

De la classe morte à la « société apprentrie »

Mariana Thieriot Loisel

1. La classe morte

Dans un article récent nous apprenons que “1,2 milliard de personnes vivent sous le seuil de l’extrême pauvreté”¹; ce seuil est établi à 1,25 dollar par jour et par personne. Ces chiffres font références à des vies condamnées pour survivre à la mendicité, au travail esclave, ou à accepter toutes sortes de trafics (drogue, prostitution) pour pouvoir survivre. Le drame devient d’autant plus poignant lorsqu’il s’agit d’enfants en bas âge ou des personnes âgées et malades. En tous cas il fait référence aux exclus de nos sociétés de consommation où la culture à son prix et où les denrées gratuites sont pratiquement inexistantes.

J’ai eu pendant un séjour de 14 ans au Brésil l’occasion de travailler comme enseignante dans des zones touchées par la problématique de l’extrême pauvreté, que ce soit à la banlieue de grandes villes ou au Nordeste du pays. J’ai eu des étudiants qui travaillaient huit heures par jour pour payer avec de grands sacrifices le cours du soir de la faculté et qui étaient toujours au bord de l’épuisement, des étudiants qui marchaient deux heures par jour pour économiser l’argent du bus, des étudiants surendettés et d’autres qui ne mangeaient pas à leur faim. Ces étudiants témoignaient des grandes difficultés rencontrées dans leur milieu social et de la prouesse et de l’espoir que constituait pour eux la poursuite des études et la perspective de l’obtention d’un diplôme de l’enseignement supérieur. À la banlieue des grandes villes ces étudiants étaient souvent effrayés par la confrontation violente dans leurs quartiers entre les trafiquants de drogues et la police, et nombreux avaient dans leur entourage des proches victimes de la grande pauvreté. Cela dit tout le monde a pu faire l’expérience de croiser sur son chemin des personnes frappées par la misère et l’exclusion, touchées par l’alcoolisme, la drogue ou ayant perdu ses esprits, ceux que l’on appelle “ les fous de rues”. Certains ont arrêté leur chemin pour leur venir en aide, d’autres ont eut peur et pressé le pas, d’autres encore sont membres d’organisations bénévoles pour leur venir en aide... Mais face au chiffre alarmant évoqué en début de texte, il nous faut également penser au problème crucial de la grande pauvreté et de l’exclusion de façon structurelle.

Tadeusz Kantor metteur en scène polonais a créé en 1974 un spectacle intitulé "La classe morte"; dans lequel des personnes âgées procédaient à l'accouchement de marionnettes. Comme le décrit Pierre Bourdieu:

"Les dominés tendent d'abord à s'attribuer ce que la distribution leur attribue, refusant ce qui leur est refusé ("ce n'est pas pour nous"), se contentant de ce qui leur est octroyé, mesurant leurs espérances à leurs chances, se définissant comme l'ordre établi les définit, reproduisant dans le verdict qu'ils portent sur eux mêmes le verdict que porte sur eux l'économie, se vouant en un mot à ce qui leur revient, en tous cas, ta heau tou, comme disait Platon, acceptant d'être ce qu'ils ont à être, « modestes », « humbles » et « obscurs ».²

Autrement dit, dès leur naissance le sort de ceux qui sont nés dans les milieux dits « défavorisés » sera fatalement de reproduire le sort de leurs parents, à moins de réussir la prouesse très médiatisée des « *self made* » *men and women*, de ceux qui s'en sortent seuls à la force du poignet et qui constituent une minorité enviée. La majorité des « défavorisés » cependant « choisirait » implicitement, en ne se révoltant pas contre le sort et en acceptant sa condition, de continuer dans des conditions de pauvreté voire d'exclusion sociale. Comme le commente Philippe Meirieu, faisant référence à la réussite scolaire dont dépend fréquemment la réussite sociale :

« Il faut beaucoup de chemins pour que tout le monde arrive en haut de la montagne. Le chemin unique, en effet, c'est la route de l'exode : ceux qui possèdent la carte et un bon moyen de locomotion caracolent en tête, d'autres s'essouffent derrière et d'autres enfin se découragent et abandonnent la route... Ils rentrent chez eux, certains que décidément, cette affaire là n'est pas pour eux. »³

