

L'ONTOLOGIE AFRICAINE ET LES FONDEMENTS POSTMODERNES D'UNE NOUVELLE APPROCHE ÉTHIQUE ENSEIGNANTE

Alfred Romuald Gambou^I

Université de Nantes

Introduction

En Occident en général et en Europe en particulier, la postmodernité ou ce que Lipovetsky appelle « l'âge de l'après-devoir » (1992, p.15) a signé non pas l'acte de naissance, mais de reconnaissance de deux notions aux contours encore flous, le relativisme et la diversité, ce que nous appelons l'hétérogénéité des mondes. A tel point que l'école, notamment en France, n'a pas été épargnée par cette rupture épistémologique structurée autour de l'échec de la modernité. Comme le montre l'actualité de notre contemporanéité, les questions vives en éducation émergent désormais autour des questions des identités et des différences ou du rapport de soi à l'autre, et ce, tant du point de vue linguistique, culturel, qu'économique. Autant de cultures, autant de différences culturelles, mais autant de ressemblances aussi, qui doivent du coup, cohabiter dans un seul espace, la société d'une façon générale, l'école ou la classe d'une façon particulière. Ce qui ne peut qu'inciter la curiosité, à savoir : comment l'éducation peut-elle se penser face à cette hétérogénéité ?

A quelle difficulté s'expose l'enseignant, tant qu'il n'est pas suffisamment formé pour répondre à ces nouvelles problématiques ? Il est vrai qu'à cette pluralité culturelle correspond une pluralité ontologique des mêmes cultures, ce qui permet de penser que notre actualité est sous-tendue par une ontologique plurielle de cultures. Par conséquent, comprendre cette actualité suppose donc comprendre ce qui la sous-tend, ou du moins, en partie. Ce qui justifie le choix qui est le nôtre : analyser de façon théorique l'ontologie africaine dans le but de donner des clés de compréhension aux enseignants pour qu'ils accèdent au mieux à l'univers « structurel » des enfants issus de ce monde, qu'ils adaptent dans la pratique de leur fonction leurs approches tant dans les processus d'apprentissage que dans celui de la recherche éthique d'une cohérence personnelle. Ainsi se comprend notre problématique : **en quoi la compréhension de l'ontologie africaine permet-elle de penser une autre éthique « dans »**

^I Diplômé en Philosophie, Docteur en Sciences de l'éducation, spécialité philosophie de l'éducation, vacataire à l'Université de Nantes, au département de Sciences de l'éducation, à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) et au département d'orthophonie (Faculté de médecine).

et/ou « de » la relation et d'envisager l'apprentissage comme jeu de solidarité réciproque entre enseignant et élève ?

Nous faisons l'hypothèse que c'est de la compréhension de la culture, elle-même sous-tendue par une ontologie que procède le mystère de la compréhension de l'autre, car elle est, ce par quoi et au moyen de quoi, l'autre communique, pense, exprime son être et sa personnalité. A partir de là, et ce, avec lucidité il devient possible pour l'enseignant d'envisager une herméneutique lui permettant d'en dégager les implications tant sur le plan éducatif qu'éthique. Ce qui est en soi, pour l'agent moral, une perspective non moins intéressante dans la façon de penser le rapport à soi, à l'autre et au monde.

I. Le contexte d'émergence de la problématique.

1. Du constat.

Aussi bien au Canada qu'en France, pour ne citer que ces deux pays, beaucoup de travaux, coordonnés d'une part par France Jutras et Christiane Gothier (2009), Marie-Paule Desaulniers et France Jutras (2012), et d'autre part, par Anne-Marie Drouin-Hans (2008) et Didier Moreau (2012), ont montré avec pertinence la polarisation voire l'émiettement des structures axiologiques traditionnelles qui sous-tendaient le cadre dans lequel l'école et l'éducation étaient pensées. Ce qui a eu pour conséquence des changements aussi brutaux que complexes dans ce qui faisait la promesse même de l'école républicaine, pour ne parler que du cas de la France. Au point que ces changements ont appelé et appellent encore à penser à nouveau vrai, non seulement les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants mais aussi leur éthique, et ce, en tenant compte des contextes (socio-économiques et culturels) et des problématiques actuelles liées à la complexité de la vie et de l'épaisseur humaine. Ainsi, la classe est devenue « le lieu de rencontre de cultures différentes, par lesquelles s'expriment des valeurs qui disent le monde sous des angles divers voire contradictoires. » (Rispaïl & Wharton, 2012, p.164).

