

libre, non pas dans son essence, mais parce qu'il peut s'intégrer dans une démarche émancipatrice, où l'adulte, prenant conscience de ses déterminismes personnels et sociaux, va chercher à les réassumer et à les dépasser » (1986, p.55).

Cette précision rejoint entièrement les positions théoriques précédemment évoquées à l'égard de l'éducation éthique et nous entretient justement des possibilités de passage entre la morale (et une éducation morale) et l'éthique (et l'éducation éthique) à travers le projet. Le projet devient ainsi ce passage entre la *poièsis* et *praxis* en permettant d'articuler le donné, le connu, le fermé, le déterminé (et donc l'univers moral et normatif intégré au cours du processus de socialisation) avec le nouveau, l'inconnu, l'ouvert, l'indéterminé, l'a-venir, la liberté (et donc l'univers éthique autofinalisé au sein duquel on tente de s'émanciper, de s'humaniser). Ainsi, l'adulte devient-il libre précisément parce qu'il devient conscient du fait qu'il est déterminé, au moins partiellement, et qu'il entreprend de s'engager dans une voie émancipatrice, dans un projet qui va lui servir « à explorer ses ressources en connaissance de cause, en vue d'une action positive » (Gorz, cité dans Bonvalot et Courtois, 1986, p.55).

Cette conception philosophique de la liberté, inhérente à la fois au projet, à l'éthique et à la *praxis* s'articule également, comme je l'ai mentionné, à une perspective temporelle. La perspective temporelle du projet est très importante. Selon Guichard (1993), le projet peut être défini comme une mise en relation significative du passé, du présent et du futur. On insistera particulièrement sur la dimension futur, comme on l'a vu précédemment, tout en maintenant que la détermination d'un projet constitue toujours une réinterprétation, une relecture, une mise en perspective du passé et du présent.

La question du sens (liée à la liberté et à la temporalité précédemment évoqués) constitue également le pilier philosophique du projet personnel de formation. Le sens dans son acception d'une orientation à donner à son projet de se former, d'éduquer et d'exister à partir d'une articulation spatio-temporelle : d'où je viens (passé), où je suis (présent) et où est-ce que je veux aller (futur). Le sens dans le projet est également à intégrer dans son acception d'une signification, dans une perspective rationnelle et logique qui se construit et que l'on construit graduellement avec les référents culturels dans son projet. Le sens sera également compris dans son acception axiologique de ce qui a de la valeur à mes yeux et qui donc vaut

la peine, donne une raison d'être au projet, raison qui le dépasse largement et qui se dévoile à travers l'engagement et dans l'avancement même du projet. Finalement, le sens peut être compris dans son acception sensible et symbolique de ce qui m'affecte, de ce que j'intuitionne, de ce qui m'interpelle au-delà de toute orientation fondée, de toute logique et de tout système de valeur mais qui contribue également à fonder et à donner sens à mon projet.

Toujours au plan philosophique, Boutinet (1986) évoque finalement la phénoménologie en tant qu'« esquisse philosophique du projet ». Avec Heidegger, la situation de l'homme défini comme être-au-monde correspond à la situation du projet à travers lequel l'homme est jeté au monde : « l'être-là (*Dasein*) y est jeté sur le mode d'être du projet; c'est à travers lui que l'homme saisit, dans toute son ampleur, la révélation de l'être-au-monde. On peut donc dire que le projet est compréhension du monde, irruption créatrice qui projette spontanément l'être vers le temps. En un mot le projet est dévoilement de l'être » (1986, p.15). Boutinet poursuit en précisant que Merleau-Ponty évoque également ce souci de comprendre à travers le projet, la situation d'être-au-monde; « saisir le projet du monde que nous sommes », tel est le point essentiel à saisir. Pour Merleau-Ponty, ce qui caractérise l'être, c'est le fait d'être orienté vers ce qu'il n'est pas. « La liberté renverra à ce double mouvement qui consiste à naître du monde et à naître au monde; dans ce double mouvement se joue le lien entre sujet et objet, deux moments abstraits d'une structure unique qu'est la présence » (1986, p.15). Finalement, avec Sartre, le projet est ce dépassement perpétuel qui arrache l'homme aux déterminants de sa situation, qui l'ouvre au monde des possibles. « L'homme condamné à la liberté me peut vivre autrement que sur le mode du projet; ce mode d'être définit son destin [...] » (Boutinet, 1986, p.15).

On retiendra ici, avec Boutinet, que la posture phénoménologique est aux fondements du projet. Le projet constitue la façon originale d'*être-au-monde*, c'est-à-dire d'entrer en relation avec le temps à venir, avec l'espace à recréer, dira Boutinet (1986), et avec la relation aux autres à re-connaître, ajouterais-je. C'est à travers ces relations que l'homme peut s'affirmer, prendre acte de sa condition existante, comme le propose Boutinet (1986, p.16). Cependant, cette orientation exclusive vers le futur, qu'il semble adopter, me laisse perplexe quant à l'importance de son articulation avec le passé. Comme on l'a vu, le temps, l'espace

et les relations du passé sont autant d'auteurs de l'*être-au-monde*, de l'être à créer et à advenir que ceux du futur.

Le projet est donc loin d'être réductible à la position d'un objectif et à la détermination des moyens pour l'atteindre car sa mise en oeuvre conduit toujours à une interrogation sur la validité de l'objectif initial, ramenant l'acteur à la question du sens de l'existence et de l'identité (Guichard, 1993) et ainsi à la question éthique dans les fondements, la visée et la transversalité de son PPF. Pour Jouvenet le projet personnel appelle à une éthique ontologique de même qu'à respecter le mystère de l'autre et à faciliter son auto-crédation (1992).

Si, comme nous l'avons vu précédemment, certaines assises philosophiques du projet reposent sur la phénoménologie allemande et l'existentialisme français, les fondements psychologiques de ce concept sont clairement américains. Ainsi, la psychologie du projet a bien émergé de la philosophie pragmatique (Pierce, James, Dewey), selon laquelle toute activité humaine est en relation avec une fin déterminée qu'elle se donne et, en ce sens, l'apprentissage est toujours finalisé et devient ainsi un projet (Tolman, 1951 dans Boutinet, 1986, p.16). Les travaux de Tolman seront repris par les psychologues de la motivation, dont Atkinson, qui définit le projet comme un besoin d'accomplissement de l'individu, puis par Lewin, et plus tard par Nuttin, qui étudieront les processus de formation de buts, ce dernier privilégiant la référence temporelle et l'articulant graduellement à l'existentialisme phénoménologique. C'est ainsi que certains courants de la psychologie humaniste arrivent aujourd'hui à intégrer dans le concept de projet existentialisme phénoménologique, *gestalt theory* et pragmatisme behavioriste! Sur le plan psychologique, le projet traduit donc la volonté d'un sujet, sa motivation à être en faisant. Il devient un outil de réalisation du désir narcissique du sujet connaissant, il permet de construire l'identité personnelle, sociale et professionnelle du sujet engagé (Jouvenet, 1992).

Sur le plan formatif, le projet nécessite la participation active de l'acteur à différents niveaux de sa formation. Il implique une perspective expérientielle, réflexive, transversale et collaborative. Expérientielle, parce que la projection doit prendre ses appuis sur une situation présente construite sur l'expérience passée des acteurs. Réflexive, parce que l'élaboration,

l'actualisation et la réalisation du projet impliquent cette double perspective symbolique et opératoire (théorie/pratique). Transversale, parce que le projet va teinter l'ensemble de la formation de l'acteur, c'est-à-dire lui donner une structure interne qui va lui permettre d'intégrer les différents apprentissages dans un tout cohérent, mais aussi, qui va influencer la nature, les contenus et les formes de ces apprentissages en fonction d'objectifs, de besoins et d'attentes définis non seulement par les programmes de formation, mais par les acteurs même de ces programmes. Et finalement, le projet s'inscrit dans une perspective collaborative parce que cette réalisation singulière est nécessairement inscrite dans un collectif. Le projet crée une situation de relation aux autres qui incite à rationaliser et à exprimer ce que l'on souhaite faire et devenir (Jouvenet, 1992).

Sur le plan institutionnel, le projet met en place une responsabilisation du formé, une gestion de sa vie scolaire, une contractualisation de sa scolarité et de sa formation professionnelle, rendant possible une capacité d'auto-organisation du sujet, une auto-évaluation, produisant ainsi des effets d'autonomie et d'interdépendance (Jouvenet, 1992, p.9). Ainsi, responsabilisation, autonomisation, individualisation et coopération constituent les grands axes de cette modalité formative.

Dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, la notion de projet personnel de formation devient centrale puisque la personne est réellement impliquée à différents niveaux dans une formation qui l'engage dans une orientation de professionnalisation (MEQ, 2001b) impliquant ces grands axes, dont l'autonomie et la responsabilité dans la formation et dans la pratique professionnelle. Cependant, comme on le verra plus loin avec Vassileff (2003), si l'on s'entend bien au sein des instances ministérielles, administratives, scolaires et universitaires pour reconnaître l'importance de ces caractéristiques autant dans la formation initiale et continue que dans la pratique de l'enseignement, on a également tendance à laisser dans l'ombre les corollaires de l'autonomie et de la responsabilité, soit l'authenticité et la liberté...

En conclusion ici, Kaddouri (1994) suggère que la formation ne peut avoir de sens pour l'individu que si elle est articulée à un projet que celui-ci compte élaborer et qu'elle est cohérente avec les stratégies qu'elle met en place pour le réaliser. Plus précisément en

contexte de formation des maîtres, les projets des étudiants deviennent des supports didactiques à l'apprentissage, de véritables « colonnes vertébrales », à partir desquelles les étudiants « prennent forme ». Ces colonnes vertébrales constituent des axes de formation permettant la mise en forme et les articulations nécessaires entre différentes dimensions qui entrent en jeu dans la formation à l'enseignement. Nous verrons quelles sont les principales dimensions de cette formation et leur possibilité d'articulation à la section suivante. Le projet, ainsi compris, ne peut être limité à une seule visée instrumentale. L'action de la formation pourra être considérée comme la réalisation d'un projet, d'où l'expression projets en formation (Boutinet, 1987). Ce dernier souligne que « concevoir l'adulte en formation comme produisant des projets pour lui, c'est introduire une conception nouvelle des relations de l'homme avec son environnement immédiat et futur, à travers une adaptation active et dynamique » (1987, p.15). Le PPF s'inscrit ainsi dans une *praxis*.

4.4.2 Le projet personnel de formation et la *praxis*

Il est vrai que l'existence humaine est un projet; elle est surtout un trajet, mieux, une odyssée menant de soi à soi, c'est-à-dire du soi tel qu'il fut donné au soi-même tel qu'il est voulu, choisi, ratifié. Ce soi-même est celui de la visée éthique.

Aline Giroux

Comme on vient de le voir, le PPF et la *praxis* partagent plusieurs fondements. Pour l'élaboration et l'actualisation du projet, Boutinet (1987) s'appuie précisément sur une philosophie de l'expérience qui ne sépare pas la théorie de la pratique et qui convient tout à fait à la mise en place d'une *praxis*, telle que nous l'avons définie. Le premier rapprochement entre projet et *praxis* se trouve dans cet entrecroisement entre le symbolique et l'opérateur, entre le langage et l'action que partagent ces concepts Boutinet (1986). Tout projet est porteur à la fois d'un sens à déchiffrer et d'intentions et de buts précis. Comme le précise cet auteur, ces deux références, symbolique et opératoire, s'entremêlent de façon délibérée au sein du projet et permettent de rendre compte de l'inévitable décalage théorie-pratique, sans accorder plus de valeur à l'un ou l'autre de ces axes. La *praxis* et le projet partagent donc cette caractéristique d'une valeur qui ne se juge pas uniquement à partir de ses résultats observables et mesurables mais aussi à partir du processus lui-même dans lequel

l'agent s'est engagé, tout en s'actualisant dans une vie matérielle, en ne se limitant pas, comme on l'a dit, à une pure *energèia*.

Un second rapprochement entre projet de formation et *praxis* se trouve dans la nécessité du double niveau individuel et collectif. Encore une fois avec Boutinet (1986), faut-il poser que tout projet, même le plus individuel, est fondé sur la logique de l'interaction. Ainsi, la définition de la *praxis éducative* d'Imbert formulait très bien cette injonction « acte à travers lequel le sujet - [...] - non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'auto-crée, d'ex-sister, à travers l'auto-créeation et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets » (1987, p.19).

C'est donc dans la solidarité que s'ancrent la *praxis* et plus spécifiquement ici le projet personnel de formation. Penser et agir en solidarité entre le symbolique et l'opérateur, penser et agir en solidarité avec soi-même et les autres. Enfin, projet comme *praxis* impliquent évidemment la prise en compte de l'autonomie, de l'émancipation, de la liberté, comme on le verra un peu plus loin. Voilà en quoi, dans un premier temps, le PPF s'inscrit dans une *praxis* et qu'ainsi il peut devenir un espace d'éducation éthique.

