



HAL
open science

Le savoir en éducation : entrevoir la relation d'interdépendance au-delà des confusions

Tommy Terraz

► **To cite this version:**

Tommy Terraz. Le savoir en éducation : entrevoir la relation d'interdépendance au-delà des confusions. Questions Vives, recherches en éducation , 2017, De l'indifférenciation à la différenciation, 28, [19 p.]. 10.4000/questionsvives.2803 . halshs-03608427

HAL Id: halshs-03608427

<https://shs.hal.science/halshs-03608427>

Submitted on 14 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Le savoir en éducation : entrevoir la relation d'interdépendance au-delà des confusions

Tommy Terraz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2803>

DOI : 10.4000/questionsvives.2803

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 29 décembre 2017

ISBN : 978-2-912643-52-0

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Tommy Terraz, « Le savoir en éducation : entrevoir la relation d'interdépendance au-delà des confusions », *Questions Vives* [En ligne], N° 28 | 2017, mis en ligne le 15 novembre 2018, consulté le 19 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2803> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2803

Ce document a été généré automatiquement le 19 novembre 2018.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le savoir en éducation : entrevoir la relation d'interdépendance au-delà des confusions

Tommy Terraz

1. Énoncé de la question de recherche

- 1 La relation, dans ses différentes modalités, est la grande affaire de toute éducation : voilà un secret de polichinelle. Néotène, l'être humain est fondamentalement interdépendant ; ce qui fait de l'éducation la matrice de l'humanité, une relation humaine vivante et nécessaire qui est tissée dans, par et pour la relation à autrui, à soi-même, à la culture, au savoir, au texte, au monde, etc. L'action éducative¹ a pour finalité et pour horizon l'émergence relationnelle du sujet éduqué comme « personne » dans ses dimensions plurielles (par exemple, morale, sociale, cognitive, citoyenne, artistique, physique, etc.), dans le respect inconditionnel et universel de tout être humain sans exception, qui a toujours et d'emblée droit au statut juridico-politique et moral de « Personne ». Cette proposition réflexive concernant l'emploi de la majuscule vise à éviter les confusions sémantiques potentielles autour de la catégorie de la personne². Elle amène à énoncer que chaque être humain sans exception est une *Personne*, une « fin en soi » (Kant, 1785/1993), une injonction au respect inconditionnel et universel de la dignité, dans le respect inconditionnel et universel des principes de non-nuisance, de non-violence, et de respect de la règle d'or ; et que chaque être humain n'en finit jamais totalement et absolument de devenir une *personne*, comme finalité éducative, en tant qu'être en devenir et toujours inachevé.
- 2 L'émancipation de la personne passe nécessairement par l'initiation, la transmission et la co-construction d'un héritage culturel et symbolique à la fois singulier et universel, celui de l'humanité. L'être humain serait, selon Ernst Cassirer, un « animal symbolique » (1923-1929/1972a,b,c) capable de créer des « systèmes » et des « formes symboliques » comme le mythe, le langage, la religion, l'art, la science, la philosophie. En retour, ces

formes symboliques le co-construisent et favorisent ainsi son émancipation dans ses capacités de liberté et d'esprit critique. Autrement dit, Cassirer soutient que toutes les expressions culturelles relèvent de la capacité symbolique de l'esprit humain. La culture est donc constituée d'une grande diversité de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de valeurs, de lois, d'interdits. Elle recouvre une pluralité de domaines du symbolique, comme l'atteste la richesse du langage et de la textualité (Jacques, 2007). C'est aussi cette pluralité qui garantit à la fois une certaine diversité et une cohérence de la culture humaine.

- 3 Or, en ce début de XXI^e siècle, certains domaines symboliques de la culture, par exemple l'économie marchande ou les technosciences, semblent prendre le pas sur bien d'autres domaines, au risque d'en amenuiser certains. Un nombre croissant de travaux de recherche mettent en évidence que l'idéologie néolibérale, qui se développe depuis les années 1970 environ, est marquée par une logique de rentabilité économique, de mise en concurrence et de rationalité managériale. Cette idéologie du « Divin Marché » (Dufour, 2007), qui se caractérise notamment par la libération des pulsions et par l'injonction à l'hyperconsommation, semble investir progressivement les institutions éducatives non sans engendrer des mutations radicales voire des confusions potentielles quant à la nature, au statut et au rapport au savoir. Empirie à l'appui, Marie-Louise Martinez souligne par exemple les risques d'indifférenciation anémique et de confusion des domaines symboliques de la culture, des valeurs, des savoirs, de la textualité dans le champ éducatif à l'heure de cet « emballement mimético-concurrentiel de l'hypermodernité » (2015, p. 145).
- 4 En outre, si une couleur prenait le dessus sur les autres, le spectre de l'arc-en-ciel des domaines de la culture et du symbolique ne perdrait-il pas de sa richesse, de sa diversité et de sa beauté ? Il semble légitime de penser que de telles confusions pourraient entraver les processus de subjectivation et d'« émergence de la personne³ » : ce sont les conditions mêmes de l'éducation qui pourraient être remises en question à l'heure actuelle. En prenant appui sur les travaux d'anthropologues (notamment ceux d'Émile Durkheim et de René Girard), ainsi que sur les travaux de philosophes du langage et de la personne (notamment ceux de Francis Jacques), Marie-Louise Martinez (par exemple, 1997 ; 2002 ; 2005 ; 2010) a construit et exploré une problématique éducative qui interroge quelles seraient les conditions favorisant l'émergence du sujet éduqué comme personne, capable de reconnaître à sa juste mesure l'altérité d'autrui sans tomber dans le piège de la différenciation ségrégative (qui mène à la violence), et capable d'envisager la relation avec, par et pour autrui sans tomber dans le piège de la fusion relationnelle, de la confusion et de l'indifférenciation anémique (qui mène aussi à la violence et à la rivalité).
- 5 En poursuivant d'une certaine manière cette problématique, et compte tenu des liens étroits qui semblent exister entre la question de la confusion des savoirs, des valeurs, des domaines symboliques et textuels, et la question de la confusion dans les relations interpersonnelles, le défi consistant à interroger et à dévoiler ces risques potentiels mérite d'être relevé⁴ ; cela en vue de proposer des pistes réflexives pour l'éducation, permettant de prévenir et d'éviter les pièges associés à ces confusions. Notre propos consiste ici⁵ à interroger la question des savoirs et des conditions d'une relation véritablement éducative à partir de la radicalité du questionnement philosophique, à distance de toute forme d'idéologie, de dogmatisme ou de nostalgie. Plus précisément, nous tentons de travailler l'hypothèse selon laquelle ces confusions actuelles autour des

savoirs résulteraient d'une oblitération du *primat de la relation d'interdépendance* : entre les personnes, entre les personnes et les savoirs, et entre les savoirs entre eux.

- 6 En nous appuyant sur des travaux de recherche récents, nous présentons et analysons quelques exemples de confusions potentielles autour des savoirs dans le monde éducatif actuel (2). Ensuite, en nous appuyant principalement sur les travaux du philosophe Francis Jacques, nous essayons de définir les contours d'une approche relationnelle dans ses différentes modalités : relation interpersonnelle par le dialogue (3), relation aux savoirs et aux textes, et relation des savoirs entre eux dans la juste articulation et non la confusion (4). Nous tentons ensuite de développer certaines implications éducatives à la lumière des travaux de Jacques (5). Nous poursuivons en dessinant les jalons d'une approche éthique relationnelle, que nous avons en partie déjà développée ailleurs, selon laquelle l'altruisme pourrait être au cœur des conditions de l'éducation (6). Pour conclure, nous revenons sur les propositions réflexives de cet article et tentons d'esquisser quelques perspectives de recherche (7).