La difficulté est telle que les propos de certains enseignants, notamment les jeunes débutants en disent long : « C'est difficile car leur culture est différente de la nôtre », « comment gérer la diversité des cultures dans la classe ? » (*Ibid.* p.171). A ce propos, dans le cadre de nos recherches en Master 2 en Sciences de l'éducation, nous avons interrogé à Nantes les

enseignants évoluant dans quatre établissements scolaires différents classés zone d'éducation prioritaire. Il ressortait de leur part un constat édifiant, une absence « structurelle » d'autonomie dans les apprentissages de la part de certains élèves issus de cette hétérogénéité des mondes, notamment ceux venant du continent africain (Gambou, 2014, pp.80-82). En dehors du fait que ces élèves venaient quasiment des milieux socio-économiques peu favorisés, le diagnostic posé par ces enseignants n'était pas tout à fait faux. Seulement, ils ne décelaient pas les raisons de ce déficit d'autonomie. Ne pouvait-il pas être adossé à la culture qui, elle-même est toujours sous-tendue par un système ontologique qui la structure ? C'est de là qu'est né le besoin d'explorer l'ontologie africaine, en la comparant, tant soit peu, avec celle dite occidentale, depuis sa forme scolastique jusqu'à la modernité en passant par les *Lumières*, pour essayer de comprendre les éléments qui peuvent expliquer philosophiquement cette « absence structurelle d'autonomie ».

1-2 Qu'est-ce que l'ontologie ?

Sans s'attarder sur son sens étymologique, l'ontologie est l'étude, tant du point de vue physique que métaphysique de ce qui est, de l'être en tant qu'être. Elle explore ainsi ses modalités et ses propriétés. Comme telle, elle s'intéresse au mode d'être des « étants », sur l'être même des « étants », leur comportement, les causes qui le meuvent, le champ de leur interaction réciproque. Autrement dit, « La tâche ontologique consiste dans l'investigation d'une généalogie de diverses manières d'être, ... » (Heidegger, 1986, p.35). En effet, si après les Grecs, l'histoire de la philosophie ne s'est plus posé la question de l'être telle que Parménide se la posait en termes de « Qu'est-ce que l'être ? », au point qu'elle soit parvenue, estime Heidegger, a tombé dans l'oubli, effectivement, c'est principalement pour sa réhabilitation qu'il lui confère une place centrale dans son œuvre, notamment dans *Etre et Temps*. C'est dire l'importance que nous accordons ici à la perspective ontologique comme procédé d'investigation pour la compréhension de l'être de l'étant ou des étants. Car comprendre l'étant dans son être, c'est apprendre in fine à se donner les moyens d'adapter avec lucidité son agir sur lui. Ce qui est dans la perspective de la pratique enseignante, dans son éthique même un aspect fondamental.

Toutefois, nous sommes bien conscient des objections que ce positionnement peut susciter, car Levinas a pertinemment montré que l'homme ne peut pas se penser que comme ontologie dans la mesure où, estime-t-il, le comportement humain ne peut se réduire à une représentation. C'est le cas de la relation avec autrui qui ne peut pas être ontologique,

puisqu'elle est une invocation, par conséquent ne peut être précédée d'une compréhension. On n'a pas besoin d'une compréhension préalable d'autrui pour que sa présence, exactement son visage nous oblige à lui répondre, puisqu'il est par essence appel auquel nous avons la responsabilité première : répondre. D'où sa formule : « L'ontologie ne s'accomplit pas dans le triomphe de l'homme sur sa condition, mais dans la tension même où cette condition s'assume. » (Levinas, 1991, p.13). Certes, ce positionnement de Levinas est pertinent, mais dans la perspective de cette recherche qui se veut fournir des clés de compréhension sur cette hétérogénéité des mondes à partir d'un diagnostic concret, celui d'un déficit d'apprentissage et d'une absence d'autonomie de certains élèves issus du monde africain, il nous paraît discutable, du moins qu'on puisse dire. Cela dit, qu'est-ce que donc l'ontologie africaine? Comment fonctionne-t-elle ?

II. L'ontologie africaine : investigation sur une réceptivité permanente à l'égard du monde.

2-1 Quelques remarques.

Il est évident que ce paradoxe apparent, le nôtre, celui de tenter de comprendre cette hétérogénéité des mondes que constitue notre contemporanéité et en même temps parler de l'ontologie africaine comme si l'Afrique était aussi homogène que le réduirait le terme ontologie africaine, peut susciter des objections. Car aussi bien la diversité culturelle que géographique de l'Afrique est autant proportionnelle sinon plus à sa diversité conceptuelle ou sa diversité de pensée. Mais, en même temps, n'oublions pas qu'au-delà de cette diversité des Afriques, des pensées africaines, il y a, nous semble-t-il, un ensemble de traits et de comportements intrinsèques qui, manifestement, sont permanemment communs aux étants des aires culturelles et géographiques sub-sahariennes, et ce, en dépit de leur singularité, de leur diversité et de leur éloignement des unes et des autres. Les propos de l'égyptologue Jean Capart confirment bien à ce titre notre thèse quand il écrit :

J'ai parlé de la Philosophie Bantoue autour de moi et j'ai fait lire, à mes collaborateurs, le petit livre du R.P. Tempels. Je me promets de relire la philosophie et les Eléments de

droit coutumier nègre (de E. Possoz), car j'ai eu l'impression dès le premier contact, d'y trouver la clef de beaucoup de phénomènes égyptiens. (*in* Tempels, 2013. p. 25.)

