

La «voie exodique» comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation

Adalberto Dias de Carvalho, Universidade do Porto / IS CET
Hélène Théodoropoulou, Universidade do Mar Egeu

RESUMO

Neste artigo explora-se a possibilidade de os dilemas éticos se constituírem como instrumentos de formação dos trabalhadores sociais na medida em que se apresentem como indutores de problematização. A “via exódica”, tal como foi apresentada por Michel Serres, aparece então como a técnica adequada precisamente para o desenvolvimento da capacidade de problematização e de consciencialização dos referidos profissionais.

Abstract

This article explores the possibility of ethical dilemmas constituted as training tools for social workers while inducing problematization. The “exodic via” as presented by Michel Serres emerges as the suitable technique for developing questioning skills and awareness of the above referred professionals.

Palavras Chave: Problematização, “via exódica”, dilemas, epistemologia, hermenêutica.

Keywords: Problematization, “exodic via”, dilemmas, epistemology, hermeneutics

Introduction de la méthode et des outils

Les débats et les travaux menés dans le cadre de l'*European Social Ethics Project* sur les études de cas centrés sur des dilemmes moraux envisagés comme outils en vue de la formation de professionnels d'éducation spécialisée, peuvent aussi être vus en tant qu'inducteurs de problématisation. Les situations de référence ici sont envisagées comme problématiques soit quand ils mobilisent une situation réelle, soit quand il s'agit d'une situation fictionnelle, les cas sont écrits en accord avec la manière on veut les utiliser. Les résultats de la réflexion et des expériences menées par ce groupe en ce qui concerne l'adoption des études de cas dans la formation ont été publiés dans le livre *Teaching Practical Ethics for the Social Professions* (ed. par Sarah Banks et Kirsten Nohr, FESET, 2003).

D'autre part, c'est à travers l'introduction de la voie exodique, comme présentée par Michel Serres, que nous essayerons de repenser tant la technique des dilemmes moraux que le processus de problématisation lui-même incluant justement cette technique comme un relais dans un double mouvement: celui pendant lequel les futurs professionnels problématisent leur propre situation (tant sur le terrain qu'à distance) et aussi celui pendant lequel il leur est permis de conscientiser la dimension éthique de leurs représentations et engagements.

Il devient également évident qu'il est important d'assurer l'association de l'état de problématisation avec une certaine perplexité (intellectuelle et existentielle – v. chez Dewey, «la matrice existentielle de l'enquête», 1938/1990) ressentie par l'individu ainsi que sa capacité de tirer au clair cette perplexité. D'assurer en plus, la compréhension du problème en tant que tel ou mieux la mise en rapport de la compréhension avec la ou les solutions possibles (puisque en plus toute perplexité ne conduit pas nécessairement par elle-même à l'ébranlement des croyances, condition du déclenchement de la

problématisation)¹. Or, dans ce sens, il est intéressant de voir reliés, dans le cadre de ce processus de problématisation, les faits et leurs interprétations ainsi que les expériences et leurs interprétations (v. théories, schémas explicatifs, axiomes, principes, définitions, et cetera) avec les idées, les valeurs, les attitudes des personnes concernées. Pourtant, le dépassement du schéma deweyen reliant la pensée réfléchissante par excellence avec des connaissances par rapport à des faits² consiste dans un travail par excellence philosophique, à savoir celui qui s'instaure comme une critique de la possibilité elle-même de la philosophie morale ou mieux encore du moral lui-même (bien que la défense d'une moralité rationaliste soit déjà philosophique). Le travail d'Adorno sur les antinomies kantienne a mis au clair justement que ces antinomies ne sont que «contradictions genuines» au fur et à mesure qu'elles affectent non pas seulement la raison philosophique mais tout aussi bien la pratique elle-même morale. De cette façon, Adorno a systématiquement parlé du caractère problématique du moral – la moralité penchant vers l'homogénéité – mais aussi de l'impuissance pratique de la réflexion³, qui semble