2. Analyses de confusions potentielles autour des savoirs dans le monde éducatif actuel

- 7 Nous proposons ici trois niveaux d'analyse : premièrement, celui des valeurs et des finalités assignées au savoir (i), deuxièmement, celui de la distinction entre *savoir* et *information* (ii), enfin, celui du rapport entre les savoirs (iii).
- 8 (i) Dès 1979, Jean-François Lyotard écrivait : « Le savoir est et sera produit pour être vendu, et il est et sera consommé [...] Il cesse d'être à lui-même sa propre fin » (p. 14). Plus de trente-cinq années plus tard, force est de constater que de nombreux travaux de recherche issus de plusieurs disciplines en sciences humaines soulignent que cette dynamique de marchandisation des savoirs a, au moins en partie, eu lieu ; la voie d'une analyse critique du discours néolibéral en éducation semble s'être ouverte. L'ouvrage *La nouvelle école capitaliste* (Laval et al., 2011) met en évidence que l'« employabilité » devient la finalité de l'école, dont l'enjeu est la production d'un « capital humain » au sein d'une « économie de la connaissance ». Les auteurs interrogent notamment de manière critique l'apparition et la promotion depuis plusieurs années de la « logique des compétences » dans les référentiels européens⁶ et nationaux, qui entraînerait une « mutation radicale de l'action pédagogique, de ses contenus et de son sens » (p. 252) vers une école néolibérale qui prend le monde de l'entreprise pour modèle, jusqu'à devenir un marché scolaire. Dès lors, la transmission de savoirs ayant de la valeur en tant qu'ils sont émancipateurs serait court-circuitée par la seule visée de l'adaptation des individus dans le monde économique.
- 9 En philosophie de l'éducation, le récent ouvrage collectif *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (2015) apporte également des analyses éclairantes. Michel Fabre montre que l'*ethos* néolibéral qui investit le monde de l'éducation prend appui sur une rhétorique du « bon sens » qui en fait un discours qui s'auto-légitime, et qui se présente comme étant « imperméable à toute critique », « difficilement discutable, sans alternative possible » (pp. 91-92). L'auteur en dévoile certains mécanismes, par exemple le recyclage et la transformation insidieuse, à travers un « brouillage sémantique » (p. 102), de certains concepts et valeurs issus de la culture humaniste occidentale. La *Bildung*, par exemple, devient une « injonction à devenir entrepreneur de soi-même » (p. 91, p. 103) ; ou encore

l'excellence qui devient culte de la performance et de la compétition, exacerbation des concurrences. Fabre montre que nous assistons ainsi à des glissements de terrain au niveau de la rhétorique et de la sémantique, à des « amalgames », à des phénomènes de « réduction du sens » (p. 92) dont il relève, en s'appuyant sur plusieurs auteurs, deux principaux « schèmes politico-économiques qui sous-tendent les formes contemporaines du capitalisme, du moins en Europe » (p. 91), et qui auraient une influence sur les politiques éducatives. Premièrement, le « schème de compensation » (pp. 92-93) consiste à compenser les valeurs *froides* du capitalisme financier (parmi lesquelles la concurrence, l'efficacité, la rentabilité, la rationalisation normative, etc.) par des valeurs *chaudes* liées à l'héritage humaniste, comme l'accomplissement et le dépassement de soi ou encore la coopération au sein de l'esprit d'entreprise en vue de satisfaire à des intérêts économiques (p. 91). Deuxièmement, le « schème de convertibilité » (pp. 94-95) aborde toutes les valeurs comme étant convertibles vis-à-vis d'une valeur ultime de référence, l'économie marchande et financière, autrement dit l'argent.

- 10 Dans le même ouvrage, les analyses d'Alain Trouvé montrent que les enquêtes internationales PISA⁷ ne consistent pas seulement à décrire les performances des élèves, mais qu'elles présupposent une « idéologie néo-libérale » et une « dimension prescriptive » quant aux valeurs et aux finalités de l'éducation qu'elle promeut, comportant trois caractéristiques principales : « économisme », « utilitarisme » et « rationalisation » (2015b). Les analyses d'Alain Trouvé mettent aussi en évidence le flou sémantique qui règne autour de la notion de compétence, jusqu'à en faire un « mot-valise ». Car si l'*idée* de compétence, en tant que « présence à soi dans l'action maîtrisée et ouverte de l'univers des possibles » (2015a, p. 70) est intéressante et légitime lorsqu'elle est associée, par exemple, aux concepts aristotéliens de *praxis* et de *phronésis* dans le champ éthique, l'auteur montre que les orientations prises par les politiques éducatives s'en sont considérablement éloignées, et visent davantage l'insertion professionnelle dans le monde de l'entreprise. Nous pourrions citer également d'autres études⁸ qui s'accordent autour de l'observation selon laquelle les valeurs et les finalités que l'on attribue aux savoirs font face à d'importantes mutations à l'heure actuelle : les valeurs de l'entreprise et du *management*, caractéristiques du contexte néolibéral, semblent investir de plus en plus le monde de l'éducation. Face à l'économie de la connaissance, il semblerait qu'une conception émancipatrice des savoirs cède progressivement le pas à une conception réductrice, qui serait prioritairement tournée vers la marchandisation des savoirs.
- 11 (ii) Certains chercheurs émettent aussi l'hypothèse selon laquelle les impacts de la révolution technologique et numérique dans le champ éducatif, outre la démocratisation bienvenue de l'accès aux *informations*, ne seraient toutefois pas automatiquement synonymes de développement des *savoirs* dans un contexte éducatif ; ces dynamiques nouvelles pourraient même favoriser le divorce progressif entre le *sujet* apprenant et le *savoir*. Cette dimension est par exemple mise en évidence dans les récents travaux de Marie-Claude Blais, de Marcel Gauchet et de Dominique Ottavi : l'objectivation des savoirs en *informations*, jusqu'au postulat d'un « environnement à disposition », pourrait participer à une métamorphose de leur nature même, qui n'est plus « constitutivement à soi », mais devient « fondamentalement *hors de soi* » (2008, pp. 84-85). Tentons d'apporter un éclairage sur cette distinction entre savoir et information. Dans le contexte actuel, la notion d'*information* nous renvoie à l'idée de faits autonomes, de données objectives qui circulent et qui peuvent être stockées en mémoire : le sujet n'a pas nécessairement besoin de tisser des liens avec ses expériences et ses acquis personnels. En revanche, la notion de

savoir exprimerait l'idée d'une véritable construction intellectuelle par un sujet qui le relie à son expérience personnelle vécue ; on pourrait dire, en jouant avec l'étymologie, qu'un savoir a de la saveur pour celui qui sait (le verbe latin *sapere* signifie « avoir de la saveur », *Intr.* et « savoir, connaître », *Tr.*). Un *savoir* intègre souvent plusieurs types et domaines de *connaissances* ; la notion de savoir est parfois associée à l'idée de formalisation théorique permettant d'appréhender autrement la réalité, voire d'être capable de problématiser en vue d'interroger une situation singulière permettant à chacun une émancipation personnelle. Cela rejoint les analyses d'André Comte-Sponville (2013, p. 901), lorsqu'il énonce que le savoir serait plutôt du côté d'une pratique (par exemple savoir conduire), tandis que la connaissance concernerait davantage un objet ou une discipline (connaître le Code de la route). Retenons pour l'instant que le savoir ne se limite pas à l'information, et qu'il a potentiellement une dimension libératrice, émancipatrice, personnalisante.