En effet comme le constate l'auteur dans le sillage des travaux sociologiques, en matière de démocratisation de la culture :

« Nul ne peut choisir ce qu'il ne connaît pas, ce qu'il n'a jamais véritablement rencontré de manière vivante. »⁴

Cela dit face aux sociologues et au concept de reproduction des élites, Meirieu s'interroge :

« Pourquoi supposeraient-ils qu'aucun maître, jamais, ne tenterai de casser le jeu ? »⁵

Or le jeu qu'il s'agit de casser est celui de la reproduction de l'histoire parentale et de la position de la famille dans la hiérarchie sociale décrite ci dessus. En effet, dans le contexte d'enfants issus de parents en situation de grande pauvreté au Brésil, comme j'ai eu l'occasion de le constater, ces enfants vont à l'école pour se nourrir, n'ont aucun soutien pour les devoirs car les parents sont souvent analphabètes ou peu instruits, ne possèdent pas de ressource pour l'achat de matériel scolaire et ils quittent très jeunes l'école pour aller travailler ou mendier et sont les cibles faciles des trafiquants de drogue : nombreux sont ceux qui sombrent dans la délinquance juvénile et deviennent violents. Toutefois le dévouement de certains enseignants, parfois la mise en place de ces enfants privés de tout dans des familles d'accueil (cas assez rare), la création d'un réseau de solidarité sociale peut tenter de « casser le jeu » de l'exclusion sociale et mes étudiants issus de milieu social très modeste en sont la preuve. Mais ce n'est pas du tout un pari gagnant car bien souvent l'argent confié aux adultes pour leurs enfants peut

² BOURDIEU, Pierre in *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 2007, p.549.

³ MEIRIEU, Philippe in *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée* », ESF, 1985, p.97

⁴ MEIRIEU, Ibidem, p.93

⁵ MEIRIEU, Ibidem, p.60

devenir l'argent de la drogue et de l'alcool et mes étudiants constituaient une minorité à la volonté de fer et tous ne s'en sortaient pas.

En France une enquête menée par Le Monde sur le « Labyrinthe de l'orientation scolaire » constate que dans son rapport de 2008 le Haut Conseil de l'éducation (HCE) analysait « une orientation qui procède souvent par exclusions successives vers des voies ou des filières dépréciées par rapport à la voie générale. »⁶ Il fait le parallèle également entre les processus d'exclusion scolaire successifs avec celui de l'exclusion sociale.

Or comme le souligne Meirieu :

« Aucune société ne peut se constituer en refusant à une partie de ses membres l'accès au savoirs et aux savoirs faire qu'elle va solliciter de leur part – mais elle a aussi une dimension éthique : dans l'acte éducatif se résigner à l'échec, c'est « la faute capitale à l'égard de l'homme » , c'est renvoyer autrui dans les ténèbres au lieu, comme disait Alain, « d'employer tout l'esprit que l'on a et toute la chaleur d'amitié dont on est capable, à rendre la vie à ces parties gelées. »

Trop souvent on se contente du succès de quelques héros sortis du lot, d'une réussite au compte goutte, lorsque c'est le groupe entier qu'il faudrait encourager à la réussite, enseigner peut être que la seule victoire, dans le domaine de la grande pauvreté, ne saurait être que collective et encourager des changements structurels dans la société : remplacer la réussite des individus par la réussite des groupes.

Lorsque Tadeusz Kantor choisi le titre provocateur de « la classe morte » pour sa pièce, il fait référence à une société piégée où les places, les rôles sont prévus d'avance ; la réussite, l'échec, le pouvoir, la soumission, tout cela semble définit au berceau, et les hommes sont réduits à se comporter comme des marionnettes qui répètent l'histoire, sans véritable liberté d'action.

Or face à cela, la philosophie qui constitue un savoir qui s'interroge sur le sens de la vie humaine à un rôle de faiseuse de conflit. Pourquoi le sens de 1.2 milliard d'habitants de la planète serait d'être voué à vivre en marge de la société, privés de l'essentiel et soumis au pire, au travail d'esclave ? Il y a des lois qui devraient protéger la population mondiale et particulièrement celles des pays pauvres, mais aussi des exclus dans les pays riches, des droits et devoirs humains...

