

CONNAISSANCES DE LA DIVERSITÉ

Comprendre - Comparer
Accompagner - Soigner
Éduquer - Enseigner - Former

Collection dirigée par Charles Gardou

Cette collection ambitionne d'aider à comprendre la diversité humaine et les multiples visages de la fragilité, parfois radicale comme dans les situations de handicap ; d'interroger les manières d'enseigner, d'éduquer ceux qui ne sont pas « à la norme », de les accompagner, de les soigner, également au sens psychique du terme ; de questionner les façons de former les acteurs sociaux ; d'identifier les leviers sur lesquels agir pour susciter des pratiques et des dispositifs inclusifs ; de diffuser les fruits de la recherche, les bonnes pratiques, les innovations ; de comparer ce qui est réalisé ici et ailleurs, dans d'autres cultures.

Elle veut contribuer de cette manière à régénérer les idées, les pratiques cliniques, éducatives et sociales, notamment pour les plus vulnérables, en difficulté de vivre dans nos sociétés qui supportent mal l'imparfait et l'imprévisible.

Elle s'intéresse aux grandes dimensions qui concernent leur existence : autonomie et citoyenneté ; santé, éthique et déontologie ; vie psychique, affective, familiale et sexuelle ; éducation scolaire ; vie professionnelle ; art et culture ; sport et loisirs ; situations de grande dépendance. Visant un savoir incarné, partagé, utile, elle entrecroise des connaissances issues de différentes disciplines, de divers contextes culturels, et elle met en dialogue les recherches, les expériences de terrain, les rôles, les réalisations concrètes.

Dans une démarche jamais achevée et inachevable, elle donne ainsi toute leur place aux expressions de la pluralité, reconnaît la fragilité comme condition commune, en replaçant le handicap, l'une de ses formes, dans l'ordinaire de la vie humaine.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

De la responsabilité en éducation

Du même auteur

La psychanalyse « à coups de marteau »

Toulouse, érès, 2004

Le métier de directeur, techniques et fictions

(en collaboration avec J.-M. Miramon, D. Couet), ENSP,

1991,

2^e édition 2001.

Santé publique, du biopouvoir à la démocratie

Éditions ENSP, 1999.

De Magistro, le discours du maître en question

Toulouse, érès, 1997

L'esprit du vin. Essai sur la philosophie du vin,

Éditions OIV, 1993.

Introduction philosophique à l'œuvre de Freud,

Toulouse, érès, 1990.

Jean-Bernard Paturet



De la responsabilité en éducation

CONNAISSANCES DE LA DIVERSITÉ

The logo for Éditions érès, featuring a stylized lowercase 'é' with a vertical line through it, followed by the lowercase letters 'rès'.

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2012
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-1906-6
Première édition © Éditions érès 1995
33 avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. 01 44 07 47 70, fax 01 46 34 67 19.

Table des matières

HÉRITAGE ET ÉTHIQUE	
<i>Ouverture à la troisième édition</i>	9
POUR UNE ÉTHIQUE DE L'ALLIANCE ?	
<i>Apostille à la seconde édition</i>	19
INTRODUCTION	33
1. DE L'INACHÈVEMENT DE L'HOMME	41
<i>Des repères mythologiques, philosophiques</i> <i>et religieux</i>	43
<i>Des repères de l'expérience humaine</i>	52
2. D'UNE APORÉTIQUE DE LA RAISON ÉDUCATIVE	67
« <i>Le domestique et l'affranchi</i> ».....	69
<i>L'insociable sociabilité de l'homme</i>	74
<i>L'identité et l'ipséité</i>	76
<i>La personne et la catégorie</i>	80
<i>La rupture et la continuité</i>	84
<i>L'universel et le particulier</i>	87