Il en est d'ailleurs de même pour l'Europe occidentale, pour ne prendre que cet exemple, car aussi spécifique et différente que soit la culture française par rapport à la culture anglaise, allemande, grecque ou portugaise, il n'en demeure pas moins vrai qu'il est évident de trouver et de caractériser ce qui fait, malgré leurs différences, les éléments intrinsèques communs entre ces cultures. Ce sont ces éléments communs que Heidegger appelait aussi « étants » que l'ontologie tente d'investiguer. Car, « Est étant tout ce dont nous parlons, tout ce que nous pensons, tout ce à l'égard de quoi nous nous comportons de telle ou telle façon, ce que nous sommes et comment nous le sommes, c'est encore l'étant. » (Heidegger, *Ibid.* pp.29-30). C'est dans cette perspective, seulement dans celle-ci que nous nous sommes persuadé qu'il était possible de parler de l'ontologie africaine comme esquisse d'investigation voire de caractérisation de ce qui fait l'être même de l'Afrique comme entité culturelle et humaine. Du point de vue anthropologique, c'est ce que Gilbert Durand a assurément appelé « les archétypes » qui, selon l'analyse qu'il fait de la pensée de Jung, estime que : « toute pensée repose sur des images générales, les archétypes, 'schémas ou potentialités fonctionnelles' qui 'façonnent inconsciemment la pensée.' » (Durand, 1992, p. 25).

Notons par ailleurs que, dans le contexte colonial de l'époque, l'idée d'une ontologie africaine, évoquée pour la première fois dans l'ouvrage du révérend père Belge Placide Tempels, intitulé, *La philosophie Bantoue*, publié en 1945 à Paris chez présence africaine, a été considérée comme une gageure. Et pourtant, aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est bien cet ouvrage a priori destiné à sa hiérarchie ecclésiastique, en vue de mieux réussir l'œuvre de christianisation des peuples indigènes, que Tempels signe l'acte de naissance mieux de reconnaissance de la philosophie africaine contemporaine. En effet, ce livre voit reconnaître à l'homme noir une capacité cognitive, un mode de pensée construit autour d'un ensemble de concepts, un système de principes « logiquement coordonnés et motivés ». En dépit de ses égarements idéologiques encore tenaces au regard du contexte historique, Tempels a été à bien des égards, à notre avis, parmi ceux qui ont mieux compris l'homme noir, simplement parce qu'il a réussi à identifier après plus de dix ans d'intégration concrète et réelle dans la vie quotidienne d'une partie des peuples indigènes du Zaïre, actuelle République démocratique du Congo, ce qui sous-tend, motive et organise la vie et l'agir de

ces peuples, les Bantous. On comprend pourquoi s'adressant à ces pairs occidentaux, Tempels a écrit ceci :

Si l'on n'a pas pénétré la profondeur de leur personnalité propre, si l'on ne sait pas sur quel fond se meuvent leurs actes, il n'est pas possible de comprendre les Bantous. On n'entre pas en contact spirituel avec eux. On ne se fait pas entendre d'eux, [...] On risque, au contraire, en croyant "civiliser" d'attenter à l'"homme". (*Ibid.*, p.17.)

Ces propos témoignent de l'intérêt qu'il y a de faire de la compréhension de ce qui fonde et structure la culture de l'autre, surtout dans un contexte d'hétérogénéité des mondes qui est désormais le nôtre, un élément fondamental si nous voulons répondre aux nombreux défis éducatifs auxquels l'école d'aujourd'hui se trouve confrontée, notamment ceux liés à la motivation des élèves pour l'apprentissage, la connaissance des élèves dans leur personnalité et leur individualité, (ce qui les motive, leurs besoins, leurs centres d'intérêts, etc.), leur rapport à soi, aux autres et au monde.

2-2 La structure ontologique bantoue: la loi de la primogéniture ou le jeu de forces entre les êtres.

Sans intention péjorative, il est possible de trouver ces différents traits communs dans l'homme noir : le rythme, le sourire, l'hospitalité, la solidarité prise dans le sens de relation, et qui sont par ailleurs, « la marque infaillible d'une réceptivité permanente à l'égard du monde, et qui traduit la constante émotionnelle propre à l'âme nègre. Or l'émotion est le résultat de l'action d'une force sur l'âme. » (Colin, 2005, p.50). C'est ce lien de causalité qui explique que tout l'agir devient ici une « collaboration au monde en demande ou en réponse », car, toute action est une mise en rapport direct de forces avec ce pourquoi on agit. Raison pour laquelle, aussi bien l'art, la littérature, la musique participe de cette collaboration au Tout cosmique en demande ou en réponse, car si l'homme noir chante ou danse, c'est généralement en vue de..., tout est ici finalisé, orienté. Evidemment, si ces traits communs dans l'univers africain sont tangibles et permanents, c'est parce qu'ils sont sous-tendus par un système ontologique cohérent mû, contrairement à l'« ens » (l'être est) occidental, par ce que Tempels

appelle la « levenskracht », c'est-à-dire la « force de la vie » (*Op.cit.*, p.42). L'être possédant ce que les Bantous appellent le « Bumi » c'est-à-dire la « vie », a une aspiration vers laquelle il tend : le « bukomo », « la vie forte ». C'est en vertu de cette aspiration que l'homme recourt aux autres forces ou aux êtres puisque chaque être est identifié et identifiable à une force, comme toute force est un être. Et les êtres s'influencent ou peuvent s'influencer réciproquement. C'est donc en renforçant son énergie vitale aux moyens des forces des autres êtres que l'on devient résistant aux forces néfastes de l'extérieur, car ici la maladie, comme la mort ne provient pas de la force vitale de l'homme, mais d'un agent extérieur.