1 - En fait, cette intervention se place dans le cadre des recherches menées jusqu'ici, au fur et à mesure qu'elle surenchère à la constatation générale que la problématisation ne saurait se réduire à un simple questionnement (bien que la recherche se déclenche à partir d'une question) se distinguant aussi d'une démarche de résolution de problème en ce qu'elle concerne également et surtout la construction ou définition des problèmes. Cette activité peut renforcer les réflexes pratiques des formateurs mais tout aussi bien les faire dégager une théorie, personnelle ou non, de l'action. Le crucial ici reste de pouvoir soit faire les individus entrer dans un état de doute et de perplexité (selon le schéma deweyen) soit de révéler chez eux le doute et la perplexité afin de leur permettre d'inaugurer un travail d'élaboration (partie d'une éducation au raisonnement) de cet embarras (vu justement comme un blocage au jugement) – c'est ainsi que l'individu commencerait à s'approprier son doute comme faisant partie de la construction du problème qu'il affronte.

2 - v. le dilemme suivant: «moral knowledge is either «dumb» but practical, or reflexive and, in this, «sceptical»», Menke, 2005, 37

3 - Cf. la logique du choix des dilemmes moraux tels une méthode dans le cadre de l'éducation pour la démocratie pluraliste, dans le but plus général de mettre en valeur une vue réflexive, auto-analytique mais en évitant le double risque de l'endoctrinement ainsi que du relativisme. Or, l'usage si

être le problème cardinal pour l'éducation morale qui veut passer par l'éducation philosophique. C'est dans ce cadre que le choix du dilemme moral et de la dilemmatisation exemplifie ici (dans le deux sens, de renforcement de la pratique morale ainsi que de sa problématisation) l'effort de dépasser le scepticisme qui annule l'acte tout en sauvegardant la puissance réflexive, si le savoir moral est un savoir situationnel mais également si l'agent devra bien connaître la situation. La problématisation devrait tirer au clair ces deux voies. C'est ainsi, par ailleurs, qu'on va découvrir aussi qu'une des difficultés de la problématisation sera le blocage que le sens commun produit chez les formateurs.

Or, la problématisation concerne ici la double possibilité (ainsi qu'un double parcours): premièrement, amener les futurs éducateurs, d'une part, à concevoir la *dilemmatisation* comme un processus qui rend leur travail plus fécond et probablement efficace (au fur et à mesure qu'elle devient un outil pour tirer au clair et confronter leurs idées conflictuelles); deuxièmement, réaliser et mettre en ordre leurs croyances morales de telle manière qu'il leur sera ensuite possible d'agir en conséquence avec leurs décisions d'ordre moral. Dans cette logique on devrait, par ailleurs, montrer la particularité de l'exploitation du dilemme moral comme une instance de formation problématisante. Notre but serait ici, parmi d'autres, de permettre au premier abord aux éducateurs et en deuxième lieu aux destinataires de la formation de dépasser le cap de relativisme en sauvant leur capacité de repérer une solution qui guérirait les effets immobilisateurs du doute, la difficulté d'accomplir un acte à cause de manque de critère sûr et d'élan moral authentique. Pourtant, l'introduction de la

aisément promu des dilemmes moraux d'une part permet le renforcement critique des perspectives individualistes et d'autre part l'établissement des principes moraux universalisables (GUIDRY A., 2008, p. 21). Cela parce que ce double postulat antinomique soulage à la fois l'intention critique de l'éducation aujourd'hui et le besoin de se garder sous le contrôle de principes

technique des dilemmes ne saurait être épuisée ni dans la mise au clair de la difficulté de choix entre deux options opposées (le dilemmatique sauvant l'éducation de l'accusation de dogmatisme, puisqu'il introduit le principe du «dialogue» dirigé vers le choix nécessaire ou approprié) ni dans l'emphase sur la nécessité pédagogique de porter le meilleur choix (le pédagogiquement correct). Il semble que, méthodologiquement du moins, l'éducation morale devrait dépasser la bipolarité fermée «juste-faux» et prendre la forme d'une élaboration de sens moral, l'élaboration même d'un bon sens dans le cadre de la formation. Malgré tout, on n'évitera pas de noter que d'une part le dilemme est déjà une limitation des points de vue possibles et en même temps une exigence de choix qui est une exigence morale sur la base d'un critère jugé comme prépondérant. Il nous faudrait en premier lieu une théorie de dilemme plus perspicace et soupçonneuse, plus centrée sur la spécificité et les complications de la saisie dilemmatique du sens ainsi que sur la spécificité de la notion de valeur elle-même; bref, une propédeutique philosophique mieux centrée sur le détail que toute opération de choix fait devenir nécessaire. C'est pourquoi il ne s'agit pas ici de se hâter d'arriver à la solution des conflits, d'adopter la tactique soit de «juste milieu» soit d'exclusion d'un des membres du dilemme (en fonction des particularités et des besoins du groupe, de la situation, des enjeux des circonstances). Il vaudrait mieux donc suivre une voie exodique.