3. DE LA CRISE DES VALEURS ET DES MODÈLES PHILOSOPHIQUES ET SCIENTIFIQUES DE L'ÉDUCATION	95
<i>Le modèle de l'homme en rupture avec sa nature initiale</i>	98
<i>Le modèle de l'homme naturellement bon</i>	102
<i>Le modèle de l'homme de raison</i>	107
<i>Le modèle de l'homme de « production ».....</i>	113
<i>L'homme, enjeu de forces inconscientes</i>	118
4. DES FONDEMENTS D'UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ ÉDUCATIVE.....	127
<i>De l'étymologie.....</i>	128
<i>De la responsabilité comme éthique « de l'engagement ».....</i>	136
<i>De la responsabilité comme éthique de la singularité</i>	142
<i>De la responsabilité comme éthique du don.....</i>	146
CONCLUSION	153

A Anne

Nos valeurs sont des interprétations introduites
par nous dans les choses.
Pourrait-il y avoir une signification dans l'en-soi ?
Toute signification n'est-elle pas justement
une signification relative, une perspective ?
Toute signification est volonté de puissance
(toutes les significations relatives peuvent s'y ramener).

Nietzsche, *Volonté de puissance* T. I, Livre II, § 134

Héritage et Éthique

Ouverture à la troisième édition

« *Ceux qui ont le plus d'avenir
sont ceux qui ont la plus longue mémoire.* »
Nietzsche.

« *L'échec* le plus grave de l'éducation pourrait être sa *réussite programmée* qui tue la liberté », écrit le philosophe Olivier Reboul ¹. En effet, l'idéologie des sciences et des techniques contemporaines dans lesquelles s'inscrivent éducation et pédagogie, se définissent par plusieurs caractéristiques :

- le postulat qu'elles sont en mesure de résoudre tous les problèmes ;
- l'exigence d'un contrôle total des résultats de ses actions ;
- la suppression de toute possibilité de choix avec réduction à l'univoque ;
- l'efficacité et la rentabilité comme valeurs suprêmes.

De plus en plus nombreux sont les acteurs de l'éducation (depuis les ministères jusqu'aux éducateurs de terrain) qui, fascinés et conquis par cette idéologie, rêvent de scientificité de leurs méthodes, revendiquent la rationalité de leur objet

1. Olivier Reboul, *L'encyclopédie universelle*, tome I, L'Univers philosophique.

(ici les sujets humains) et prennent pour seuls critères d'action l'efficacité, le rendement et le profit. Cette pensée éducative dominante conçoit le *sujet* humain comme une *machine*, ou un *ordinateur* dont il est possible de prévoir la programmation. « La pensée calculante ² » impose sa loi et l'activité fabricatrice ³ se réduit à n'être que calcul, instrumentalité, méthode, élaboration d'objectifs, évaluation...

La pédagogie contemporaine s'abreuve de « didactique », de « pédagogie par objectifs », se targue de « projet », de « contrat » ou encore « d'ingénierie managériale », se flatte de « techniques de résolution de problèmes ⁴ » et se gausse de « modèles » et de « paradigmes pédagogiques ⁵ ». Tout ceci est fondé sur la représentation et la conception d'un sujet humain considéré comme transparent, rationnel et raisonnable. Les « ingénieries pédagogiques » participent ainsi d'un fantasme de maîtrise et de toute-puissance que la « technolâtrie » contemporaine leur fait sans cesse miroiter », avons-nous écrit dans la revue *Perspective soignante* ⁶.

Cette conception contemporaine de l'éducation s'inscrit délibérément dans la pensée postmoderne dont une des

2. Heidegger, *Sérénité, Questions III*, Gallimard, 1969, p. 166. « La pensée qui calcule ne s'arrête jamais, ne rentre pas en elle-même. Elle n'est pas une pensée méditante, une pensée à la poursuite du sens qui domine dans tout ce qui est. »

3. Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1983, chap. IV, définit l'activité poïétique comme utilitariste, prométhéenne et technicienne.

4. Les méthodes de « résolution de problèmes », « les situations obstacles », « les problèmes ouverts » ressemblent étrangement à cette pratique de Rousseau, peut-être en plus construit et plus précis avec des taxonomies, des batteries d'objectifs et de sous-objectifs inscrits dans des champs sémantiques de références.

5. Le courant sans doute dominant dans les sciences de l'éducation est caractérisé par le recours à des méthodes supposées expliquer l'efficacité des techniques d'apprentissage.

