

Vol. 2, No. 1, avril 2026



REVUE LE  
FROMAGER

# Le Fromager

Revue des Sciences humaines  
et sociales, Lettres, Langues  
et Civilisations

Fréquence :

TRIMESTRIELLE

ISSN-L : 3079-8388

ISSN-P : 3079-837X

**Editeur :**

**UFR/Lettres et Langues de l'Université Alassane  
Ouattara (Bouaké, Côte d'Ivoire)**

**WWW.REVUEFROMAGER.NET**

## **ADMINISTRATION ET RÉDACTION**

### **Directeur de publication**

DANHO Yayo Vincent  
Maître de Conférences  
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **Secrétaire de la rédaction**

KOUAMÉ Arsène

### **Web Master**

KOUAKOU Kouadio Sanguen  
Assistant, Ingénieur en informatique, Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

### **Comité scientifique**

ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny  
ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop  
BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
BATCHANA Eshohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé  
CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop  
GOMA-THETHET Roval, Maître de conférences, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville  
GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou  
KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny  
Klaus van EICKELS, Professeur titulaire, Université Otto-Friedrich de Bamberg (Allemagne)  
KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro  
LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny  
NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville  
NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I  
N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville  
SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly

SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

### **Comité de rédaction**

ALLABA Djama Ignace, Maître de Conférences, Etudes Germaniques, Université Félix Houphouët-Boigny

DJAMALA Kouadio Alexandre Histoire, Assistant, Université Alassane Ouattara

EBA Axel Richard, Maître-Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara

KONÉ Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara

KOUAME N’Founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant, Histoire, Université Peleforo Gon Coulibaly (Côte d’Ivoire)

KOUAMENAN Djro Bilestone Roméo, Maître-Assistant, Histoire, Université Alassane Ouattara

KOUASSI Koffi Sylvain, Assistant, Lettres Modernes, Université Alassane Ouattara

MAWA-Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

N’SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N’gouabi de Brazzaville

OULAI Jean-Claude, Professeur titulaire, Communication, Université Alassane Ouattara

OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, philosophie, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d’Ivoire

### **Comité de lecture**

ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny

BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

DEDE Jean Charles, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara

DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

DJAMALA Kouadio Alexandre, Assistant, Université Alassane Ouattara

EBA Axel Richard, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara

FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop

GOMA-THETHET Roval, Maître de conférences, Université Marien N’Gouabi de Brazzaville

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou

KOUAME N’Founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant, Université Peleforo Gon Coulibaly

KOUASSI Koffi Sylvain, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara

MAWA -Clémence, Chargée de cours, Université de Bamenda

N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'Gouabi de Brazzaville

N'GUESSAN Konan Parfait, Maître-Assistant, Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny

NGAMOUNTSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'Gouabi de Brazzaville

NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I

OZOUKOU Koudou François, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara, Bouaké

SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou

SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop

## **POLITIQUE ÉDITORIALE**

*Le Fromager* est une revue internationale qui fournit une plateforme aux scientifiques et aux chercheurs du monde entier pour la diffusion des connaissances en sciences humaines et sociales et domaines connexes. Les articles publiés sont en accès libre et, donc, accessibles à toute personne.

## **RECOMMANDATIONS AUX AUTEURS**

*Le Fromager* n'accepte que des articles inédits et originaux en français ou en anglais. Les articles publiés n'engagent que leurs auteurs.

Le manuscrit est remis à deux rapporteurs au moins, choisis en fonction de leur compétence dans la discipline. Le secrétariat de rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le Comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai — d'autant plus long que l'article sera parvenu plus tôt au secrétariat pour remettre la version définitive de son texte.

Les auteurs sont invités à respecter les délais qui leur seront communiqués, sous peine de voir la publication de leurs travaux repoussée au numéro suivant.

### **1. Structure de l'article**

**Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale :** Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Fonction, Grade, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [200 mots maximum], Mots clés [5 mots maximum] ; Titre en Anglais, Abstract, Keywords ; Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche méthodologique), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.

**Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain :** Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Fonction, Grade, Institution d'attache, Adresse électronique, Résumé en Français [200 mots au plus], Mots clés [5 mots au plus] ; Titre en Anglais, Abstract, Keywords ; Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

### **2. Longueur de l'article**

Quelle que soit la nature de l'article, sa longueur maximale, incluant aussi bien le texte principal que les résumés, les notes et la documentation, doit être comprise **entre 5000 et 8000 mots**.

### **3. Formats d'enregistrement et d'envoi**

Tous les articles doivent nous parvenir obligatoirement en version numérique.

### **Texte numérique (Word et PDF)**

#### **3.1 Traitement de texte**

La saisie de l'article doit être effectuée avec traitement de texte Word, obligatoirement en **police Garamond de taille 12, interligne simple (1)**.

La mise en forme (changement de corps, de caractères, normalisation des titres, etc.) est réalisée par l'équipe éditoriale de la revue. Les césures manuelles, le soulignement, le retrait d'alinéa ou de tabulation pour les paragraphes sont proscrits. Une ligne sera sautée pour différencier les paragraphes.

Pour la ponctuation, les normes sont les suivantes : un espace après (.) et (,) ; un espace avant et après (;), (:), (?), et (!). Les signes mathématiques (+, —, etc.) sont précédés et suivis d'un espace.

L'utilisation des guillemets français (« ») doit être privilégiée. Les guillemets anglais (" ") ne doivent apparaître qu'à l'intérieur de citations déjà entre guillemets.

Les chiffres incorporés dans le texte doivent être écrits en toutes lettres jusqu'au nombre cent. Au-delà, ils le seront sous forme de chiffres arabes (101, 102, 103...)

Les siècles doivent être indiqués en chiffres romains (I, II, III, IV, X, XX).

Les appels de note doivent se situer avant la ponctuation.

#### **3.2. Le texte imprimé**

Le texte comporte une marge de 2,5 cm sur les quatre bords. L'auteur peut faire apparaître directement les enrichissements typographiques ou avoir recours aux codes suivants : 1 trait : italiques 2 traits : capitales (majuscules) 1 trait ondulé : caractères gras. Le texte sera paginé.

#### **4. Pagination**

Le document est paginé de la page de titre aux références bibliographiques. Cette pagination sera continue sans bis, ter, etc.

#### **5. Références bibliographiques**

S'assurer que toutes les références bibliographiques indiquées dans le texte, et seulement celles-ci s'y trouvent. Elles doivent être présentées selon les normes suivantes :

##### **5.1. Bibliographie**

###### **– Pour un ouvrage :**

PICLIN Michel, 2017, *La notion de transcendance : son sens, son évolution*, Paris, Armand Colin.

###### **– Pour un article de périodique :**

IGUE Ogunsola, 2010, « Une nouvelle génération de leaders en Afrique : quels enjeux ? », *Revue internationale de politique de développement*, vol. 1, No. 2, p. 119-138.

###### **– Pour un article dans un ouvrage :**

ZARADER Marlène, 1981, « Être et Transcendance Chez Heidegger », in Martin KAPPLER (dir.), *Métaphysique et Morale*, Paris, L'Harmattan, p. x-y.

###### **– Pour une thèse :**

OLEH Kam, 2008, « Logiques paysannes, logiques des développeurs et stratégies participatives dans les projets de développements ; l'exemple du projet Bad-Ouest en Côte d'Ivoire », Thèse unique de doctorat, Institut d'Ethnologie, Université Cocody, Côte D'Ivoire.