On distinguerait donc deux parties dans notre conception de problématisation : 1. l'usage de la «technique» des dilemmes moraux en tant que telle comme une technique conforme au mouvement de problématisation pendant les parcours de formation et 2. l'usage d'une grille méthodologique dite «exodique» dans le cadre de laquelle on devrait valoriser la technique des dilemmes, ceux-ci étant considérés justement comme des moments dans ce processus. Le raisonnement proposé serait le suivant:

pour qu'on utilise la technique des dilemmes dans le cadre de la formation - conçue donc comme une technique appropriée pour ce cas - et pour que cet usage aie de sens, on pourrait mettre en ordre, dans ce même cadre, un appareil de problématisation qui serait analogue au modèle de la «voie exodique» proposée par Michel Serres, à cause de la logique qui la sous-tend comme explicitée plus haut. Or, le critère réunissant ces deux niveaux d'outils mis en valeur pendant un processus de problématisation est justement ce refus de l'acceptation préalable d'un principe universel, d'une voie cardinale pour la saisie du moral, de l'autorité du principe et de l'approche rationaliste. Le dilemme moral est un relais de la voie exodique ou inversement la voie exodique comprend, en tant que relais, les dilemmes moraux; en même temps, pendant l'étape discursive de l'approche dilemmatique, c'est la voie exodique que se déploie, justement à travers les écarts que l'élaboration et l'exploitation des dilemmes peuvent causer.

En effet, les étudiants peuvent discuter les cas au sein des groupes ou en élaborant des analyses réflexives. Plus encore, ils peuvent utiliser des cas proposés par les formateurs ou organiser eux-mêmes des cas. On peut aussi promouvoir des jeux de dramatisation où les étudiants pourront sentir les situations en tant que vécues par des différents personnages en même temps que d'autres étudiants, en tant qu'observateurs, seront invités à se prononcer sur les motivations des actes représentés. Ces observateurs auront aussi la chance de passer à la scène et essayer des réponses différentes, en demandant après les opinions des acteurs. Cette mobilité de rôles permet une radicalisation des problématisations plus que des solutions.

Fondements épistémologiques et herméneutiques

Pour éviter donc la technologisation prématurée de l'approche dilemmatique de la formation, on pourrait développer quelques réflexions initiales sur les fondements épistémologiques et herméneutiques des dilemmes moraux au sein de ces programmes de

formation en remarquant au début que:

- On s'affronte ici, notamment dans le cas de l'éducation spécialisée, avec des destinataires qui vivent des situations d'extraordinaire vulnérabilité existentielle et anthropologique; ces personnes sont, pour cela, très sensibles aux incohérences et aux injustices, même si on ne pourrait les formuler en dilemmes. Or toute approche de problématisation devrait tenir compte de cette fragilité;
- Les éducateurs eux-mêmes sont fréquemment mis devant des conflits où les codes de la déontologie professionnelle s'entrecroisent avec les appels d'une conscience personnelle souvent diffuse et solidairement saisie par les autres; or, on touche ici au problème lui-même de l'éducation morale considérée d'une part comme un paradoxe (si on ne devrait inculquer/ imposer des valeurs morales) et d'autre part comme un lieu obscur (si les éducateurs n'ont pas conscience de leurs propres valeurs ainsi que de leurs conséquences pour les personnes en état de formation);
- Il n'est pas sûr par ailleurs que l'éducateur puisse faire partager ses propres dilemmes avec son client, ce qui a comme conséquence, en dernière instance, un vécu solitaire du dilemme, situation qui peut faire courir les risques d'une certaine solitude existentielle;
- Au nom des intérêts du destinataire, il faut souvent dépasser avec urgence un éventuel blocage de l'action imposé par la tension disjonctive de la pensée dilemmatique; or, cette tension justement, introduit ici éloquemment le paramètre de problématisation.