- 12 (iii) Au vu des analyses précédentes, nous pouvons maintenant demander si cette dynamique d'externalisation des *savoirs* en *informations* (qu'elle soit ou non en lien avec le développement des technologies de l'information et de la communication) est susceptible d'entraîner (ou non) une certaine décontextualisation de ceux-ci, risquant de créer des confusions et des amalgames. En effet, force est de constater que les confusions entre les catégories symboliques et textuelles des savoirs sont fréquentes : on prétendra par exemple réfuter un texte philosophique en mobilisant un texte scientifique, en oblitérant que son mode d'interrogation est différent. Le technoscientisme pourrait résulter de ce type de confusion des domaines symboliques du savoir ; toute découverte scientifique sera considérée comme valant en elle-même et par elle-même, en faisant fi d'une réflexion d'ordre éthique et épistémologique sur la valeur de celle-ci, et sur les modalités de son application. On sait pourtant combien l'intelligence ou encore les technologies scientifiques les plus abouties ne sont pas toujours incompatibles avec la plus grande barbarie, de nombreux épisodes dramatiques de ces derniers siècles en témoignent.
- 13 Ces exemples de confusions potentielles constituent autant de défis à relever pour interroger à nouveaux frais les conditions de co-construction de savoirs favorisant l'émancipation de la personne dans sa globalité, dans sa singularité, et dans sa complexité. Comment articuler les savoirs avec justesse, les relier, sans pour autant les confondre ? Nous avançons l'hypothèse selon laquelle ces confusions autour des savoirs sont liées, de prime abord, à des conceptions ontologiques, épistémiques, anthropologiques et langagières qui envisagent les savoirs et les identités personnelles de manière substantialiste et/ou nihiliste : dans les deux cas, en oblitérant le primat de la relation d'interdépendance. Tendre vers une conception relationnelle permettrait d'insister sur la non-existence autonome et substantielle des savoirs : ceux-ci ne sont pas « extérieurs » au sujet, ils ne sont pas non plus « donnés ». Ils prennent forme en se co-construisant dans, par et pour la relation interlocutive entre les personnes, en relation avec la culture.

3. La relation d'interdépendance entre les personnes : vers une ontologie, une anthropologie et une éthique de la relation par le langage

- 14 Il est communément admis que c'est principalement dans la relation avec, par, et pour autrui que l'enfant (le mot est issu du latin *infans* : « celui qui n'a pas la parole ») apprend progressivement à communiquer, qu'il accède à la parole, au langage, à la subjectivité. Pourtant, prendre véritablement la mesure du primat de la relation interpersonnelle et interlocutive, ainsi que les considérables implications associées aux niveaux théoriques et praxéologiques, ne va pas de soi. Les travaux de Francis Jacques, philosophe du langage, de la personne, du texte, nous semblent constituer l'un des efforts théoriques les plus aboutis pour aller dans ce sens. Ces travaux se situent, en autres, dans l'héritage de la philosophie analytique et pragmatique anglo-saxonne, tout en s'inscrivant d'une certaine manière dans la continuité du personalisme français ; tentons ici d'en présenter les grandes lignes.
- 15 Francis Jacques réalise une critique de la subjectivité monologique. Il vise la sortie d'une représentation essentialiste et substantialiste de l'identité personnelle. Évoquant la « grande illusion » (1982, chap. IV) d'une conception monadique et close d'un sujet isolé parfaitement autonome, il argumente à l'inverse en faveur de la thèse selon laquelle c'est la relation interlocutive qui est primaire, devenant ainsi un « principe ontologique inouï » (p. 152). Les conditions de possibilité de co-construction des significations et de développement des personnes ne seraient plus à chercher d'un côté ou de l'autre de l'énonciation individuelle, mais dans la relation interpersonnelle et interlocutive en elle-même, qui ne véhicule pas simplement le sens, mais le produit de manière conjointe : « On ne parle jamais que *par* les autres et non pas seulement *pour* les autres » (p. 188). L'approche relationnelle qu'il construit, novatrice, prend forme en s'appuyant sur les avancées permises par plusieurs penseurs issus d'horizons divers, parmi lesquels Martin Buber, Jean-Paul Sartre, Paul Grice, Emmanuel Lévinas, Edmund Husserl. Pourtant, selon Jacques, chacun de ces auteurs s'éloignerait d'une pensée véritablement relationnelle, en donnant tantôt le primat à la sphère du Même, tantôt à la sphère de l'Autre. Le *primum relationis*, ou « primat de la relation » (p. 287) déplace donc le curseur à la relation ; dès lors, locuteur et allocutaire sont des instances suscitées par la relation interlocutive elle-même.
- 16 Plus précisément, Francis Jacques met en lumière que la signifiance dans ses trois dimensions de « référence », de « différence » et de « communicabilité » (1987) se co-construit de manière optimale au cœur d'une relation interlocutive *dialogale* (1979 ; 1982 ; 1985). Pour l'auteur, le concept de *dialogue* prend le sens fort d'une relation interlocutive canonique de communication interpersonnelle. Il y voit le degré optimal du dialogisme. Un dialogue n'est donc pas une simple discussion, une conversation, un débat, une controverse, une négociation, une argumentation, un échange ou encore un entretien. À partir d'une démarche philosophique transcendante renouvelée, l'auteur met en évidence des *a priori* communicationnels (1985 ; 1992), des règles intériorisées qui seraient les conditions de possibilité universelles et nécessaires de la relation de dialogue qui « baigne dans une chaleur de réciprocité » (1982, p. 111). Jacques insiste particulièrement sur l'importance de l'intégration du tiers personnel pour établir un dialogue ; le tiers doit être considéré comme un allocutaire possible, et avoir l'occasion de reconnaître et

d'assumer lui-même ce que l'on dit de lui (1982, pp. 58-59, 136). La personne ayant alors une capacité « trans-instancielle » (p. 51) d'inter-identification aux trois instances de la communication *je-tu-il/elle*, au singulier comme au pluriel. C'est bien cette relation triadique qui est primordiale, et qui favorise le développement de la personne, de sa conscience et de sa subjectivité en tant que processus relationnel et discursif. Il importe d'intégrer de façon interlocutive et éthique le tiers personnel, présent ou absent, qui est médiateur entre le premier et le deuxième sujet, car « la structure de la communication est tri-personnelle » (pp. 63-64). Pourtant, les pièges et les illusions d'une communication partielle, voire conflictuelle, marquée par la rivalité, sont omniprésents. Souvent, la relation peut amener à ne pas reconnaître ni assumer ces trois instances énonciatrices et interlocutives, jusqu'à exclure le tiers personnel (Jacques, 1982, pp. 301-305 ; Martinez & Terraz, 2016). C'est pourquoi l'un des enjeux principaux de la co-construction des significations et du développement des personnes réside dans la capacité à intégrer la troisième personne : peu importe qu'elle soit présente ou absente, il s'agit de lui faire une place. Dès lors, le dialogue a une valeur cognitive et éthique : « le suprême désirable pour la personne est de vivre pleinement sa condition relationnelle » (Jacques, 1982, p. 81).