## 5.2. Sources

### – Pour les sources écrites :

Nom de la structure conservant le document (Centre d'archives), fonds, carton ou dossier, titre du document, année (exemple : GGAEF — 4 (1) D39 : Rapport annuel d'ensemble de la colonie du Gabon, en 1939).

### – Pour les sources orales :

Nom(s) et prénom(s) de l'informateur, numéro d'ordre, date et lieu de l'entretien, sa qualité et sa profession, son âge et/ou sa date de naissance.

## 6. Références et notes

### 6.1. Appel de référence

Dans le texte, l'appel à la référence bibliographique se fait suivant la méthode du premier élément et de la date, entre parenthèses. En d'autres termes, les références des ouvrages et des articles doivent être placées à l'intérieur du texte en indiquant, entre parenthèses, le nom de l'auteur précédé de l'abréviation de son prénom, l'année et/ou la (les) page(s) consulté(es), suivis de deux points. Exemple : (A. Koffi, 2012 : 54-55).

Si plusieurs références existent dans la même année pour un même auteur, faire suivre la date de a, b, etc., tant dans l'appel que dans la bibliographie : (A. Koffi, 2012a).

À partir de trois auteurs, faire suivre le premier auteur de et *al.* : (K. Arnaud et *al.* 2010). Quand il est fait appel à plusieurs références distinctes, on séparera les différentes références par un point-virgule (;) : (E. Kedar, 1978, 1989 ; E. Zadi, 1990).

### 6.2. Références aux sources

Les références aux sources (orales ou imprimées) doivent être indiquées en note de bas de page selon une numérotation continue.

### 6.3. Notes de bas de page

Les explications ou autres développements explicitant le texte doivent être placés en notes de bas de page correspondante (sous la forme : 1, 2, 3, etc.). Ces notes infra-paginales doivent être exceptionnelles et aussi brèves que possible.

### 6.4. Citations

Le texte peut comporter des citations. Celles-ci doivent être mises en évidence à partir de lignes ; retrait gauche et droite en interligne simple, en italique et entre guillemets.

– Les **citations courtes** (1, 2 ou 3 lignes) doivent être entre guillemets français à l'intérieur des paragraphes en police 12, interligne simple.

– Les **citations longues** (4 lignes et plus) doivent être sans guillemets et hors texte, avec un retrait de 1 cm à gauche et interligne simple.

– Les **Crochets** : Mettre entre crochets [] les lettres ou les mots ajoutés ou changés dans une citation, de même que les points de suspension indiquant la coupure d'un passage [...].

## 7. Les documents non textuels

### 7.1 Illustrations

L'ensemble des illustrations, y compris les photographies, doit impérativement accompagner la première expédition de l'article. En plus de chaque original, l'auteur fournira une copie aux dimensions souhaitées pour la publication : pleine page, demi-page, sur une colonne, etc. Au dos seront portés le nom du ou des auteurs, le numéro de la figure, l'indication du haut de l'illustration.

La justification maximale est de 120 mm de largeur sur 200 mm de hauteur pour une illustration pleine page. Les textes portés sur les illustrations seront en Garamond.

## **7.2 Dessins originaux**

Ils seront soit tracés à l'encre de Chine, soit issus de traitement informatique imprimé dans de bonnes conditions. Dans ce dernier cas, on évitera les trames dessinées. Pour les objets lithiques, les croquis dits « schémas diacritiques » gagneront à être accompagnés des dessins traités en hachures valorisantes qui, eux, montrent la morphologie technique.

## **7.3 Documents photographiques**

Les documents doivent être parfaitement nets, contrastés et être fournis sous forme de fichier numérique ; enregistrés pour « PC » (Photoshop ©/niveaux de gris 300 ppi ou bitmap 600 ppi/Tiff/taille de publication dans Illustrator © ou tout autre logiciel de dessin vectoriel/EPS/textes vectorisés).

## **7.4 Tableaux**

La revue n'assure pas la composition des tableaux. Ils devront être remis sous forme de fichiers Acrobat © PDF (print/niveau de gris/taille de publication/300dpi) ou Illustrator © (EPS/niveau de gris/taille de publication/300dpi), respectant la justification et la mise en pages de la revue. Privilégier les fontes Garamond.

## **7.5 Échelles**

Aussi souvent que possible, la représentation grandeur nature sera recherchée. Lorsque la réduction s'impose, l'auteur aura soin de prévoir une échelle de réduction constante pour une même catégorie de vestiges. Pour chaque carte ou plan, l'auteur donnera une échelle graphique, ainsi que la direction du Nord. Pour les objets dessinés ou photographiés, une échelle, si possible constante, accompagnera chaque pièce ou ensemble de pièces.

## **7.6 Titres des illustrations, photos et tableaux**

Toutes les illustrations, toutes les photos et tous les tableaux doivent avoir des titres. Ces titres sont obligatoirement placés en dessous des illustrations, des photos ou des tableaux.

## **7.7 Légendes**

L'auteur accordera un soin particulier à la qualité des légendes. Les illustrations, les photos, les tableaux et leurs légendes constituent souvent le premier contact du lecteur avec l'article. Les légendes doivent être placées en dessous des titres.

## **7.8 Appels des illustrations, photos et tableaux**

Dans le texte, l'auteur doit obligatoirement indiquer l'appel aux illustrations, photos ou tableaux. Cet appel doit être en chiffres arabes : (fig. 1), (tabl. 2), (pl. 3 - fig. 4), etc.

Site internet de LE FROMAGER : <https://revuefromager.net/>  
L'équipe éditoriale

## SOMMAIRE

### **N'Zué Koffi Arsène GNA**

Analyse comparative des facteurs socio-économiques influençant les parcours thérapeutiques des réfugiées centrafricaines et communautés hôtes congolaises 9-30

### **Fidèle Wendegouidi OUEDRAOGO**

Compétition et représentativité culturelle à la Semaine Nationale de la Culture au Burkina Faso 31-47

### **Mlan Kouakou Pierre ANZIAN**

Entre tradition ancestrale et modernité numérique : l'écartèlement identitaire du chrétien Agni moronou 48-65

### **Innocent Atehghang AFUHINGHANG**

The grievances theory versus transnationalism and the Cameroon anglophone question: from 1961 to 2017 66-84

### **Sasso Sidonie Calice YAPI, Noël Jean Charles Abel YAPO**

Médias Sociaux et Construction Identitaire des Étudiants à l'Université Virtuelle de Côte d'Ivoire : Entre Socialisation Numérique et Stress Académique 85-97

### **Bodji Georges Duvalier N'DRÉ, Nibé Dramane SILUÉ, Gahoun Brice Aubain GBODJÉ**

Construction identitaire et médiatisation de la fête de Pâques par SOLIBRA 98-111

### **Soumaïla MARE**

État, entre collaboration, concurrence et recentralisation : repenser la gouvernance de la culture et du tourisme au Burkina Faso 112-124

### **Adoté Akué AKPABIE**

Précarités socioéconomiques et culturelles, stratégies politiques et déficit de consolidation démocratique au Togo 125-146

### **Sidiki COULIBALY, Lassana NASSOKO**

La réception de la poésie française dans l'enseignement secondaire au Mali 147-158

### **Bi Naga Landry BOTTY**

Nos sociétés contemporaines à l'épreuve des technologies émergentes : la révolution numérique, une nouvelle ère 159-170

### **Dié Octave MANIGA**

Les transports collectifs urbains à Abidjan face aux effets de la crise socio-politique de 2002 171-183

### **Boubacar Bamba KEITA, Lassana TOURE, Sékou Amadou TRAORE, Brehima KEITA**

Modélisation et prévision des tendances des dépenses de santé au Mali (2008–2022) à partir des séries temporelles 184-199