6. *Perspective soignante*, n° 26, septembre 2006, Paris, Éditions Seli Arslan.

caractéristiques est d'oublier l'héritage du passé et de l'histoire, en refusant toute succession, tout legs. Sorte de maladie collective d'Alzheimer dont on sait quelle est d'abord une maladie de la *mémoire*, et ce n'est d'ailleurs sans doute pas par hasard qu'elle soit apparue au *xx^e* siècle, alors que, paradoxalement, dans le même temps, la science *biogénétique* découvre l'hérédité et le patrimoine génétique, c'est-à-dire la transmission d'un héritage.

La *Modernité occidentale* est née dans l'*opposition au passé*, elle commence avec la fameuse « Querelle des Anciens et des Modernes », particulièrement dans le domaine littéraire. En philosophie, Descartes et Pascal substituent au respect stérile de l'autorité des Anciens (Aristote, « *Aristotélès dixit* » ou la Bible, « *la Parole de Dieu* ») la souveraineté de la raison dont les progrès semblaient alors prometteurs, incontestables et infinis ; la Modernité se donne donc comme *divorce avec un monde ancien dé-passé*, fait de croyances obsolètes et de valeurs démodées, elle refuse l'autorité (souvent in-démontrée) de la Tradition et de la Révélation au profit de la démonstration « scientifique » et logique.

La *Post-modernité occidentale* qui, selon certains auteurs, définit notre époque, s'aventure beaucoup plus loin et s'inscrit dans une radicale et complète rupture, dans une *dénégation de l'histoire*. Elle refuse *tout héritage*. Son projet est de faire « table rase » du passé, d'abandonner tout lien de filiation avec ce qui précède et de mettre « en doute » les « méta-récits » ou les « grands récits totalisants », comme dit Jean-François Lyotard ⁷. La post-modernité cherche à être à elle-même *sa propre origine*. Pour elle, la rupture avec le

7. *La condition post-moderne*, Les éditions de Minuit, 1979. Ces grands récits totalisants se donnent comme discours de vérité : ce sont les mythes, les idéologies, les religions, les systèmes philosophiques, « les dogmatiques anthropologiques », comme dit Pierre Legendre.

passé est nécessaire et l'entrée dans une aire nouvelle doit trouver ses valeurs fondatrices du côté de la science et de la puissance de la technique. Elle cherche surtout l'efficace et le rentable et prétend enfin, apporter grâce à cela, le bonheur à l'être humain. Humboldt déclarait que la science obéit à ses règles propres et que « l'institution scientifique vit et se renouvelle sans cesse par elle-même, sans aucune contrainte ni finalité déterminée ⁸ ». Husserl ou Heidegger, en leur temps, et chacun à leur manière, critiquaient déjà cette « autotélie » (*autos* : de soi-même ; *télie, télos* : la cible, le but) de la science qui se donne à elle-même sa propre fin. Les religions, les idéologies, les systèmes philosophiques cherchent au contraire le *sens* à donner (parfois imposent) à l'existence humaine individuelle et collective.

Le monde post-moderne imagine un commencement absolu, sans mythe, sans fiction, sans grands récits. Il cherche à se donner à lui-même sa propre origine, car l'origine confère précisément son efficace et sa puissance à celui qui la maîtrise. La post-modernité, occidentale tout au moins, voudrait une réponse définitive puisée dans le savoir scientifique, à *la question du pourquoi* ⁹ *de l'énigme de l'exister*, elle voudrait se constituer uniquement sur des « savoirs savants » et, dans l'illusion de ses connaissances, de sa maîtrise, de sa puissance, de sa rationalité, boucler et *oblitérer le souffle menaçant qui surgit de l'indicible béance qui nous fonde*. Elle a en particulier mis à mal « le corps textuel du mythe paternel et son héritage infini ¹⁰ », comme dit Fethi Benslama. La science occidentale, et plus précisément à partir du XVI^e siècle, est venue, en effet, au fil du temps, interroger la