« Antoine alors tenta d'expliquer qu'il y avait loi et loi ; que certaines d'entre elles n'étaient que l'expression du caprice de l'adulte, de son inquiétude devant l'émergence d'autrui, de sa volonté de conserver ses privilèges et même parfois son manque d'imagination... Mais qu'il y avait des lois nécessaires, celles qui préservaient l'intégrité des personnes, marquaient les limites et permettaient de ne pas se dissoudre dans un espace sans frontières. La loi utile est celle qui permet d'exister, celle que l'on ne peut enfreindre sans menacer autrui et par conséquent, sans se menacer soi-même. »⁷

Toutefois les textes des droits de l'homme et autres textes de lois visant à protéger l'intégrité physique et psychologique des personnes se heurtent à un problème social d'évaluation. Les humains touchés par la grande pauvreté sont dévalués et se dévaluent bien souvent également. La dévaluation des uns par les autres peut rendre très difficile un parcours de réinsertion sociale et c'est alors que l'évaluation atteint une

⁶ CEDELLE Luc in article Le Monde, Le labyrinthe de l'orientation, 12 avril 211

⁷ MEIRIEU, ibidem p.69

dimension philosophique, car elle peut être décisive lors de la transmission culturelle qui peut permettre à un groupe de s'extirper de la condition d'esclaves.

Bien sûr les obstacles sont immenses, car, après une expérience d'exclusion, ils résident parfois dans l'humain lui-même : comme l'a démontré Freud dans son ouvrage *Malaise dans la civilisation*⁸, l'humain est habité de pulsions de vie et de mort, et en fonction de la violence du contexte et de son histoire, la pulsion de mort, la pulsion destructrice peut l'emporter.

Pour que l'humain puisse apprendre, se développer, prendre part à la société, il lui faut des conditions de possibilités, physiques, psychologiques, sociales, qui vont lui assurer la possibilité de ce développement (un toit, de la nourriture, des vêtements, des amis, du temps libre, etc.). Dans l'absence de ces conditions, comme c'est le cas pour les situations d'exclusion sociale, l'humain peut être enclin à détruire ou à se détruire. En effet, le long de son parcours de développement, l'humain est soumis à la volonté de l'autre, de ses parents, de ses enseignants, il est soumis à leur évaluation. Sans « les armes du pouvoir », les biens matériels, le langage dominant, le comportement socialement attendu et dans certains cas, le physique approprié (jeunesse, force, etc.), il peut être injustement et profondément dévalué. Or, il se peut que, non intentionnellement cette dévaluation extérieure soit intériorisée, au point que certaines personnes, objet de rejet et de haine de la part de leur semblables, finissent par se mépriser et se diminuer toujours elles-mêmes.

Par conséquent, lorsque l'on veut aider un groupe issu de la grande pauvreté à s'en sortir ce sont, entre autres, aux attitudes non intentionnelles de dévaluation de soi et des autres auxquelles il faut s'attaquer, au ressentiment, à la tristesse, à la colère, à la peur de l'échec, au mépris.

2. La portée philosophique de l'évaluation

Tout au long de notre vie nous sommes évalués et en fonction de ces évaluations, nous allons apprendre à nous évaluer et à évaluer les autres. Cette thématique a fait couler beaucoup d'encre et elle est très sensible dans le domaine de l'éducation où tous les acteurs, professeurs et élèves sont évalués et s'évaluent en permanence et où elle signifie le prélude des évaluations sociales, aux conséquences décisives pour les individus.

De toutes ces expériences vécues de bonnes et mauvaises évaluations on peut en retenir quelques données constantes. D'une part l'évaluation vise l'atteinte d'un objectif, voire la réalisation d'un projet : y sommes nous ou non parvenus ? Pour le savoir il faut observer quelques critères qui vont nous indiquer si nous sommes sur le chemin de la réussite. Or l'objectif à atteindre et les critères de réussite doivent être énoncés clairement, répondre à un projet et être compris de tous... Tout cela implique la circulation de l'information de façon transparente ; « en vérité ». Et la recherche de la vérité constitue l'un des objectifs majeurs de la philosophie. Évaluation et philosophie sont donc intrinsèquement liées.