Le projet personnel de formation en tant qu'entreprise de co-construction de sens entre sujets en devenir devient, conséquemment, un projet de formation à l'autonomie qui s'inscrit pleinement dans une *praxis* et qui ainsi, n'est pas sans incidences sur le plan éthique. Une autonomie à laquelle, comme on l'a vu, on associe rapidement en éducation et en formation la notion de responsabilité en omettant souvent de prendre en considération ce qui se situe en amont de ces attributs, soit la liberté et l'authenticité. Comme le fait remarquer Vassileff (2003), pour la plupart des enseignants et des formateurs, l'autonomie des élèves et des étudiants est plus ou moins associée à la soumission. L'élève ou l'étudiant autonome est celui ou celle qui fait ce que veulent ses professeurs sans que ces derniers aient à lui demander...

La praxis, une formation à l'autonomie et à la responsabilité qui implique l'authenticité et la liberté

Comme je viens de le mentionner, une telle conception de l'autonomie peut mener à une interrogation sur la place de la liberté, chère à l'éthique, dans le processus d'éducation ou de formation. Sans s'engager dans une analyse approfondie du concept, Vassileff pose que la liberté d'un individu s'entend comme « le plein exercice de ses droits, au sens des droits de l'homme et du citoyen » (2003, p.137). Comme le rappelle ce dernier, il ne peut y avoir de responsabilité que s'il y a préalablement exercice d'un droit. Ainsi, une personne ne peut être tenue responsable de ses actes que si elle a le droit d'agir.

Cette conception d'une autonomie comprise comme soumission laisse également certains pédagogues perplexes sur la question de l'authenticité. Comme le mentionne Vassileff, « une personne authentique est quelqu'un dont les choix et les actes correspondent à ses valeurs propres » (2003, p.138). Mais on ne pourrait établir cette caractéristique de façon pleinement objective. C'est pourquoi on parlera davantage du « sentiment d'authenticité » en tant que « sentiment subjectif d'un accord avec soi-même » (p.138). Comme la liberté, l'authenticité entretient un rapport étroit avec la responsabilité. Plus je ressens que je suis en accord avec moi-même dans mes actes, plus je m'en sens l'auteur, plus j'en prends la responsabilité.

Ces considérations font dire à Vassileff qu'on ne peut parler d'autonomie qu'en présence de la réunion de la liberté, de l'authenticité et de la responsabilité (qui découle des deux premières conditions). Sur le plan formatif, maintenant, on peut poser que la question de la liberté dont disposent les formés dépend « des droits qu'ils ont le loisir d'exercer à l'occasion de leur vécu en formation » (2003, p.138). Il s'agit alors d'une condition externe de l'autonomie. Par ailleurs, la question de l'authenticité se joue autrement, en tant que condition interne de l'autonomie. Mais comme nous sommes des êtres sociaux, l'authenticité personnelle n'est jamais absolue. Aussi pourra-t-on parler d'une authenticité personnelle relative et d'un degré d'authenticité personnelle. Une démarche de recherche d'authenticité débutera par une prise de conscience de ses déterminants extérieurs (système parental, groupe social, systèmes organisationnels, institutionnels et sociétaux). Ces déterminants constituent ce que Vassileff appelle « le système de dépendance socio-affective » de chaque personne.

C'est pourquoi la connaissance de nos principaux déterminants est un passage obligé vers l'autonomie et vers la liberté, comme je le mentionnais précédemment.

La démarche d'authenticité suppose donc une réflexion de l'individu sur soi-même et c'est en ce sens qu'elle apparaît en tant que condition interne de l'autonomie. Même si l'espace-temps formatif lui en donne la liberté, seule la personne en formation peut faire ce travail pour elle-même. Comme on le verra plus loin, la pratique des « Histoires de vie en formation » pourrait en favoriser et en faciliter la réalisation.

De ces considérations, il résulte que la responsabilité ne s'acquiert ni ne s'enseigne, mais qu'elle *se prend*, par des êtres qui se sentent suffisamment libres et authentiques. En formation, cela implique la mise en place de conditions qui permettent aux acteurs de se *sentir* responsables, ce qui selon Vassileff (2003) constitue la finalité de la Pédagogie du Projet. Si le formateur a peu d'emprise sur le processus de recherche d'authenticité, il lui reste cependant la liberté en tant que levier pour enclencher un processus de formation à l'autonomie. Vassileff propose deux concepts qui s'articulent à ce levier : la projection et le vide institutionnel.

La projection se définit en opposition avec l'adaptation. La capacité d'adaptation est un type de rapport qu'entretient l'être humain avec son environnement et qui lui permet de s'ajuster aux contraintes et aux exigences de son milieu afin d'en tirer les meilleures conditions de vie. Bien que la capacité d'adaptation soit une condition de survie des êtres vivants, la vie ne saurait être réduite à des rapports d'adaptation. Selon Vassileff, « S'adapter, c'est survivre, mais vivre, c'est se projeter » (2003, p.142). Il décrit donc la capacité de projection comme le symétrique inverse de la capacité d'adaptation. En se projetant dans l'environnement, l'individu prend quelque chose en lui, le jette devant lui, et modifie ainsi la réalité de l'environnement. « Il se pose comme élément avec lequel il faut compter, par sa présence et par ses actes, il transforme son milieu » (2003, p.142).

Il est intéressant d'établir le parallèle entre cette analyse de la capacité de projection et de d'adaptation et celle que j'ai réalisée précédemment avec Meirieu, Daignault et Imbert à l'égard de l'éducation sous le signe de la vérité et de la morale (la socialisation et la *poièsis*) et l'éducation sous le signe de l'éthique (l'humanisation et la *praxis*). Effectivement, quand

Vassileff propose que l'adaptation signifie l'intériorisation d'un système de valeurs hétérofinalisé, et que la projection est l'extériorisation d'un système de valeurs auto-finalisé qui consiste à donner du sens à ses actes (au sens large : actions, paroles, pensées...) à partir de ses propres valeurs, de ses propres conceptions, on entrevoit que ces modes s'inscrivent dans l'un ou l'autre des fondements qui sous-tendent la *poièsis* et la *praxis*.

Dans son analyse de l'autonomie, Vassileff parle d'ailleurs du second terme du couple adaptation\projection, comme du terme dominant dans une démarche qui vise l'autonomie. « [...] être autonome, dira-t-il, c'est vivre selon une démarche dominante de projection » (2003, p.143). Aussi, à l'instar de la *poièsis* et de la *praxis*, bien que les concepts d'adaptation et de projection s'opposent dans leur essence, ils ne s'excluent pas dans la quotidienneté de leur cohabitation mais l'un englobe l'autre et, dans ce cas, l'adaptation est au service de la projection. (L'inverse pourrait aussi être vrai mais à ce moment, on se retrouve dans une démarche dominante d'adaptation).

Et, dans le même sens que l'analyse précédemment réalisée dans la problématique et dans la section précédente du cadre théorique, Vassileff constate que dans nos sociétés, l'individu a surtout l'occasion de développer sa capacité d'adaptation.

Lorsqu'on analyse le processus de socialisation d'un être humain depuis sa naissance, on s'aperçoit qu'il n'a jamais cessé de s'adapter à toutes les institutions, toutes les organisations traversées dans son parcours : famille, école, entreprise, etc. La capacité d'adaptation a largement de quoi se retrouver sur-dimensionnée par rapport à une capacité de projection tout aussi vitale mais laissée en friche : dans un système qui a surtout besoin d'exécutants, l'autonomie est peu encouragée. On sait obéir, on sait moins inventer. On sait imiter, on sait moins créer. On sait s'adapter, on sait difficilement se projeter. (2003, p.143)

Le drame dans cette tyrannie de l'adaptation ou encore de la « suradaptation », comme en parle Corneau (1997), qui prévaut notamment dans les institutions scolaires et de formation, se trouve sur le plan formatif et de la pratique professionnelle dans la perte de l'autonomie, qui elle-même résulte de la perte de la liberté, de l'authenticité et de la responsabilité. Puis, sur le plan psychologique, la suradaptation freine le processus d'individuation qui pousse un être à devenir le plus possible fondamentalement lui-même tout en étant indéniablement uni au monde qui l'entoure (Corneau, 1997). C'est dans ce déséquilibre que s'inscrit le travail de formateur à l'autonomie : amener les personnes en formation à développer, travailler, affiner

leur capacité de projection en les mettant en situation de se projeter, dans la situation d'auto-finaliser leur projet. Voilà un projet d'éducation éthique, une *praxis*!

Pour Vassileff, le vide institutionnel symbolise la liberté, la condition externe de l'autonomie. C'est l'instauration du droit de propriété des personnes qui se forment sur l'espace-temps formation, la remise de la maîtrise d'œuvre entre leurs mains, un peu comme si l'Institution Formation se vidait de son contenu. Évidemment, il s'agit d'un vide relatif, mais il doit être suffisant pour que les repères habituels liés à l'éducation et à la formation s'effacent et que les personnes en formation soient confrontées à la question suivante : «Que voulez-vous faire de cette formation »?

C'est en créant les conditions de cette forme de « vide » dans lequel le réflexe de l'adaptation ne trouve pas ses appuis, que la capacité de projection peut s'actualiser. Placés dans cette situation, les personnes en formation constatent d'abord l'inefficacité de leurs réflexes habituels d'adaptation. On ne peut s'adapter à ce qui n'est pas! Si certains passent rapidement en mode projection, pour la plupart des gens cette permutation n'est pas automatique parce que le sur-déterminisme de l'adaptation a produit une forme de « clandestinité » des comportements projectifs. Ces derniers, repoussés dans les zones que les contraintes de l'environnement ne contrôlaient pas, dans des zones d'ombre, dirais-je, n'arrivent pas à dominer les capacités d'adaptation. Comme le dit Vassileff, et comme je l'ai moi-même constaté dans mon expérience de formatrice, cette situation est généralement mal vécue par les formés qui ne savent pas quoi faire devant ce « vide », cette nouveauté, et qui ressentent un sentiment de malaise plus ou moins prononcé.

Il m'apparaît que c'est précisément dans ce malaise, mais aussi grâce à ce dernier, que le projet personnel de formation permet au formé de s'éduquer à la sensibilité éthique. Ce « vide » apparent est une invitation, une sollicitation, une incitation à entrer dans le processus de co-construction de sens dont il est question dans l'éducation éthique. Mais, comme on l'a vu, cette voie proposée est génératrice d'inconfort, de remise en question, de doute, d'incertitude, voire de souffrance pour les formés qui s'attendent à ce que, comme d'habitude, les orientations, les valeurs, les significations, les objectifs, les moyens, etc. soient « donnés ». Le projet m'apparaît ainsi comme un générateur (ou catalyseur) à la fois du malaise et des

conditions de sa transformation dans un projet d'éducation entendu comme procès d'humanisation, projet de faire advenir l'humanité dans l'homme, projet préoccupé du « savoir-devenir-ensemble ». En d'autres termes, le projet m'apparaît être une philosophie, une structure de formation qui favorise, accompagne et soutient le passage entre une éducation morale où le sens est donné et où le projet vise l'adaptation (à travers des savoir, savoir-faire et savoir-être déterminés) et une éducation éthique où le sens est à construire et où le projet vise précisément la « projection » (dans un savoir-devenir-ensemble).

Pour ce faire, Vassileff (2003) propose deux pratiques de groupe qu'il considère essentielles : la dynamique de groupe et les histoires de vie par enquête de groupe. La pratique des « histoires de vie en formation » qui favorise davantage le rapport à l'écriture autobiographique s'avère également pertinente en contexte de formation universitaire. Ces pratiques permettent l'établissement d'un climat de confiance et d'authenticité interpersonnelle permettant « une connaissance approfondie de soi et des autres, connaissances portant sur la nature des stratégies affectives de chacun et les raisons historiques de leur création, puis de leur développement » (Vassileff, 2003, p.145). Cette connaissance génère de nouvelles situations dans la dynamique de groupe qui permettent d'échanger cette fois sur les types de stratégies sociales et interpersonnelles qui sont mise en oeuvre dans le groupe par ses membres. C'est dans cette démarche de recherche d'authenticité que se développe la capacité de projection. Ce que je projette, ce qui détermine mes projections et les manifestations de ces projections dans mes stratégies et mes comportements sociaux, toutes ces dimensions sont mises en relief à travers ce travail sur l'authenticité. Finalement, l'attitude de responsabilité se dessine à travers l'expression et l'actualisation de projets personnels authentiques.

C'est ainsi que le PPF, à l'instar de la pédagogie du projet décrite par Vassileff (2003), est une pédagogie préoccupée de former à l'autonomie. À la fois une méthodologie de réflexion et d'action, elle intègre les trois dimensions inhérentes à l'autonomie. La création du « vide » institutionnel réalise la condition de la liberté. Ce faisant, les participants doivent donner sens eux-mêmes à l'espace-temps formation et entrevoient la nécessité de s'interroger sur ce qui fait sens en eux. Ils répondent ainsi à la condition interne de l'authenticité. Finalement, la responsabilité émerge de l'élaboration et de la réalisation du projet qui, lui-

même, résulte des choix personnels de l'individu et de ses stratégies d'intégration des contraintes de son environnement.