- 17 L'avènement du dialogue implique l'éthique, et la réciproque vaut également. Même si la question de l'éthique ne fait pas directement et à proprement parler l'objet de ses travaux, Francis Jacques insiste volontiers sur son importance fondamentale et souligne que les « compétences pragmatiques » (1982, p. 279) et communicationnelles peuvent ou non être actualisées selon le vouloir de la personne qui en porte la « décision responsable » (p. 360). Entrer en dialogue implique de s'ouvrir à l'altérité, de respecter un certain nombre de règles pour faire advenir des significations potentiellement universalisables qui nous dépassent, et qui nous forment ; c'est être véritablement impliqué personnellement en parlant en son nom propre, tout en étant à l'écoute, attentif, en postulant que l'autre est capable d'avoir raison. Dialoguer implique le respect inconditionnel de chacun des interlocuteurs dans sa dignité et dans sa condition de liberté, tout en faisant une place au tiers personnel présent ou absent. Si le dialogue ne permet pas toujours l'accès au consensus, il permet au moins d'éviter toutes formes de violences et de manipulations en faisant place à la logique de l'argumentation et de la raison dans le respect mutuel et la compréhension. Le dialogue s'avère être, dans cette perspective, un échange qui est constructif et désintéressé, qui est lié aux « concepts de signification et de vérité » (Jacques, 1985, p. 9). Cela consiste à *s'interroger* de manière conjointe jusqu'à faire émerger un problème pertinent à partir de présuppositions valides. C'est aussi reconnaître la fragilité de son argumentation, s'exposer aux objections et aux critiques, être capable de revoir ses présupposés initiaux. Le dialogue, donc, ne se limite pas à l'échange d'informations ou à la succession de monologues. Non seulement capable d'apaiser les conflits jusqu'à faire advenir la paix, une relation véritablement dialogale permet également la co-construction de savoirs ayant un sens nouveau et inédit, tout en suscitant de manière conjointe les instances énonciatrices comme personne. Telles sont les trois « vertus dialogales » : « vertu irénique », « vertu dialogale de novation » et « capacité onto-poétique » (pp. 571-572). L'accès au dialogue est donc fondamental pour l'éducation ; car « toute éducation est interactive mais toute interaction n'est pas éducative » (Jacques, 2004, p. 169).

4. La relation aux savoirs, aux textes, et la relation des savoirs et des textes entre eux : esquisse d'une épistémologie relationnelle

- 18 Francis Jacques reprend bien des apports de la philosophie du dialogisme et de la personne, élaborée dans le premier temps de son œuvre, pour la philosophie du texte au sein de laquelle il poursuit son investigation philosophique radicale et transcendante portant sur les conditions de possibilité de la co-construction des significations et de la subjectivité. Dans la textualité comme dans le dialogue, la relation s'avère fondamentale. Les travaux en philosophie du texte de Jacques s'inscrivent d'une certaine manière dans la continuité de ceux menés par Ernst Cassirer sur les formes symboliques (Jacques, 2007, p. 17). Jacques effectue un travail de catégorisation des « types de textes », qui seraient aussi les grandes modalités de la culture et de l'esprit humain. Cela implique de repérer les différences et les convergences des modes d'interrogation à l'œuvre dans la textualité. Car penser serait d'abord *s'interroger avec et par l'autre*, sur et dans le monde (Jacques, 2007, p. 335). Dès lors, l'interrogation serait immanente au texte et structurerait sa dynamique interne : Jacques propose le concept de « moteur érotétique », du grec *erôtéma* signifiant interrogation (pp. 332-333), conditionnant une diversité de « modalités érotétiques » qui engendrent plusieurs grandes textualités ou « types de textes » : l'« énigme » pour le texte poétique et littéraire ; le « mystérial » pour le texte religieux et les écrits théologiques ; le « problème » pour le texte scientifique ; et la « question radicale » pour le texte philosophique (pp. 332-333).
- 19 Si l'on suit une telle conception, il apparaît que tout « document » n'est pas un « texte ». Les grands *textes*, véritables tissus relationnels (en latin, *textus* signifie tissu), supposent de répondre aux trois dimensions de la signifiante (*référence, différence, communicabilité*), qui en sont aussi les conditions de possibilité (Jacques, 1987 ; 2007, p. 270). Lorsque l'une ou l'autre des dimensions est lésée, Jacques parle de « non-texte » et/ou de « sous-texte » (p. 250). Cette conception exigeante de la textualité permet de mieux repérer les risques d'indifférenciation textuelle, et de rappeler que tous les documents n'ont pas, par exemple, la même valeur véridictoire. Sont finement analysés les risques de confusions et les erreurs catégoriales, par exemple les disparités, les fractures, les violations par glissement de territoire textuel, les accaparements, les intrusions, les dénégations catégoriales (p. 250, chap. VII). Prévenir les risques de confusion des savoirs pouvant mener jusqu'au scientisme ou à l'économisme, pour reprendre nos exemples précédents, reviendrait donc à différencier avec justesse les ordres symboliques du savoir et de la textualité à partir de leur mode d'interrogation : « “Ce n'est pas la question”, dit le philosophe, le scientifique, le spécialiste d'une discipline ou d'une activité professionnelle. Cette formule n'est pas seulement la formule de l'esquive ou de la manipulation – c'est la formule du rappel à la pertinence » (Jacques, 2004, p. 170).
- 20 Ce travail de catégorisation à partir du mode d'interrogation engagé permet également de mieux souligner les possibilités de transtextualités et d'interfaces ; les textes parviennent, sous certaines conditions, à s'articuler sans perdre ce qui les caractérise de façon spécifique. Les textes « hybrides » et « interfaciels » peuvent parfois se frayer un *passage* – qui n'est pas une *transition* – entre deux types de textes, sans forcer ce passage et en répondant à un « impératif de pertinence » (Jacques, 2007, pp. 240-245). Car un mode d'interrogation peut en cacher un autre, en témoigne par exemple la difficulté à

« classer » certains auteurs. Par conséquent, c'est en apprenant à mieux (re)connaître et à « discerner les ordres » (Jacques, 2004, p. 180) des modes d'interrogation en œuvre dans les domaines du savoir et de la textualité que l'on sera capable de les différencier sans les séparer, autrement dit de les articuler avec justesse : la « compétence interrogative » (p. 180) est essentielle, elle serait la condition de l'interdisciplinarité, de la juste complémentarité entre les savoirs disciplinaires. Ainsi, les exemples de confusions des savoirs entre eux, présentés plus haut, ne doivent nullement amener à séparer les domaines du savoir en les considérant de manière imperméable : l'enjeu serait au contraire de parvenir à *articuler* les savoirs avec justesse, sans pour autant les *confondre*.