### **Michel EONE, Nicéphore Assoua ELAT, Jean Marie Obourou EBERE**

Revivre de *Maât* : une solution africaine aux crises frontalières et migratoires entre le Cameroun et la Guinée Équatoriale (1968-2020) 200-217

### **Faustin GUEI, Philbert Kouadio KONAN, Karidia DIOMANDE, Jean-Aimée Assué YAO**

Gestion des déchets solides, indicateurs environnementaux et risques sanitaires dans la ville de Bondoukou 218-234

### **Privat Sylvain BADELO, Guy Éric Anicet Quassy KOUAKOU**

Pratiques agricoles des cotonculteurs et durabilité agroécologique dans le département de Korhogo 235-246

- MITAN, NGUEABAYE, NOUMBISSIE, FONKOUA**  
Rôle des entrepreneurs tchadiens dans l'offre éducative : acteurs, stratégies et enjeux pour la gouvernance du système éducatif 247-265
- GANAME, KOUDOUGOU, OUEDRAOGO,**  
Accès au foncier rural des femmes Mossé dans la province du Zoundwéogo région du Nazinon au Burkina Faso : entre normes sociales et réalités socio-économiques 266-284
- Rebecca Paule Jacqueline DO**  
Conditions de détention et ses conséquences sur les détenus au pôle pénitentiaire d'Abidjan (PPA) 285-299
- Alfred Romuald GAMBOU, Yvette BAKINGU BAKIBANGOU**  
L'éthique enseignante et les enjeux de la compréhension des ontologies plurielles des cultures 300-313
- Kouakou Daniel KOUAME, Kpassigué Gilbert KONE**  
L'Église Confessante dans l'Allemagne Nazie : analyse historique et éthique d'une confrontation entre totalitarisme et conscience chrétienne 314-328
- Narcisse Rostand MIAFO YANOU**  
Gouvernance militaire au Mali, au Burkina-Faso et au Niger et sens du présent 329-344
- Ibrahim POUNTOUGNIGNI**  
L'hétérogénéité langagière comme facteur de la variation linguistique dans la francophonie négro-africaine : le cas de *Le fils-de-la-femme-mâle* de Maurice Bandaman et *La vie et demie* de Sony Labou Tansi 345-360
- Armel-Valéry TOGBO, Zana Moussa OUATTARA**  
La démocratie à l'épreuve de la souveraineté : universalisme, particularisme et légitimation du pouvoir dans le discours politique de Teodoro Obiang Nguema 361-372
- Konan Chekinaël KONAN, Tinindia Kariatou YÉO**  
La crise contemporaine des droits humains à l'épreuve de la responsabilité éthique : analyse philosophique d'Emmanuel Levinas 373-385
- Théodore HONBA**  
La question de l'être comme urgence dans la philosophie contemporaine 386-397
- Nadine Carole NGON**  
Mémoire, héritage et résistance culturelle bantu au Brésil 398-409
- Yao Célestin KOUAKOU**  
La citation dans *quand on refuse, on dit non*, d'Ahmadou Kourouma : entre citation d'autorité et citation référentielle, un artifice pour une appropriation discursive 410-426
- Kobéna Fiéni Jean-Jacques KRA, Guikahué Daniel BISSOU**  
De l'enclavement à l'attractivité : repenser le développement touristique du district du Zanzan par une approche systémique 427-442
- Yao Dieudonne KOUASSI, N'dri Yann Cedric KOUADIO, Yves Ayereby AYEREBY**  
Analyse des impacts environnementaux de la dynamique récente du climat dans le département d'Adiako 443-458
- Abras Rahama HAMIDE**  
Alphabétisation fonctionnelle et réinsertion socioprofessionnelle des femmes en situation de prostitution dans la ville de N'Djamena 459-478

# L'éthique enseignante et les enjeux de la compréhension des ontologies plurielles des cultures

**Alfred Romuald GAMBOU**

Université Catholique de l'Ouest de Nantes  
École Normale Supérieure  
Université Marien Ngouabi, Brazzaville  
[alfredgambou@yahoo.fr](mailto:alfredgambou@yahoo.fr)

**Yvette BAKINGU BAKIBANGOU**

Institut Supérieur d'Education Physique et Sportive  
Université Marien Ngouabi, Brazzaville  
[kibangouyvette@gmail.com](mailto:kibangouyvette@gmail.com)

## Résumé

Cet article met en évidence deux caractéristiques majeures de notre actualité contemporaine : le spectacle et l'hétérogénéité des mondes (la diversité culturelle) structurée autour des ontologies plurielles des cultures. De ce constat émerge notre questionnement : dans quelle mesure la compréhension de ces ontologies peut-elle permettre l'élaboration d'une éthique pédagogique qui favorise une meilleure prise en compte de la diversité des imaginaires des élèves et qui les aide à poursuivre leur désir d'apprendre ? À partir d'une approche analytique, cette étude propose un cadre théorique pour comprendre ce qui sous-tend ces ontologies dans le contexte particulier qu'est la salle de classe. Elle met en évidence les différentes manières dont elles se manifestent à travers le langage parlé des élèves. Ce qui ne peut que favoriser chez l'enseignant, l'émergence d'une nouvelle approche éthique pour réévaluer constamment « sa distance » dans sa relation pédagogique.

**Mots-clés :** Philosophie de l'éducation, l'éthique enseignante, ontologies plurielles des cultures, contemporanéité, relation pédagogique.

**Teacher ethics and the challenges of understanding the plural ontologies of cultures.**

## Abstract

This article highlights two major features of our contemporary reality: spectacle and the heterogeneity of worlds (cultural diversity) structured around the plural ontologies of cultures. From this observation emerges our questioning: to what extent can the understanding of these ontologies allow the development of a pedagogical ethic that promotes a better consideration of the diversity of students' imaginaries and helps them to pursue their desire to learn? From an analytical approach, this study proposes a theoretical framework to understand what underlies these ontologies in the context of the classroom. It highlights the different ways in which they manifest through the spoken language of the students. This can only encourage the teacher to develop a new ethical approach to constantly reassess "their distance" in their pedagogical relationship.

**Keywords:** Philosophy of education, teaching ethics, plural ontologies of cultures, contemporaneity, pedagogical relationship.

## Introduction

La culture, comprise dans son sens général, est tout ce que l'homme ajoute à la nature, tant sur le plan matériel que spirituel (dans ce sens, elle le fonde et le structure). Dès lors, il est difficile de poser la question de l'altérité, c'est-à-dire de la compréhension du rapport du « je » avec « tu » ou l'autre, sans la situer ou la circonscrire dans une perspective culturelle. De plus, dans un contexte désormais le nôtre, celui d'hétérogénéité des mondes (diversité culturelle). Par conséquent, on ne peut comprendre l'autre, dans sa singularité et sa richesse, qu'à la lumière d'une connaissance approfondie de ce qui le fonde et le structure (sa culture), dans la mesure où elle est ce qui forge l'être de chaque individu et lui laisse une trace indélébile, une empreinte.

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, ... » (E. Hall 1979 : 21). Or, si la culture définit l'identité d'une personne, elle-même est influencée par des logiques cohérentes qui émergent d'un système ou de systèmes ontologiques sous-jacents. Comprendre l'univers d'une personne revient donc à saisir non seulement sa culture, mais surtout les fondements qui la sous-tendent, c'est-à-dire son ontologie. D'où se justifie pour nous cette urgence de penser la compréhension des ontologies plurielles des cultures de notre actualité comme fondement d'une éthique enseignante en quête de cohérence dans la manière de prendre en charge la diversité des élèves.