Cette posture est formative sur le plan éthique pour de futurs enseignants dans la mesure où elle se constitue en modèle inspirant. Elle est formative parce que les étudiants doivent s'engager dans leur propre démarche de formation. Ils sont invités à devenir autonomes et responsables, mais également authentiques et libres dans l'identification de leur besoins de formation, dans la mise en place de dispositifs de formation qui sont ajustés à leurs besoins particuliers, dans l'optimisation de la formation qui leur est proposée dans le cadre de leurs cours, pour leur développement professionnel et personnel. Le PPF invite les étudiants à devenir, en solidarité, des acteurs de leur formation initiale en enseignement et éventuellement, de leur formation continue.

Des articulations à créer

Cette étroite parenté entre *praxis* et PPF peut être reprise à profit à partir de cinq articulations d'éléments constitutifs de la formation à l'enseignement, et plus spécifiquement pour la dimension éthique qu'elle comporte. Ces articulations sont déterminantes quant aux profils des enseignants formés et nécessairement quant à la qualité de leur présence et de leur enseignement dans leur milieu et auprès de leurs élèves.

Tout d'abord, l'articulation passé-présent-futur confère un « sens-orientation » à son projet personnel de formation. L'anticipation d'une forme sur les plans du savoir, du savoir-faire et du savoir-être permet certes d'orienter un projet de formation à l'enseignement qui soit commun à tous les étudiants en éclairant les compétences et qualités requises pour la profession enseignante. Cependant, afin de connaître la direction à prendre sur le plan du savoir-devenir-ensemble et de s'y engager de façon plus personnelle, l'acteur de la formation doit entreprendre de s'interroger sur « ce qu'il est » aujourd'hui et, pour ce faire, de savoir « d'où il vient » et ce qui l'a construit jusqu'à ce jour. Chacun n'a pas la même histoire, le même parcours, le même point de départ, ni non plus les mêmes conceptions des états vers lesquels il veut tendre. L'approche des histoires de vie en formation, l'autoportrait et l'anticipation de l'étudiant, de l'enseignant et de l'être humain que chacun ambitionne de

devenir sont des activités qui permettent cette co-construction de sens sur le plan de l'orientation du projet.

L'articulation entre le projet de formation, le projet professionnel et le projet existentiel permet en partie la construction du « sens-signification » et du « sens valeur ». Quels sont les points de convergence et de divergence entre les différentes dimensions de mon projet de vie? Quels sont les points de convergence entre mes valeurs personnelles, les valeurs véhiculées dans ma formation et dans la culture professionnelle? Comment ces projets arrivent-ils à s'harmoniser et à s'intégrer dans un tout cohérent qui leur donne signification et valeur et ainsi constituent et alimentent le vecteur de ma formation? Le projet personnel de formation pourrait constituer cet espace d'articulation entre une formation professionnelle et une formation existentielle dans leurs formes pures. Sa visée, sa structure et sa mise en place constituent une avenue prometteuse à l'égard d'une réelle intégration de la formation et d'une continuité entre la formation initiale et la formation continue, en permettant de leur donner une orientation, une signification, une valeur et une sensibilité qui soient en constante évolution.

L'articulation entre les savoirs d'expérience et les savoirs universitaires représente également une constituante du « sens-signification ». Une réflexion épistémologique par le biais de l'exploration des liens entre la théorie et la pratique et les enjeux éthiques qui y sont liés, particulièrement en éducation, en formation et en enseignement (notamment par le biais de la pratique réflexive, de l'apprentissage expérientiel, d'études ou d'analyse de cas) favorise l'ouverture, le questionnement et la mise à jour permanente des cadres de référence pour le penser et l'agir. C'est la construction du souci de vérité impliqué dans l'éducation éthique.

L'articulation entre la rationalité et la sensibilité qui portent et que porte le projet permet cette prise de conscience de cet « élan de soi vers soi » dont nous parle Barbier (1995). La construction de sens, si elle implique, comme l'affirme Gohier, l'articulation du sensé et du senti ne peut ignorer la sensibilité comprise dans cet élan (cette force affirmative, ou ce *conatus*, ou ce désir du sujet). C'est ainsi qu'est pris en compte le « sens-sensibilité ».

Finalement, l'articulation entre soi-même, les autres et le monde représente la dimension proprement éthique du projet, celle qui me relie à moi-même, à l'autre et aux autres dans mon

projet au sein de cet espace que Lavelle (1939) décrit comme « le point de conjugaison de l'univers et nous ». Par des espaces de liberté, de parole, d'accueil, de rencontre véritables, de partage, de réflexion, de débat, de silence peut-être également, le projet personnel de formation devient un espace *interformatif* (Honoré, 1992). Un moment et un temps ouvert où parfois, comme l'exprime Singer (2004) nous frôlons ensemble quelque chose, peut-être l'immanence d'une vie...

4.4.3 Le PPF et l'éducation à la sensibilité éthique

À chaque moment de la vie, on est ce que l'on va être non moins que ce que l'on a été ».

O. Wilde

Plus spécifiquement, maintenant, en quoi une philosophie et une structure pédagogique comme le PPF peuvent-elles favoriser l'éducation à la sensibilité éthique et ainsi favoriser le passage entre l'éducation morale et l'éducation éthique? Comment cette démarche peut-elle permettre au sujet de s'éduquer à la sensibilité éthique?

D'abord, comme le propose Vassileff, en insufflant de la liberté dans l'espace-temps formation ainsi qu'en permettant d'apprivoiser l'inadéquation de ses conduites habituelles d'adaptation et de s'engager progressivement dans des conduites de projection qui sont, cette fois, valorisées et attendues. Ensuite, en travaillant la question de l'authenticité considérée comme la seconde dimension fondamentale de l'autonomie, après la liberté. C'est d'ailleurs le constat de la difficulté des personnes en formation à auto-finaliser leur espace-temps formation, leur projet, qui autorise le formateur à leur proposer le travail de la capacité de projection.

Les conditions pédagogiques à l'intérieur desquelles la sensibilité éthique peut s'éduquer se retrouvent dans le projet personnel de formation (PPF), grâce à une sollicitation permanente des acteurs à entrer dans un processus de co-construction de sens dans un souci du mouvement même de la vie, de l'élan de soi vers soi, propre à chacun. Une sollicitation des étudiants à devenir auteurs et acteurs de leur formation sur un chemin qui n'est pas, en tous

cas pas complètement, tracé d'avance et dont le point d'arrivée n'est pas déterminé d'emblée. Une appropriation par les enseignants et les formateurs de l'acte d'enseigner-former et de la responsabilité de cet acte (Bourgeault, 2005).

Il apparaît qu'un tel choix pédagogique de la part des administrateurs de programmes et des formateurs représente à la fois une prise de position épistémologique, philosophique, théorique et éthique à l'égard de la formation. À l'instar d'Honoré, je dirais ainsi que « Nous donnons forme selon nos préoccupations à l'égard des choses et selon la manière de notre sollicitude à l'égard des autres » (2003, p.142). D'ailleurs, dans le contexte actuel entourant la formation initiale à l'enseignement, il est plutôt surprenant que de telles prises de position puissent encore être possibles, compte tenu des implications et des incidences possibles dans le choix et l'implantation d'une telle structure. Au plan épistémologique et philosophique, ce choix fait référence à une conception de la connaissance et d'un monde où le sens n'est pas donné mais à construire pour qu'il se dévoile. Au plan théorique, le PPF consiste à faire le pari de la formativité (Honoré, 1992) et de la capacité des étudiants à assumer l'autonomie et la responsabilité d'un sujet dans leur formation, pour autant qu'ils puissent bénéficier d'une marge de manœuvre suffisante pour vivre un sentiment d'authenticité et de liberté. Au plan éthique, il vise le devenir de sujets solidaires en troquant le contrôle et la maîtrise des résultats pour la liberté - pour le désir et la parole au singulier-, l'intelligence des processus et l'authenticité, sans toutefois perdre de vue les exigences liées à la profession mais aussi l'implication des dimensions existentielles, et donc plus personnelles, dans la formation et la pratique enseignante.

De telles prises de positions impliquent donc des rapports à la vie, aux savoirs et à la vérité, à la formation, à l'éducation et aux relations humaines beaucoup plus horizontaux, ouverts, incertains, mouvants, interpellants, bref, plus près d'une philosophie de l'immanence, et du souci du mouvement même de la vie que j'y ai rattaché, selon une perspective éthique. Un souci qui, comme on l'a vu, constitue le vecteur du projet de d'éduquer et de se former, mais qui demande à être éduqué pour trouver ses voies de passage dans le monde socialisé, institutionnalisé.

Il m'apparaît que le PPF crée un espace de liberté rendant possible l'expression de la sensibilité éthique et une forme d'éducation du sujet à cette dernière, ouvrant ainsi une voie

de passage à l'éducation éthique. Si la sensibilité éthique consiste en cette présence de l'être humain dans son unité sensible à la présence du mouvement de la vie qui le porte à s'engager dans un projet permanent de quête de sens, les conditions pédagogiques du PPF invitent et sollicitent l'engagement dans ce projet, mais aussi procurent soutien et accompagnement collectif dans cet engagement. Ainsi, le PPF éduque à la sensibilité éthique d'abord en sollicitant cette dernière. De ce fait il la reconnaît, la légitime et la valorise dans sa simple existence. Il rassure le sujet sur sa nature, son rôle, sa pertinence, sa nécessité. Quand j'étais adolescente, mes amies me lançait souvent la boutade suivante : « Diane, tu te poses bien trop de questions... Relaxe un peu! » La guerre, la pollution, la surexploitation, la violence, l'injustice, la cruauté, les certitudes des « bien-pensants », la condescendance ou le mépris des « porteurs de vertu » : tout cela m'a toujours affectée, interpellée, m'affecte et m'interpelle, m'affectera et m'interpellera encore sans doute toute ma vie : Pourquoi? pourquoi? pourquoi? Chaque fois, j'avais l'impression d'être anormale et je tentais, en vain, de refouler ma sensibilité et mes questions. L'entrevue de cette possibilité en éducation, d'un espace de liberté au sein duquel cette sensibilité – et le questionnement éthique qui l'accompagne – devienne non seulement acceptable, mais accueillie, importante, voire essentielle pour un projet, pour mon projet, a été pour moi une révélation, un espoir immense.

Ensuite, le PPF éduque à la sensibilité éthique non pas en fournissant aux étudiants des certitudes pour traverser le passage de la morale vers l'éthique, mais en leur offrant, tout au moins, un filet, comme ceux qui protègent les trapézistes lorsqu'ils doivent sauter d'un trapèze à un autre. Les conditions mises en place à travers la structure de soutien et d'accompagnement qu'assure le PPF à travers la médiation institutionnelle - le formateur, le programme, les co-formés - créent un environnement qui n'est pas artificiel ou contrôlé, mais un environnement qui vise à mettre en place et à maintenir les conditions d'éducation à la sensibilité éthique. Avec Honoré (1992), j'ai identifié précédemment certaines de ces conditions: *l'attention, l'accueil, l'observation, la compréhension et l'engagement*. Il m'apparaît que les fondements philosophiques, psychologiques et formatif du PPF ouvrent sur de telles conditions par l'espace de liberté et de parole qu'ils impliquent, par l'autonomie et la responsabilité qu'ils appellent, par l'authenticité et la liberté qu'ils supposent, par la nécessité et la pertinence d'inclure sa sensibilité dans son *pro-jet de savoir-devenir* ensemble.

Comme on l'a vu, la sensibilité éthique implique cet état de vigilance permanente par rapport à tout enfermement de la Vie, de Soi, de l'Autre et de la pensée dans des certitudes, des croyances, des règles ou des normes. Un état qui veille à ce qu'elles ne soient pas considérées en absolues qui veille au sens du mouvement même de la vie qui, de par sa nature même, est mouvante, évolutive et changeante. Dans ces conditions, la sensibilité éthique veut garantir les conditions de possibilité d'une réflexion éthique ininterrompue, d'une construction permanente de sens (dans ses dimensions rationnelles et affectives) entre sujets solidaires qui, ce faisant, non seulement développent leurs capacités, mais s'auto-crésent et existent en tant que sujets en devenir, avec, par et pour d'autres sujets.

Comme on l'a vu, l'éducation à la sensibilité éthique pourrait faciliter le passage entre l'éducation morale et l'éducation éthique. Elle pourrait favoriser cette présence qui permet « d'être-là », de se laisser toucher et interpeller par les faits, les situations ou les projets porteurs d'enjeux éthiques, de se sentir suffisamment responsable à l'égard de ces enjeux pour interroger, remettre en doute, débattre et se resituer par rapport aux certitudes, aux codes et aux règles, cette disposition à rechercher « ce que je dois », plutôt que « ce qui se fait ». Cette présence-là s'éduque et doit s'éduquer car elle implique souvent une souffrance qui peut freiner le processus d'éducation et le sujet en devenir, voire les anéantir.