Or, les africains distinguent dans chaque chose visible, les apparences et les « apparitions » pour parler comme en phénoménologie, c'est-à-dire la différence entre ce qui apparaît et ce qui est en soi, la chose en elle-même, sa nature propre. Dans le langage imagé des Bantous, c'est ce qu'ils appellent pour parler de l'être constitutif de l'homme : « le petit homme », ce que la philosophie occidentale nomme : l'âme. Douée de force vitale, d'intelligence et de volonté, c'est elle qui, à la mort quitte le corps. En effet, si l'être ne résiste pas à la mort, et ce, malgré sa force vitale, c'est la preuve que cette force peut s'amoindrir ou s'affaiblir. Dès lors, pour sa survie l'être peut se renforcer de la même manière qu'il peut se déforer. C'est dans cette logique de renforcement et de déforer de l'être qu'on peut comprendre la loi de la primogéniture qui régit cette ontologie africaine.

Chaque être selon son rang, peut faire appel aux autres êtres supérieurs comme inférieurs, et ce, soit pour rétablir sa force vitale soit pour l'accroître. Raison pour laquelle : « Les changements de l'être sont, [...], les réalisations variées, les degrés, les croissances ou les intensités ontologiques de l'être lui-même. » (*Ibid.* p.35.) Cet accroissement de l'être se fait suivant la loi de la primogéniture, c'est-à-dire cette hiérarchisation des êtres selon leur rang et leur degré de puissance : **la force divine, les forces célestes, terrestres, les forces humaines, animales, végétales et même minérales.** Des aînées aux puînées, il y a « une dépendance causale, une subordination ontologique » en raison de leur préséance vitale, d'où le sens du respect lié à ce rang de vie, ce souci de ne pas se placer plus haut qu'on est. Toutefois, ces actions ou plutôt ces influences vitales ne s'exercent pas sans un motif déterminé pour le justifier. Ainsi écrit Tempels :

Les mânes des premiers ancêtres, élevés à un plan surhumain, possèdent une force extraordinaire en tant que fondateur du genre humain et propagateurs du divin héritage de la puissance vitale humaine. Les autres défunts ne comptent que dans la mesure où ont augmenté et perpétué leur force vitale dans leur progéniture. (*Ibid.* p.31.)

En conséquence, autant la possession de la force vitale, l'accroissement de son être reste l'idéal de l'homme noir, autant la diminution de sa puissance vitale constitue la pire adversité qui puisse lui arriver. C'est en ce sens que la maladie, toute sorte de souffrance, d'injustice ou d'échec est considérée comme une preuve de cette diminution de la force vitale de l'être. Dès lors, comprendre une telle approche reste sans nul doute le meilleur moyen pour mieux adapter son agir. Il s'agit donc ici de saisir l'intelligence des forces, leur hiérarchie, leur cohésion, leurs actions et interactions réciproques. Ce qui explique assurément cette ouverture et cette réceptivité de l'homme noir à l'égard du monde. C'est ce qui a fait dire à Roland Colin que :

L'art africain, la littérature noire, aussi bien que la musique, sont une collaboration au monde en demande ou en réponse. [...] Tout le sens de l'esthétique nègre est là : le Noir chante et danse parce qu'il se met ainsi en rapport direct de forces avec ce pourquoi il chante ou danse. De même lorsqu'il conte, il participe à la puissance de la sagesse des ancêtres, amassée et conservée dans le récit. Rien de gratuit dans la littérature négro-africaine, tout est orienté, finalisé. Nous sommes aux antipodes de l'art pour l'art. (*Ibid.*, pp.51-52).

Il va de soi que tout est ici fonctionnel, car c'est la connaissance et la compréhension de cette structure ontologique qui livre même les normes de la conservation, de l'accroissement et même de l'expansion de l'être. A partir de là, quelle traduction une telle conception peut-elle avoir dans le rapport que le sujet a de lui-même, des autres et du monde ? Quel éclairage peut-elle apporter dans la compréhension du rapport que l'enfant a avec l'apprentissage ? Quelles interprétations et quelles conséquences peut-on en tirer tant du point de vue herméneutique, épistémologique, pédagogique qu'éthique ?