8. Cité par J.F. Lyotard, dans *La condition post-moderne*, Les éditions de Minuit, 1979, p. 55.

9. Levin se demandait « Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? »

10. Fethi Benslama, *Une fiction troublante*, Éditions de l'Aube, 1994, p. 55.

fondation mythologique ¹¹ de toute civilisation en cherchant à y répondre par une connaissance scientifique de l'origine ¹², projetant l'Occident tout entier dans ce que Benslama nomme « exil » comme « volonté de *sortir la civilisation, de la culture de l'origine* pour inscrire en projet la communauté humaine ¹³ ». « La passion archéologique de l'Europe, dit-il encore, est unique dans l'histoire de la civilisation » comme désir collectif de suturer la mythologie de l'origine et d'en faire un point temporel mesurable et défini. Car la pensée occidentale refuse tout mythe fondateur paternel ¹⁴ de filiation et de transmission. La prétention scientifique contemporaine cherche à fonder la place de l'homme dans le monde

11. Le mythe de la horde, c'est-à-dire l'idée du meurtre du père comme processus inaugural de toute civilisation, est rapporté par Freud dans *Totem et tabou*, (PUF, tome XI, 1998, p. 193-385) ; la civilisation se construit sur le meurtre initial du père ou sur la figure substitutive du frère : Romulus fonde Rome sur le meurtre de son frère Remus ; Caïn, au contraire de la vision romantique de Victor Hugo, n'est aucunement culpabilisé du meurtre d'Abel et fonde à son tour la première civilisation dans la *Bible*.

12. Michel Serres propose comme « Grand récit totalisant », l'histoire de « *L'odyssée de l'espèce* » dont on a fait un film réalisé sous la houlette d'Yves Coppens. Mais un grand récit ne se décrète pas ! La science ne peut pas si l'on ose dire, par nature, produire des fictions « intempêtes » qui viendraient indiquer le sens de l'exister. Le « Grand récit totalisant » est hors du temps comme dans le conte, le mythe ou le rêve. « Il était une fois... » Le film, *L'odyssée de l'espèce*, ne parle jamais ni de la manière dont les hommes se sont mis à parler, ni des pratiques sacrificielles propres aux communautés humaines, sacrifices humains, animaux ou encore offrandes aux ancêtres ou aux dieux, ni des rapports de domination de l'homme sur la femme, ni de l'exploitation de l'homme par l'homme... On comprend pourquoi : il s'agit d'une lecture progressiste de l'histoire imaginée de l'évolutionnisme des humains. Il n'y a pas d'inconscient dans cette approche, l'angoisse est réduite à une simple peur qu'il faudrait surmonter et que les moyens techniques permettent de dépasser ; vision progressiste et adaptative qui n'explique pas pourquoi les hommes se sont mis à massacrer des espèces entières d'animaux et d'humains et cela dès le « début » de l'humanité...

13. Fethi Benslama, *op. cit.*, p. 69.

14. « Il n'y a plus de père », dit-on, et les enquêtes ADN viennent prouver ou non la paternité. Elles nous font oublier que, seule, la parole nous fonde et que l'ADN ne peut, au mieux, que dévoiler le géniteur...

dans « l'exigence d'une transparence originaire, jusqu'à l'extermination, comme si toute origine la séparait d'elle-même ou de son projet qui veut que le premier homme soit le dernier, que tout homme soit identifié à l'espèce... Elle veut que l'humanité devienne ses propres père et mère, sa cause première et finale ¹⁵ ».

Cette conception post-moderne se voudrait rupture radicale laissant au rebut du passé et aux oubliettes de l'histoire, les valeurs philosophiques, idéologiques (laïcité par exemple), religieuses, fondatrices de l'éducation.

La racine indo-européenne du mot « rupture », *reu* veut dire « arracher » et dans les langues latines, elle donne des mots comme « ruine », « rue », « route », « banqueroute », « rugueux », « irruption », « corruption », « abrupt »... soit un arrachement, une cassure violente... La rupture se donne comme alternative impitoyable, comme fracture définitive, sauvage, souvent interprétée en termes manichéens, *un avant et un après, avant : empire du mal et après : règne du bien*. Ce qui est congédié dans le moment de la rupture ne lègue aucun héritage, aucune expérience, aucune sagesse. Discontinuité absolue, c'est-à-dire sans lien, la rupture est radicale, sans résidu, coupée irrémédiablement de son passé proche et lointain.