Cette présence sensible avec laquelle il est possible de saisir ce mouvement même de la vie, son mouvement propre à soi et ce lien qui l'unit à l'Autre et au monde de par ce même mouvement, cette présence-là est interpellée, valorisée, essentielle dans le PPF. La sensibilité éthique est la condition même d'une possibilité de véritable « mise en projet ». C'est de ce fait de sentir ce mouvement même de la vie, que je désire m'y inscrire et ainsi, me mettre en projet, me déployer en solidarité avec d'autres mais selon l'élan qui m'est propre. Mais comme je n'ai pas de contrôle sur ce mouvement, comme je n'en connais ni l'origine ni la destination, j'ai du mal à lui faire confiance, à ne pas en avoir peur, d'autant plus que, jusqu'à maintenant, on m'a surtout appris à m'en méfier. Ce chemin devant moi ouvert et inconnu, caractérisé par le doute, l'incertitude, le questionnement, le renouvellement perpétuel du sens, bien qu'il soit supposé mener au-delà de la violence et de l'indifférence, vers ce que j'ai nommé l'advenir de l'humanité dans l'homme, ou l'éducation II, ou l'éducation éthique, ce chemin-là demeure pour moi porteur d'espoir.

CONCLUSION

À l'issue de cette thèse engagée sur le territoire de l'éducation à la sensibilité éthique dans une *praxis*, quelles sont les principales conclusions qui émergent? Afin de répondre à cette question le plus adéquatement possible, il me semble pertinent de m'appuyer sur la typologie particulière de la recherche. Comme je l'ai développé au chapitre II, il s'agit d'une recherche de type fondamental et théorique dont l'épistémologie est interprétative. De plus, cette thèse théorique s'appuie sur une philosophie pratique, la *praxis*, qui suppose que la création des concepts engage l'auteure et ses lecteurs dans un processus de compréhension idiosyncrasique qui les transforme et transforme ainsi leurs pensées et leurs pratiques. Ainsi, les finalités poursuivies sont davantage d'ordre ontogénique et politique que nomothétique, puisque, à travers la compréhension, elles visent non seulement la production de nouveaux savoirs, mais également l'autoformation des éducateurs/formateurs/chercheurs (et ici, je m'inclus nécessairement) ainsi que des changements de valeurs en vue de modifier leurs conduites. Les "résultats" se retrouvent alors autant dans l'effort de problématisation et de créativité méthodologique que dans la création en soi d'énoncés théoriques novateurs.

Mise en lumière d'un problème : Quand les questions du sens et de la sensibilité désertent l'espace éducatif et celui de la formation initiale à l'enseignement

L'intérêt du travail de problématisation se trouve dans l'éclairage original apporté par le concept de sensibilité sur le territoire de l'éthique, de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement. À partir de la question des finalités, portée par l'éthique en amont des règles et des codes de conduite, et du cadre théorique d'Imbert (1985, 1987, 2000) sur la place de l'éthique dans le champ éducatif, le travail de problématisation m'a permis de montrer le vide éducatif occasionné par la relative absence de la question du sens (et celle de l'Autre qu'elle sous-tend), tant dans mon contexte personnel et singulier, que dans le contexte québécois contemporain et dans ceux de l'éducation scolaire et de la formation initiale à

l'enseignement. De cette absence et de ce vide a émergé une autre question, celle de la sensibilité, qui m'est apparue essentielle parce qu'inhérente à la question du sens du point de vue éducatif et éthique. Aussi, j'ai constaté que les quelques fondements et pratiques éducatifs et formatifs qui s'adressaient à la question du sens, le faisaient principalement à partir d'une rationalité susceptible d'être éduquée sur le plan éthique en occultant presque entièrement la sensibilité qui est pourtant cruciale à l'examen de mes propres enjeux éducatifs et de certains écrits.

La cueillette et l'organisation des données empiriques et théoriques m'ont permis de mettre en évidence, arguments à l'appui, l'existence d'un problème original sur le territoire partagé de l'éthique, de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement en articulant aux éléments de ce territoire la question du sens ainsi que celle de la sensibilité qui y est inhérente. Ce problème, je le rappelle, a été ainsi formulé : bien qu'il soit désormais reconnu que les programmes de formation initiale doivent se préoccuper des dimensions éthiques inhérentes à la profession enseignante, il semble que leurs fondements et pratiques favorisent le développement d'une éthique professionnelle qui s'attarde plus ou moins à la particularité *praxiste* de l'éthique en éducation et en formation. Ainsi, la question du sens, de même que celles de l'Autre et de la sensibilité, pourtant d'une importance cruciale sur le plan éthique, se retrouve hors champ, et un vide éducatif subsiste à son égard.

Le seul fait d'avoir identifié, articulé et nommé ce problème, d'abord perçu sur le mode personnel et intuitif, dans le cadre des référents théoriques et culturels relatifs au domaine de la recherche en éducation, constitue en soi un résultat en termes d'une compréhension d'un phénomène, de sa communicabilité et des retombées de cette compréhension aux plans ontogénique et politique.

La praxis en tant qu'acte intégrateur de recherche et de formation dans la méthodologie d'une recherche théorique en éducation

Comme on l'a vu au chapitre II, la méthodologie propre à une recherche théorique exige une forme d'articulation permanente avec le problème qui implique le déploiement d'une créativité méthodologique susceptible de devenir porteuse de nouveaux savoirs sur ce plan. J'ai d'abord orienté ma recherche à partir de l'approche méthodologique proposée par Simard (1999) ainsi que par Martineau et ses collaborateurs (2001) pour la recherche théorique et

spéculative en éducation. Cette proposition méthodologique est inspirée du travail intellectuel généralement observé lors de la création de nouveaux savoirs d'ordre théorique et s'appuie sur l'articulation de trois axes, soit l'interpréter, l'argumenter et le raconter. Elle implique également une forme de relation dialectique entre le problème et la méthode de recherche, forçant leur évolution conjointe tout au long du processus afin de maintenir le mouvement dans un « espace de vérité ».

À ces indications méthodologiques pour une démarche de lecture et d'écriture, s'est ainsi ajouté, au cours de l'avancement de mes travaux, le cadre *praxiste* propre aux enjeux éthiques et éducatifs de cette recherche. Au souci « d'être en vérité », énoncé clairement comme critère de rigueur de la recherche théorique en éducation par Simard (1999) ainsi que par Martineau et ses collaborateurs (2001), s'est ainsi ajouté le « souci de l'autre » à travers un « penser et agir en solidarité » (Gadamer, 1990). Ce souci *praxiste* est animé par des préoccupations de différents ordres, mais toutes relatives au territoire partagé de l'éthique et de l'éducation. Ces préoccupations ne pouvaient être sans conséquence sur le plan de la manière d'entrer et d'être dans cette thèse ainsi que de la rédiger.

Sur le plan du rapport théorie/pratique très particulier en éducation, la *praxis* m'a permis d'éclairer certains enjeux d'ordre éthique et politique autour de la production d'énoncés théoriques novateurs en éducation. Ainsi, je n'ai pas cherché à créer des énoncés théoriques desquels seraient tirées des applications à des réalités locales. J'ai cherché à comprendre, c'est-à-dire à penser, à vivre ainsi qu'à communiquer une question de façon à ce que mon travail donne à penser, à discuter et à communiquer à d'autres. Cette quête de sens effectuée selon une forme herméneutique met de l'avant une « localisation » des théories et des pouvoirs (Deleuze et Foucault, 1972) et consiste ainsi en une forme d'engagement éthique et politique (Bernstein, 1983).

Ensuite, à l'égard du rapport entre le sujet et son éducation, la *praxis* m'a conduite à garder à l'esprit ce que Deleuze et Foucault désignent par « l'indignité de parler pour les autres » (Deleuze et Foucault, 1972), impliquant un devoir pour les intellectuels à la fois de parler pour eux-mêmes, de dénoncer les foyers de pouvoir, de nommer le secret, de s'y opposer et de lutter pour la sape et pour la prise du pouvoir. Cette conception de l'éducation relève d'abord du domaine de la *praxis*, de sorte que, comme l'affirme Gadotti (1979), parler

« sur » l'éducation est une forme de trahison face à la nature même de l'éducation et peut même nous empêcher de pratiquer l'éducation. Le discours, la critique et la réflexion doivent se faire dans une « pratique résolue de l'éducation », autrement nous risquons de succomber à la « tentation technocratique ».

Ces investissements éthique et politique, je les ai actualisés en éclairant un problème d'ordre éthique et politique en éducation, puis en m'engageant clairement à titre de sujet dans la thèse. D'une telle posture, il ne pouvait émerger qu'une théorie agissante, une parole en acte, un mouvement éducatif, formatif et éthique, qui cherche *la liberté pour soi-même comme pour les autres*, comme le propose Ricœur (1985), plutôt que le pouvoir et le contrôle sur soi-même et sur les autres. J'ai ainsi tenté d'écrire une théorie qui écoute, plutôt qu'une théorie qui parle, comme le propose Daignault (2005b). Voilà comment le développement et l'utilisation d'une théorie *praxiste* m'a permis de colorer l'approche méthodologique proposée par Simard (1999) ainsi que par Martineau et ses collaborateurs (2001) de mon souci éthique dans une recherche théorique en éducation.

La praxis éducative : un cadre théorique et conceptuel qui interpelle la sensibilité pour une éducation éthique en formation initiale à l'enseignement

Les objectifs qui ont suivi l'énonciation du problème de recherche ont donné lieu à d'autres formes de résultats. Le premier objectif de la recherche consistait à décrire la nature et la spécificité de l'éthique sur le territoire de l'éducation et de la formation. À cet égard, la pensée d'Imbert (1985, 1987, 2000) a constitué l'appui principal utilisé.

J'ai d'abord tenté de cerner le territoire éducatif/formatif en prenant le parti de « l'éducation éthique » plutôt que de la « formation éthique ». Ce choix a d'abord été effectué dans le but de me distancier de la conception instrumentale à laquelle correspond souvent l'emploi de l'expression « formation éthique ». Il se justifie également par mon intention de ne pas réduire la portée du terme formation, tel que défini par Honoré (1992), et finalement par le fait que, selon Barbier, « on se forme en s'éduquant » (1995, p.63) et que c'est l'éducation qui est le « terme principal, le terme animateur » (p.63-64).

J'ai ensuite commencé à cerner le territoire éducatif dans une double acception de fabrication et de mise en œuvre de soi avec les autres, à travers le couple conceptuel

educare/educere. Ces deux concepts m'ont permis de mettre en évidence une compréhension de l'éducation constituée des deux dimensions du couple. Cependant, dans cette compréhension, l'*educare* constitue une étape, un préalable, un moyen au service du projet ultime qu'est l'*educere*, qui l'inclut mais le dépasse. Cette conception implique de ne pas restreindre l'Homme dans un espace connu et fermé, mais de créer autour de lui un espace de liberté et de création nécessaire à son procès d'humanisation et d'y participer, en tant qu'éducateur, dans sa propre mise en jeu en tant que sujet.

Le travail d'interprétation du concept d'éducation s'est ensuite poursuivi à travers un triptyque du projet d'éduquer proposé par Meirieu (1996, 2004) et au sein duquel « instruire », « socialiser » et « faire advenir l'humanité dans l'homme » correspondent respectivement à un projet culturel, à un projet politique et à un projet philosophique. Selon ce cadre, le dernier projet inclut les deux précédents, mais il les dépasse dans une finalité ultime, un horizon de sens qui, comme je l'ai discuté précédemment, manque à la mission de l'école québécoise, celui de l'humanisation de l'Homme.

Cependant, avant d'élaborer une argumentation sur la pertinence et la nécessité d'inclure ce projet philosophique dans les finalités de l'école québécoise et, ainsi, dans celles de la formation initiale à l'enseignement (plus encore lorsqu'il est question d'éthique), encore fallait-il s'attarder à spécifier la nature de cette humanité dans l'homme et pénétrer ici le territoire partagé avec l'éthique. À ce propos, mon regard s'est tourné vers une éthique de l'immanence, immanence d'UNE VIE (Deleuze, 1995) qui porte l'homme et que porte l'homme. Cet appui justifie mon choix de fonder l'éthique éducative non pas sur les fondements de l'humanité de l'homme en tant que telle, mais sur les fondements de la pertinence et de la nécessité d'une interrogation permanente et solidaire sur cette humanité et sur ce qui veut advenir en elle ou à travers elle.