⁸ FREUD, Sigmund in *Malaise dans la civilisation*, Paris, Payot et Rivages, 2010

Par exemple, en ce qui concerne la question de l'exclusion sociale, le projet qui la dénonce est celui qui aspire à l'avènement de sociétés démocratiques, où ce qui est visé est l'obtention du bien commun. Paul Ricœur définit le bien commun comme :

« La vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes ».⁹ Or la façon dont est conduite une évaluation va révéler si elle repose sur un idéal démocratique où se fonde sur une pratique autoritaire qui incite la reproduction d'une élite. Le résultat de l'évaluation fait-il l'objet d'un dialogue ? Est-il arbitraire et sans appel ?

Deux qualités semblent nécessaires pour réussir une évaluation sur le terrain démocratique : neutralité et réflexion.

2.1 La neutralité

Pour Barthes : « Nul neutre n'est possible dans le champ du pouvoir »¹⁰.

En effet il s'agit de situer l'évaluation hors du champ de pouvoir des uns sur les autres, pour se placer dans le domaine du savoir mis en commun ; dans le domaine de la compétence partagée ; de la neutralité. En effet un savoir maîtrisé n'a pas besoin de la contrainte pour être dit ; les connaissances peuvent être démontrées, expliquées de plusieurs façons, être clairement énoncées et validées par les arguments et par l'expérience. Ce qui diffère en tout de l'argument d'autorité. Si celui qui évalue se situe sur un terrain neutre, cela veut dire qu'il n'est pas là pour exercer une domination mais pour offrir ouvertement un savoir et un savoir faire. Il faudrait en effet problématiser la relation entre connaissance et propriété. Celui qui en sait plus que les autres dans un certain domaine doit-il du fait de cette « propriété » exercer son joug sur les autres ? Ne devrait-il pas au contraire se montrer soucieux de communiquer ce savoir conçu comme un bien à mettre démocratiquement en commun sur un terrain apaisé ? En effet la façon dont on partage ou transmet un savoir peut conduire ceux à qui il se destine à l'autonomie où à la servitude. Une des métaphores pour définir le neutre employée par Barthes est l'image du miroir :

Ce faisant il fait référence au Tao :

« Ce n'est pas la même thématique que chez nous, où miroir est surtout symbole de l'égo, du narcissisme. Tchouang-Tseu : Le parfait use son esprit comme d'un miroir ; il ne reconduit pas les choses, ni va au-devant d'elles (comme l'exige la politesse) ; il y répond sans les retenir. C'est ce qui le rend capable de se charger de toutes choses sans qu'elles lui portent atteinte. À celui qui est en lui-même sans que les choses restent en lui, les choses se montrent telles qu'elles sont ; son mouvement est apathique comme l'est celui de l'eau, son immobilité est celle du miroir, sa réponse, celle de l'écho... Il y a action (répondre) mais non appropriation (vouloir saisir) ; il y répond, sans les retenir. »¹¹

En effet certaines évaluations se présentent comme des miroirs déformants qui grossissent ou diminuent ce qui a été produit en fonction des préférences subjectives de chacun. La neutralité fait appel à la qualité d'impassibilité. Offrir à l'évaluation un terrain

⁹ RICOEUR, Paul in *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil, 1990.

¹⁰ BARTHES, Roland in *Le neutre*, cours au Collège de France, 1977-78, texte établi et annoté par Thomas CLERC, Paris, Le Seuil, 2002, p.155

¹¹ BARTHES, Ibidem p.229

neutre, équivaut à lui offrir un terrain non violent, désarmé, où ce qui est fait sera perçu, compris et analysé, en opposant à la volonté de puissance des uns sur les autres, une volonté de connaissance et de reconnaissance.

La neutralité sera déterminante pour l'impartialité du résultat de l'évaluation.