D'autre part, nous devons identifier le type d'éthique qui, dans ce contexte, peut servir d'arrière-plan et d'encadrement aux jugements et aux décisions des éducateurs spécialisés. Du point de vue philosophique, cette identification servirait de relais dans un processus de problématisation qui

ne s'épuiserait au sein d'une approche technique de confrontation de contraires

- Une éthique kantienne des principes, au nom des exigences de la rationalité d'où dérive le besoin de la résolution des antinomies ou bien de la reformulation des antinomies de sorte qu'elle puissent mener à une résolution, imposera la subordination déductive des décisions d'après les règles abstraites et universelles d'un «impératif catégorique», ne laissant pas des marges aux vicissitudes des décisions empiriques et pour cela à la légitimité – ou à l'opportunité - des dilemmes. L'immortalité de l'âme, en tant que postulat de la raison pure pratique et condition du souverain bien ainsi que de la synthèse entre la vertu et le bonheur assure, au préalable, le dépassement de la tension antinomique et la représentation de la loi morale comme principe déterminant de la volonté et de son devoir;

- La valorisation de la loyauté, de la délicatesse, de l'honnêteté, de la générosité, de l'empathie, etc., qui, à son tour, met l'accent sur l'importance de la relation et de la responsabilité à la place d'une éthique individuelle des droits et des devoirs, va nous remettre pour une éthique des vertus d'inspiration aristotélicienne, reprise dans nos jours par A. MacIntyre; les profils des personnes et les circonstances, en appelant surtout au sens de la responsabilité, prennent ici le devant sur les principes abstraits. L'éthique des vertus a cependant évolué pour une *ethics of care* qui a comme finalité principale l'aide aux autres et, ainsi, la sollicitude. La bonté – où l'émotion et le face-à-face coexistent avec la raison - prend la place de la verticalité unidimensionnelle de la rectitude déontologique d'inspiration illuministe.

En acceptant donc comme axiome que l'éthique des vertus et du souci est sous-jacente aux caractéristiques du travail social, on comprend la raison qui fonde l'importance accordée aux études de cas dont l'étude pourra permettre la conciliation

des principes souples de la sollicitude avec le respect par la singularité des personnes, des relations et des situations. L'étude des cas sera un moyen privilégié d'assurer la difficile construction d'une conscience professionnelle simultanément sensible et efficace. En effet, le dialogue et la discussion, privilégiés dans les nouvelles attitudes éthiques, valorisent surtout l'application à la place des fondements, en même temps que les accords qui partent des points de vue de chacun des intervenants. Cette morale déontologique est assise sur des légitimations de la validité prescriptive en remettant avant tout pour des théories du jugement, beaucoup plus que pour des théories de l'obligation.

Il faut avoir toujours dans l'esprit qu'il s'agit des étudiants en formation en vue de l'exercice des professions qui dans le domaine du social vont utiliser les apports de la pédagogie sociale, une pédagogie que, en tant que science de l'éducation spécialisée, envisage le dépassement des circuits - devenus étroits - d'une rationalité bureaucratique unidimensionnelle, à la recherche de l'assimilation et du dépassement hâtif des différences. La pédagogie sociale aspire à fonder des décisions professionnelles réflexives, autonomes et respectueuses des contextes, en considérant l'autre comme un *ego alter*, un siège de volonté, d'affects et de résistance, c'est-à-dire, non seulement comme un *individu social* ou comme un *individu* tout court mais auparavant comme un *individu dans une société* où, à cet effet, on doit construire des *lieux anthropologiques* (cf. Marc Augé, 1994), pleins de liens affectifs et distants de l'anonymat des endroits des sociétés urbaines contemporaines. Cette conception a comme conséquence la reconnaissance du besoin de proportionner la possibilité à tous de s'affirmer comme des sujets capables de prendre dans leurs mains, d'une manière libre et responsable, des contrats de coexistence solidaire. Ce que signifie un rejet de la condition d'*assisté* par les destinataires de l'action socio-éducative dans la mesure où cette condition-là engendre et perpétue la dépendance.