III. Quelques implications épistémologiques, pédagogiques, herméneutiques et éthiques.

3-1 Epistémologiques

S'il est vrai que le visage de l'autre nous appelle à répondre de lui sans condition, c'est-à-dire sans compréhension, et pour cause, nous l'avons dit, parce qu'il est invocation, ainsi le suggère Levinas, il n'en est rien, du moins pas tout à fait, de la relation pédagogique. Car bien plus qu'une invocation, une relation pédagogique qui se veut efficiente se construit sur la base de la compréhension de ce qu'est l'autre (l'enfant), ce qu'il est dans sa singularité, dans son individualité et dans sa personnalité. Dans la mesure où la compréhension permet de donner sens à la question « Qui ? », qui est l'autre, celui qui se montre à moi et sur qui mon action va avoir forcément des conséquences ? Que deviendra-t-il du fait de mon action sur lui ? Deviendra-t-il lui-même ou autre chose par mon action c'est-à-dire par l'éducation ? C'est donc à la lumière de la compréhension de l'autre qu'il devient possible d'adapter son agir sur lui, de l'accompagner parce qu'on le connaît maintenant mieux. Or, quoi de mieux pour connaître l'autre, accéder à son univers que l'accès par la culture, sa culture ? Entendu que chaque culture, de par son expression, est une manière que nous avons de lire le monde et qu'a le monde de se refléter à nous. En effet,

L'homme communique au moyen de la culture. Aucun aspect de la vie humaine n'échappe à son emprise, qu'il s'agisse de la personnalité, de la manière de s'exprimer (y compris des manifestations d'émotions), de penser, de bouger, de résoudre les problèmes, ... (Hall, 1979, p. 21).

Il est évident que la connaissance par l'enseignant de cette ontologie et des ontologies plurielles des cultures est un élément important pour la réussite de ses fonctions dans un contexte de diversité culturelle. Ainsi, cette ontologie africaine en caractérisant l'interdépendance entre les êtres, lesquels s'influencent ou peuvent s'influencer selon leur degré de vitalité et selon leur rang, nous aide à voir un peu plus clair sur ce que les enseignants de ces établissements classés en zone d'éducation prioritaire diagnostiquaient comme problème « structurel » sur l'absence d'autonomie dans les apprentissages de la part

des enfants issus de l'Afrique noire. Il en résulte que, contrairement à la philosophie scolastique qui conçoit l'existence des êtres créés comme une substance, c'est-à-dire comme des êtres qui existent par eux-mêmes, et en eux-mêmes, idée que les *Lumières* ont par ailleurs promue, certes de façon différente, en termes d'émancipation et d'autonomie de l'individu, l'ontologie africaine quant à elle fait de l'être « une dépendance causale », « un rapport ontologique intime », « une subordination ontologique ». Ce qui est bien loin, du moins qu'on puisse dire de l'autonomie à la kantienne.

Et on comprend pourquoi les enseignants peuvent se trouver démunis face à des réalités aussi complexes qui nécessitent une connaissance de l'autre, connaissance qui doit se doubler d'une capacité herméneutique à même de dévoiler le sens et la signification des non-dits, des signes et des symboles. Car dans une telle relation asymétrique, l'éducation ne peut promouvoir l'idée d'autonomie qu'en l'articulant ou en la dialectisant avec l'idée même d'hétéronomie. Elle ne peut promouvoir l'individu qu'en promouvant en même temps la communauté comme intersubjectivité. Elle ne peut réussir sa tâche d'éduquer qu'en s'inscrivant dans un lien intergénérationnel. Ainsi, si l'enfant est considéré comme le sujet actif de tout apprentissage, et l'enseignant est normalement le mieux placé pour le savoir, cela n'a de sens dirait Philippe Meirieu que quand l'apprentissage tient compte de ce « qu'il est » et de ce « qu'il est appelé à devenir dans sa particularité. » (2001, p.19). Non pas qu'il s'agisse de savoir en terme de prédiction ce qu'il deviendra, mais plutôt comme le pense Lapassade, « savoir par quel usage de lui-même et de sa liberté l'homme devient ce qu'il est. » (1997, p.193). Toutefois, cette liberté telle que formulée ici ne peut se comprendre dans la perspective de cette ontologie africaine qu'à l'aune de ce rapport systémique, mieux de cette double appartenance de l'homme au Tout de la communauté humaine et au Tout cosmique. Car tout dépend de la manière avec laquelle l'homme sait jouer sa partition avec cet ordre ontologique. Et c'est de là que dépend son individualité, donc sa liberté. Dès lors, l'apprentissage devient dans ce contexte comme l'écrit à juste titre Meirieu ce qui doit « permettre la connexion permanente avec l'élément vital qui l'a produite et ne cesse de le porter. » (*Ibid.* p.21). Ce qui montre bien l'importance de la prise en compte non seulement de ce qu'est l'autre, mais aussi de la dimension « topologie » dans la formation de l'esprit.

3-2 Pédagogiques

Revenons à nouveau au problème du déficit d'apprentissage et d'absence d'autonomie. On peut s'apercevoir qu'avec un tel ordre ontologique, l'approche par « autonomisation » de

l'enfant peut vite présenter des limites. En effet, en raison de ces liens ontologiques intersubjectifs qui lient tous les êtres et par lesquels l'accroissement de chaque être se détermine, toute approche pédagogique « d'individuation » n'aura de pertinence qu'à la hauteur de sa possibilité à s'articuler intelligemment avec une approche qui ferait de l'apprentissage une sorte de jeu de solidarité réciproque entre l'enseignant et l'élève et entre élèves.

