

## **Pour une formation... au regard de l'éthique**

Cette réflexion a pour objet d'interroger la production du savoir que l'université dispense et son articulation à la question de *la formation ... au regard de l'éthique*. Autrement dit, à partir de quel savoir pourrions nous donner sens à la question de la formation ?

Il s'agit d'étudier les diverses formes du savoir, de voir comment la *qualité* du savoir et l'interrogation à propos de la formation sont liées. Après avoir cerné la question du contenu du savoir, nous serons amenés à nous interroger pour savoir dans quelle mesure une approche éthique de la formation vise le *projet du devenir*, là où les sujets se sont *autorisés*.

Mais pour le *projet du devenir*, rien n'est si simple : une réflexion qui se propose comme construction, ne peut manquer, ce faisant, de rencontrer la question du *système* comme « une totalité organisée faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité ».

En effet, toute conception du savoir nous oblige à concevoir la finalité de l'acte de formation dans son rapport au *système*. Il s'agit, ici, d'une réflexion qui sera entendue comme une dialectique paradoxale entre le *fermé* et l'*ouvert* : comment « *le sujet effectif, toujours pris dans un réseau de déterminisme, est-il capable d'une visée de vérité ?* ». C'est seulement dans l'élément de l'*ouvert* de la formation que le sujet peut devenir. Par l'*ouvert*, nous désignons une situation de formation où il y a de *l'intentionnalité* et de *l'insaisissable*, où des qualités en devenir au sein du système présentent un caractère de créativité par rapport au *déjà-là*.

### **Mais qu'est-ce qui caractérise le système actuel et quelles sont les logiques qui déterminent la production du savoir ?**

Il semble qu'aujourd'hui, l'impact de la technique (NTIC) sur la production du savoir est considérable. Selon la logique technique, ce sont les produits technologiques qui constituent les fondements de nombreuses activités de formation, orientant donc les savoirs vers des apprentissages adaptatifs et vers des recyclages à des rôles bien catégorisés.

Le savoir, dans sa définition opérationnelle utilitaire, se présente comme un outil qui oriente les acteurs dans la formation et détermine, par la demande du marché de travail, les orientations de la formation. Le savoir utilitaire (technique) obéit à un principe, celui de *l'optimisation des performances* en devenant *un élément qui répond à la demande de la machine*.

On constate par là que le savoir est présenté dans les limites étroites d'une finalité fonctionnaliste et utilitaire, selon laquelle le savoir serait la représentation d'une réalité donnée et qui par conséquent ne pourrait que se

produire en normes déterminées par cette réalité économique. Ainsi, le savoir se métamorphose en fonction des objectifs de la demande de l'entreprise. Une métamorphose qui exige en permanence la création de nouveaux modes d'appropriations et de consommations des savoirs morcelés là où « les flux d'informations circulant à vitesse quasi-infinie et où plus rien n'appartient, à la limite, à personne : il faut bien des corps, individuels et collectifs, pour consommer » [Gilles Deleuze].

L'autre aspect déterminant de cette réalité économique est que : le savoir devient une marchandise. Derrière cet aspect, le savoir n'apparaît plus comme un moyen d'émancipation, il est plutôt un luxe, une marchandise que le monde s'offre à lui-même.

Aujourd'hui, le savoir est devenu un vecteur de compétition dans un gigantesque marché mondial. L'utilisation des NTIC dans le marché de la formation et de l'enseignement supérieur génère des chiffres d'affaires colossaux. Selon une étude, « L'Unesco estime que le marché de l'enseignement supérieur en ligne a été multiplié par 24 en trois ans (de 100 à 2 400 millions de dollars). Cette institution prévoit que le montant sera de 3 900 millions de dollars en 2002 ».

Cette marchandisation des savoirs profite essentiellement à des puissants opérateurs privés. On constate que des entrepreneurs, dont les fortunes initiales sont liées à l'explosion boursière, investissent fortement dans le secteur de l'éducation et de la formation. Plusieurs groupes boursiers entendent faire de l'éducation en ligne l'une des plus importantes activités de la nouvelle économie.

La question est la suivante : l'emprise du discours technique sur l'introduction des technologies plus performantes ne risque-t-elle pas d'être gravée dans la plupart des décisions touchant à l'investissement-savoirs-formation ? Sur ce plan financier, l'enjeu est majeur au regard de la logique et de la course incessante de l'innovation et du développement technologique.

La réflexion de Jean-françois Lyotard nous a déjà mis en garde contre la mise en marché de la formation et de l'éducation en général. Selon l'auteur, le savoir utilitaire ne risque-t-il pas de devenir le seul intérêt d'investissement et l'unique véritable lien permanent entre les pratiques de formation et les institutions de recherches scientifiques ?