Le choix de poser un souci de l'immanence comme fondement d'une éthique éducative pourrait être taxé de « relativiste » tant par les tenants d'une éthique de l'excellence que par les tenants d'une éthique de la relation. Cependant, comme je l'ai souligné en citant Bourgeault (2002), nous sommes déjà dans une ère où les consensus autour des grands référents universels se sont effacés et peut-être à l'aube de l'émergence de nouveaux modes de rapports à soi, aux autres et au monde. Ces modes ne consisteraient plus en de nouvelles

énonciations « finales », mais en une énonciation permanente de l'humanité de l'homme qui ouvre du même coup celle des fondements et des finalités de l'éducation (Bougeault, 2002). Il s'agirait alors d'une voie proposée à l'autonomie, à l'émancipation, à la liberté et à la solidarité dans le devenir humain, une voie d'éducation éthique. Le souci de l'immanence de la vie apparaît alors le plus apte à provoquer, à soutenir et à guider une interrogation éthique permanente, en nous gardant de nous enfermer, de nous scléroser et en nous permettant de demeurer « vivants et vrais », comme je le décrivais dans mon mémoire de maîtrise (Léger, 1999).

Ce serait peut-être cela « s'humaniser » : devenir de plus en plus présent à la présence de ce mouvement, à l'immanence de la vie. Et ce serait peut-être la finalité de l'éducation que d'éduquer l'homme à cette vie en lui afin qu'il puisse construire, au-delà des certitudes effritées, un monde plus humain (Bougeault, 2002). Cependant, de telles conceptions de l'humain et de son éducation ne sauraient se contenter de la rationalité de l'homme. Cette présence à l'immanence de la vie, au mouvement de l'homme en tant qu'être vivant, l'engage dans toute sa sensibilité.

Le triptyque instruire/socialiser/faire advenir l'humanité dans l'Homme a également permis de situer certains enjeux aux plans éducatif et éthique ainsi que de mettre en relief les difficultés entourant le passage entre un projet d'éducation morale (instruction-socialisation) et un projet d'éducation éthique (humanisation). En fait, l'enjeu majeur se situe autour de la survie même du projet d'éduquer en des formes susceptibles de nous garder de sombrer dans la violence ou l'indifférence (Daignault, 1994). Si, comme le proposent notamment Daignault (1985, 1994), Fabre (2005) et Meirieu (1993), l'éducation vise à nous permettre de sortir de ces rapports de violence passive ou active, de lutter contre la *vanitas* ou la *ferocitas*, ce passage entre une éducation morale et une éducation éthique est crucial. Il implique cependant un véritable revirement paradigmatique dans les rapports à soi, aux autres, à la connaissance et au monde. Ces derniers ne sont plus déduits d'une vérité, d'un dogme, d'une connaissance ou d'une norme imposés, extérieurs à soi, mais ils prennent forme, se déforment et se reforment à partir du mouvement même de la vie, dans des rapports humains et des rapports à la connaissance qui ne visent plus le contrôle, mais un « penser et agir en solidarité » (Gadamer, 1990). Le passage en question implique alors des épreuves d'ordre

éthique : épreuves de l'étrangeté, de la dérive hors-normes et de la réponse (Fortin, 1992). La complexité et l'ampleur des difficultés et des épreuves relatives à ce passage sont à la hauteur des enjeux qui s'y trouvent. Des voies de passages sont possibles, mais seulement si le projet éducatif est entendu dans une *praxis*.

À ce propos, il faut retenir que la *praxis* constitue un processus qui porte en lui-même sa finalité et ainsi sa propre valeur. Elle est une activité intellectuelle pratique portée par le mouvement même de l'homme. De par sa façon de concevoir et de vivre les rapports théorie/pratique de façon horizontale (plutôt que verticale), la *praxis* est qualifiée de révolutionnaire puisqu'elle vise à aplanir les relations hiérarchiques entre la théorie et la pratique et, de la même façon, les relations entre les hommes. Elle vise ainsi l'autonomisation et l'émancipation des hommes, de tous les hommes. Comme le précise Castoriadis, « Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie » (1975, p.103). Rappelons également avec Agamben (1996) que la *praxis* a toujours été liée « à une interprétation de la vie, de l'homme en tant qu'être vivant » (p.115).

La *praxis éducative* est la perspective éthique de l'éducation. Sa valeur se trouve donc dans le processus de l'advenue de l'humanité en l'homme et non dans un produit attendu par la société dans laquelle il vit. Elle comprend la perspective du sujet en devenir, sa parole et son désir singuliers (Imbert, 1987, p.8). Elle implique la liberté et la solidarité : « je veux que ma liberté soit avec la tienne ». La *praxis* fonde le projet de s'éduquer et d'éduquer en même temps qu'elle l'oriente et lui donne de la valeur. Ainsi, dira Imbert : « L'engagement éthique s'entend comme praxis, c'est-à-dire, acte à travers lequel le sujet — [...] — non seulement exerce et développe ses capacités, mais encore, ne cesse de s'auto-crée, d'ex-sister, à travers l'auto-créeation et l'ex-sistence d'un autre/d'autres sujets » (p.19).

Cette *praxis*, dont j'ai tracé les contours, implique donc non seulement une façon de se comporter différemment, mais également, une façon d'être et de devenir de plus en plus présent à la présence de la vie et ainsi plus sensible aux situations qui comportent des enjeux éthiques. Elle interpelle donc la sensibilité, et c'est à partir de cette interpellation que s'est composée la suite de la thèse. L'engagement dans une éducation éthique implique la

possibilité d'un passage entre un paradigme où le sens et les rapports humains sont déterminés et un autre paradigme où ces paramètres restent ouverts, à construire et à reconstruire par des humains qui se sentent reliés entre eux, avec le monde qu'ils habitent et avec la vie qui les habite. Ce passage ne va pas de soi et nécessite une forme d'accompagnement éducatif particulier. C'est cet accompagnement en tant qu'éducation à la sensibilité éthique qui constitue l'avancée théorique centrale de la thèse.

L'éducation à la sensibilité éthique : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation en formation initiale à l'enseignement

Le second objectif de recherche consistait à formuler des propositions théoriques servant de balises à une pédagogie soucieuse de la sensibilité liée à l'éthique et pouvant inspirer des réflexions et des pratiques en formation initiale à l'enseignement. L'interprétation du concept de sensibilité ainsi que la construction de l'articulation théorique entre la sensibilité et l'éthique ont d'abord donné naissance au concept de sensibilité éthique. Puis, une réflexion a été réalisée sur la possibilité d'une éducation à la sensibilité éthique, sur les conditions pouvant favoriser une telle forme d'éducation et sur la pertinence et la nécessité d'un tel projet. Finalement, j'ai formulé une proposition pédagogique à cet égard, le projet personnel de formation (PPF).

L'interprétation du concept de sensibilité dans son évolution au sein de la tradition philosophique m'a conduite à la perspective phénoménologique de laquelle j'ai retenu que la sensibilité est « présence à la présence de la vie » (Cournarie et Dupond 1998, p.154). Il devient alors possible d'affirmer que la sensibilité me constitue et constitue mon rapport au monde, que je peux ressentir dans la mesure où je suis d'abord présent puis touché par le monde qui m'entoure dans une complémentarité essentielle entre la sensibilité des sens et la sensibilité affective. Une telle conception de la sensibilité abolit la séparation, sans abolir la distinction entre l'individu et le Tout. En nous révélant « [...] le point de conjugaison de l'univers et nous » (Lavelle, cité dans Laupies, 1998, p.6-7), elle devient attention aux choses et aux êtres. Elle s'oppose ainsi à l'indifférence et au mépris et nous conduit rapidement sur la piste du territoire partagé de l'éthique et de l'éducation. De par ces caractéristiques fondamentales, la sensibilité devient primordiale dans toute démarche d'éducation éthique au sens où je l'ai entendu précédemment.

Les fils d'Ariane des différentes interprétations conceptuelles réalisées autour de l'éducation, de l'éthique, de la *praxis* et de la sensibilité se tissent alors graduellement autour d'une présence à l'immanence des choses et des êtres. Telle est l'orientation avec laquelle je me suis engagée dans l'élaboration d'une conception de la sensibilité éthique comprise en tant que présence de l'être humain, dans son unité sensible, à la présence même de la vie. Une présence qui le conduit à se situer dans un projet permanent de quête de sens, porté par un souci du mouvement de la vie et le sentiment de reliance qui en émerge. Cette sensibilité implique alors cette présence en état de vigilance permanente par rapport à tout enfermement de la vie. Elle ne vise pas la construction d'une éthique, mais cherche à assurer les conditions de possibilité et d'ouverture pour une réflexion éthique inachevée et ininterrompue, une recherche permanente de sens dans un monde en perpétuel changement, entre sujets solidaires, dans l'immanence de la vie. Ainsi, la sensibilité éthique fonde, oriente, autorise, légitime ou justifie, dans une perspective philosophique, l'engagement éthique dans une *praxis*.

La sensibilité éthique consiste donc en cette présence qui permet d'être touché et interpellé par les faits, les situations ou les projets porteurs d'enjeux éthiques. Point de conjugaison entre ce qui vient de nous et ce qui vient de l'univers, espace de rencontre vivante, elle permet cette attention aux choses et aux êtres dans leur immanence et ainsi, s'oppose à l'indifférence et au mépris. Elle conduit à se sentir suffisamment concerné à l'égard de ces enjeux pour interroger, remettre en doute, débattre et se resituer de façon authentique et raisonnée par rapport aux certitudes, aux règles et aux codes lorsque ces derniers ne conviennent pas à la situation.

Même si cette présence à la présence même de la vie est immanente, nous avons cependant besoin de nous y éduquer. Dans le monde occidental contemporain, la sensibilité éthique peine à trouver ses voies de passage, des voies pourtant essentielles à un engagement dans une éducation éthique, dans une *praxis*. Et, comme on l'a vu également, ce n'est pas tant la sensibilité elle-même qui doit être éduquée que le sujet qui doit s'éduquer lui-même à cette dernière.

L'éducation à la sensibilité éthique consiste alors en ce processus d'apprendre à saisir, à accueillir et à reconnaître la valeur et la justesse de cette présence dans une unité sensible au

mouvement même de la vie, sans perdre de vue ses possibilités d’advenir, non plus à partir de la connaissance d’un Idéal universel à atteindre et de l’engagement dans une réduction de l’écart observé entre “ce qui est” et “ce qui devrait être”, mais dans la poursuite et le travail d’énonciation permanente d’horizons partagés (Bourgeault, 2002). Apprendre à se sentir relié, interpellé et concerné, puis apprendre à répondre en s’interrogeant avec les autres : voilà une éducation à la sensibilité éthique.

En m’appuyant sur ma croyance profonde en l’éducabilité des humains, j’ai entamé un nouveau tour de piste autour des conditions susceptibles de favoriser l’éducation à la sensibilité éthique. J’ai principalement travaillé cette question par un dialogue avec le texte d’Honoré (1992) portant sur les conditions de la formativité. Les conditions de l’agir en formation décrites par Honoré me sont apparues intimement liées à la nature même et aux conditions d’expression, d’existence et d’épanouissement de la sensibilité éthique. De plus, *l’attention, l’accueil, l’observation, la compréhension et l’engagement* représentaient des caractéristiques que ma propre sensibilité éthique a toujours recherchées dans une démarche éducative et formative. Des conditions qui, une fois de plus, mettent en évidence la nécessité de l’engagement du formateur et du futur enseignant, à titre de sujet, dans sa propre éducation éthique, sous peine de ne pouvoir mettre en place les conditions favorables à l’éducabilité de la sensibilité éthique de ses étudiants ou des ses futurs élèves.

Une partie importante de la thèse a ensuite consisté à examiner la pertinence de l’éducation à la sensibilité éthique, telle que proposée, quant aux différents éléments ayant constitué la problématique et quant au problème de recherche lui-même. Les principales conclusions à cet égard sont ici mises en relief, d’abord sur le plan théorique et ensuite sur le plan contextuel.

La pertinence de l’éducation à la sensibilité éthique au sein du cadre théorique de la thèse se trouve d’abord dans le fait qu’elle constitue une porte d’entrée ainsi qu’une dimension essentielle de la *praxis* éducative, de l’éducation éthique, du projet philosophique de faire advenir l’humanité dans l’homme. L’éducation à la sensibilité éthique peut ainsi faciliter le difficile passage entre l’éducation morale et l’éducation éthique en posant les ancrages de cette dernière dans l’immanence et la mouvance même de la vie et dans le respect de l’élan propre des êtres et des choses qui la composent.

Sur la question du sens, par exemple, le nœud conceptuel se trouve dans le fait que c'est la sensibilité éthique, en tant que présence sensible à la présence de la vie mouvante et changeante, qui est l'ancrage, le déclencheur et le moteur de ce processus ininterrompu et inachevable de quête de sens du sujet (dans ses dimensions senties et senties) et du savoir-devenir-ensemble qui se développe à travers cette quête. À partir de là, il devient aisé de saisir comment l'éducation à la sensibilité éthique peut favoriser et faciliter le passage de l'éducation morale (sens donné) à l'éducation éthique (sens à construire), le passage de la *poiësis* à la *praxis*. Aussi, avec Gohier (2002), j'ai relevé la pertinence, voire la nécessité, de la sensibilité dans la construction du sens. À travers la métaphore d'un tissu de sens, j'ai évoqué comment la trame sensible est aussi essentielle que la chaîne rationnelle pour tisser du sens et, ainsi, devenir tisserand.