Du côté de l'éducateur, il faut assurer qu'il soit capable de problématiser les repères axiologiques qui structurent l'intentionnalité socio-éducative de ses actes – en interrogeant leur légitimité et leur fonctionnalité - de manière à éviter qu'il joue un rôle strictement normalisateur à la place d'une intervention essentiellement régulatrice.

Garder la fragilité

Tout cela, centrés sur l'intention de problématisation, signifie:

- le refus d'une raison architectonique qui dans son combat contre le sens commun n'acceptait pas les particularités empiriques au nom d'une transcendance universelle qui ouvrirait la porte à l'intolérance;
- le refus aussi du pragmatisme car celui-ci, en imposant l'efficacité comme critère, n'accepte pas la distance entre les idéaux et leurs réalisations, entre les projets et les processus;
- la validation d'une *rationalité axiologique* telle qu'elle a été conçue par Raymond Boudon sur les propositions de Max Weber.

En effet, Boudon défend l'idée d'une rationalité axiologique en tant que manifestation de la rationalité cognitive dans le domaine éthique et pratique. Cela signifie qu'on ne peut plus accepter les jugements de valeur comme les résultats d'une toute simple déduction à partir d'un certain nombre de principes universels, intemporels et abstraits: à l'inverse, ils font partie des systèmes complexes et multiples de raisons toujours fragiles. Cette axiologie non-newtonienne convoite toutes les personnes en tant que citoyens à agir avec prudence dans la mesure où, d'après son encadrement, il faut accepter, au-delà de la fragilité des choix qui sont assis souvent sur des *raisons fortes* plus que sur des certitudes, l'incomplétude des réalisations qui ne respectent pas, à son tour, les exigences de réussite de la raison instrumentale.

Comme les étudiants en formation se confrontent

avec les défis posés par des études de cas qui, malgré le caractère aigu et fracturant des problèmes soulevés, ne sont pas pour eux-mêmes, en tout état de cause, des réalités vécues – parfois les situations sont imaginaires! -, ils ne vivent pas, à la rigueur, des dilemmes. Ils sont invités, avant tout, à problématiser et/ou à s'insérer comme des acteurs fictifs dans quelques drames personnels et sociaux. Toujours dans la perspective d'être un jour des acteurs réels, en vivant alors effectivement des situations dilemmatiques.

Pour qu'ils puissent gérer la conflictualité d'un engagement que, toutefois, ne pourra jamais représenter une perte de distance critique, les étudiants devront s'affirmer comme des sujets provisoires des processus. Avec ce statut, ils devront avoir conscience des implications de leurs décisions dans le cours des événements, surtout au niveau des conséquences de celles-ci pour les rapports de forces face à la vulnérabilité des acteurs les plus fragiles et à la perspective souhaitée de les faire devenir des protagonistes privilégiés et rassurants.

Pour y arriver, les étudiants en formation devront acquérir les compétences qui s'ensuivent:

- Capacité d'esquisser les stades futurs de l'évolution des situations retenues en mettant en considération les jeux toujours en tension entre l'im/probable, l'im/possible, l'im/prévisible et l'in/désirable.
- Capacité d'identifier ce que c'est prioritaire et secondaire dans chacun des scénarios présents et futurs.
- Capacité de discerner les sentiments propres et des autres.
- Capacité de cerner la nature, la dimension et les degrés de partage et/ou de fracture des problèmes éthiques présents ou latents.
- Capacité de s'apercevoir du besoin de coordonnées éventuellement importantes mais absentes dans les récits en cause.

- Capacité de dialogue à travers l'exercice adéquat de l'argumentation et de l'écoute.
- Capacité de synthèse ouverte et flexible de la complexité de tous les versants inventoriés.