5. Quelques implications éducatives à la lumière des travaux de Francis Jacques

- 21 Cette brève présentation de certains éléments clés de la philosophie de Francis Jacques permet d'entrevoir les fondements d'une approche ontologique, épistémique, anthropologique et langagière qui accorde toute son importance au *primat de la relation* dans ses différentes modalités. Si l'on tente d'appliquer cette conception dans le domaine éducatif, il apparaît que les conditions de co-construction des savoirs et des significations, ainsi que l'émergence de la personne, au cœur de l'éducation, seraient moins à chercher du côté de la multiplication de l'accès à l'information que du côté de la *qualité, du cadre et du contenu de la relation éducative* instaurée entre l'éducateur, le sujet éduqué et les savoirs, au sein des institutions éducatives.
- 22 Dès lors, la coprésence physique des acteurs, *a minima* de manière initiale et répétée, apparaît comme étant une condition du dialogue et de l'éducation. Prétendre qu'il est possible d'éduquer (et/ou d'enseigner) en se passant de celle-ci, c'est oublier que l'éducation est une « relation vivante de face-à-face » (Prairat, 2013, p. 13), dont l'asymétrie est temporaire et potentiellement réversible, jusqu'à ce que l'élève dépasse le maître ; de plus, cette asymétrie ne concerne que les savoirs, les compétences, et en aucun cas les *Personnes* dans leur dignité. C'est l'éducateur qui se porte garant de l'instauration du dialogue, de son maintien par le respect d'un certain nombre de règles discursives et éthiques ; c'est aussi l'éducateur qui initie à la relation aux textes, et qui incarne les savoirs au sein d'une relation humaine vivante. Ce point pourrait amener à s'interroger, par exemple dans la continuité de Francis Jacques (2004, p. 161, p. 176) et d'Eirick Prairat, sur la légitimité et la possibilité même d'un « enseignement à distance » : peut-on vraiment considérer que « déposer des contenus » sur une plateforme numérique équivaut à instaurer une relation humaine vivante d'enseignement ? Comme le souligne Eirick Prairat :
- la relation d'enseignement est de l'ordre de la rencontre [...] dans une relation vivante de face-à-face. Il n'y a pas de télé-enseignement à proprement parler, pas d'enseignement à distance, sauf à forcer le sens des mots. Les cours reçus par Internet ou par la poste peuvent être limpides et bien écrits, les exercices nombreux et variés, les illustrations et les exemples multiples et bien choisis. Lire un cours, lire un livre, aussi bien écrit et passionnant soit-il, n'est jamais suivre un enseignement. L'enseignement requiert toujours la coprésence des acteurs (2013, p. 13).
- 23 Autrement dit, l'éducateur a un rôle fondamental, il peut mettre en place ce que Marie-Louise Martinez nomme des *praxis* interlocutives et textuelles (2002 ; 2005) qui favorisent l'émancipation du sujet éduqué comme personne. Sans oublier non plus que l'École et

plus généralement les *institutions* des métiers de l'éducation peuvent permettre d'*instaurer* les personnes et la culture lorsqu'elles répondent à plusieurs conditions, parmi lesquelles celles de justice, d'équité et d'hospitalité inconditionnelle. En offrant, par exemple, et autant que faire se peut, un espace propice et dédié à l'instauration d'une véritable relation de dialogue entre les personnes, et une relation aux savoirs. C'est pourquoi, à l'heure du « déclin de l'institution », peut-être est-il légitime de rappeler que « l'école n'est pas une entreprise », et que l'éducateur n'est pas un prestataire de services, pour reprendre successivement le titre des ouvrages de François Dubet (2002) et de Christian Laval (2003).

- 24 La marchandisation et l'externalisation du savoir en information, telles que nous les avons esquissées, pourraient résulter d'une réification substantialiste qui oblitère qu'il ne saurait y avoir de savoir sans relation vivante à un sujet. Travailler sur l'interrogation, c'est aussi faire partager la saveur des savoirs, tout en évitant le piège du dogmatisme d'un côté et celui du nihilisme de l'autre. L'approche de Francis Jacques pourrait ici rejoindre celle d'Anne-Marie Drouin-Hans (1998), en soulignant que le choix des savoirs étudiés et transmis relève toujours d'un postulat : leur validité, c'est-à-dire leur valeur de vérité, jusqu'à preuve du contraire. Lorsque l'idée de vérité perd son sens, en effet, la porte est ouverte à un relativisme dévoyé qui prend la forme du nihilisme ; ceci étant, quand l'idée de vérité se fige en échappant à toute possibilité de remise en question et de réfutation, la porte est ouverte au dogmatisme. Cette situation semble paradoxale, elle est en effet complexe. Il importe alors de démontrer que toute connaissance, fut-elle considérée comme valide, est inscrite dans une histoire qui n'est vraisemblablement pas terminée. Présenter la généalogie des connaissances est essentiel, cela implique de montrer l'importance de l'erreur, de l'incertitude et de la confrontation des idées dans la constitution des savoirs : des liens pourraient ici être tissés entre l'approche jacquéenne et l'épistémologie de la complexité d'Edgar Morin (1986). Faire partager la saveur des savoirs, ce serait aussi initier aux grandes œuvres de la culture et de l'humanité, aux textes à relire sans cesse car ils apprennent à mieux exister, autrement dit à se tenir hors de soi (en latin : *ex-sistere*), pour favoriser l'émergence de la personne. La transmission et le partage des savoirs ont une dimension universelle, ils s'adressent à tous les êtres humains. Cela passe à nouveau par l'interrogation des savoirs transmis et co-construits quant à leur statut, leur nature, leur valeur éthique et leur capacité à être universalisables. Relationnelle, cette interrogation rappelle que le rapport au savoir est aussi une question de *désir*, et non pas seulement de *motivation* ; c'est aussi en partageant des savoirs qu'il désire lui-même, en tant qu'il leur reconnaît une valeur et une validité, que l'éducateur pourra amener les sujets éduqués à désirer se les approprier. On comprend également combien tout ce travail sur l'interrogation participe à l'apprentissage de la capacité à problématiser.
- 25 Quant aux confusions et aux amalgames des savoirs entre eux, ils seraient le signe d'une méprise entre une juste articulation et une confusion indifférenciatrice des domaines symboliques de la culture, autrement dit la non-reconnaissance de la relation entre les diversités des modes d'interrogation à l'œuvre dans la textualité comme dans l'esprit humain. C'est pourquoi on ne saurait faire l'économie d'un travail poussé de réflexion et d'analyse, à proprement parler philosophique et éducatif, au sujet de la nature des textes, de leurs types, de leurs « moteurs érotétiques » (Jacques, 2007).

6. Jalons d'une approche relationnelle : l'altruisme au cœur des conditions de l'éducation ?

- 26 Compte tenu de ces analyses, il apparaît que le savoir est relationnel et vivant. Il s'inscrit dans une dynamique du mouvement et de la création, car il est voué à être incarné et à être co-construit dans une logique de partage et de transmission. Il semblerait que ce soit dans les différentes modalités de la relation que le savoir coémerge, et qu'il prenne du sens. Cela dit, que signifie vraiment être en relation ? Issue du latin *relatio* qui signifie « action de porter à nouveau », la notion de relation demeure complexe et difficile à saisir. Peut-on considérer, avec Francis Jacques et dans la continuité du philosophe Bertrand Russell, l'irréductibilité de la relation d'un point de vue logique ? Cette conception souligne tout spécialement qu'être en relation signifie *être en rapport* (1982, pp. 143-148) ; la relation est « constitutive de ses termes », ce qui ne signifie pas qu'elle soit « sans support » (p. 149). Tout en maintenant la question ouverte, risquons-nous à énoncer que donner le primat à la *relation d'interdépendance* pourrait permettre de sortir de l'impasse des conceptions substantialistes et nihilistes. Car, au fond, cela implique de relier au moins deux « pôles » qui sont identifiés comme tels en tant qu'ils possèdent certaines caractéristiques spécifiques qui les différencient et qui leur permettent d'exercer des fonctions ; le piège du nihilisme est ainsi évité. Pour autant, chacun de ces pôles étant lui-même lié à des conditions, il ne saurait avoir d'existence intrinsèque, strictement entitaire, autonome, indépendante, autoproduite, indivisible et immuable, ce qui permet d'éviter le piège du substantialisme : car chaque pôle est suscité par la relation elle-même et est, à ce titre, interdépendant.
- 27 La notion d'interdépendance est définie par le Centre national de ressources textuelles et lexicales en tant que « relation de dépendance réciproque (entre deux ou plusieurs choses ou ensembles de choses, de phénomènes ou de personnes)⁹ ». Elle n'est pas présente à proprement parler dans le vocabulaire de Francis Jacques. Nous l'érigeons au statut de concept, en lui attribuant la signification selon laquelle tous les phénomènes émergent de façon conjointe à partir de causes et de conditions ; cela nous amène à utiliser également l'expression de « principe logique de conditionnalité » (Terraz, 2018b). Cette hypothèse se situe dans le domaine de la recherche philosophique, d'un point de vue logique et laïque ; elle permet de se soustraire des visions métaphysiques qui postulent que l'existence de tous les phénomènes ne serait que le fruit du « hasard », sans postuler pour autant l'existence d'une cause première, ultime et transcendante, éternelle et créatrice, selon certaines conceptions métaphysiques religieuses.
- 28 Ainsi, en nous appuyant principalement sur les travaux de Francis Jacques, nous avons formulé ailleurs l'hypothèse d'une ontologie relationnelle de l'interdépendance (Terraz, 2018a,b). Celle-ci, qui n'a qu'un statut d'hypothèse exploratoire et qui devra être réinterrogée et précisée, énonce que si le « soi » se co-construit de manière dynamique et interdépendante en étant lié à des causes et à des conditions, si la subjectivité se développe à travers des relations interpersonnelles et interlocutives, alors il semble légitime de faire l'hypothèse que le mode d'être du « soi » de la personne existe (il se manifeste, il exerce des fonctions, nous en faisons l'expérience, etc.) ; cela étant, d'un point de vue logique et ontologique, il semblerait que le mode d'être du « soi » ne puisse avoir d'existence *en soi* (c'est-à-dire de manière substantielle, intrinsèque, entitaire, indépendante, autonome, indivisible, autoproduite, autosubsistante et immuable).