Sur la question de l'agir éthique, j'ai discuté du rôle capital joué par la sensibilité éthique à travers les trois indéterminations de la démarche éthique proposées par Simon (1985; 1993). Ainsi, sur le plan de l'interpellation à agir, sur le plan de la visée de l'agir et sur le plan de la forme de l'agir, la seule rationalité ne suffit pas à engager et à justifier la démarche éthique. La sensibilité éthique est donc en cause, au cœur de chacune d'elles.

Sur la question de l'éducabilité et de la formativité, la perspective phénoménologique donne à penser que la sensibilité éthique, en tant que manière d'être exposé et livré au monde, s'avère essentielle à l'existence de l'homme. Cet argument justifie à lui seul la pertinence et la nécessité d'une éducation qui soit adressée à la sensibilité éthique.

Tous ces arguments d'ordre conceptuel ont contribué à développer ma position sur la pertinence et la nécessité d'inclure la sensibilité dans une démarche d'éducation éthique. Mais cette position s'est également appuyée sur des éléments d'ordre contextuel. Les contextes de la recherche, de la formation initiale à l'enseignement et de l'éducation scolaire, le contexte social contemporain et celui de la chercheuse ont tour à tour permis d'argumenter et de mettre en évidence l'importance de l'éducation à la sensibilité éthique. Pour chacun de ces contextes, des éléments de pertinence ont été relevés. Mais l'élément central, celui qui est commun à chacun de ces contextes, réside dans les bienfaits d'une présence plus consciente et plus affirmée à la présence de la vie. Une présence qui conduit les personnes à se situer dans un projet permanent de quête de sens, porté par un souci du mouvement de la

vie et par le sentiment de reliance qui en émerge. Il s'agit alors d'un projet d'éducation, au sens où j'ai tenté de le définir depuis le début de cette thèse, au sens de faire advenir l'humanité dans l'homme.

En recherche, dans la formation à l'enseignement, dans le contexte scolaire, dans le contexte social aussi bien que dans mon contexte singulier, l'attention, l'accueil, l'observation, la compréhension et l'engagement à l'égard de cette forme de sensibilité et la quête de sens dans laquelle elle conduit à s'engager constituent des conditions favorables à l'émergence d'un souci éthique authentique, éventuellement garant de pratiques sociales fondées sur ce dernier, orientées à partir de ce dernier et teintées de ce dernier. Au-delà des codes de déontologie, des cadres de référence, des normes implicites et des mesures plus ou moins coercitives nous incitant à nous y conformer (ou à sembler le faire), un souci éthique authentique, ancré en soi, personnalisé, souple et adaptatif me paraît plus prometteur sur le plan des pratiques de recherche, des pratiques de formation, des pratiques d'enseignement, des pratiques sociales et des pratiques de vie des individus.

En amont même de ces pratiques, l'éducation à la sensibilité éthique m'apparaît encore plus pertinente du fait qu'elle permet aux personnes de s'éduquer, d'accéder à certaines formes et à certains moments d'amour et de liberté, sans que cela ne soit nécessairement révélé par un comportement explicite. Autrement dit, l'éducation à la sensibilité éthique vise une forme de savoir-devenir-ensemble qui a nécessairement des effets dans l'ordre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des acteurs, mais elle ne se résume pas aux comportements observables qu'elle pourrait « produire ». Ainsi, ma capacité à être présente à un enjeu éducatif, l'élan vital que cette présence sensible me permettra de capter et la modulation de mon rapport à moi-même, aux autres et au monde qui en émergera teinteront peut-être mes connaissances, mes habiletés et attitudes, mais ce qui me préoccupe au premier plan, c'est que cette expérience me permette de devenir plus présente à la présence de la vie, qu'elle me replace en son mouvement en son immanence et que cela soit suffisamment solide et supportant pour que j'entre et demeure dans une *praxis* éducative, une *praxis* de vie.

L'éducation à la sensibilité éthique ainsi orientée est précisément associée à cette structure existentielle qu'est l'*affection*, à cette manière d'être dans une unité sensible, présent dans le monde, dans une reliance qui imprime une délicatesse, une attention aux choses et aux

êtres qui s'oppose à l'indifférence et au mépris, de même qu'à la violence des rapports entre les êtres et avec les choses.

Pour le contexte de la formation initiale à l'enseignement, qui m'intéressait plus spécifiquement, cette pertinence apparaît fondamentale. Loin d'exclure le développement des compétences professionnelles, et particulièrement le développement d'un « agir éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions »¹, l'éducation à la sensibilité éthique vise à développer, en amont de ces compétences, ce que le COPFE (2004) identifie précisément comme un véritable souci éthique. À travers la question du sens de leur projet de formation, d'éducation et d'existence et la question de l'Autre, questions qui s'alimentent mutuellement, les étudiants s'éduquent à leur sensibilité éthique. Ce travail contribue à ancrer le souci éthique au cœur des projets de formation, d'éducation et d'existence des futurs enseignants, mais également, au cœur de leur pratique ultérieure. L'ancrage de ce souci au sein des projets des étudiants m'apparaît même une condition essentielle au développement d'un « agir éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » qui soit libre, authentique et cohérent. Car si la sensibilité éthique est à la fois pré-réflexive et pré-active, elle n'en teinte pas moins très concrètement, et plus ou moins consciemment, les réflexions et les pratiques sur les plans relationnel, culturel et pédagogique, mais aussi dans les sphères institutionnelle, sociale et politique.

La sensibilité éthique se déploie dans un fragile équilibre, présente aux modulations externes et internes les plus spectaculaires comme les plus fines et les plus nuancées. Elle s'exprime à travers une réflexion, une pratique, un regard, une parole, une question, un sourire, un geste empreints de ce respect de l'immanence des êtres et des choses sur le territoire « miné » de l'intervention éducative et de la liberté des sujets en face desquels nous nous trouvons. La thèse que j'ai développée m'amène à conclure que plus un être s'éduque à sa sensibilité éthique, plus il se trouve dans la possibilité de s'engager dans une *praxis* et de faire preuve d'un tel respect. Par ailleurs, comme on l'a aussi discuté, un vide éducatif à cet égard peut susciter un retranchement dans des positions dogmatiques ou nihilistes qui freinent le processus éducatif. Chez les enseignants, on observe davantage des positions figées dans

¹ Je fais référence ici à l'une des compétences professionnelles pour l'enseignement liée à l'éthique ainsi libellée par le MEQ (2001) : « *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* ».

les règles, les normes et les codes établis, qui risquent de les entraîner dans la pente fabricatrice et de produire diverses formes de violences interpersonnelles, institutionnelles ou pédagogiques. Violence envers soi-même d'abord, afin de se fondre à l'image du *Moi-maître* décrite par Imbert (1985, 1987, 2000), puis violence envers ceux que l'on doit « élever ». Pour toutes ces raisons, une éducation à la sensibilité éthique pour de futurs enseignants m'apparaît capitale dans la visée d'une éducation éthique, d'une éducation humanisante. Une conception de l'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement porte évidemment l'espoir d'un effet de cascade sur des fondements et des pratiques animés d'un souci éthique en milieu scolaire et préoccupés par l'éducation à la sensibilité éthique.

À ce propos, cette thèse interpelle nécessairement les formateurs des futurs enseignants. Si l'éducation éthique, et ainsi l'éducation à la sensibilité éthique, doivent pouvoir s'inscrire dans une *praxis*, elles impliquent, comme on l'a vu, la mise en jeu des acteurs en tant que sujet en devenir avec d'autres sujets. Une telle conception de l'éducation éthique, qui implique l'éducation à la sensibilité éthique, au sein d'une formation universitaire est susceptible d'alimenter la réflexion et les débats au plan des finalités et des pratiques de la formation initiale à l'enseignement.

J'ai finalement proposé une avenue pédagogique prometteuse pour cette éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement, soit le « projet personnel de formation » (PPF). À travers une structure de formation ouverte et transversale qui place les acteurs au cœur de la question du sens, le PPF implique directement la sensibilité éthique.

Le PPF s'appuie sur les mêmes principes que la *praxis* définie par Imbert (1985, 1987, 2000) et ce, autant sur les plans philosophique, psychologique et formatif que sur le plan institutionnel. Le PPF constitue une philosophie, une modalité et une structure pédagogique qui conviennent très bien à l'éducation éthique en formation des maîtres. Les principes de liberté, de sens (valeur, orientation, signification, sensibilité) et de *manière d'être-là*, au plan philosophique; la construction de l'identité personnelle, sociale et professionnelle du sujet engagé à être et à devenir en faisant, sur le plan psychologique; les perspectives expérientielle, réflexive, transversale et collaborative au plan formatif; et finalement, les principes de responsabilisation, d'autonomisation et d'individualisation au plan institutionnel,

constituent les grands axes que partage cette modalité formative avec la *praxis*. De là, le PPF est susceptible de favoriser l'éducation éthique des futurs enseignants.

Dans le contexte de la professionnalisation de l'enseignement, le concept de projet personnel de formation est capital puisqu'il engage la personne dans une orientation de professionnalisation (MEQ, 2001b) : autonomie et responsabilité dans la formation initiale ainsi que dans la pratique professionnelle (et ainsi dans la formation continue) sont autant d'éléments qui justifient le PPF en formation initiale. Cependant, comme le souligne Vassilef (2003), l'autonomie et la responsabilité ne vont pas sans leurs corollaires, l'authenticité et la liberté, que porte et qui portent le PPF. Support véritable à l'apprentissage, ce dernier devient une colonne vertébrale autour de laquelle l'étudiant prend forme et s'articule dans une *praxis*. Projet personnel de formation et *praxis* partagent donc un certain nombre de fondements, mais ils partagent également certaines visées et pratiques : rapports théorie/ pratique conçus sous un mode interactif et horizontal, logique de l'interaction avec d'autres sujets, visées d'autonomie, d'émancipation, d'authenticité, de responsabilité et de liberté sont les principaux éléments communs. En formation, cela implique la mise en place de conditions qui permettent aux acteurs de se *sentir* responsables : espace de liberté créé par la projection (*le contraire* de l'adaptation) et vide institutionnel, instaurent ainsi un droit de propriété des personnes qui se forment sur l'espace-temps formation. La maîtrise d'œuvre est entre leurs mains : « *Que voulez-vous faire de cette formation?* »

Le PPF apparaît comme une philosophie et une structure de formation qui favorise, accompagne et soutient le passage entre une éducation morale, où le sens est donné et où le projet en est un d'adaptation (à travers des savoirs, savoir-faire et savoir-être déterminés) et une éducation éthique où le sens est à construire et où le projet en est précisément un de « projection » dans un savoir-devenir-ensemble. La dynamique de groupe et les histoires de vie représentent des approches favorisant la mise en projet (Vassilef, 2003). Le PPF invite les étudiants à devenir, en solidarité, des acteurs de leur formation initiale en enseignement et, éventuellement, de leur formation continue. Espace-temps de liberté, de parole, d'accueil, de rencontres véritables, de partage, de réflexion, de débat, de silence également, le PPF est un espace *interformatif* (Honoré, 1992) où, comme l'exprime Singer (2004), nous frôlons ensemble quelque chose, peut-être l'immanence d'une vie...

Ces fondements, ces visées, ces pratiques et ces caractéristiques du PPF en lien avec la *praxis* mettent déjà en évidence certains liens avec l'éducation à la sensibilité éthique qui peut s'y déployer. Les conditions pédagogiques à l'intérieur desquelles les acteurs peuvent s'éduquer à la sensibilité éthique se retrouvent dans le projet personnel de formation (PPF). D'abord, grâce à une sollicitation permanente des acteurs à entrer dans un processus de co-construction de sens à partir de leur propre sensibilité éthique, le PPF éduque à la sensibilité éthique en la mettant en oeuvre et, de ce fait, lui offre reconnaissance et valorisation dans sa simple existence. Ensuite, le PPF éduque à la sensibilité éthique en tendant un filet de sécurité dans le passage de l'éducation morale à l'éducation éthique. La structure de soutien et d'accompagnement qu'il assure et la médiation institutionnelle créent un environnement qui vise à mettre en place et à maintenir les conditions d'éducation à la sensibilité éthique. Les fondements philosophiques, psychologiques et formatifs du PPF favorisent également l'actualisation des conditions d'éducation à la sensibilité éthique identifiées avec Honoré (1992), soit *l'attention, l'accueil, l'observation, la compréhension et l'engagement*. Ces conditions semblent favoriser l'éducation à la sensibilité éthique et peuvent, ainsi, favoriser le passage de l'éducation morale à l'éducation éthique.

La sensibilité éthique est la condition même d'une véritable « mise en projet ». C'est du fait de sentir ce mouvement même de la vie, qui fait que je désire m'y inscrire et ainsi, me mettre en projet, me déployer en solidarité avec d'autres selon l'élan qui m'est propre. Apprendre à apprivoiser ce mouvement, à le connaître et à lui faire confiance, c'est le défi de l'éducation à la sensibilité éthique. Relever ce défi sans délaissier pour autant l'éducation de ma rationalité, c'est le défi de l'éducation éthique, le défi de la *praxis*.