Dans ce sens, pour qu'un enseignant développe une éthique cohérente dans sa relation avec les autres et le monde, il est essentiel qu'il comprenne préalablement ce qu'il est lui-même en tant que donné culturel. Tant il est vrai qu'un enseignant qui se voit confier la responsabilité d'autrui (l'enfant), perçu comme étant vulnérable, doit pouvoir sans cesse réussir à construire une cohérence éthique dans sa propre manière d'être et d'agir. Cette nécessité de se comprendre soi-même implique également de comprendre les ontologies contemporaines, c'est-à-dire la pluralité des cultures qui composent notre temps présent ou notre actualité. C'est de là qu'émerge le questionnement de cette recherche : *dans quelle mesure la compréhension des ontologies plurielles des culturelles de notre actualité permet-elle de penser une éthique enseignante capable de mieux prendre en charge la diversité des imaginaires des élèves et leur désir d'apprendre ?* Nous parions sur le fait que l'examen des structures sous-jacentes de notre contemporanéité et l'exploration des aspects du langage, tant verbal (la parole, le discours) que non verbal (signes, gestes, etc.), perçus comme des éléments de la culture, concourent à la compréhension de ces ontologies plurielles. L'idée étant de comprendre ou d'interpréter ce que recouvre le dévoilement de modes d'être des imaginaires des élèves, dans leur singularité et leur complexité pour penser et adapter leur prise

en charge ou leur accompagnement vers l'appropriation de ce qui les émanciperont, les savoirs. Ainsi, pour mieux analyser les fondements ontologiques de notre époque actuelle nous empruntons à l'approche analytique et à l'herméneutique leur capacité critique d'interprétation, leur engagement et leur lucidité dans l'analyse. À partir de là, l'article examine les implications de cette compréhension dans l'émergence d'une nouvelle approche éthique de cet agent moral qu'est l'enseignant.

## **1. L'actualité de notre contemporanéité : le spectacle et l'hétérogénéité des mondes**

Nous avons fait le choix de mettre en évidence dans ce travail deux traits caractéristiques de notre contemporanéité, à savoir : le spectacle et l'hétérogénéité des mondes.

### **1.1. Le spectacle**

Dans son ouvrage de 1967, *La Société du spectacle*, Guy Debord montre que le spectacle constitue l'un des traits dominants du monde occidental. Il définit le spectacle comme un mode de vie où la production et l'accumulation de biens matériels deviennent la finalité de l'existence, où les apparences dominent la réalité, où les images remplacent l'expérience vécue. Il s'agit de l'ère de la fétichisation de la marchandise et de la perte de l'unité du monde. Dans ces sociétés du spectacle, on préfère la représentation à la réalité, l'image à la chose, la copie à l'original, l'apparence à l'être, l'avoir au paraître, le profane au sacré. Ainsi observait-il que : « La société porteuse du spectacle ne domine pas seulement par son hégémonie économique les régions sous-développées. Elle les domine *en tant que société du spectacle*. Là où la base matérielle est encore absente, la société moderne a déjà envahi spectaculairement la surface sociale de chaque continent » (G. Debord, 1992 : 53). C'est à partir de ce fond que nous devons comprendre l'effondrement de toute expérience éthique qui définit notre époque. Car :

Les sociétés modernes, en particulier la société occidentale, ont un problème avec ce qui représente une tâche fondamentale de toute société, la production de sens, [...] Le lien social repose en partie sur l'existence de cadres collectifs de la pensée et de l'action qui ont en charge de permettre aux individus, aux groupes sociaux, aux institutions, aux nations, aux empires, de rehausser leur vie de perspectives et d'ambitions, de lui donner de la profondeur et de l'épaisseur, ou, à tout le moins, de disposer de points de repère, de systèmes de références, capables d'exprimer la signification de ce qu'ils vivent et ressentent (Y. Barel, 1987 : 7).

Une telle perspective dans le contexte des sociétés du spectacle est devenue obsolète, tant il est vrai que, « L'homme déchoit dans la mesure où il manque à sa vocation, qui est accueil du mystère essentiel de toute chose et de lui-même » (O. Rey, 2003 : 295).

### **1.2. L'hétérogénéité des mondes : la diversité culturelle**

Contrairement à la verticalité des principes et des valeurs établis par la modernité issue des Lumières, deux notions-clés ont émergé dans nos sociétés du spectacle pour définir notre

époque actuelle : le relativisme et la diversité, en particulier culturelle. En plus de la fétichisation de la marchandise, nos sociétés sont maintenant marquées par ce que Bernard Lahire appelle « la quête de légitimité » culturelle ou identitaire. En réalité, celle-ci,

Est liée aux structures (plus ou moins différenciées et différemment hiérarchisées) du monde social et aux luttes symboliques entre les différentes manières de vivre et d'être inscrit dans ce monde. Plus le monde social est différencié, plus il existe de variantes dans les manières de le vivre et de l'occuper, et plus les principes de la différenciation se diversifient. On pourrait même ajouter que plus le monde social est différencié, plus les individus le composant sont définis par une multitude de coordonnées et de propriétés sociales (sous l'angle de la richesse ou de la pauvreté économique, de la richesse ou de la pauvreté culturelle, de la jeunesse ou de la vieillesse, de la beauté ou de la laideur, de la grandeur ou de la petitesse spirituelle, politique, morale, etc.) ... (B. Lahire, 2006 : 671).

Ainsi, les individus voient leur existence se vider de tout sens alors qu'ils sont ontologiquement des êtres doués de signification. On comprend, dès lors, ce que signifie pour eux, le « besoin de légitimité » ou ce « besoin de se sentir justifié d'exister » devenu leur mode d'être. Dans ce sens, la virtualisation de nos vies à travers les réseaux sociaux est un exemple frappant de cette tendance. C'est ainsi qu'il faut comprendre, nous semble-t-il, cette réalité précise : « Les luttes symboliques ordinaires que manifestent les jugements culturels ont pour enjeu la légitimité de sa manière de vivre (ses goûts, ses préférences, ses passions, etc.) ou, plus exactement, l'imposition de sa manière de vivre comme une manière au moins *aussi* légitime que d'autres et souvent, la dynamique des luttes aidant, *plus* légitime que les autres » (B. Lahire, *Ibid.*). Nous voilà engagés dans un procès sans fin de polarisation de luttes, tant symboliques qu'artificielles, qui nourrissent et renforcent ce que Gilles Lipovetsky et Sébastien Charles appellent « le règne de la mode achevée » (G. Lipovetsky & S. Charles, 2004 : 29). Il est vrai que « le système final de la mode sacralise le bonheur privé des personnes et brise les solidarités et consciences de classe au bénéfice des revendications et préoccupations personnelles » (G. Lipovetsky & S. Charles, *Ibid.* : 30). Que pouvons-nous retenir de ce rapide diagnostic de notre époque ? Il nous permet de situer l'enjeu de notre problématique.