S'inscrire dans une telle ontologie relationnelle de l'interdépendance permet d'éviter le nihilisme (qui postule que le « soi » n'existe pas), et le substantialisme (ou essentialisme, qui postule que le « soi » a une existence *en soi*) ; cette hypothèse en ontologie ouvre des perspectives considérables, notamment aux niveaux éthique et épistémique. Au niveau éthique, car si le mode d'être du « soi » est de l'ordre de l'interdépendance, alors c'est bien la *qualité, le cadre et le contenu de la relation* avec soi-même, avec autrui et avec le monde qui importe : la question de l'agir éthique est prioritaire. Au niveau épistémique, car la polarisation entre les innéistes absolutistes d'un côté et les constructivistes absolutistes de l'autre se voit dépassée par une voie médiane ; considérer que le mode d'être du « soi » est interdépendant revient à le considérer comme étant d'emblée ouvert à la relation, dynamique, par nature clair et capable de connaître. Dès lors, en suivant cette hypothèse, l'enjeu serait moins de « remplir » le sujet éduqué de savoirs, que de permettre l'émergence de savoirs présents en germe et à actualiser. Ce dévoilement n'étant rendu possible que dans et par la relation à autrui, à la culture et au monde. En d'autres termes, et selon cette hypothèse, c'est parce que la nature même du savoir est d'être relationnelle et interdépendante, inscrite dans un contexte, qu'il s'agirait de mieux relier les savoirs et les domaines du symbolique entre eux, sans pour autant les confondre. Ne pas les *séparer* en les considérant de façon imperméable, mais reconnaître finement leurs spécificités pour être en mesure de mieux les *articuler* avec justesse.

- 29 De plus, nous avons ailleurs formulé l'hypothèse selon laquelle une éthique éducative de l'altruisme¹⁰, en donnant le primat à la qualité, au cadre et au contenu de la relation d'interdépendance dans ses différentes modalités, pourrait être une condition privilégiée favorisant l'avènement d'une relation interlocutive de dialogue, et par conséquent permettre la co-construction et la juste transmission des savoirs, ainsi que des savoir-faire et des savoir-être articulés, sans être indifférenciés. En effet, s'engager dans une telle éthique relationnelle de l'altruisme dirigée vers *l'autrui universel* (Terraz, 2017a,b ; 2018a,b) consisterait notamment à être attentif à permettre et à favoriser l'intégration du tiers personnel, proche ou lointain, présent ou absent ; ce serait aussi favoriser le décentrement du moi (*ego*) et l'ouverture à l'autre, être attentif à trouver la juste et bonne distance dans la relation éducative, respecter tout être humain sans exception comme Personne dans sa dignité, dans le respect inconditionnel des principes de non-nuisance, de non-violence, et de la règle d'or. Inconditionnel, universel, désintéressé, d'emblée tendu vers l'intégration interlocutive et éthique du tiers personnel, l'altruisme pourrait donc être une condition de l'avènement d'une relation interlocutive de dialogue.
- 30 Une telle éthique éducative accorde toute son importance au langage verbal comme non verbal, à l'oral et à l'écrit, omniprésents dans la relation éducative. De même, elle souligne l'importance de la relation interlocutive de dialogue, du débat, de la médiation par les grands textes et par la tiercéité à la fois symbolique et spatio-temporelle des institutions éducatives. Elle pourrait être une piste permettant de faire barrage aux confusions des domaines symboliques de la textualité, des savoirs, et de la culture. Cette approche éthique n'est pas moralisatrice, mais « attractive » (Sidgwick, 1907/1981) puisque c'est l'éducateur lui-même, en tant qu'agent moral, qui peut décider, en liberté de conscience et de raison, d'y tendre et de s'y exercer. Elle ne tombe pas non plus dans le piège du nihilisme, car elle propose certains repères concernant l'éducation : des conditions, des valeurs et des finalités. L'altruisme pourrait être considéré comme étant l'élan permettant d'accéder aux conditions du dialogue, puis de les mettre en application avec justesse et de les maintenir d'un commun accord durant une période déterminée. En

choisissant de s'engager dans une telle éthique de l'altruisme, l'éducateur se donnerait l'assurance d'actualiser en responsabilité ses compétences pragmatiques et communicationnelles, il favoriserait ainsi la co-construction et la transmission des savoirs ; l'exemplarité éthique de l'éducateur se trouve peut-être en partie ici, se porter garant de l'accès au dialogue, et plus généralement aux conditions de l'éducation.

- 31 L'altruisme ne vise pas la réciprocité, puisqu'il n'attend rien en retour ; mais il est d'emblée relationnel et permet d'instaurer une réciprocité non fusionnelle ni rivalitaire, qui se tisse dans une juste et bonne distance relationnelle. Il nous semble que l'altruisme pourrait favoriser l'avènement d'une relation interpersonnelle qui fait *être* et *connaître*, relation paradigmatique du dialogue, de l'éthique et de l'éducation ; il pourrait être une condition nécessaire mais non suffisante de l'émergence conjointe des savoirs et des personnes.