Comment alors penser les fondements de l'éthique des pratiques éducatives dans l'Éducation nationale comme dans le secteur social et médico-social ? Fonder l'éthique serait-il un appel à un retour aux valeurs humanistes. Serait-ce au sens strict, une révolution ? Serait-ce une aspiration nostalgique aux pratiques anciennes et aux manières de penser du passé ?

Heidegger ouvre une autre voie à la réflexion. Cherchant à penser « la Tradition », il écrit : « On continue toujours à croire que la tradition est passée et qu'elle n'est plus qu'un

15. Fethi Benslama, *op. cit.*, p. 71-72.

objet de la conscience historique, on continue toujours à croire qu'elle est ce que nous avons proprement derrière nous, quand elle vient au contraire au-devant de nous parce que nous sommes exposés à elle et qu'elle est notre destin ¹⁶. » Ce texte est d'importance puisqu'il déplace complètement la perspective. Nous pouvons chercher la fondation dans le passé, derrière nous, et vouloir soit faire rupture avec elle ou avec lui (ce que fait la Post-modernité), soit y retourner pour le répéter (ce que cherche à faire les intégrismes) ; Heidegger renverse la problématique : notre destin n'est pas une parole prononcée par les dieux qui nous pousseraient par les épaules. *La fondation vient vers nous du fond de notre avenir* ; on prend toujours comme modèle les archétypes, modèles parfaits et immaculés des origines (d'où le fantasme des fondamentalismes de retrouver la pureté première puisqu'elle serait celle du fondateur, du Messie ou du Prophète, etc.) L'arkhé, le *principe* ¹⁷, *ce qui est premier, est paradoxalement en avant de nous... et nous fait signe.*

Revenons alors à la question de l'héritage ? La racine indo-européenne *ghe* signifie l'idée de privation, *heres, heredis* en latin, désigne l'héritier. Or, on hérite de ce qui nous « revient » mais aussi de ce qu'on ne possède pas encore ; de ce dont on est *privé*. Tant que l'on est héritier, on n'est pas encore maître ni possesseur d'un bien. Imaginons alors un bien dont nous serions les héritiers mais dont il serait à

16. Heidegger, *Was heisst denken ?* 1954, traduction française, PUF, coll. « Quadrige », 1999.

17. Principe du latin *Princeps* : *primus* (premier) et *capio* (je prends), ce qui prend la première place, et *Arkhein*, en grec, qui donne anarchie ou monarchie par exemple, signifie bien sûr commander, diriger, mais il désigne aussi le point de départ, ce qui est premier, l'origine (architecte) ainsi que celui qui marche en tête, qui prend des initiatives, qui montre le chemin un peu comme le berger (le berger de l'être, dit Heidegger à propos de l'homme) et, métaphore militaire *arkhein polemoio* se traduit par « engager le combat » (on imagine le maréchal Murat, sabre au clair, chargeant à la tête de ses troupes).

jamais impossible d'être les possesseurs, dont nous ne pourrions jamais « jouir » et que nous devrions malgré tout transmettre aux générations suivantes...

Notre héritage n'est pas encore accompli, les valeurs qui nous ont été transmises ont été seulement esquissées par ceux qui nous ont précédé. Quelque chose est en *genèse qui se cherche dans la descendance et dont les héritiers ont charge de donner consistance à ce qui a été ébauché*. Prendre en compte ou en charge l'héritage, peut-être est-ce le rôle de l'héritier. L'héritage serait alors beaucoup moins un legs qui nous honore ou qui nous enrichit, qu'un devoir d'accomplir tant de gestes ébauchés, tant d'actions entreprises pour les prolonger au-delà d'eux-mêmes vers ce qui leur donnerait pleine et entière signification.