En effet, sans une compréhension profonde de ce qui est à l'œuvre à notre époque contemporaine, il est difficile pour l'enseignant de situer sa pratique (d'adopter des postures). C'est en tenant compte des paramètres ci-dessus décrits qu'un enseignant peut réussir à prendre en charge la diversité des imaginaires des élèves et à répondre à leur désir d'apprendre. Il doit donc faire sienne cette compréhension de façon que, par son action éducative, il soit en mesure de mettre ses élèves en route, de les rendre aptes à construire, tout en étant de leur époque, un rapport distancié avec elle. Comment donc parvenir à cette compréhension éclairée de la part des élèves ? Sans aucun doute, en leur apprenant à dialoguer avec les œuvres de nos devanciers, « dialogue où autrui nous engage dans la langue, la culture et la connaissance » (D. Moreau,

2008 : 190). Ils pourront ainsi acquérir le bagage culturel nécessaire pour développer leur propre capacité à penser et à accéder aux questions qui donnent un sens à leur existence. Dans cette perspective, en adaptant les propos de Henri Bergson (2012 : 55) à nos considérations, disons que l'enseignant ne doit pas oublier de leur faire partager en toute conscience l'idée que la classe est avant tout une mise en commun des énergies individuelles, dans ce sens, elle doit bénéficier des efforts de tous et en même temps, elle doit rendre en retour les efforts de tous plus facile. En considérant qu'il y a effort, au sens où l'entend John Dewey, « toutes les fois que nous faisons servir des habitudes acquises à l'apprentissage d'un exercice nouveau » (Cité par H. Bergson, 2012 : 209). C'est à la lumière de ce fondement éthique et pédagogique que l'enseignant saura communiquer avec sérieux, simplicité et grandeur cette idée évocatrice selon laquelle : « ce que transmet l'éducation est un trésor de significations dans lequel l'éduqué forgera des énoncés propres à porter réponse aux questions qu'il sera amené à se poser, du fait même des problèmes que nous lui lèguerons pour n'avoir pas su les résoudre » (D. Moreau, *Ibid.*). Dès lors, comment ces ontologies plurielles des culturelles de notre contemporanéité ouvrent-elles un nouveau cadre pour repenser une éthique enseignante ?

## **2. Repenser l'éthique enseignante dans ce contexte des ontologies plurielles des cultures**

Nous pouvons définir l'éthique comme « l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre » (P. Ricœur, 1990 : 200). Il va de soi que c'est bien à partir d'elle que nous délibérons sur nos actions antérieures et aiguïsons la lucidité à agir sur celles à venir. Car « lorsque la maladresse de l'acte se retourne contre le but poursuivi » (E. Levinas, 1991 : 14), c'est bien cette interrogation qui nous permet de faire cette sorte de cartographie sous divers angles de la situation pour mieux la comprendre et agir autrement sur elle. Dans ce sens, cette interrogation va plus loin qu'un constat. En effet, « l'éthique, contrairement à la morale, ne se limite pas au respect de ce qui est donné, mais vise le dépassement de ce qui est dans une visée de perfectionnement » (D. Moreau, 2011 : 10).

Pour mieux comprendre l'orientation que nous donnons ici à cette notion d'éthique, et par là, prémunir quelques possibles objections, il convient de noter que nous distinguons l'éthique sur un double niveau. D'un côté, il y a l'éthique enseignante, que nous comprenons comme une éthique personnelle de l'enseignant ; elle éclaire la délibération, l'action et les décisions qu'il prend pour orienter ses choix et sa vie dans cet espace particulier qu'est la classe, et par conséquent, l'aide à mieux comprendre et à accompagner ses élèves. C'est ici que nous situons la clef pour une meilleure prise en charge de la diversité des imaginaires des élèves et leur désir d'apprendre. De l'autre côté, il y a l'éthique professionnelle enseignante. Celle-ci

perçoit l'enseignant comme un participant actif dans une communauté éducative qui fonctionne selon des règles spécifiques c'est-à-dire une déontologie.

En effet, comme toute déontologie, celle-ci remplit trois fonctions principales, selon les recherches d'Eirick Prairat. À savoir, elle facilite la prise de décision et l'engagement (« elle est là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère pour décider, s'orienter et agir dans les contextes de travail brouillés et difficiles ») ; elle définit l'identité d'une profession et enfin régule ou moralise les pratiques professionnelles (E. Prairat, 2009 : 19- 21). Bien que ces deux éthiques ne soient pas nécessairement en conflit, Eirick Prairat souligne toutefois, qu'une déontologie professionnelle ne remplace pas une éthique personnelle. Par conséquent, notre position est claire : c'est du renouveau de la première éthique, son renforcement, son accroissement qu'émergera le renouveau de la seconde. C'est de la poétique de la première que naîtront les proses de la seconde. Dès lors, face à la pluralité des ontologies culturelles de notre temps, comment l'enseignant peut-il s'y prendre, sur le plan éthique, pour assumer ses fonctions de médiateur entre les savoirs et les élèves ? Comment peut-il réussir à accompagner ses élèves pour qu'ils deviennent à l'avenir non seulement des citoyens éclairés mais aussi des êtres humains capables de revêtir leur humanité et assumer à leur tour leur responsabilité à l'égard de la postérité ?

### **2.1. L'herméneutique du lieu (topologie) et du langage (la parole)**

Au-delà de toutes suppositions prescriptives, l'éthique enseignante est, à notre avis, toujours une expérience opérante ou inopérante en fonction de la capacité que possède l'agent de comprendre le lieu où il opère. Cependant, l'efficacité de la compréhension du lieu dépendra principalement de deux choses : 1) que l'agent moral, l'enseignant, soit bien lucide sur le fait que : « la source de l'expérience éthique se trouve dans la découverte que l'homme fait de son inachèvement » (D. Moreau, 2011 : 305). De là découle son devoir de se rendre progressant ou meilleur en se renouvelant continuellement. 2) Que celui-ci « reconnaisse, à travers sa propre présence, l'étrange présence de ceux qui ne sont plus et celle non moins énigmatique de ceux qui ne sont pas encore » (D. Moreau, *Ibid.*). Cette prise de conscience<sup>1</sup> au cœur de l'action éducative est ce que Tim Ingold appelle la « perdurance ». Il s'agit d'un processus vital qui ne peut être pensé autrement que comme un chevauchement entre les générations, car, écrit-il :

---

<sup>1</sup> Paul Ricoeur dans l'analyse qu'il effectue des travaux de Reinhart Koselleck, 1979, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS, nomme pour sa part cette prise de conscience, « de conscience historique ». En effet, pour lui, « la conscience historique des individus ou des communautés repose sur le contraste entre un horizon d'attente dans lequel nous nous projetons et un espace d'expérience dans lequel nous nous trouvons enracinés » (P. Ricoeur, 2017, *Philosophie, éthique et politique. Entretiens et dialogues*. Paris, Seuil : 72-73). Cette conscience historique est au cœur de l'idée de perdurance, chère à Tim Ingold.

« toute génération qui saisit le présent<sup>2</sup> pour elle-même fait obstruction à la progression continue du passé vers l'avenir » (T. Ingold, 2025 : 55).

Nous reconnaissons ici l'influence de la pensée de Henri Bergson sur Tim Ingold. Car c'est bien Bergson qui a montré avec une remarquable justesse, comment, la conscience pour créer l'avenir à partir du présent doit s'appuyer sur le passé de telle sorte que dans « une durée, passé, présent et avenir empiètent l'un sur l'autre et forment une continuité indivisée » (H. Bergson, 2012 : 42). Raison pour laquelle il nous faisait remarquer ceci :

À quel signe reconnaissons-nous d'ordinaire l'homme d'action, celui qui laisse sa marque sur les événements auxquels la fortune le mêle ? N'est-ce pas à ce qu'il embrasse une succession plus ou moins longue dans une vision instantanée ? Plus grande est la portion du passé qui tient dans son présent, plus lourde est la masse qu'il pousse dans l'avenir pour presser contre les éventualités qui se préparent : son action, semblable à une flèche, se décoche avec d'autant plus de force en avant que sa représentation était plus tendue vers l'arrière (H. Bergson, *Ibid.* : 44- 45).