7. Conclusion et perspectives de recherche

- 32 Cet article avait deux objectifs principaux. Premièrement, il se proposait d'éclaircir, à partir d'une posture de recherche en philosophie de l'éducation, la confusion des savoirs qui est mise en évidence dans plusieurs travaux de recherche à l'heure actuelle, et qui pourrait entraver le processus éducatif. Deuxièmement, il consistait à soumettre à la discussion quelques repères réflexifs, à la fois théoriques et praxéologiques, potentiellement universalisables et à réinterroger sans cesse, qui seraient capables d'éviter ces confusions. En prenant principalement appui sur les travaux du philosophe Francis Jacques, nous avons proposé les pistes suivantes : (i) favoriser l'avènement d'une relation interlocutive de *dialogue*, qui répond à plusieurs conditions et qui favorise la co-construction de savoirs novateurs, articulés et différenciés avec justesse ; (ii) différencier les textes et les domaines symboliques du savoir selon le mode d'interrogation qu'ils engagent, ce qui permet de mieux reconnaître leurs spécificités, leurs points de rencontre et d'articulation ; (iii) privilégier une éthique éducative de l'altruisme, qui s'appuie sur le discernement et la responsabilité de l'éducateur en tant qu'agent moral, et qui prend la forme d'une invitation à philosopher soi-même au sein d'une *praxis* relationnelle ; cette éthique pourrait favoriser l'avènement du dialogue et la co-construction de savoirs articulés avec justesse, sans tomber dans le piège de la confusion indifférenciatrice.
- 33 Ainsi, il nous semble que les confusions autour des savoirs en éducation résultent de conceptions substantialistes et/ou nihilistes des savoirs comme des personnes ; dans les deux cas, il s'agirait d'une oblitération du primat éthique, ontologique, anthropologique, épistémique et langagier de la *relation d'interdépendance* dans ses diverses modalités. Autrement dit, c'est vraisemblablement en s'interrogeant sur la qualité, sur le cadre et sur le contenu de cette relation d'interdépendance que l'on pourra progressivement dévoiler certains repères réflexifs et potentiellement universalisables (des conditions, des valeurs et des finalités) qui caractérisent ce que signifie d'être dans une relation véritablement éducative, qui ne saurait en aucun cas être confondue avec l'endoctrinement, le dressage, la manipulation, comme avec le laisser-faire intégral, la totale permissivité, l'indifférence, ou encore le laxisme.
- 34 Le projet philosophique d'une interrogation radicale portant sur quelques repères potentiellement universalisables sur ce que semble être une relation véritablement éducative, à partir de l'étude des conditions de co-construction des savoirs et de l'émergence de la personne, est engagé. Il apparaît d'autant plus important que nous nous

trouvons dans une période charnière qui est caractérisée par l'accélération de mutations plurielles, et qui invite à relever de nombreux défis. Un tel travail permettrait par exemple de mettre en évidence un certain nombre de repères opératoires praxéologiques, tout en évitant les prescriptions ; de mettre en évidence des conditions de l'éducation, qui ne sont pas des conditionnements. Au risque de se conforter dans une approche uniquement formaliste et spéculative, cette hypothèse philosophique théorique gagnerait à être confrontée à une certaine empirie ; l'analyse des marqueurs langagiers en situation d'interlocution dans la relation éducative, construite autour des trois dimensions de la signifiante (Jacques, 1987 ; Martinez & Terraz, 2018), pourrait permettre de repérer certains indicateurs montrant ou non la présence d'une relation de codépendance entre la posture éthique de l'éducateur, la co-construction des savoirs et l'émergence relationnelle du sujet éduqué comme personne. Nous envisageons de poursuivre ce travail complexe et difficile qui nécessite une approche précise, rigoureuse et soutenue dans la durée. Le chemin est encore long ; toutefois, nous commençons à apercevoir que la démonstration selon laquelle l'altruisme est au cœur des conditions de l'avènement d'une relation véritablement éducative semble se faire entendre.

BIBLIOGRAPHIE

- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Cassirer, E. (1923/1972a). *La Philosophie des formes symboliques. 1. Le Langage* (Trad. de O. Hansen-Love et J. Lacoste). Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Cassirer, E. (1924/1972b). *La Philosophie des formes symboliques. 2. La Pensée mythique* (Trad. J. Lacoste). Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Cassirer, E. (1929/1972c). *La Philosophie des formes symboliques. 3. La Phénoménologie de la connaissance* (Trad. C. Fronty). Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».
- Comte-Sponville, A. (2013). *Dictionnaire philosophique* (4^e éd.). Paris : PUF, coll. « Quadrige ».
- Drouin-Hans, A.-M. (1998). *L'Éducation une question philosophique*. Paris : Anthropos Economica.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- Dufour, D.-R. (2007). *Le Divin Marché*. Paris : Denoël, coll. « Folio essais ».
- Fabre, M. (2015). Généalogie de l'éthos néo-libéral : perspectives foucaldiennes. Dans M. Fabre et C. Gohier (éds.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (pp. 91-103). Rouen : PURH, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : PUF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité. Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier Montaigne, coll. « Analyse et raisons ».
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution. Dialogiques II*. Paris : PUF, coll. « Philosophies d'aujourd'hui ».

- Jacques, F. (1987). De la signifiante. *Revue de métaphysique et de morale*, 92 (« Philosophie du langage »), Avril-Juin, 179-218.
- Jacques, F. (1992). Peut-on et doit-on définir un *a priori* communicationnel ? Prolégomènes à une critique de la rationalité communicative. Dans D. Vernant (éd.), *Du dialogue. Recherche sur la philosophie et le langage* (pp. 189-201). Cahier n° 14. Grenoble : Vrin.
- Jacques, F. (2004). Former à la compétence interrogative. Dans F. Jacques (éd.), *Éducation et formation. Essai sur quelques constantes éducatives*, actes du colloque tenu à l'Institut catholique de Paris le 16 novembre 2002 (pp. 159-185). Paris : Parole et Silence.
- Jacques, F. (2007). *L'arbre du texte et ses possibles*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, coll. « Problèmes & Controverses ».
- Kant, E. (1785/1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (Trad. V. Delbos). Paris : Librairie générale française, coll. « Le Livre de Poche, Classiques de la philosophie ».
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. & Dreux, G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Martinez, M.-L. (1997). *Vers la réduction de la violence à l'école. Contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*. (Thèse de doctorat sous la direction de Francis Jacques). Lille : Septentrion. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00201180/>
- Martinez, M.-L. (éd.) (2002). *L'émergence de la personne. Éduquer, accompagner*. Paris : L'Harmattan, coll. « Crise et anthropologie de la relation ».
- Martinez, M.-L. (2005). Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes. *Tréma*, 24 (coordonné par M.-L. Martinez, Dossier « Approche anthropologique en éducation et en formation, Tome II), 77-101. Repéré à <http://trema.revues.org/766>. DOI : 10.4000/trema.766
- Martinez, M.-L. (2010). L'interpellation en classe, entre indifférenciation et différenciation des personnes. *Revue Corela* (Cognition, Représentation, Langages) du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest. Repéré à <http://journals.openedition.org/corela/1033>. DOI : 10.4000/corela.1033
- Martinez, M.-L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur : la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation. Dans M. Fabre et C. Gohier, (éds.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (pp. 135-154). Rouen : PURH, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».
- Martinez, M.-L. & Terraz, T. (2016). Partenariat et coordination pluriprofessionnelle – approche relationnelle et interlocutive de la personne. Dans L. Ibernou et C. Berzin (éds.), *Carrefours de l'éducation*, 42 (« 2005-2015 : Quelles évolutions en matière d'inclusion ? »), 59-72. Repéré à https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2016-2-page-61.htm#anchor_plan. DOI : 10.3917/cdle.042.0061
- Martinez, M.-L. & Terraz, T. (2018, à paraître). Les trois dimensions de la signifiante, une approche anthropo-philosophique interlocutive et empirique de la personne en éducation. *Questions Vives, Recherches en éducation*, 28 (« De l'indifférenciation à la différenciation des domaines du savoir. Quels modèles de compréhension : systèmes symboliques ou domaines

textuels ? Enjeux identitaires, éducatifs et formatifs, pour l'Université et la culture », coordonné par M.-L. Martinez et E. Annoot).

Morin, E. (1986). *La Méthode. La Connaissance de la Connaissance (Tome III)*. Paris : Éditions du Seuil.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. Paris : PUF.

Sidgwick, H. (1907/1981). *The Methods of Ethics* (7^e édition avec la préface de John Rawls). Indianapolis/Cambridge : Hackett Publishing Company. Ouvrage original paru en 1907 aux éditions Macmillan and Company.

Terraz, T. (2016). Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-attitude altruisme ? *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 40, PULM. Repéré à <http://edso.revues.org/1526>. DOI : 10.4000/edso.1526

Terraz, T. (2017a). Discours politiques de la bienveillance et éthique de l'altruisme en éducation. Dans M. Fabre, H.-L. Go et E. Prairat (éds.), *Éthique & politiques éducatives* (pp. 151-166). Nancy : PUN/Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation ».