Cela dit bien que souhaitable, car condition de possibilité de la mise en place du dialogue, la neutralité est enrayée par les attitudes non intentionnelles des uns et des autres qui révèlent les désirs de réussite à tout prix ou d'échec de certains et qui traversent la scène où se déroule l'évaluation ; ainsi on voit parfois se mettre en place ce que Deleuze désigne comme un « théâtre de la cruauté où le châtiment à un air de fête »¹². En effet la faiblesse et la vulnérabilité de celui qui est évalué peut entraîner l'occasion de l'exercice d'un abus de pouvoir de la part de celui qui évalue et le cas est assez fréquent dans l'histoire, de jugements arbitraires et contraires au droit, ayant pour unique but d'asseoir un pouvoir et taire les opposants ou les « perdants » d'une cause, les exclure, poussés par l'irrationnelle « loi » du plus fort. L'évaluation se traduit alors par des condamnations indues, mais rendues possibles par le pouvoir de celui qui émet le verdict, bien souvent sans appel. L'expérience d'évaluations biaisées dans le champ de la formation, basée sur des affections, des impatiences ou des rejets, peut conduire à leur reproduction dans la sphère sociale.

Évaluer implique la formulation d'un jugement et en cela c'est un exercice qui suppose une réflexion approfondie qui a pour but d'atteindre un objectif précis, voire de résoudre un problème, à l'aide de critères bien définis.

2.2 Le temps de la réflexion

L'évaluation, qui se déroule dans un cadre sécurisé où ce qui est visé est l'apprentissage de nouvelles compétences, implique l'interaction avec d'autres et vient nourrir la réflexion de ceux qui y sont confrontés.

« Être capable de s'associer avec d'autres n'est pas simple non plus, tant est grande la tentation de camper dans l'infantile, de cultiver l'égoïsme initial, de vivre dans l'obsession de ses propres désirs, de ne considérer que ses intérêts immédiats. C'est pourquoi s'associer suppose un engagement dans un « faire ensemble » et une confrontation, à cette occasion avec autrui. »¹³

En effet être évalué implique céder la place au regard de l'autre et pouvoir composer avec ce regard, bien souvent en vue d'un projet commun. Le projet démocratique, par exemple :

« Le projet nous amène à nous confronter à la résistance des choses. »¹⁴

Au cours de l'évaluation on sera alors

« Amené à regarder de plus près « pourquoi ça ne marche pas » et à tenter de comprendre « comment ça pourrait marcher ». »¹⁵

¹² DELEUZE, G. GUATTARI, F. in *L'anti Oedipe*, Paris, les Éditions de Minuit, 1972.

¹³ MEIRIEU, Philippe in *Le devoir de résister*, Paris, ESF éditeur, 2007, p.53.

¹⁴ MEIRIEU, ibidem 12, p.56.

¹⁵ MEIRIEU, Opus cit. 13.

En effet lorsque l'on vit un processus d'évaluation, il faut bien sûr saluer dans un premier temps que quelque chose est été réalisé, mais il convient ensuite de montrer les problèmes de ce qui a été réalisé et comme l'écrit Meirieu, œuvrer ensemble pour résoudre le problème.

Or œuvrer ensemble pour résoudre un problème est sans doute la partie la plus délicate de l'évaluation car elle repose sur un « agir communicationnel », comme le décrit Habermas, qui suppose un univers de sens commun à partir duquel une information nouvelle peut circuler et l'apprentissage avoir lieu. Ainsi Habermas nous décrit le processus de l'apprentissage moral :

« Nous pouvons nous représenter le processus de l'apprentissage moral comme une manière intelligente d'élargir et d'intriquer réciproquement des mondes sociaux, qui, dans un cas donné de conflit, ne se recoupent pas suffisamment. Les parties en conflit apprennent à s'inclure l'une l'autre dans un monde construit en commun, de manière à pouvoir, à la lumière de critères d'évaluation concordants, juger des actions controversées et trouver une solution consensuelle. »¹⁶

Ce qui semble difficile, ce qui « ne marche pas » dans le contexte de l'exclusion sociale c'est l'existence de ce monde « construit en commun » et à *fortiori* de critères d'évaluations concordants qui permettent de définir des normes « bonnes pour tous ». Dans le cas de la pauvreté et de la grande pauvreté on a l'expérience de mondes pluriels qui se juxtaposent à ceux de la classe moyenne et aux classes dominantes sans se toucher : on va d'ailleurs plus en plus faire référence à la « diversité » culturelle, sans pour autant résoudre le problème, c'est à dire de faire un effort de réflexion situé pour voire comment à partir de réalités très différentes, on peut s'entendre sur la construction de valeurs communes qui vont guider nos actions morales dans la société afin de réduire ces situations d'exclusion.