Fonder l'éthique éducative ne serait plus rupture avec le passé, mais au contraire inscription dans la chaîne de l'histoire et dans la « prise en charge » des valeurs transmises, en se constituant comme les inventeurs ou comme les créateurs. Ainsi chaque génération d'enseignants, de travailleurs sociaux se constitue comme héritière et dans le même temps comme fondatrice ; on l'aura compris : pas question de répétition nostalgique ni de reproduction mortifère du passé (Freud a montré que la répétition était supportée par la pulsion de mort). Au contraire, chaque génération est fondatrice. La fondation est donc à chaque fois en nous et en avant de nous, *la fondation s'effectue de maillon en maillon qui re-joue à chaque moment le rôle d'origine*. figer : « À vrai dire, nous autres hommes nous ne pouvons jamais commencer par le commencement. » Les valeurs dont nous héritons, parce qu'elles viennent au-devant de nous, ne peuvent pas être appel à répéter quelque chose qui aurait existé dans la perfection du passé ; elles supposent au contraire une appropriation à chaque génération pour transformer, de manière propre et spécifique, la réalité d'aujourd'hui comme nos héritiers auront, à leur façon, à métamorphoser la réalité de demain...

D'une certaine façon, toute fondation est transgression précisément des formes antérieures mais pour autant, elle n'est pas rupture avec les valeurs premières. Prenons pour exemple une personne qui achète une vieille ferme à la campagne, elle n'a pas forcément la nostalgie d'un passé plus ou moins lointain, elle veut que la maison vive. Pour autant, elle ne va pas ne pas doubler les murs, installer le chauffage solaire au prétexte qu'autrefois cela n'existait pas, ni remettre « un tas de fumier » devant la porte – ce qui du reste lui serait interdit – parce que « c'était comme cela avant ». Au contraire, en devenant héritière de la maison, elle la transforme et la valorise, et en même temps « en garde l'esprit », souligne la beauté éventuelle des pierres, etc. Elle la réinvente et la refonde à sa manière propre tout en gardant en mémoire son histoire.

L'histoire n'est plus alors la gardienne féroce du passé qui empêche toute évolution et contre laquelle seule la rupture aurait de l'efficace. Elle se donne plutôt comme *un héritage dont il faut s'emparer pour l'accomplir et non pour le conserver*. La Post-modernité ne veut pas d'héritage, avon-nous écrit, le risque est grand alors de dénier l'être humain et les valeurs humanistes au profit de la maîtrise supposée de la technique et de l'instrumentation dont les catégories génétiques ou médicales (DSM) ou celles des TCC sont des témoignages contemporains particulièrement inquiétants...

L'histoire est à la fois *mémoire*, parce que nous la portons en nous, parce que elle est derrière nous ; elle est aussi *appel, signe* qui vient de l'avenir, non pas à répéter comme le feraient des héritiers nostalgiques et infantiles, mais *appel à inventer, à créer*, parce qu'elle est en avant de nous et que nous sommes autant les enfants de nos enfants que les enfants de nos parents ; question de la filiation !

Les travailleurs sociaux pas plus que les enseignants ne sauraient donc être « réduits » à être des experts. Ils sont des professionnels non seulement au sens statutaire (à ce niveau

les choses sont entrain d'évoluer) mais au sens où ils nouent « compétence », « bricolage » et « héritage ». L'héritage fait d'eux les porteurs de l'avenir et les questions « quelle éducation ? Quel travail social pour demain ? » demeurent essentielles. Car sans cesse se repose la question du rapport à l'autre, de son souci, de son respect, de la reconnaissance de sa dignité. Et ni les techniques, ni les procédures, ni les lois (celles de janvier 2002 comme celle de juillet 2005 en ce qui concerne le travail social) ne peuvent imposer ce qui ressortit à l'engagement éthique de chacun à l'endroit de l'autre. Il faut que sans cesse reviennent des « porteurs de fiction ¹⁸ », des « porteurs de rêve » qui renouvellent, dans l'époque où ils vivent, les valeurs fondatrices, c'est-à-dire l'humanisme universaliste. L'Abbé Pierre, Coluche, Les Don Quichotte ont inventé à leur manière des valeurs déjà là, ils nous ont invité à changer notre regard ¹⁹, ils ont en même temps revisité et recréé l'héritage dont le travail social est le garant pour continuer à accomplir ce qui depuis plusieurs siècles s'esquisse du rapport à l'autre sans jamais pouvoir se réaliser pleinement et définitivement dans aucune génération.