C'est justement pour former ces capacités – en vue de la réflexion et de la décision que nous avons accepté au départ la technique des dilemmes moraux permettant le développement de l'autonomie de l'individu (au fur et à mesure qu'il se distancie par rapport à ses propres jugements moraux, Nohra, 2006, 106), à travers «la remise en cause, la déstabilisation, la restructuration et appropriation» qu'il entraîne (ibid.). Parallèlement, c'est la «voie exodique» proposée par Michel Serres dans *Les Cinq Sens* (1985) que nous pensons adéquate de choisir en tant que voie de problématisation et de confrontation avec les problèmes eux-mêmes. En effet, Serres fait ici la distinction entre la méthode dans une acception rationaliste - comprise comme la recherche d'une voie optimale et des lieux de stabilité, en ramenant le plus possible à zéro toute perturbation – et la voie exodique qui joue sur le chemin lui-même. En utilisant des métaphores, on dirait avec l'auteur cité, que la première était sous-jacente aux grands voyages maritimes à travers l'Atlantique, en tant que la seconde se rapporte à la Méditerranée: Colomb et la Renaissance, avec la méthode, passent la forêt en tenant les arbres pour nuls, cherchent le linéaire et minimisent les obstacles. Ulysse utilise des localités temporairement stables, des îles ou naissent d'autres temps, invente le savoir inventif et l'histoire ouverte à mille variables, un peu au bonheur de la chance, caractéristique de la navigation - un savoir cependant oublié par le rationalisme.

Or, le processus de problématisation consiste justement dans cette association de la dilemmatisation avec la voie exodique, association qui d'une part permet de concevoir la dilemmatisation au-delà de sa structure basique (soit/soit) vers une structure plus flexible qui multiplie ou approfondit les

options. D'autre part, elle multiplie les voies qu'on devrait suivre afin d'arriver au choix final. Cette multiplication est liée à un travail méticuleux de renforcement du critère moral par le dévoilement des aspects différents de l'affaire éthique, ce qui correspond à un travail proprement philosophique.

Quelle problématisation?

On part du fait que d'habitude, dans le cadre de la formation de professionnels d'éducation spécialisée, on utilise les dilemmes moraux. On constate ainsi que si cette formation doit fonctionner de sorte que les étudiants puissent acquérir des compétences réflexives mais aussi une éthique de réflexion et encore davantage la capacité de problématiser leur propre intervention à travers la dilemmatisation morale, il faudrait reformuler en quelque sorte, voire problématiser (construire en tant que problème) : 1. la technique de l'utilisation des dilemmes 2. la notion d'éthique et consécutivement 3. la notion de dilemme elle-même. Il est clair qu'ici le terme réflexion (ainsi que la prétention de rendre les étudiants réflexifs) n'est pas suffisant – il s'agit plutôt d'une question de philosophie de l'éducation (problématisant justement cette notion) et, d'autre part, l'équivalence, telle qu'elle se présente d'habitude, entre dilemmatisation et problématisation ne saurait être automatique. On ne devrait donc, au bout de cette formation, finir par réintroduire et ré-institutionnaliser, ce qu'en tant qu'éducateur, on devrait déstabiliser: à savoir, le fait de comprendre et de juger les faits à travers un point de vue stable reproduisant des principes immuables. Dans ce cas, ni le dilemme, ni la problématisation ne pourraient pas dépasser le niveau d'une simulation ou d'une feinte.

C'est pourquoi, nous avons ici choisi la voie exodique, telle comme une contre-méthode (dont les principes peuvent être repérés dans le cadre de la pensée de la complexité), dans la mesure où elle semble aider à une restructuration des données surtout sur le plan de deux orientations importantes dans le cadre de la problématisation: la rationalisation et la pensée

dualiste. Or, il s'agit d'un rapport ambigu entre la problématisation et la voie exodique (et d'un apport également ambigu de la voie exodique à la philosophie et à la pratique de la problématisation) que sa clarification dépend de la conception de problématisation qu'on adopte. C'est pourquoi, on devrait entreprendre deux parcours: 1. examiner la voie exodique en fonction du dilemme moral, de la problématisation et encore du dilemme moral mais inclus en guise d'outil dans le processus de problématisation et 2. examiner chacune de ces articulations en fonction de la méthode exodique, de manière à préciser quel est le modèle de problématisation émergeant. On dirait que, tandis qu'au niveau de la «voie méthodique» soutenant tant l'usage de la technique des dilemmes que la problématisation, c'est un processus de mise en doute positif que se développe – à savoir évitant la déconstruction et la déception, la frustration), au niveau de la «voie exodique», on se trouve sur la pente glissante de la problématisation, sur la difficulté de travailler méthodiquement avec ce qui fait la méthode. Il est à montrer si ces deux voies constituent de modèles opposés de problématisation ou si en fait elles ne constituent que deux versants aussi nécessaires et complémentaires d'un processus unique de problématisation, or si on est peut-être devant un paradoxe constitutif pour la problématisation, gisant même au fondement de sa propre définition.