Limites de cette thèse

Des limites théoriques et des contraintes contextuelles doivent être soulignées à l'égard de ces propositions relatives à l'éducation à la sensibilité éthique dans une *praxis* et au sein d'un PPF, en contexte de formation initiale à l'enseignement.

D'abord au plan théorique, le caractère novateur et la valeur heuristique des énoncés constituent les critères premiers pour juger de l'apport d'une recherche de cette nature (Gohier, 1998). Ainsi, si le bien-fondé de la recherche se justifie objectivement à partir du

caractère novateur des propositions théoriques formulées, il apparaît plus difficile de juger de leur pertinence et de leur fécondité au plan heuristique pour des acteurs qui ne partageraient pas ma posture épistémologique ou certains des fondements théoriques et conceptuels sur lesquels je me suis explicitement appuyée pour soutenir ma thèse. Si ces propositions sont pour moi génératrices de sens, de pistes, d'hypothèses et de recherches à venir, il m'est difficile d'établir, à ce moment-ci, la résonance qu'elles pourront avoir au sein de la communauté des chercheurs et des praticiens à qui elles s'adressent.

D'autres critères tels la crédibilité et la fiabilité sont également soulignés par Gohier (1998). Comme je le mentionne dans le paragraphe précédent, j'ai largement présenté tout au long de la thèse mes présupposés théoriques et épistémologiques, honorant ainsi le critère de fiabilité. De plus, le regard critique et l'appareil argumentatif ont été maintenus tout au long du processus d'interprétation, d'argumentation et d'écriture assurant la crédibilité des avancées théoriques. Cependant, l'ampleur du champ théorique et conceptuel de cette thèse rendait très difficile une connaissance directe de tant d'auteurs importants ayant écrit sur les thèmes divers mais indispensables à la thèse, surtout dans le champ philosophique. De plus, la thèse se situant dans le champ de l'éducation, j'ai souhaité utiliser des auteurs significatifs dans ce domaine. Ces deux considérations ont parfois motivé l'utilisation de textes pouvant être considérés comme des sources secondaires au plan philosophique et avoir pour effet d'affecter la crédibilité de la thèse de ce point de vue. Par ailleurs, il m'apparaît que la crédibilité de la thèse s'appuie sur le regard critique, la rigueur argumentative, l'honnêteté dans l'affichage d'auteurs significatifs dans leur domaine et le déploiement d'avancées théoriques dans le champ d'études auquel elles appartiennent.

Au plan contextuel, les propositions formulées à l'égard d'une éducation à la sensibilité éthique dans la formation initiale à l'enseignement pourraient rencontrer des contraintes liées au fait qu'elles paraissent s'inscrire à contresens d'un courant de plus en plus prégnant observé dans le système scolaire et dans les institutions universitaires, un courant caractérisé par la raison instrumentale et le *leadership* technocratique.

D'autres contraintes contextuelles pourraient venir des sphères singulières et personnelles des acteurs. À cet égard, l'intuition que je porte est la suivante : tant que nous ne nous mettons pas nous-mêmes en chemin, tant que nous ne nous mettons pas en jeu à titre de sujet

dans notre propre éducation éthique avec notre rationalité, mais aussi avec notre sensibilité, que ce soit dans nos rôles de chercheur, de formateur, d'étudiant, d'enseignant, de citoyen ou d'être humain, il n'y a pas d'orientation politique, de programme de formation, de directives institutionnelles ou administratives qui puissent nous y conduire.

Il faut voir que les limites institutionnelles et individuelles reflètent les limites politico-socio-culturelles de notre contexte. Elles indiquent l'ampleur, la profondeur et la nature du défi de l'éducation éthique et nécessairement de l'éducation à la sensibilité éthique et soulignent le cercle de causalité linéaire dans lequel ces défis peuvent nous enfermer.

Retombées dans le domaine de recherche et dans le champ des fondements et des pratiques éducatives

Les balises et les propositions théoriques présentées dans cette thèse peuvent servir d'appui, inspirer ou alimenter des recherches portant sur les conceptions et les pratiques des enseignants à l'égard de l'éducation éthique et de l'éducation à la sensibilité éthique ou encore sur celles de formateurs universitaires en contexte de formation à l'enseignement ou d'autres types de formation. Par exemple, il serait intéressant de pouvoir décrire, selon une approche phénoménologique et longitudinale, l'expérience d'éducation à la sensibilité éthique telle que vécue par un formateur et ses étudiants et d'en comprendre, selon une approche plus herméneutique, les effets sur les projets de ces acteurs (de se former, d'éduquer et d'exister) et sur leurs pratiques. Il pourrait également être intéressant d'explorer la résonance du concept de sensibilité éthique et d'une éducation qui s'y adresse dans d'autres domaines professionnels (social, médical, économique, etc.) où la question éthique est cruciale.

Le travail d'élaboration théorique de la thèse peut également inspirer ou appuyer des recherches-interventions centrées sur des pratiques d'éducation ou de formation novatrices à l'égard de l'éducation éthique et de l'éducation à la sensibilité éthique. Par exemple, des approches liées à une éthique relationnelle ou intersubjective, à l'éthique de la sollicitude, à l'éthique de la discussion, à l'éthique reconstructive ou à l'approche narrative, pourraient prendre appui sur la sensibilité éthique et en tenir compte de façon plus explicite. Il pourrait également être pertinent d'étudier comment des approches de formation qui s'adressent

simultanément à l'esprit et au corps, au sensible (Bois, 2001), seraient susceptibles de s'adresser à la sensibilité éthique et de permettre à des acteurs de s'éduquer à son égard.

Finalement, en ce qui me concerne, cette thèse porte la richesse de m'avoir permis de m'éduquer à ma propre sensibilité éthique et de m'éduquer ainsi sur le plan éthique en apportant un éclairage différent sur le territoire de l'éthique et de l'éducation et en m'y engageant à titre de sujet. Il est clair que cette éducation n'est pas sans incidence sur la posture éthique et politique qui fondera, orientera et portera ma pratique de chercheuse et de formatrice ainsi que ma pratique d'être humain. Si cette quête et son témoignage peuvent constituer une source d'inspiration, d'appui et surtout d'invention pour quiconque cherche à la poursuivre dans son propre chemin, et, ce faisant, devient à son tour source d'inspiration, d'appui et d'invention pour d'autres, l'éducation aura réalisé son œuvre de formation.

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (Dir.) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions ESF.
- Adorno, T. W. (1984). *Le métier d'enseignant frappé d'interdit : Modèles critiques*. Paris: Payot.
- Agamben, G. (1996). *L'Homme sans contenu*. Circé.
- Alin, C. (1996). *Être formateur : Quand dire c'est écouter*. Paris: L'Harmattan.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (Dir.) (2002). *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.15-32). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- André, J. (1992). Pour un retour au sujet. *Cahiers pédagogiques*, (302), 24-25.
- Ardoino, J. (1980). Les avatars contemporains de la morale. *Revue internationale de pédagogie*, 14(2), 121-133.
- Auroux, S. (1990). *Les notions philosophiques. Encyclopédie philosophique universelle. Dictionnaire*. Paris: PUF.
- Ayers, W. (2003). Who in the world am I? Reflections on the heart of teaching. *Curriculum and teaching dialogue*, 5(1), 1-7.
- Baillargeon, N. (2006). La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique. *Possibles*, 30(1), 139-183.
- Barbier, R. (1995). L'art d'apprendre. Dans Centre de recherche sur l'Imaginaire Social et l'Éducation, Groupe de Recherche sur l'Enseignement de Krishnamurti, *Symposium : Krishnamurti et l'éducation à la fin du XXe siècle*, (vol.1, p.56-76). Paris : Université Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis, Sciences de l'éducation.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

- Beaudoin, J.-M. (1994). La réflexion éthique contemporaine. *Éducation permanente*, (121), 13-52.
- Bégin, L. (1997). La compétence éthique: une notion à contenu variable. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 27-37). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Beillerot, J. (1992). La formation interrogée par l'éthique. *Cahiers pédagogiques*, (302), 41-42.
- Berger, È. (1998). *Le mouvement dans tous ses états*. Paris : Éditions Point d'Appui.
- Bernard, J. (1990). *De la biologie à l'éthique*. Paris: Buchet-Chastel.
- Bernstein, R.-J. (1983). *Beyond objectivism and relativism : Science, hermeneutics, and praxis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon (France)\Montréal: Chronique sociale/Éditions Nouvelles.
- Blaquier, J.-L. (2005). La promesse de la sensibilité? L'immanence : une vie. *Philagora* [En ligne]. Accès : <http://www.philagora.net/ph-prepas/sensibl.htm>
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Éditions Point d'Appui.
- Boisvert, Y. (2000). Sortir du nihilisme : Quand la dictature du moi sert de bouée. Dans Y. Boisvert et L. Olivier (Dir.), *À chacun sa quête : Essais sur les nouveaux visages de la transcendance* (p. 4-10). Sainte-Foy: PUQ.
- Bonvalot, G. et Courtois, B. (1986). Projet et autoformation professionnelle. *Éducation permanente*, (86), 53-65.
- Bouchard, N. (Dir.) (2002a). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (2002b). L'approche reconstructive : Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes. Dans N. Bouchard (Dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale* (p.171-196). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (2003a). L'éducation du sujet éthique: Pour le développement de la compétence éthique à l'école. *Religiologiques*, (28), 29-49.
- Bouchard, N. (2003b). L'éducation du sujet éthique : Quelles perspectives? Quel avenir? *Religiologiques*, (28), 7-14.

- Bouchard, N. (2004). Éduquer le sujet éthique en classe. Dans N. Bouchard (Dir.), *Éduquer le sujet éthique : Par des approches novatrices en enseignement et en animation* (p. 9-22). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., Beaulieu, K., McLellan, J., Sany, S., et Roy-Bureau, L. (2004). Sens dessus dessous. Dans N. Bouchard (Dir.), *Éduquer le sujet éthique : Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation* (p.95-108). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. et Laprée, R. (Dir.) (2004). *Éduquer le sujet éthique : Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N., Larouche, J.-M., Turgeon, R. et Baillargeon, M. (2003). *Rapport de recherche sur les savoirs de référence en éthique et culture religieuse*: Québec : Ministère de l'Éducation.
- Bouchard, P. (1996). *La question du sujet en éducation et en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bouchard, Y. (2000). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.79-98). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Bouchard, Y. et Gélinas, A. (1990). Un modèle alternatif de formation des futurs chercheurs. *Revue de l'ARQ*, (3), 119-141.
- Boulianne, B. (2003). L'avenir de l'éducation du sujet éthique: la formation du sujet éthico-politique. *Religiologiques*, (28), 67-81.
- Bourgeault, G. (1996). L'éthique par-delà la mode : Jalons pour une éthique de la recherche en éducation. Dans R. Rousseau, C. Landry et B. Isabel (Dir.), *Éducation, recherche et considérations éthiques. Monographie no 48* (p.15-46). Rimouski: Département des sciences de l'Éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Bourgeault, G. (2002). Et s'il fallait faire le deuil des finalités : Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. Dans C. Gohier (Dir.), *Enseigner et libérer: les finalités de l'éducation* (p.179-189). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bourgeault, G. (2003). Le développement du sujet éthique et l'école: entre contraintes et contradictions, des voies ouvertes? *Religiologiques*, (28), 115-126.
- Bourgeault, G. (2005). La responsabilité professionnelle et l'acte d'enseigner ou de former. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p.61-78). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Montréal: Éditions Nouvelles.

- Boutinet, J.-P. (1986). Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension. *Éducation permanente*, 86, 5-26.
- Boutinet, J.-P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Carr, D. (2003). Rival conceptions of practice in education and teaching. *Journal of philosophy of education*, 37(2), 253-266.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Clavet, J.-C., & Hotton, M. G. (1990). *Réflexions sur l'agir*. Sainte-Foy: Éditions Griffon d'Argile.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* [En ligne]. Accès : http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.htm
- Conseil supérieur de l'éducation (C.S.É) (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: Une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Cournarie, L. et Dupond, P. (1998). *La sensibilité*. Paris : Ellipses.
- Daignault, J. (1981). *Le pédagogue-artiste*. Trois-Rivières: Sextant.
- Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Ottawa: Éditions NHP.
- Daignault, J. (1994). *Curriculum: théories et pratiques. Notes de cours*. Document inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Daignault, J. (2002). *(H)opéra pour Geneviève. Herméneutique, acousmatique et roman de formation*. Rimouski: Éditions GREME.
- Daignault, J. (2005a). Trouver l'équilibre herméneutique. *Educational Insights* [En ligne], 9(2). Accès : <http://ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/toc.html>
- Daignault, J. (2005b). L'autobiographie mixte ou la modalité acousmatique. *Educational Insights* [En ligne], 9(2). Accès : <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v09n02/intro/daignaultauto.html>
- Deleuze, G. (1995). L'immanence: Une vie. *Philosophie* (47), 3-7.