C'est de là qu'émergent les conditions d'une «sécurité affective et relationnelle» desquelles fleuriront les roses de la confiance en l'autre. De cette confiance naîtront la bienveillance et l'exigence qui mettront l'autre en voie de formation, qui l'aideront à apprendre, qui lui ouvriront les portes du savoir par lesquelles il apprendra chemin faisant à « 'sursumer' » (*aufheben*) son être naturel » (Gadamer, 1996, p.30) et à surmonter ses difficultés. On comprend pourquoi Pestalozzi en son temps fondait l'école sur deux principes, ainsi nous le rapporte Philippe Meirieu : « l'exigence du travail et l'hétérogénéité des classes. Mener chaque activité le plus loin possible avec chacun et s'appuyer sur l'entraide entre élèves pour permettre à tous d'être actifs et accompagnés. » (*Op.cit.*, p.6). Il va de soi qu'une telle pédagogie nécessite de la part de l'enseignant une connaissance étendue de ceux qui composent sa classe. C'est par cette compréhension du lieu d'où il opère qu'il accroîtra sa capacité d'investigation, et ainsi, inventer et ré-inventer voire renouveler sa pratique au gré des situations, et ce, de façon récursive. C'est ce que nous appelons la trouée topologique de la vie « cénobitique » qu'est l'espace classe, c'est-à-dire la compréhension du lieu dans ses déformations et ses transformations continues. C'est elle qui rend l'agent capable d'ajuster ou de réajuster son action bref de « faire toujours "à propos" ce que l'on doit faire » (Hadot, 2002, p.27). Ainsi, parviendra-t-il à créer les meilleures conditions possibles, un environnement propice pour que l'autre apprenne et progresse. De ce souci pédagogique naît un souci éthique, celui qui invite l'enseignant dans sa recherche personnelle d'une vie cohérente à construire de façon continue « une vraie manière d'être à l'ouvrage » (Heidegger, 1992, p.276).

3-3 *Herméneutiques*

Il est évident que le bénéfice que procure la compréhension d'un monde qui ne nous est pas suffisamment connu est sans doute incertain, mais ce dont on peut néanmoins être sûr, c'est que l'effort de vouloir comprendre, est bien le véritable moyen d' « étendre ce que l'on peut apprendre ». C'est de là que s'aiguise chemin faisant notre intelligence herméneutique, à partir de laquelle il devient possible d'adapter nos pratiques en tenant compte du contexte, du lieu et de la singularité qui caractérise chaque individualité. Car chaque culture (généralement sous-tendue par une ontologie), comme d'ailleurs chaque langue introduit dans sa compréhension une certaine conduite à l'égard du monde, c'est en quelque sorte en elle que « le monde se donne présence » (Gadamer, 1996, p. 467), d'où comprendre une culture, c'est en réalité comprendre sa vision du monde. En effet, cette ontologie, qui met en exergue les liens entre les êtres, qui appelle à pénétrer « le secret des existences », à connaître « la raison d'être de chaque chose », à mesurer le rang de chaque être selon son ordre ontologique, ne peut que fournir la clé de cette ouverture et de cette réceptivité de l'homme noir à l'égard du monde.

C'est aussi de là que découle logiquement le respect qui structure la sagesse pratique africaine, respect pour chaque chose ou pour chaque forme d'existence, d'où ce sentiment intérieur de l'être de sa moralité, laquelle appelle le sujet à inscrire ses actions de façon harmonieuse avec le Tout cosmique, et ce, sous le signe du devoir. Toutefois, cette recherche harmonieuse avec le Tout cosmique ne fait pas oublier cette asymétrie entre les êtres. Ce qui laisse entrevoir une éthique asymétrique structurée autour de l'idée de la relation et de la transmission, car si chaque être vivant exerce ou peut exercer une influence vitale sur tous les autres êtres, il en découle que l'influence de l'être sur ce qui lui est subordonné est logique, dès lors, tout ce qui appartient à un homme, sa propriété est donc sous son influence. D'où certains codes dans la transmission, dans la relation, et pour cause : éviter la dégradation ou la diminution de l'être soit de l'intérieur, soit de l'extérieur. Dans ce contexte, mon rapport à autrui ne peut qu'inciter à une altération voire une atténuation de soi. C'est là qu'émergent les éléments interprétatifs qui aident à affûter notre lucidité à agir, notre capacité à nous situer et à nous adapter au contexte.

Ainsi, naît la conscience intime, celle là même qui nous amène à réaliser, et ce, malgré nos bonnes intentions que nos actions, si louables soient-elles, peuvent aussi nuire à autrui, même à notre insu. Cela est d'autant plus accentué quand on n'a pas les clés de compréhension sur ce qu'est l'autre. Il n'est pas étonnant de voir que ce qui semble « aller de soi » pour soi, est

ce qui heurtera peut être le plus autrui. Il en résulte que dans une relation humaine, il en est le cas de la relation pédagogique, nous ne pouvons pas nous désintéresser des conséquences tant volontaires qu'involontaires de nos actions. Et face à un tel contexte, une éthique adossée à une capacité herméneutique des situations, nous semble être la perspective qui peut ouvrir des nouveaux horizons pour mieux comprendre l'expérience de l'enfant et ainsi améliorer sa prise en charge, son rapport à l'apprentissage et sa qualité de vie dans la classe ou à l'école. Toutefois, il est possible que malgré nos efforts de vouloir comprendre, il peut arriver qu'on ne comprenne pas tout. Alors, dans ce cas, il est devenu essentiel d'agir avec tact dans le sens où Gadamer l'entend. C'est-à-dire :