La voie exodique de Michel Serres («Les cinq sens»):

Plus spécifiquement, les caractéristiques de cette grille de la voie dite exodique peuvent être reproduites par la description suivante:

I.

Michel Serres inclut la proposition pour une voie exodique dans le cadre de la critique lancée contre la *méthode* vue comme un outil privilégié des sciences humaines, identifié même avec elle. Il remarque que l'adoption de cet outil au sein des sciences humaines passe par un vouloir de surveillance (ce qui lui donne le caractère de recherche d'inquisition);

ici, le sujet de recherche triche en déjouant son objet de recherche: il se meut vers des sites-limites qui échapperaient à toute critique en essayant de tout prévoir, nommer, décrire, concevoir (en contrepartie, avec les sciences exactes dont le but et d'observer, l'objet est innocent, loyal et fiable). Dans ce sens, la philosophie sommant cette approche décrit la position panoptique: la bonne position est celle de la présence intense, insomniaque observante du sujet (intégrale des faces) sans opacité observable (la figure mythologique emblématique pour cette position étant celle d'Argos) – or, la méthode est de l'ordre de vue et elle fait partie de l'ère théorique, son geste principal étant l'analyse (trancher, découper à cru, diviser, dénouer, différencier). Or, cette méthode est appuyée sur une métrique: du court au facile, du rapide à l'aisé, du certain au droit – elle cherche à se délivrer du labyrinthe «par les meilleurs moyens dans le plus court délai sur le chemin minimal» (pp. 182-4). Elle prend la forme d'une maîtrise rationaliste qui correspondrait à la réfutation de la sauvagerie. Dans ce sens, la méthode:

- ◇ Dessine un parcours droit dans des espaces homogènes.
- ◇ Ne comprend rien de plus que ce qui se présente clairement à l'esprit.
- ◇ Divise les difficultés en parcelles pour mieux résoudre.
- ◇ Procède des plus simples aux plus composés.
- ◇ Faits revus et dénombrements généraux.
- ◇ Minimise les contraintes du doute, de la différence, de la composition vers la voie optimale.
- ◇ Procède par minima /maxima en construisant une économie basée sur la normalisation du rapport stratégique extremum-optimum.
- ◇ Fait le bon choix devant la bifurcation (la figure emblématique de ce choix étant Hercules).
- ◇ Choisit une seule contrainte et une seule

variable.

- ◇ Ne distingue pas le local du global.
- ◇ Désigne la suprématie de la volonté sur l'intellect.
- ◇ Préfère le linéaire et la confond avec la raison.
- ◇ Dénonce l'astuce et la ruse.

II.

Si pour un nouvel état de connaissance le principe serait celui de l'ubiquité, de l'occupation de tous les passages, de l'installation d'un réseau de communication dénué de centre (la figure emblématique ici étant Hermès), c'est aussi une nouvelle compréhension de la dialectique qu'il s'agit: au lieu de mettre en valeur la bataille, le conflit en tant que facteur prépondérant pour la genèse et la formation du sens, ce qui réduit la dialectique au principe d'identité et de répétition, on valorise les intervalles de paix. Dans cette nouvelle philosophie de la connaissance, on va exploiter la notion de mélange (ce dernier ne s'analysant pas aisément) en introduisant le passage du concept de «milieu» (pour la détermination duquel on travaille dans le cadre de la dialectique) en tant que concept pauvre sans souplesse dont le but est par excellence de séparer à celui de «mélange» (cf. «variété continue») dont la caractéristique est la fusion, le métissage, la combinaison des altérités. Cet état des choses se présente comme une multiplicité croisée de voiles tandis que le geste approprié pour la compréhension de cet état n'est plus celle d'ôter un obstacle ou d'enlever un décor mais à suivre patiemment «avec un respectueux doigté la disposition délicate des voiles, les zones, les espaces voisins, la profondeur de leur entassement, le talweg de leurs coutures» (p. 100); ici, l'itinéraire est ouvert, dédalique. Or, la méthode correspondante à ces gestes est celle de tisserand ou de fileuse, tandis que le tissu devient le modèle excellent de connaissance; la meilleure méthode possible est désormais

la sensation (la réappropriation du corps en étant lesens commun) et la philosophie lui correspondant connecte le global et le local irréniquement (v. pp. 339 sq.).