Sur le plan pédagogique, s'agissant de professionnalisation, et en se tenant à un point de vue étroitement fonctionnaliste, l'essentiel du transmissible est constitué par un stock organisé de connaissances. Parfois, les enseignants sont des salariés qui enseignent, le soir, leurs compétences professionnelles. C'est le cas de l'université de Phoenix en Arizona aux États-Unis, avec ses 75 000 étudiants.

L'étudiant devient un client-consommateur, l'enseignant un distributeur de compétences, le chercheur un expert compétitif qui, à court terme, rentabilise ses produits et ses services.

La question, explicite ou non, imposée par cette logique économique n'est plus : « est-ce vrai ? » ou « Est-ce que je veux vraiment les lois sous lesquelles j'existe ? » [Cornelius Castoriadis], mais : à quoi ça sert ? Dans le contexte de marchandisation des savoirs, cette dernière question signifie le plus souvent : « est-ce vendable ? ».

Au-delà de son aspect et de sa forme de marchandise informationnelle, aujourd'hui indispensable à la logique du Capital et à la puissance productive, le savoir est aussi un enjeu majeur, peut-être le plus important, dans le rapport au pouvoir.

En interrogeant ce lien entre le savoir et le pouvoir, mon souci est d'élargir le champ de l'interrogation qui risque de ne voir dans le rapport à la technique que l'aspect de l'économisme en délaissant ce qui constitue l'enjeu politico-idéologique autour de la question de la production du savoir et son articulation à la question de la formation et de l'éducation en général.

Aujourd'hui, l'abondance des savoirs engendrée par les NTIC ne va pas sans un mouvement de contrôle de ces flux en temps réel à l'aide d'une prolifération de machines, de connexions et de réseaux mécaniques sans cesse renouvelés. Ce contrôle se caractérise de prime par cette logique du *décodage-codage* que Gilles Deleuze applique dans sa critique du capitalisme.

« Un cauchemar » terrifiant dit Gilles Deleuze, la « peur panique d'un flux qui se déroberait à tous les codes » – mais encore un « déluge », l'« innommable », ce qui arriverait si tous les flux se mettaient à couler, sans limite ni restriction aucune. Partout des lignes de fuite. Un cauchemar : une pulvérisation du système. Décodage-codage, en effet, est une opération qui permet de surveiller la circulation des flux, en les qualifiant sous une forme finie et en même temps en leur donnant une labilité infinie, en les déqualifiant et en les transformant en quantités amorphes. Il s'agit d'effectuer des coupures qui permettent de contrôler et de suivre en temps réel le mouvement des flux.

C'est ce que notre temps vérifie : les contrôles techniques ont été introjectés à un point tel, qu'il ne faut pas être étonné de l'affection profonde des forces oppositionnelles de l'individu. En conséquence, cette logique technicisante et technocrate, comme pratique de l'organisation, renforce tout un système d'aliénation qui, à son tour, dirige le *progrès* et réconcilie les forces d'opposition pour maintenir et renforcer les institutions instituées. [Herbert Marcuse].

Le propre de cette idéologie technocratique est de se présenter comme étant la seule possible. « On n'a pas le choix. Il faut être « réaliste », et

« efficace » dans le cadre de la structure ». Selon cette logique, comme le rappelle Michel Fabre : « L'homme lui-même est considéré comme une ressource dont l'exploitation doit être optimisée, comme un objet que l'on forme, conditionne, stocke, déplace ou recycle en fonction simplement de ses usages possibles »[Michel Fabre]. La logique du savoir technique est déprimante, et nous inflige des *réalités* tristes afin de s'imposer comme la seule alternative.

### **Dans ce monde de production technique, quelle rôle attribuer à l'Université ?**

Dans l'évolution actuelle qui favorise l'« économiquement correct », la baisse des financements de l'Université correspond à une doctrine issue de la théorie du capital humain, « selon laquelle il est plus rentable d'investir dans les premiers degrés de l'éducation que dans le supérieur, pour lequel le secteur privé est plus efficient ».

L'Université toujours selon cette théorie utilitaire, observe Jean-François Lyotard, « devra fournir au système les compétences correspondant à ses exigences propres, qui sont de maintenir sa cohésion interne ». L'Université risque de devenir *l'interface entre tout le potentiel de recherche, de formation et le monde de l'entreprise*. Au lieu de remplir un rôle critique dans la société, l'Université est menacée de devenir une sorte d'incubateur pour de nouvelles industries dans une économie dominée par les avancées technologiques.

Les retombées d'une culture idéologique et technicisante sont-elles le dernier mot d'une élaboration du sens de l'existence et de la formation ? Autrement dit, y a-t-il une rupture, une ligne de fuite, comme ouverture entre ce qui *est* et l'idée d'un *devenir* hors de cette clôture ? Quel sens pourrait recouvrir *un faire* qui valoriserait la constitution d'un sujet critique ?