Nous entendons par tact la sensibilité déterminée à des situations dont nous n'avons aucune connaissance dérivée de principes généraux, de même que la capacité de les sentir, elles et le comportement à y tenir. Ainsi appartient-il par essence au tact de rester implicite et de ne pas pouvoir accéder à la formulation expresse ou à l'expression. On peut dire quelque chose avec tact. Mais cela signifie toujours qu'avec tact on passe sur quelque chose que l'on s'abstient de dire et que c'est manquer de tact que de mentionner expressément ce sur quoi on ne peut que passer. Or, passer sur quelque chose, ce n'est pas en détourner le regard, c'est l'avoir en vue, de manière à passer par là, pour ainsi dire, mais sans s'y heurter. Le tact permet de rester à distance. Il évite ce qui est choquant, la proximité trop grande par rapport à la personne et les blessures que l'on infligerait à son intimité. [...] Car le tact lui-même, qui est à l'œuvre dans les sciences de l'esprit, ne se réduit pas lui non plus à un sentiment, ni à l'inconscience : il est aussi bien mode de connaissance que mode d'être. (Gadamer, *Ibid.*, pp.32-33.)

A partir de là, chemin faisant, pour parler comme Heidegger « une autre manière d'être à l'œuvre » se fait jour dans la conscience du professionnel.

3-4 Ethiques.

Dans une telle configuration ontologique où les êtres gardent entre eux un lien selon une hiérarchie régie par la loi de la primogéniture, quelles conséquences éthiques peut-on en tirer ? A quel axiome répond ici l'agir humain ? Assurément au respect par chacun du rang de chaque être, et ce, quel qu'il soit, car même le rapport de l'aîné au puîné aussi asymétrique soit-il, son influence doit être digne de sa préséance. C'est sans nul doute cette dimension que l'écrivain Malien Amadou Hampaté Bâ a mis en exergue dans le conte intitulé « La leçon d'humilité, conte mystique peul », où un roi hautain et méprisant mu par les circonstances et sa curiosité, abandonne son trône et accepte de suivre un vieil homme, un ermite qui vivait dans une grotte située au flanc d'une montagne. Si ce roi accepte le pari de cet ermite, c'est parce qu'il désire se former, se transformer et devenir meilleur. En effet, après un effort sans relâche auprès du vieil homme, il parvint enfin à pénétrer le secret des existences :

Il reconnut que la raison d'être de chaque créature, depuis la pierre inerte jusqu'à l'homme dont la pensée produit tant de merveilles, était nécessaire et irremplaçable. Il apprit à respecter tous les êtres vivants, animés ou inanimés, qui peuplent les trois règnes de la nature. Cette conscience se développa si profondément en lui qu'il ne vit plus sur cette terre une seule chose qui vaille moins que sa propre personne. (Hampaté Bâ, 2004, pp. 174-175).

Se traduit ici la conscience d'une éthique structurée non seulement autour de la notion du respect, mais aussi et surtout autour du contenu de la notion de « Relation », relation entre les êtres. Notion qu'on retrouve d'ailleurs, et ce, malgré la distance qui sépare la république démocratique du Congo d'où Tempels a mené ses recherches et caractérisé cette ontologie bantoue que nous appelons ici africaine, de l'Afrique du Sud. Car, c'est ce que cette langue sud-africaine, la langue « Zulu » formalise éthiquement sous le concept de « *Ubuntu* », qui signifie non pas une « fraternité », mais une éthique reliaante, qui postule que l'humanité de chacun ne peut se réaliser que dans la relation avec autrui, les autres. Ainsi, se justifie ici le souci de l'intercompréhension humaine, car il s'agit bien de faire humanité ensemble. Dès lors, le dialogue entre membres de la communauté humaine devient dans ce contexte source d'accroissement réciproque. La pensée de l'écrivain, poète et essayiste Martiniquais Edouard

Glissant s'inscrit bien dans cette filiation, ce qu'il appelle la poétique de la relation. Car écrit-il :

Dans la Relation, ce qui relie est d'abord cette suite des rapports entre les différences, à la rencontre les unes des autres. Les racines parcourantes (les rhizomes) des idées, des identités, des intuitions, relaient : s'y révèlent les lieux-communs dont nous devinons entre nous le partage. (Glissant, 2009, p. 72).

C'est de là que s'origine l'exaltation de la poétique du divers, la sublimation des imaginaires qui traversent même souterrainement nos différences et dont il faut apprendre à lire le sens. Puisque c'est de là que se révèle ce que Glissant appelle « un lieu-commun » c'est-à-dire « un lieu où chaque fois une pensée du monde appelle et éclaire une pensée du monde. » (*Ibid.* p. 25). Comme telle, la Relation, poursuit-il : « n'infère aucune de nos morales, c'est tout à nous de les y inscrire, par un effort terriblement autonome de la conscience et de nos imaginaires du monde. » (*Ibid.* pp.73-74). Il va de soi que la structure ontologique africaine telle qu'elle se décline ici permet de concevoir une éthique qui dépasse les limites de l'individualité pour se reconnaître, comme le pense à juste titre Glissant, dans une intersubjectivité du divers.