Tel est le fonds éthique et spirituel qui peut permettre à l'enseignant de commencer à percevoir autrement ce que recouvre cet espace classe que nous appelons « la trouée topologique »<sup>3</sup> de la vie *cénobitique*, tout en gardant à l'esprit la part d'opacité qu'elle conservera toujours. Toutefois, pour percer ce lieu, il est important de créer des conditions favorables à la libération des éléments qui permettront à l'enseignant, de les interpréter et de les comprendre. Parmi ces éléments, il y a lieu de citer la parole, bien entendu, la parole de tous les acteurs y participant, et plus précisément celle des élèves. Mais, pourquoi la parole ?

#### - **La fonction de la parole**

Si l'on considère que la classe est « une sorte de variance infinie des sensibilités linguistiques » ou encore « cette fragrance, cet éclatement des poétiques du monde » (E. Glissant, 1996 : 122), on peut se poser la question sur le rôle que joue la parole dans cet espace. Dès lors,

---

<sup>2</sup> Il est important de souligner que le présent dont il est question ici, est celui qui marque l'instant figé (pour un temps) de la temporalité, « *ce qui est* » : notre contemporanéité. Cependant, cela ne doit pas nous faire oublier qu'il y a une autre conception du présent, plus riche nous semble-t-il, comme celle que propose Henri Bergson : « le présent est simplement *ce qui se fait* », ce qui est toujours en cours (cette perspective est aussi celle sur laquelle insistent les travaux de Giorgio Agamben sur le contemporain. Cf. G. Agamben, 2008, *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris, Rivages Poche). En ce sens, écrit Bergson : « le pur présent étant l'insaisissable progrès du passé rongé par l'avenir. La conscience éclaire donc de sa lueur, à tout moment, cette partie immédiate du passé qui, penchée sur l'avenir, travaille à le réaliser et à se l'adjoindre » (H. Bergson, 2023, *Réflexions sur le temps, l'espace et la vie*, Paris, Payot & Rivages : 50).

<sup>3</sup> Nous entendons par « trouée topologique de la vie "cénobitique" » (c'est-à-dire la vie en tant que vie en communauté dans l'espace classe, sans qu'elle ne méconnaisse pour autant l'élève dans son individualité ou sa singularité), la compréhension que l'enseignant doit avoir de ce lieu, qu'est l'espace classe, dans ses déformations et ses transformations continues.

comment sa compréhension peut-elle influencer l'éthique et la pratique enseignante ? Pour le comprendre, plongeons-nous dans l'analyse que Martin Heidegger fait de la parole. En effet, il énonce que « [...] exister en tant qu'homme veut déjà dire : amener ce qui règne à la parole » (M. Heidegger, 1992 : 51). Cette affirmation découle de son analyse des fragments d'Héraclite, qui l'amène à répondre à des questions fondamentales telles que : « Qu'est-ce qui a lieu dans le [*logos* ou la parole] ? [...] Être porté à la parole- qu'est-ce que cela veut dire ? » (M. Heidegger, *Ibid.* : 52). Ainsi, Heidegger, partant d'un fragment d'Héraclite, « Le maître, dont l'oracle est à Delphes, n'exprime ni ne cèle, mais il donne un signe [il dote de lisibilité] » (Cité par M. Heidegger, *Ibid.*), démontre qu'on arrive à faire émerger ce qui est en retrait dans un signe par la parole. Le dévoilement du signe, son herméneutique, ne consiste qu'en l'œuvre de la parole ; elle permet sa révélation. C'est pourquoi Heidegger pense que la fonction la plus importante de la parole est de permettre que « soit tiré du retrait ce qui règne », car si l'acte de porter la parole n'est pas efficace, il se produit son opposé, soit « l'acte de maintenir latent et dans le retrait ».

Dans ce sens, la signification fondamentale que Heidegger donne à la parole, à la suite d'Héraclite, est l'acte de « tirer hors du retrait », ce qu'il appelle l'acte de « dé-celer » (Entbergen). Alors, « L'acte de déceler, de « libérer du retrait », est l'événement qui a lieu dans le [*logos*]. Dans le [*logos*], le règne de l'étant est décelé, il devient manifeste. » (M. Heidegger, *Ibid.* : 52-53). C'est dans cette manifestation que l'on peut parvenir à percevoir les éléments de compréhension du « signe » que représente ici l'élève et ainsi adapter sa « vraie manière d'être à l'ouvrage ». On peut également se rappeler l'analyse que fait Gadamer sur les travaux de Humboldt sur les langues. Il souligne leur contribution à notre compréhension du fait que « toute langue est une vision du monde qui lui est propre ». Apprendre une langue et la comprendre est, en effet, un véritable moyen « d'étendre ce que l'on peut apprendre ». Pour Gadamer, « je suis en mesure de me laisser dire ce qui a été et est dit en cette langue. Exercer ce comprendre, c'est déjà être requis par ce qui est dit, ce qui ne peut avoir lieu sans que l'on mette également en jeu "sa propre vision du monde et même sa propre vision de la langue". » (H.-G. Gadamer, 1996 : 466).

Si une telle opération se produit lors de l'apprentissage et de la maîtrise d'une langue, on peut en déduire qu'elle peut également se produire lorsque l'enseignant parvient à comprendre et à parler le langage de l'élève. C'est ainsi qu'il pourra accéder à « cette présence (*Dasein*) du monde » qui se cache derrière le langage de l'élève. En effet, il est vrai, précise Gadamer, que dans une relation spécifique, la langue ou le langage introduit « une certaine conduite à l'égard

du monde, et que c'est par elle que le monde s'exprime ou se manifeste. Autrement dit, « la langue [...], n'a sa véritable existence que dans le fait que le monde se donne présence en elle » (H.-G. Gadamer, *Ibid.* : 467). De façon analogue, le monde de l'élève, son contenu propre, ne peut être découvert et exprimé que dans son langage propre.

Or, il arrive que l'enseignant soit souvent mal équipé, voire impuissant, pour y accéder, submergé par les codes qui le recouvrent et le débordent. C'est pourquoi Gadamer est persuadé que : « Si toute langue est une vision du monde, elle l'est en premier lieu, non pas comme type défini de langue (c'est ainsi que le linguiste voit la langue), mais en vertu de ce qui, dans cette langue, est dit ou, plus exactement, transmis » ((H.-G. Gadamer, *Ibid.* : 465). On peut faire la transposition avec le langage propre de l'élève, car sans la possibilité d'accéder à ce qui est dit et transmis par l'élève, difficile devient la tâche de l'enseignant de comprendre la manière qu'à le monde de se faire présence dans la langue de l'élève ou qu'à l'élève d'exprimer ses visions singulières du monde : ses représentations, ses imaginaires.