Face à cette logique utilitaire instituée, les sciences de l'éducation nous interrogent en profondeur et interrogent en particulier la place de l'université dans la production du savoir et interpellent de manière cruciale le sujet formateur sur l'élucidation de ses positions éthiques et épistémologiques.

Comment faire advenir un sujet du savoir en dehors d'un utilitarisme qui guide les décideurs technocrates en matière de production du savoir. Selon Christiane Peyron-Bonjan : « Quelle que soit l'époque, apprendre à un formateur à demeurer dynamique malgré toutes les pesanteurs de l'environnement social et institutionnel semble, d'entrée de jeu, l'objectif primordial de tout système éducatif » [Christiane Peyron-Bonjan,].

La question de la formation... au regard de l'éthique vise un projet qui consiste, non seulement en l'acquisition de connaissances par des sujets, mais en la formation d'un sujet pleinement légitimé du savoir.

Dans cette perspective critique, nous verrons comment la question de « l'ouverture » ne rend pas seulement possible, mais *nécessite* et exige une réflexion sur le devenir. Cette pensée, de l'ouvert, postule une position radicale, dans les pratiques de formation. En marge du déterminisme, on ne peut réfléchir la question du sujet et de sa formation qu'en amenant si possible les sujets à la *conscience* de leur devenir et de leur propre *choix* comme dimension éthico-existentielle. Autrement dit, est-ce que les situations socio-économiques et politiques sont ou non signifiantes. Signifiantes pour ce qui paraît essentiel dans la vie et le devenir d'un homme ?

Dans le sens, où le rapport au savoir est un rapport à *l'Autre*, on découvre le rapport au savoir investi par l'informel du pouvoir. Dès lors, la question de l'urgence d'une attitude éthique s'impose d'elle-même. [Gille Deleuze et Félix Guattari].

La question éthique devient une exigence qui invite le formateur à élucider ses propres positions par rapport aux questions suivantes : Pour quoi et sous quelle forme constituer le rapport à soi ?

Dans la mesure où le formateur désire s'occuper des autres, il est invité, comme cela est rappelé dans ce papier de l'AFIRSE à propos de notre colloque, « ...de réfléchir sur les formes de son action, sur ses implications... ». Il s'agit de se soucier de soi. Dans cette perspective, le formateur est censé être pour soi-même, et « tout au long de sa vie », son propre objet de réflexion.

Dans son rapport à son propre devenir, il est impossible à l'homme de vivre en l'absence de tout système ; car, privé de toute vue d'ensemble, il serait incapable de s'orienter et ne pourrait plus agir de manière cohérente. Par ailleurs, le problème qui se pose à lui consiste donc, au sens éthique, à projeter un système dont il se porte lui-même garant, un ordre culturel qui établisse cette visée capable de le guider dans l'existence qu'il assumera par la suite. Autrement dit, il s'agit d'une vie que l'homme a lui-même *pro-jetée*. C'est ce projet qu'il faut à présent tenter d'élucider.

Il s'agit, pour nous de poser la question de la finalité de la formation, comme position première du formateur, comme projet visé. Comment, dans son rapport au savoir, le sujet peut-il produire son propre discours, son propre devenir ? C'est cette dialectique entre le poids du système et la construction d'une subjectivité effective qui donne une autre dimension au savoir.

La situation de formation se pose dans une sorte de situation cruciale. En un certain sens, c'est au moment où les contraintes de la logique technique sont totalement formelles et démunies de sens que seul, le sujet peut en donner. Mais, tout d'abord, il y a une sorte de devoir (d'exigence et de passion) intellectuelle, vis à vis du formateur : aller le plus loin possible dans

l'analyse et la production du savoir, jusqu'au moment où le sujet adviendrait. « Si le sujet était convoqué tout de suite, on serait dans le théologique au mauvais sens du terme ». En somme, la formation ne peut relever d'un postulat éthique que tout autant qu'elle commence à interroger le formateur sur son propre *projet formatif*.

De point de vue conceptuel, la formation... au regard de l'éthique s'appuie sur un savoir, mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire, et pénètre le savoir sous la forme de l'interrogation. Il ne peut pas y avoir une méthodologie certaine et une théorie exhaustive de l'existence et du devenir. L'interrogation sur le devenir ne reçoit pas de réponse certaine, et c'est ainsi qu'elle se manifeste, et doit se manifester *pour*, et dans la praxis, comme incertitude, car la praxis elle-même fait surgir constamment un nouveau savoir, des nouvelles positions dans le sens éthico-existential du terme.