La voie exodique traverse et met en valeur tout lieu faisant obstacle, le paysage; elle prend le caractère d'une randonnée. Elle rassemble au chemin odysseén qui n'est pas canonique dans le sens platonicien (où la dichotomie passe par le milieu), optimise le parcours, ruse avec les contraintes, ne suit pas la ligne droite mais trace des parcours de gaspillage. On parle donc d'*exode* au sens où elle se déploie en opposition par rapport aux traits de la méthode; à savoir, au sens où:

- ◇ le chemin s'écarte du chemin ou la voie prend l'extérieur de la voie (écarts)
- ◇ le chemin est long, cantonné, dentelé, bigarré, oblique, avec des lieux innombrables, de multiples détours et d'apparitions nombreuses, tortueux, compliqué, baroque (formant ainsi une scalénopédie au lieu de l'encyclopédie)
- ◇ elle ne joue pas sur les lieux de stabilité mais sur le chemin lui-même,
- ◇ elle plonge dans le désordre des contraintes
- ◇ elle tient en compte les fluctuations
- ◇ elle prend la forme d'une randonnée aux mille parcours et connexions, polytrope, polymécaniste
- ◇ elle met en valeur les circonstances («un état ou mieux, un équilibre local entouré d'une zone irrégulière ou capricieuse d'influence ... elles se touchent entre elles et ensemble sans limites contraignantes» (pp. 317-9) – elles disent la multiplicité, l'irréductible à l'unité: non pas seulement en nombre, mais en site, en forme, en temps, en couleur ou nuance, en matière, en voisinages, p. 391)

Bibliographie

Adorno Th. (2001). *Problems of Moral Philosophy*, Stanford: Stanford University Press

Boudon R. (1999). *Le sens des valeurs*, Paris, PUF.

Augé M. (1992). *Non-lieux. Introduction d'une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil

Carvalho A. Dias de, (org.) (2001). *Filosofia da Educação: temas e problemas*, Porto, Edições Afrontamento

Dewey J. (2003). *Reconstruction en philosophie* (trad. fr. P. di Mascio, préf. De R. Rorty), Publications de l'Université de Pau, Farrago/ ed. Léo Scheer

Dewey J. (1938/1990). *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, coll. Interrogation philosophique

Guidry A.O. (2008). "Character Education through a reflective moral inquiry: a revised model that answers old questions", *Journal of Curriculum and Instruction*, Vol.2, No 1, pp. 21-37

Kirschenbaum H. (1976). "Clarifying values clarification: some theoretical issues", in: Purpel D., Ryan K. (eds), *Moral Education*, Berkeley,

Kohlberg, Lawrence (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row

Macintyre A. (1981) *After Virtue*, Notre Dame: University of Notre Dame Press

Menke Ch., 2005, "Virtue and Reflection: The "Antinomies of Moral Philosophy", *Constellations Volume*, 12, No 1, pp. 36-49

Nohra Fouad, «Éducation morale, endoctrinement, émancipation», in: Ouellet Fernand (2006). *Quelle formation pour l'enseignement de l'éthique à l'école?* Canada, Les Presses de l'Université Laval

Serres M. (1985). *Les cinq sens*, Paris, Hachette

Théodoropoulou H., 2008, «Antinomie, problématisation et philosophie de l'éducation» *Recherches en éducation*, n° 6, 2008 [<http://www.cren-nantes.net>]

Théodoropoulou H. (2007). «L'éducation aux valeurs, l'éducation philosophique, le sens commun pédagogique et les miettes de relativisme», 1er Congrès de SOFPHIED, *Education et Relativisme*, 15-16 Juin, Paris, <http://sofphied.asso.free.fr>