Abdiquer de la construction d'un monde de valeurs communes auxquelles se référer équivaut à abdiquer la possibilité de la résolution des conflits. Selon Habermas :

« Compte tenu de ce que d'un point de vue moral, seules méritent reconnaissance les normes qui sont également bonnes pour tous, la discussion se présente comme un processus *ad hoc* de résolution des conflits, puisqu'elle se donne comme une démarche qui assure l'inclusion de toutes les personnes concernées et l'égale prise en compte de tous les intérêts en jeu ». ¹⁷

À la racine des problèmes posés par l'évaluation, il y a une difficulté de compréhension relative à l'absence de monde commun auquel se référer, comme si tout compte faits nous nous trouvions face à des univers pluriels, irréconciliables.

L'évaluation exige réflexion car elle nous demande de « comprendre l'incompréhension » ¹⁸ comme écrit Morin et mettre en place une argumentation qui va faciliter l'apprentissage de ce monde commun, indispensable dans le cas, par exemple, du partage des valeurs démocratiques.

Habermas va donc définir des données préalables au dialogue qu'il désigne en tant que « présuppositions pragmatiques de l'argumentation » ¹⁹ selon lui :

¹⁶ HABERMAS Jürgen in *Idéalisation et communication, Agir communicationnel et usage de la raison*, Paris, Fayard, 2006, p.53.

¹⁷ HABERMAS, Ibidem15, p.54.

¹⁸ MORIN, Edgar in *La Méthode, livre 6 ; l'Éthique*, Le Seuil, 2004, p.130

¹⁹ HABERMAS, Ibidem, p.56

« Les quatre présuppositions pragmatiques les plus importantes sont :(a) la publicité et l'inclusion - quiconque peut apporter une contribution pertinente à la controverse dont une prétention à la validité est l'objet ne peut être exclu ;(b) l'égalité des droits dans la communication – tous reçoivent les mêmes chances de s'exprimer sur la question débattue ;(c) l'exclusion de toute mystification ou illusion – les participants doivent penser ce qu'ils disent ; (d) et l'absence de contraintes – la communication doit être affranchie de toute restriction susceptible d'empêcher la manifestation du meilleur argument et de déterminer l'issue de la discussion. »²⁰

C'est à cette condition que l'on pourra parvenir à un accord qui nous permet de parler sur une « même chose », ce que Habermas définit en quelque sorte comme une « grammaire de la forme de vie »²¹.

Évaluation et philosophie ont donc partie liée, car lorsqu'elle se veut démocratique, formative, elle suppose le dialogue des parties présentes et à partir du constat d'un projet qui ne marche pas, des conflits que cela soulève, elle permet la mise en place d'une réflexion commune sur comment cela pourra marcher. Apprendre à penser ensemble à partir des conflits qui apparaissent constitue donc un enjeu politique,

Car cela va permettre à des parties opposées de s'inclure grâce au débat, de trouver des solutions communes et de parvenir à un accord : à définir, par exemple, « le bien commun ».

3. Société apprenante et écologie de l'action

Une société apprenante est une société qui ne recule pas devant les conflits qui lui sont posés mais apprend à les traverser réflexion à l'appui. C'est pourquoi l'exercice de la philosophie demeure indispensable dans les sociétés démocratiques dans la mesure où elle vise l'usage de la pensée, seul et à plusieurs ; nous avons des problèmes, certes parlons en, mais surtout réfléchissons et réfléchissons ensemble, en situation, grâce au dialogue philosophique sur le sens de nos actions. D'autre part, les œuvres d'art ont un rôle fondamental à jouer ; ce sont des médiations indispensables entre les personnes. Il faut penser, livre à l'appui, film à l'appui, pièce à l'appui, tableau à l'appui... Grâce aux œuvres d'art la pensée circule, évolue et le dialogue s'installe.