Dès lors, la compréhension de ce lieu, la classe, et ce qu'il recouvre, demande dans ce contexte d'hétérogénéité des mondes, non seulement des compétences techniques mais aussi et surtout des qualités humaines que l'éthique seule peut aider à formuler, à déployer et à transmettre. Ainsi, dirait Jankélévitch, « Nous voilà derechef renvoyés de l'être aux manières d'être, puis aux manières de ces manières à l'infini ; du faire aux façons de faire et, à l'infini, aux façons de ces façons, jusqu'au moment où nous seraient peut-être révélées la Façon de toutes les façons et la Manière de toutes les manières ! » (V. Jankélévitch, 1980 : 29). C'est à ce prix, nous semble-t-il, que l'enseignant peut mieux comprendre ce que signifie une classe, et par conséquent, réussir à faire classe. C'est sans nul doute dans cette perspective que nous pouvons comprendre cette affirmation :

[...] la classe est le lieu de rencontre de cultures différentes, par lesquelles s'expriment des valeurs qui disent le monde sous des angles divers voire contradictoires. En effet, tout enfant est porteur d'une culture, celle de sa famille, de son groupe d'amis ou de son quartier, culture souvent donc composite, qui à la fois crée le lieu de reconnaissance de ceux avec qui il se sent "chez lui", et marque donc une frontière de "l'au-delà". Rassemblées dans une classe, lieu de savoir et de transmission du savoir, ces cultures mises ensemble sont un formidable creuset de connaissances pour aborder le monde et les autres, si tant est qu'elles soient mises à profit et que leur rencontre soit verbalisée et dynamisée. (M. Rispaïl & S. Wharton 2012 : 164).

L'herméneutique de cet espace est décisive si l'enseignant veut fonder et orienter sa pratique dans une perspective d'éthique, tant que celle-ci met en avant, la nécessaire compréhension pour mieux agir. En ce sens, le compositeur John Cage lors d'une conférence en 1957 n'avait peut-être pas tort quand il disait : « ce n'est qu'en présence des choses que nous

pouvons les ressentir, et ce n'est qu'en les ressentant que nous pouvons y répondre » (Cité par T. Ingold, 2025 : 192).

### **3. L'éthique et la notion de « distance » dans une relation pédagogique**

Dans le but d'approfondir notre compréhension des besoins des élèves dans la classe et d'y répondre plus efficacement, nous souhaitons clarifier une notion qui revêt une portée éthique indéniable : celle de la « distance ». Commençons par rappeler que plusieurs travaux en biologie, éthologie, en zoologie, en psychologie et en sociologie (K. Lorenz, 1970 ; E. T. Hall, 1971 : 158) ont montré que l'homme, d'ailleurs même les animaux, font appel à leurs sens pour distinguer voire différencier les espaces et les distances. La distance est considérée comme un élément central pour évaluer et comprendre la nature ou la qualité des liens entre deux ou plusieurs individus. Elle sert donc d'indicateur pour appréhender ou apprécier les émotions et/ou les activités partagées par les personnes concernées.

Par conséquent, l'attitude, les gestes, le débit de la parole et la tonalité de la voix revêtent une importance cruciale dans une relation pédagogique. Par conséquent, comprendre le comportement humain devrait être au cœur de la formation des enseignants. En effet, si l'on se limite à une explication unique et globale du comportement humain sans tenir compte de la variabilité infinie de l'être humain en fonction de son contexte culturel, social et environnemental, ainsi que de ses émotions et humeurs, notre compréhension de la psychologie humaine sera extrêmement limitée. Par conséquent, certains aspects du développement de la personnalité de l'enfant (l'élève) peuvent échapper à la compréhension de l'enseignant, ce qui peut entraîner une détérioration de sa relation avec lui. Il est crucial d'étudier le comportement humain, car son intérêt est tel que l'enseignant pourra rapidement repérer et identifier certains types de personnalités.

Car non seulement il existe des intravertis et des extravertis, des types autoritaristes et égalitaristes, apolliniens et dionysiaques ainsi que toute l'infinité des types caractériels, mais chacun de nous possède aussi un certain nombre de *personnalités situationnelles* apprises, dont la forme la plus simple est liée à nos comportements au cours des différents types de relation intime, personnelle, sociale et publique. Certains individus ne développent jamais la face publique de leur personnalité et ne peuvent, par conséquent, jamais remplir un espace public. (E. T. Hall, *Ibid.* : 145).

Suivant le type de personnalité que l'on est, cela peut influencer nos réactions dans une situation donnée. Ce facteur est crucial pour comprendre la distance que l'on ressent envers les personnes en face de nous. Nous pouvons être proches, distants ou quelque part entre les deux. En tout cas, même si nous ne saisissons pas toujours avec une clarté scientifique satisfaisante tous les éléments permettant d'identifier et de justifier pourquoi ceux-ci sont plus proches des uns des autres que d'autres dans un groupe, néanmoins toute personne qui a déjà enseigné, saura

le dire, les distances entre élèves et élèves-enseignant sont variables selon des degrés indéterminés. Ces degrés d'intimité ne sont pas facilement quantifiables. Et on peut imaginer que c'est d'autant plus accentué quand on n'a pas suffisamment étudié le comportement humain, entendu qu'il est souvent en lien avec la culture, puisque c'est au moyen de celle-ci que l'homme communique, comme on l'a vu plus haut avec Edward T. Hall.

Dès lors, qu'est-ce qui engendre les distances dans une classe, surtout entre l'enseignant et l'élève ? Assurément, elles sont engendrées par la dynamique ou pas de l'action, autrement dit de l'acte d'enseigner. En d'autres termes, la manière dont l'enseignant analyse, évalue et s'approprie sa classe, c'est-à-dire sa capacité à comprendre les élèves qui la composent, leurs actions et leurs interactions, est cruciale pour assurer le succès ou l'échec du bon fonctionnement de la classe. C'est ce que montre Olivier Abel, dans un certain sens, à travers l'idée de l'identité individuelle ou communautaire, quand il écrit : « Si on la rapporte au fait d'être né, la question implicite que nous posons les uns aux autres est : "Qui", "Qui dites-vous que je suis ?", "Quelle est ma place ?"... » (O. Abel, 2000 : 11). Pour saisir leur interprétation et comprendre ce qu'ils sont, leur manière de voir le monde, ce qui fait sens ou pas à leurs yeux, essayer de répondre à ces questions que propose Olivier Abel, nous semble essentiel. Bien entendu, en gardant à l'esprit que, le sens n'apparaît pas d'emblée dans ce qu'il y a de plus clair, dans ce qui semble aller de soi, il est, et, le plus souvent contenu dans ce qui est obscur. D'où ce principe herméneutique que Heidegger aimait rappeler dans ses cours : « [...] on doit aller du plus clair au plus obscur. » (M. Heidegger 2001 : 21).

Le défi consiste donc à percevoir ce qui peut contribuer à saisir le sens, tout en étant lucide qu'il n'y a pas de sens sans contexte. Edward T. Hall nous propose des exemples pour nous aider à le comprendre, mais ils ne sont pas applicables de manière universelle, ils ne servent qu'à titre d'illustration : « L'intensité de la voix est une source ordinaire d'information sur la distance qui sépare deux individus. [...] Le chuchotement étant utilisé quand les interlocuteurs sont très proches l'un de l'autre, et le cri étant destiné à franchir de grandes distances... » (E.T. Hall, 1971 : 143-144). Un autre facteur qui contribue à la détermination de l'espace entre les interlocuteurs ou simplement entre deux personnes :

Ainsi, des individus très en colère ou très désireux de convaincre leur interlocuteur se rapprocheront de celui-ci et tourneront en quelque sorte "le bouton de l'intensité" en criant. De même toute femme saura immédiatement reconnaître qu'un homme commence à s'éprendre d'elle, à la façon dont il se rapproche d'elle. Et si elle n'éprouve pas les mêmes sentiments, elle le lui témoignera par son retrait (E. T. Hall, *Ibid.* : 144).