Terraz, T. (2017b). L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ? *Recherches en éducation*, 30 (« Recherches en éducation et formation : contributions des doctorants et jeunes chercheurs », numéro coordonné par S. Besnier, S. Joffredo Le Brun, V. Messina, C. Riban et M. Roche), 39-49. Repéré à <http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article362>

Terraz, T. (2018a). L'engagement éthique par et pour la personne : altruisme et décentrement du moi. Dans M. Janner-Raimondi et A. Trouvé (éds.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche* (pp. 53-77). Rouen : PURH, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».

Terraz, T. (2018b, à paraître). *L'altruisme au cœur des conditions de l'Éducation. Éthique de la relation éducative et émergence de la personne : investigation philosophique* (Thèse de doctorat sous la direction de M.-L. Martinez et E. Prairat). Université de Rouen Normandie (soutenance prévue en novembre).

Trouvé, A. (2015a). La logique des compétences dans les enquêtes PISA. Dans V. Haberey-Knuessi et J.-L. Heeb (éds.), *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre* (pp. 43-70). Paris : L'Harmattan.

Trouvé, A. (2015b). L'enquête PISA, un simple outil de comparaison et d'évaluation ? Dans M. Fabre et C. Gohier (éds.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (pp. 13-26). Rouen : PURH, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».

NOTES

1. La notion d'« éducateur » inclut ici pour nous l'ensemble des professionnels des métiers de l'éducation comme les enseignants, les éducateurs spécialisés, etc.
2. Pour plus de détails sur cette distinction, voir notamment Terraz (2017b ; 2018a,b).
3. Nous reprenons cette notion en nous appuyant sur les travaux de Marie-Louise Martinez (2002, éd.)
4. Je tiens à remercier vivement Mme Marie-Louise Martinez de m'avoir permis de découvrir cette problématique, ainsi que les travaux de plusieurs des auteurs qui suivent (notamment ceux de Francis Jacques). L'écriture de cet article a été rendue possible par ma participation à de nombreux séminaires de recherche menés par Marie-Louise Martinez, ainsi que par plusieurs travaux collaboratifs auxquels l'auteure m'a invité ; parmi lesquels la publication d'articles en

commun ainsi qu'une présentation à deux voix de certains travaux de F. Jacques lors du colloque international VIITTEF (19-21 mai 2016 à l'ESPE de l'académie de Rouen, sous la direction scientifique de M.-L. Martinez).

5. Compte tenu des contraintes inhérentes au format d'un article scientifique, nous ne pourrions ici entrer dans les détails de l'argumentation. Précisons toutefois au lecteur que chacun des concepts, des travaux cités et des propositions réflexives que nous avançons dans cet article sont contextualisés et analysés de façon plus précise dans notre mémoire de thèse de doctorat (2018b) qui est en voie de finalisation et dont la publication est à venir.

6. Notamment ceux de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique).

7. *Program for International Student Assessment*, en français « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ».

8. Par exemple, les ouvrages du linguiste François Rastier (2013) ou du philosophe Dany-Robert Dufour (2007, chap. VI), qui analysent finement les impacts de l'idéologie néolibérale sur le rapport au savoir.

9. En ligne : <http://www.cnrtl.fr/definition/interdependance>

10. Nous avons ailleurs tenté de proposer de manière réflexive les fondements théoriques et praxéologiques d'une telle approche, que nous avons intitulée Éthique éducative d'Inspiration Vertuiste dirigée vers la Valeur-Attitude Altruisme, ou EIVVAA (Terraz, 2016 ; 2017a,b ; 2018a,b). Très brièvement, précisons que l'altruisme y est défini en tant que « valeur-attitude » qui peut se développer de manière durable en s'y exerçant, faite de bienveillance inconditionnelle et désintéressée, de libre dévouement à l'égard de l'« autrui universel », de l'intention que celui-ci puisse accéder durablement à davantage de liberté intérieure et de bonheur ; cette intention dynamique colore l'action. Ajoutons que l'EIVVAA est une éthique réactualisée de la vertu qui place l'altruisme comme valeur et vertu première, qui prend en compte les qualités de discernement et de prise en considération de la singularité des situations pour que l'agent moral puisse agir de façon juste et bonne avec et pour autrui ; l'EIVVAA implique également le respect inconditionnel et universel de devoirs moraux et de principes d'action postulés de façon aprioriste (notamment le respect de chaque être humain sans exception comme *Personne* dans sa dignité, le respect des principes de non-nuisance, de non-violence, et de la règle d'or), tout en maintenant aussi la prise en considération des conséquences supposées de l'action lorsque cela s'avère possible dans la situation, et ne risque pas de nuire à une ou plusieurs tierces personnes.

RÉSUMÉS

S'appuyant sur plusieurs travaux récents, l'article interroge d'abord les risques de confusions potentielles entre les savoirs dans le monde éducatif actuel investi par l'idéologie néolibérale, en distinguant trois niveaux : les valeurs et les finalités assignées au savoir ; la distinction entre savoir et information ; le rapport entre les savoirs. Nous travaillons l'hypothèse selon laquelle ces confusions résultent d'une conception substantialiste et/ou nihiliste des savoirs comme des personnes. Dans les deux cas, il s'agirait d'une oblitération du primat éthique, ontologique, anthropologique, épistémique et langagier de la relation d'interdépendance. En prenant principalement appui sur les travaux du philosophe Francis Jacques, nous proposons quelques pistes réflexives permettant d'appréhender la relation dans ses différentes modalités : relation interpersonnelle (par le dialogue), relation aux savoirs et aux textes (par l'interrogation), et

relation des savoirs entre eux (par le discernement des domaines du symbolique pour parvenir à articuler les savoirs avec justesse sans les confondre). Enfin, nous dessinons les contours d'une approche éthique relationnelle qui fait apparaître que l'altruisme est une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder à une relation véritablement dialogale et éducative, dans et par laquelle coémergent les significations, les savoirs et les personnes.

Based on several recent studies, the article first interrogates the risks of potential confusion between the knowledges in the current educational world invested by the neoliberal ideology, by distinguishing three levels: the values and the finalities assigned to the knowledge; the distinction between knowledge and information; the relationship between the knowledges. We work on the hypothesis that these confusions result from a substantialist and/or nihilistic conception of knowledges as well as persons. In both cases, it would be an obliteration of the ethical, ontological, anthropological, epistemic and linguistic primate of the relationship of interdependence. Based on the work of the philosopher Francis Jacques, we propose some reflexive ways to understand the relationship in its different modalities: interpersonal relationship (through dialogue), relationship to knowledge and texts (through interrogation), and relationship of knowledge between them (through discernment of the domains of the symbolic to achieve the articulation of knowledge in an appropriate and unconfused manner). Finally, we draw the outlines of a relational ethical approach that demonstrates that altruism is a necessary but not sufficient condition to access a truly dialogical and educational relationship, in and through which meanings, knowledges, and persons are co-emerging.

INDEX

Mots-clés : dialogue, savoir, relation d'interdépendance, textualité, altruisme

Keywords : dialogue, knowledge, interdependence, textuality, altruism

AUTEUR

TOMMY TERRAZ

Doctorant (4^e année), Laboratoire CIVIIC, Axe « Valeurs et Idées », Université de Rouen, Membre associé au Laboratoire LISEC, équipe « Normes et Valeurs », Membre de la SOFPHIED (Société francophone de philosophie de l'éducation)