- Deleuze, G. et Foucault, M. (1972). Les intellectuels et le pouvoir. *L'Arc* (49), 3-10.
- Deleuze, G. et Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit.
- Delius, P. (2000). *Histoire de la philosophie*. Cologne: Konemann.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebus, P., et Legault, G. A. (Dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Develay, M. (1996). *Donner sens à l'École*. Paris: ESF.
- Doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec (1993). *Cheminement et caractéristiques de la recherche et de la thèse au doctorat en éducation*. Montréal: Doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Dubé, C. (1993). Abandon corporel et éducation. Dans A. Hamann, G. Deshaies, C. Dubé, R. Pelletier, F. Richard & G. Rioux (Dir.), *L'abandon corporel : Au risque d'être soi* (p.179-205). Montréal: Stanké.
- Dufour, D.-R. (1996). Les sujets de l'éducation. Dans P. Bouchard (Dir.), *La question du sujet en éducation et en formation* (p.29-43). Paris: L'Harmattan.
- Dufresne, J. (1996). Le choix : une école inspirée ou une école planifiée. *L'Agora*, 4(1), 17-25.
- Dufresne, J. (2005). La crise de l'école en Occident. *L'Agora*, 11(2), 6-11.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme : La culture comme distance et mémoire*. Montréal : HMH.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Fabre, M. (2005). De la barbarie ou les deux sources de l'éthique éducative. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p.23-40). Québec: Presses de l'université Laval.
- Filioux, J.-C. (2001). *Épistémologie, éthique et sciences de l'éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Fortin, P. (1992). Par quel chemin accéder à soi-même : Essai sur l'expérience éthique. *Réseau. L'expérience éthique*, (64-65-66), 61-72.
- Foulquié, P. (1986). *Dictionnaire de la langue philosophique* (5e éd.). Paris: PUF.
- Fourez, G. (1990). *Éduquer : Écoles, Éthiques, sociétés*. Bruxelles: De Boeck.

- Freire, P. (1967). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Gadamer, H.-G. (1990). Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale. Dans F. Couturier (Dir.), *Herméneutique: traduire-interpréter-agir* (p.13-49). Québec: Fidès.
- Gadotti, M. (1979). *L'éducation contre l'éducation*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Germain, C. (1997). Les paradigmes de recherche en éducation: Remarques d'ordre épistémologique. Dans L. Duquette, M. Jezak, D. Renié et R. Courchène (Dir.), *Méthodologies de recherches empiriques en langues secondes étrangères: nouvelles perspectives* (p.2-6). Ottawa: Université d'Ottawa. Faculté des Arts. Centre de recherche en enseignement et apprentissage des langues.
- Giroux, A. (1997a). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.65-78). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Giroux, A. (1997b). Le modèle éthique: soi-même devenant autre. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.171-186). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Giroux, A. (2002). À l'université révolutionnée, le Newspeak de la performance. Dans C. Gohier (Dir.), *Enseigner et libérer* (p.151-164). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie: L'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.191-205). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (1998a). Identité professionnelle et globale du futur maître: Une conjugaison nécessaire. Dans A. Giroux (Dir.), *Repenser l'éducation: Repères et perspectives philosophiques* (p.189-214). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gohier, C. (1998b). La recherche théorique en sciences humaines: Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.99-125). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté: À la recherche du sens perdu : Éduquer à la compréhension et à la relation. Dans C. Gohier (Dir.), *Enseigner et libérer* (p.1-19). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p.41-60). Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.

- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 3-32.
- Gramsi. (1984). *Grand Dictionnaire Encyclopédique*. Paris: Larousse.
- Granier, J. (1980). *Penser la praxis*. Paris: PUF.
- Grondin, J. (1999). *Introduction à Hans-Georg Gadamer*. Paris: Éditions du Cerf.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis*. London-New-York-Philadelphia: The Falmer Press.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec. 1836-1939*. Ville LaSalle (Québec): Éditions Hurtubise HMH.
- Heidegger, M. (1964). *Lettre sur l'humanisme*. Paris : Aubier.
- Honoré, B. (1990). *Sens de la formation. Sens de l'être*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris : L'Harmattan.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation et du soin*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, J. (1993). Humanisme et éducation. Dans R. Bouveresse (Dir.), *Éducation et philosophie : Écrits en l'honneur de Olivier Reboul* (p. 85-97). Paris: PUF.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux, France : Matrice Éditions.
- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vigneux, France: Matrice Éditions.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Jacob, A. (1989). *L'univers philosophique. Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: PUF.
- Jacquard, A. (1995). *J'accuse l'économie triomphante*. Paris: Calmann-Lévy.
- Jean, G. (2003). Deleuze et le problème de la vie : Vers une ontologisation du quotidien. *Les cahiers de l'ATP* [En ligne], (7). Accès : <http://alemore.club.fr/CahiersATP.htm>
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris : Cerf.
- Jouvenet, L.-P. (1992). Le projet de formation du jeune dans l'alternance travail-études. *Les Ateliers Lyonnais de pédagogie*, (44), 7-13.

- Kaddouri, M. (2005). Tribulations éthiques d'un enseignant-chercheur. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (Dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p.209-224). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Kambouchner, D. (2000). *Une école contre l'autre*. Paris : PUF.
- Kant, E. (1978). *Fondements de la métaphysique des moeurs*. Paris: Delagrave.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Kohlberg L. (1969). Stage and sequence : The cognitive developmental approach to socialization. Dans D.A. Goslin (Dir.), *Handbook of socialization theory and research* (p. 347-380). Chicago: Rand McNally.
- Krishna, P. (1995). Krishnamurti et la perception directe de la vérité. Dans Centre de recherche sur l'Imaginaire Social et l'Éducation, Groupe de Recherche sur l'Enseignement de Krishnamurti, *Symposium : Krishnamurti et l'éducation à la fin du XXe siècle*, (vol.1, 46-55). Paris : Université Paris VIII- Vincennes à Saint-Denis, Sciences de l'éducation.
- Labica, G. (1987). *Karl Marx. Les thèses sur Feuerbach*. Paris : PUF.
- Landry, S. (2001). La liberté académique et l'autonomie universitaire : un recueil de citations. *Les cahiers de la FQPPU* [En ligne]. Accès : <http://www.fqppu.org/lev2/publications/cahier/cahiers.asp>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.365-389). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Larousse. (1984). *Grand dictionnaire encyclopédique Larousse*. Paris: Librairie Larousse.
- Laupies, F. (1998). *Leçon philosophique sur la sensibilité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lavelle, L. (1939). *L'Erreur de Narcisse*. Paris : Grasset.
- Leao, M. (2002). *Le prémouvement anticipatoire, la présence scénique et l'action organique du performer : méthodes d'entraînement à travers la méthode Danis Bois*. Thèse de doctorat. Paris 8 : Études théâtrales et chorégraphiques.

- Lebrun, N. et Wood, J.M. (2004, avril). *Les réformes en éducation au Québec : réflexions sur la nature du paradigme et du processus de changement mis en place*. Communication présentée dans le cadre de la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation de l'Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Éducation et en Formation (APRIE F) et L'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), Lyon, France.
- Lebuis, P. (1997). La réflexion éthique à l'école: projet scolaire et formation du personnel enseignant. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.103-119). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. (1994). *Questions fondamentales en éthique* (Vol. No.5). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Legault, G. A. (1997). L'école, l'éthique et la formation des maîtres dans une culture en changement. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, et G.A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.11-22). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (Dir.) (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A., Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2002). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école. Dans C. Gohier (Dir.), *Enseigner et libérer* (p.21-37). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (1985). *L'éducation totale*. Montréal/Paris: Ville-Marie/Nathan.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal/Paris: Guérin/ESKA.
- Léger, D. (1999). *Comme on imagine les anges et non comme sont les reflets. Essai de réintégration de l'ombre dans une praxis pédagogique*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Legoff, J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Le Robert (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec. 1945-1990*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye, Hollande : Martinus Nijhoff.
- L'Hotellier, A. (1986). Le travail méthodique de projet. *Éducation permanente*, 86, 67-72.

- MacIntyre, A.C. (1992). *Three rival versions of moral inquiry*. Notre-Dame : Notre-Dame Press.
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*. Paris : Grasset.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation: Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris: L'Harmattan.
- Malherbe, J.-F. (1999, 26 octobre). *Qu'est-ce que l' "éthique appliquée" ? Leçon inaugurale* [En ligne]. Accès : <http://www.usherbrooke.ca/PP/conferences/reid/discours/ethique.htm>
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives: considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2004). *(Que) faut-il comprendre pour éduquer? Que faut-il savoir pour enseigner?* [En ligne]. Accès : http://www.lyon.iufm.fr/ais/telecha/compren_enseign/compren_enseign.ppt.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : Orientations et compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise - Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (2001b). *La formation à l'enseignement : Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Monbourquette, J. (1997). *Apprivoiser son ombre*. Ottawa: Novalis.
- Morin, E. (2000). *À propos des sept savoirs*. Nantes: Pleins Feux.

- Morin, L. (1997). Postmodernité, éthique et formation des maîtres. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.121-149). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Morris, R. (2003). La vision technocratique et l'annihilation du sujet éthique. *Religiologiques*, (28), 15-28.
- Mosconi, N. (1998). Approche philosophique de l'éthique en éducation. Dans G. Ignasse et H. Lenoir (Dir.), *Éthique et formation*. Paris: L'Harmattan.
- Neumann, E. (1969). *Depth psychology and a new ethic*. London: Hodder and Stoughton.
- Oléron, P. (1983). *L'argumentation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Olivier, L. (2000). Quête de soi et quête de sens : L'illusion morale de l'éthique. Dans Y. Boivert et L. Olivier (Dir.), *À chacun sa quête : Essai sur les nouveaux visages de la transcendance* (p.189-202). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Peron, Y. (1992). Ouverture éthique. *Cahiers pédagogiques*, (302), 8-9.
- Plourde, S. (1994, Octobre). *La pensée d'Emmanuel Lévinas*. Conférence présentée dans le cadre des conférences du groupe de recherche *Ethos*, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Postel-Vinay, O. (2001). Didier Sicard: L'éthique ne donne pas de recettes. *La Recherche*, (342), 87-89.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique : Théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ricard, M. et Thuan, T. X. (2000). *L'infini dans la paume de la main*. Paris: Fayard Nil.
- Rich, A. (1994). *Éthique économique*. Genève: Labor et Fidès.
- Ricœur, P. (1985). « Avant la loi morale: l'éthique ». *Encyclopaedia Universalis* (Vol. Supplément II, pp. 42-45). Paris.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rilke, R.M (1937). *Lettres à un jeune poète*. Paris : Grasset.
- Rocray, G., Pedneault, M.-È. et Bouchard, N. (2004). J'appivoise ma force émotionnelle. Dans N. Bouchard (Dir.), *Éduquer le sujet éthique : Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation* (p.23-60). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Rohart, J.-M. (1992). D'abord réfléchir sur sa pratique. *Cahiers pédagogiques*, (302), 43-44.

- Roy-Bureau, L. (1997). Et si "l'apprentissage du métier d'homme" intégrait les expériences morales des femmes. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.39-48). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Russ, J. (1994). *La pensée éthique contemporaine*. Paris: PUF.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schlanger, J. (1983). *L'invention intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Simard, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture: les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Simon, R. (1985). Concepts-clés de l'Éthique. *Cathéchèse*, (98), 9-16.
- Simon, R. (1993). *Éthique de la responsabilité*. Paris: Cerf.
- Singer, C. (2004). *Choisis la vie et tu vivras* [Livre-audio]. Carignan (Québec) : Éditions Alexandre Stanké.
- Strike, K. A. et Ternasky, P. L. (Dir.) (1993). *Ethics for professionals in education : Perspectives for preparation and practice*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K.A. et Soltis, J.F. (1998). *The ethics of teaching* (3e éd.). New York : Teachers College Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (Dir.) (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolution, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (1991). *Grandeur et misère de la modernité*: Bellarmin.
- Tozzi, M. (1999). La philosophie à contre-sens? *Les cahiers pédagogiques*(374), 41.
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé, Cameroun : Presses Universitaires d'Afrique.
- Turgeon, M. (1997). Une compétence éthique en éducation: les exigences pédagogiques de la justice. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (Dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p.49-63). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vasse, D. (1978). *Un parmi d'autres*. Paris: le Seuil.

- Vassileff, J. (2003). *La pédagogie du projet en formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Vergely, B. (1993). *La philosophie*. Paris: Larousse.
- Vigarelo, G. (1996). L'individu dans l'histoire de l'éducation. Dans P. Bouchard (Dir.), *La question du sujet en éducation et en formation* (p.17-27). Paris: L'Harmattan.
- Volant, É. (2003). Les récits mythiques et les poèmes tragiques en éducation : Pour la construction d'une éthique de notre temps. *Religiologiques*, (28), 127-148.
- Weil, E. (1995). *Pratique et praxis*. *Encyclopedia Universalis*. Paris.
- Ziegler, J. (2002). *Les nouveaux maîtres du monde*. France: Fayard.