18. *Fingere, fictum, fiction* : feindre. Torquato Acceto, *De l'honnête dissimulation*, Verdier, 1990, reprend un proverbe latin : « *Qui nescit fingere, nescit vivere* », « Celui qui ne sait pas feindre, ne sait pas vivre ».

19. Ce que signifie à proprement parler le terme de « respect » : *respicere*, retourner, changer son regard.

Pour une éthique de l'alliance ?

Apostille à la seconde édition

Écrire une apostille pour la seconde parution d'un livre, c'est, bien sûr, être reconnaissant de la confiance qui vous est faite par votre éditeur et surtout par les lecteurs qui, semble-t-il, ont pu trouver quelque intérêt à vos réflexions. Mais, outre cette modeste « satisfaction narcissique », c'est surtout l'occasion de se rendre compte que l'on partage encore l'analyse posée il y a huit ans, même si l'on s'aperçoit assez vite à la relecture de son premier texte que l'on n'écrirait plus tout à fait les « choses » de la même manière...

Dans la première version de ce livre, nous avons tenté de relever le défi du sens de l'acte éducatif que, seule, *l'éthique* peut donner (direction, signification et valeur).

Nous avons d'ailleurs montré que l'éducateur se heurte à des exigences à *la fois* contradictoires et légitimes, et avons qualifié « d'apories de la raison éducative » ces paradoxes indépassables :

– vouloir à *la fois* domestiquer pour socialement conformer et intégrer, et affranchir pour permettre l'émergence d'un sujet autonome (Hameline, Meirieu) ;

Or, si les modèles ontologiques sont ébranlés, comment penser aujourd'hui le rapport de l'éthique et de l'éducation ? Qu'est-ce qui peut « fournir » une axiologie au milieu des « décombres » dont parle Wittgenstein ? L'aléatoire, l'incertain, le complexe, l'absence de fondements ultimes peuvent-ils permettre de retrouver des bases pour une éthique ? « Dans un monde où plus rien ne va de soi, écrit Jacqueline Russ ³⁴, où la science, l'esthétique, mais aussi l'éthique et la réflexion politique connaissent des bouleversements ou des crises sans précédent, accompagnés d'une mise en question radicale de tous les fondements », il nous faut « comprendre les nouveaux modes de pensée, émergeant du "tas de décombres" [...]. Entre la fin des dogmes et le vide qui parfois menace, émerge la pensée contemporaine ». Et remplie d'espoir Jacqueline Russ cite le poète Hölderlin : « Là où est le péril, croît aussi ce qui sauve. »

Nous allons donc dans notre quatrième chapitre nous interroger sur ce qui peut être une nouvelle perspective du rapport éthique et éducation. Nous « creuserons » d'abord l'étymologie des deux concepts puis nous ferons appel à plusieurs auteurs qui ont étudié la question de la « responsabilité » de « l'engagement » et du « don ».

34. J. Russ, *op. cit.*

Des fondements d'une éthique de la responsabilité éducative

« La responsabilité est placée désormais non pas dans l'essence, accessible au regard humain, du Bien et de l'Un, mais dans le rapport à un étant suprême, absolu, inaccessible, qui nous tient en main et non pas extérieurement mais intérieurement ».

Jan Patočka, Essais hérétiques

A la fin de notre premier chapitre, nous avons affirmé que la question de l'éthique de l'action éducative rencontrait deux obstacles : une aporétique qui dévoile l'éducation comme un champ permanent de contradictions, de paradoxes et d'antinomies indépassables dans leur essence même, objet du deuxième chapitre, et une crise des modèles philosophiques et scientifiques qui fondaient les valeurs de l'éducation, lui « fournissaient » une axiologie en définissant la nature de l'homme.

A ce point de notre réflexion sur le rapport éthique et éducation, il nous faut tenter de « dévoiler » une nouvelle axiologie qui puisse être opératoire pour l'éducateur et lui