Si l'on est attentif à sa classe, il est assez facile d'établir des parallèles entre certains comportements similaires des élèves et ceux qu'ils adoptent envers les enseignants. Se familiariser avec l'interprétation de ces comportements est une mine d'informations inestimables, car elle permet d'éclairer d'un jour nouveau la manière de concevoir sa posture professionnelle et de gérer la vie en classe. Edward T. Hall ajoute quelques pages plus loin que : « [...] un bruit intense ou un faible éclairage auront généralement pour effet de rapprocher les individus les uns des autres. » (E. T. Hall, *Ibid.* : 147). C'est dire, dans une relation, qu'elle soit personnelle ou professionnelle, le ton de la voix, le langage corporel et l'attitude peuvent créer des distances. Cela est d'autant plus vrai lorsque certains élèves n'hésitent pas à jouer de leur comportement pour s'adapter à la situation. Autrement dit, ces distances, selon leur nature, peuvent, si elles ne sont pas détectées et corrigées à temps par l'enseignant, constituer un écueil dans sa relation avec la classe ou avec certains élèves. Ce risque dépend de plusieurs facteurs : son degré de cohérence personnelle, de capacité d'interprétation et surtout de conscience professionnelle. Tous ces éléments, qui peuvent sembler insignifiants dans le quotidien de la classe et être sous-estimés par l'enseignant, deviendront en réalité des facteurs de déstabilisation de son ardeur et de son enthousiasme, surtout s'il est débutant. Cela est particulièrement vrai dans un contexte d'hétérogénéité des mondes (diversité culturelle).

On comprend alors l'importance de la formation continue pour l'enseignant, qui cherche constamment à maintenir une cohérence personnelle dans ses actions. Dans ce sens, nous pourrions dire, comme nous l'aurait suggéré Marc Aurèle : « Si tout va au hasard, ne va pas, toi, au hasard » (Cité par P. Hadot, 2002 : 332), car notre profession exige de nous une attention rationnelle et soutenue.

### **Conclusion : les perspectives pour une éthique enseignante inachevable**

Cet article nous a permis de montrer comment la compréhension par l'enseignant des ontologies plurielles des cultures qui traversent notre temps présent, les modes d'être au monde des élèves mus par ces ontologies, l'aide à penser autrement son éthique. Car nous considérons l'éthique comme le moyen le plus assuré par lequel l'enseignant éclaire non seulement ses actions, ses choix et ses décisions (la délibération) mais aussi l'aide à mieux comprendre ses élèves. Dans ce sens, il peut mieux prendre en charge la diversité de leurs imaginaires et mieux les accompagner dans leur désir d'apprendre. Ainsi, la compréhension de ces ontologies plurielles des cultures et ses différentes modalités permettent à l'enseignant de réajuster continuellement, suivant le contexte, son positionnement éthique et de repenser à chaque fois « sa distance » dans sa relation pédagogique. C'est ici l'une des clefs pouvant permettre à l'éthique enseignante d'être en mesure de relever les défis de notre époque marquée, notamment,

par cette hétérogénéité des mondes dans les classes et le caractère spectaculaire de la vie. En effet, en proposant d'explorer une autre « manière d'être à l'ouvrage », cet article ouvre la voie à l'élaboration d'une nouvelle didactique dans la formation éthique des enseignants, axée sur la compréhension ou l'intercompréhension de la pluralité ontologique des êtres et des cultures. Dans cette tâche ambitieuse et exaltante à la fois, on peut comprendre pourquoi il nous a été nécessaire de recourir à la fois à l'herméneutique et à la poétique. À l'herméneutique, parce qu'elle est certainement l'approche la plus importante à partir de laquelle une disposition morale en nous peut s'éveiller à elle-même et devenir une façon d'être et d'agir, particulièrement dans la profession enseignante. Gadamer s'est justement attardé sur l'une d'entre elles, et qui nous semble essentielle dans la pratique enseignante, à savoir : le tact. Il écrit à propos :

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 (H-G. Gadamer, 1996 : 32-33).

C'est bien cette finesse dans l'agir que nous appelons l'intelligence dans l'action. Ainsi, l'enseignant pourra s'en prévaloir sans aucune garantie de jouer et/ou de déjouer tout ce qui est de l'ordre de l'imprévu dans l'action humaine. À la poétique, parce qu'elle est le biais par lequel l'enseignant, pour reprendre en substance les propos de Jean Jaurès (2005 : 95-98), saura communiquer sans peine à ses élèves, la lumière et l'émotion de son esprit en ce qui concerne la pensée et la conscience humaine. Tant il est vrai qu'« Il faut une poétique pour tirer de son absence cet être toujours à venir » (Jean Lescure cité par G. Bachelard, 1992 : 147).

## **Bibliographie**

- ABEL Olivier, 2000, *L'éthique interrogative, herméneutique et problématique de notre condition langagière*, Paris, PUF.
- AGAMBEN Giorgio, 2008, *Qu'est-ce que le contemporain ?* Paris, Rivages/poche.
- BACHELARD Gaston, 1992, *L'intuition de l'instant*, Paris, Stock.
- BAREL Yves, 1987, *La quête du sens. Comment l'esprit vient à la cité*. Paris, Seuil.
- BERGSON Henri, 2012, *L'énergie spirituelle*, Paris, Payot & Rivages.
- BERGSON Henri, 2023, *Réflexions sur le temps, l'espace et la vie*, Paris, Payot & Rivages.
- DEBORD Guy, 1992, *La société du spectacle*, Paris, Gallimard.
- GADAMER Hans-Georg, 1996, *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- GLISSANT Edouard., 1996, *Introduction à une poétique du divers*, Paris, Gallimard.
- HADOT Pierre, 2002, *Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, Albin Michel.
- HALL Edward.T., 1979, *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.
- HALL Edward.T., 1971, *La dimension cachée*, Paris, Seuil.
- HEIDEGGER Martin, 1992, *Les concepts fondamentaux de la métaphysique, monde-finitude-solitude*, Paris, Gallimard.
- HEIDEGGER Martin, 2001, *Platon : Le Sophiste*, Paris, Gallimard.

- INGOLD Tim, 2025, *Le passé à venir. Repenser l'idée de génération*. Paris, Seuil.
- JAURÈS Jean, 2005, *De l'éducation (Anthropologie)*, Paris, Nouveaux Regards.
- JANKELEVITCH Vladimir, 1980, *Le Je- ne- sais- quoi et le Presque-rien. La manière et l'occasion*, Paris, Seuil.
- KOSELLECK Reinhart, 1979, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, EHESS.
- LAHIRE Bernard, 2006, *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La découverte.
- LEVINAS Emmanuel, 1991, *Entre nous, Essais sur le penser-à-l'autre*, Paris, Grasset.
- LIPOVETSKY Gilles & CHARLES Sébastien, 2004, *Les Temps hypermodernes*. Paris, Grasset & Fasquelle.
- LORENZ Konrad, 1970, *Trois essais sur le comportement animal et humain*, Paris, Seuil.
- MOREAU Didier, 2011, *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.
- MOREAU Didier, 2008, « De la vérité en éducation », dans (dir. Anne-Marie DROUIN-HANS), *Relativisme et éducation*, Paris, L'Harmattan, collection Éducation et Philosophie, pp. 175- 190.
- PRAIRAT Eirick, 2009, *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF..
- REY Olivier, 2003, *Itinéraire de l'égarement. Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*. Paris : Seuil.
- RICOEUR Paul, 1990, *Soi-même comme un Autre*, Paris, Vrin.
- RICOEUR Paul, 2017, *Philosophie, éthique et politique. Entretiens et dialogues*, Paris, Seuil.
- RISPAIL Marielle & WHARTON Sylvie, 2012, « La dimension linguistique dans la construction de l'être-en-commun à l'école », Dans (dir. MOREAU Didier), *L'éthique professionnelle des enseignants enjeux, structures et problèmes*, Paris, l'Harmattan, collection Évaluer..