*Le formateur est celui qui oblige l'autre à devenir attentif à son propre devenir.* Il est le veilleur qui réveille le dormeur. Il permet à l'autre de découvrir, soi-même, sa non-vérité et la condition de sa propre subjectivité.

Ni la personne du formateur, ni son savoir n'ont d'importance déterminante. Ils sont, tout au plus, l'occasion qui a provoqué l'interrogation du passage du non-être vers l'être. La condition et la question impliquent la chose conditionnée et la réponse. Pour que *l'instant* de la décision ait une importance décisive, il faut donc bien que l'existant choisisse selon son propre choix et selon sa propre autorisation. L'instant de la décision refuse toute aliénation et endoctrinement, puisque le devenir lui-même et l'exigence d'une vérité n'ont de sens qu'existential, par et pour l'instant, donc, par et pour une autorisation.

Par le *choix*, la question de l'éthique mentionne le désir de donner sens à sa vie ; elle ne comporte pas seulement celle des genres de vie, c'est-à-dire des grands styles d'existence « quelle vie mener ? », elle implique qu'on se soucie également des moindres occasions de la vie « comment dois-je me conduire en telle circonstance ? ». Il s'agit d'être à chaque instant.

L'idée du choix implique une certaine manière de veiller à ce que l'on pense et à ce qui se fait dans l'action. En somme, il y a une corrélation entre la pensée et l'agir autour de la question du choix. Selon Søren Kierkegaard, l'idée du choix fait surgir le dilemme. Ici, *il n'est donc pas question du choix d'une chose, ni de la réalité de la chose choisie, mais de la réalité de l'acte de choisir.*

Ainsi, l'interpellation éthique condamne le sujet à choisir, à devenir libre en tant que Sujet Singulier. Mais ce passage est risqué. N'étant jamais pleinement ou bien ceci ou bien cela, étant confondu en son milieu et en porte à faux par rapport à lui-même, il est *crainte et tremblement* du premier jour au dernier jour de notre existence. Il est devenu risqué d'un mouvement

*dialectique et paradoxal* entre ce qui est et ce sujet en devenir qui désire exprimer son être dans l'ouverture.

En ce sens, l'insaisissable n'est pas dès lors l'échec de la saisie, mais l'ouverture à d'autres possibilités d'existence. Il est la dynamique d'une promesse de nouveautés, de surprises, annonce de l'éclosion infinie de l'altération. [Pierre Hayat].

Ainsi, la question de l'insaisissable se traduit comme question d'*être* et d'*ouverture* de la pensée. Assuré que commencement et fin, comme fermés, feront toujours défaut à la pensée, nous rejoignons ici, en un certain sens, l'idée de Søren Kierkegaard : « Aussi vrai qu'il y a un temps à venir, il y a un dilemme. Le temps où vit le philosophe n'est donc pas le temps absolu, mais un moment ; la stérilité est toujours une mauvaise recommandation pour une philosophie et il faut même y voir un déshonneur, comme en Orient elle passe pour une opprobre. Le temps devient donc un moment, et le philosophe un moment du temps. Notre époque apparaîtra ainsi à une époque ultérieure comme un moment discursif ; un philosophe d'une génération future, médiatisera à son tour notre temps, et ainsi de suite ». [Søren Kierkegaard].

## **Bibliographie**

- Ardoino Jacques, (2000) *Les avatars de l'éducation*, Paris , PUF.
- Castoriadis Cornelius, (2002). *Sujet et vérité, dans le monde social et historique*, Paris, Seuil.
- Deleuze Gilles et Guattari Félix, (1972) *L'Anti-OEdipe*, Paris, Minuit.
- Foucault Michel, (2001) *L'herméneutique du sujet*, Paris Gallimard/ Seuil.
- Hayat Pierre, (1996) « Lévinas, la morale et la philosophie », in *Philosophie et postmodernité*, Montpellier, Prétentaine, n° 5, Mai.
- Kierkegaard Søren, (1977) *Post-scriptum définitif et non scientifique aux miettes philosophiques*, volumes I-II, Paris l'Orante.
- Kierkegaard Søren, (1942) *Riens philosophiques*, Paris, Gallimard.
- Fabre Michel., (1994) *Penser la formation*, Paris, PUF.
- Liotard Jean-François, (1979) *La condition postmoderne*, Paris, Minuit.
- Marcuse Herbert, (1968) *L'homme unidimensionnel*, Paris, .Minuit.
- Morin Edgar, (1990) *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Peyron-Bonjan Christiane, (1994) *Pour l'art d'inventer en éducation*, Paris, l'Harmattan.
- Thill Georges et Warrant Françoise, (1997) *Plaidoyer pour des universités citoyennes et responsables*, Namur, PU de Namur.