Il nous faut en effet apprendre à affronter les conflits et les contradictions que nous n'avions pas prévu, ceux que la vie ne nous avait pas préparé à affronter...

Edgar Morin désigne comme « écologie de l'action » le fait que « les effets de l'action dépendent non seulement des intentions de l'acteur, mais aussi des conditions propres au milieu où elle se déroule. Ainsi en concevant le contexte de l'acte, l'écologie de l'action introduit l'incertitude et la contradiction dans l'éthique. » (...) « Nulle action n'est donc assurée d'œuvrer dans le sens de son intention. »²²

C'est pourquoi un des problèmes majeurs demeure la résolution des conflits qui surgissent non pas seulement par les individus, mais aussi par les groupes.

²⁰ HABERMAS Opus cit, p.56

²¹ HABERMAS, ibidem, p.89

²² MORIN, Ibidem pp.41, 46.

Apprendre à penser l'éthique ensemble, en groupe, de façon transdisciplinaire, demeure un pari extrêmement osé et difficile et la concertation des groupes demeure du registre de la complexité, du fait des désaccords et des conflits d'intérêts, de l'incertitude du lendemain, des contradictions internes qui nous tiraillent.

Lors de nos premières réunions transdisciplinaires qui réunissaient une quarantaine de chercheurs à l'Université de Sao Paulo, nous avons évoqué trois qualités pour orienter nos échanges : le détachement, la confiance et le respect. D'autres vertus ont également été invoquées : « la rigueur, l'ouverture et la tolérance »²³ suggérées par Basarab Nicolescu. Toutefois cela ne nous a pas prémuni contre d'innombrables conflits et ce qui a maintenu le groupe de recherche debout au cours de ces douze dernières années est le fait d'apprendre à ne pas avoir de problèmes devant les situations ou les personnes qui posent des problèmes. En effet il est impossible d'évoluer sans traverser les crises, les conflits et les désaccords, toutefois on peut apprendre à anticiper que ses situations se présenteront et apprendre à les traverser avec sérénité, car elles sont le signe qu'un dialogue authentique a lieu, et qu'une évolution a une chance de se produire. Nous vivons des conflits, rien de plus normal, leur résolution nous fera grandir.

Cela en appelle à un authentique « apprendre à être » comme le recommande le rapport de l'Unesco pour le vingt et unième siècle, où les objets culturels ont un rôle de médiation décisif à jouer, cela en appelle à des mutations humaines. Savoir ne pas savoir ensemble, se perdre en chemin, découvrir de nouveaux itinéraires grâce à des flashes de lucidité, partager ses trouvailles, surmonter ses défaites, apprivoiser l'inconnu et se comprendre enfin. René Barbier est auteur du concept de « flash existentiel »²⁴, qui relie à la fois « éclaircissement et instantanéité »,²⁵ à la « tangente entre l'instant et l'éternité²⁶ ». Ce flash qui caractérise un moment de lucidité ultra rapide et que Barbier définit comme « l'ouverture de l'œil intérieur, l'œil du cœur »²⁷ est ce qui va déterminer l'implication des personnes dans une éthique du quotidien, et être à l'origine de l'autorisation que chacun se donne de penser par soi même, qu'il désigne par « autorisation noétique²⁸ », autorisation essentielle dans la constitution de groupes de personnes autonomes, capables de se constituer comme auteures de leur existence, membres d'une société devenue apprentie.

²³ NICOLESCU, Basarab, in *Manifesto da transdisciplinaridade*, Triom, Sao Paulo, 1999.

²⁴ BARBIER, René in *Conférence : L'implication noétique*, Colloque à Angers (IFORIS) 28 février 2008 consultable au site Éducation tout au long de la vie, Paris 8.

²⁵ BARBIER, *ibidem*.

²⁶ BARBIER, *ibidem*.

²⁷ BARBIER, *ibidem*.

²⁸ BARBIER, *ibidem*.