Et dans un contexte d'hétérogénéité des mondes, une telle approche éthique ne peut être qu'un lieu constant de la question, laquelle ne peut que revitaliser notre façon de faire et d'être dans notre rapport à l'autre, l'autre dont nous avons la charge d'instruire, d'émanciper bref d'éduquer. Elle est donc ce lieu constant de la question en raison de la double vulnérabilité qui n'est en réalité qu'une, notre fragilité originaire en tant qu'humain. Celle-ci devient encore plus accentuée dans une relation pédagogique où constamment on fait l'expérience de cette épreuve de la vulnérabilité, en tant qu'elle « est la découverte d'un pouvoir immense de nuire à autrui, qui résulte de la structure ontologique de l'acte d'éducation (faire être autrui est infiniment plus redoutable que le guérir). » (Moreau, 2012, p. 263). En cela, cette approche fonde un renouveau éthique enseignant. En ce sens, le conseil de Meirieu ne peut pas être un de trop :

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

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

Conclusion

Face à cette réalité caractéristique de la postmodernité, il est désormais difficile de se satisfaire d'une pratique et d'une éthique enseignante décontextualisée par une nostalgie mue par sa prétention à un universalisme dévorant et plat qui la prive de toute évidence de toute cohérence et toute opérationnalité concrète. Si dans cette recherche, notre hypothèse postulait la compréhension de l'autre comme fondamentale et que celle-ci passait en effet par la connaissance de sa culture, laquelle est souvent sous-tendue par une ontologie, c'est pour montrer, dans ce contexte d'hétérogénéité des mondes, l'intérêt de se former continuellement à la connaissance des ontologies plurielles des cultures.

Mieux les enseignants les connaîtront, mieux ils progresseront dans leurs approches pédagogiques et éthiques. En conséquence, l'argumentation de cette recherche tend à montrer in fine que la pertinence de ce nouveau éthique, dans ce contexte, ne se mesurera qu'à l'aune de l'acquisition par les enseignants d'une intelligence herméneutique, laquelle leur donnera les moyens de mieux comprendre les problèmes, de remonter au fond des problèmes, d'en saisir le sens, la signification avant d'envisager des réponses ou des solutions. C'est en cela que Heidegger aimait rappeler dans ses cours ce principe herméneutique : « [...] on doit aller du plus clair au plus obscur. » (Heidegger, 2001, p.21). On comprend ainsi comment la

question de la compréhension entre les humains devient un enjeu majeur au cœur de l'expérience éducative et donc éthique.

Bibliographie

1. Colin R. (2005). *Les contes noirs de l'ouest africain*. Paris, France : Présence africaine.
2. Desaulniers M.-P., & Jutras F. (2012). *L'éthique professionnelle de l'enseignement, fondements et pratiques*. Québec, 2^{ème} édition : Presses de l'université du Québec.
3. Durand G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris, France : Dunod.
4. Drouin-Hans A.-M. (2008). *Relativisme et éducation*. Paris, France : l'Harmattan.
5. Gadamer H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris, France : Seuil.
6. Gambou A. R. (2014). *Le renouveau éthique dans la postmodernité : les enjeux pour l'éducation, la formation de soi et l'éthique professionnelle enseignante*. Lille, France : Atelier National de reproduction des thèses.
7. Glissant E.(2009). *Philosophie de la Relation*. Paris, France : Gallimard.
8. Hadot P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris, France : Albin Michel.
9. Hall E. T.(1979). *Au-delà de la culture*. Paris, France : Seuil.
10. Hampaté BÄ A. (2004). *Contes des sages d'Afrique*. Paris, France : Seuil.
11. Heidegger M.(1986). *Etre et Temps*, Paris, France : Gallimard.
12. Heidegger M. (1992). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, monde-finitude-solitude*. Paris, France : Gallimard.
13. Heidegger M. (2001). *Platon : le Sophiste*. Paris, France : Gallimard.
14. Jutras F., & Gothier C. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec : Presses de l'université du Québec.

15. Lapassade G. (1997). *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris, France : Anthropos.
16. Levinas E. (1991). *Entre nous, essai sur le penser-à-l'autre*. Paris, France : Grasset.
17. Lipovetsky G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris, France : Gallimard.
18. Meirieu P. (2001). *Johann Heinrich Pestalozzi, Que faire avec les enfants qui ne veulent pas de vous ?* Paris, France : PEMF.
19. Moreau D. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*. Paris, France : l'Harmattan.
20. Rispaïl M., & Wharton S. (2012). La dimension linguistique dans la construction de l'être-en-commun à l'école, in D. Moreau (Eds.), *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes*, (pp.157-176). Paris, France : l'Harmattan.
21. Tempels P. (2013). *La philosophie bantoue*. Paris, 4^{ème} édition, France : Présence africaine.