La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne

Hyper modern context: the triple teacher's approach

André Pachod

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6103>

DOI : 10.4000/ree.6103

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

André Pachod, « La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne », *Recherches en éducation* [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 04 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6103> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6103>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne

André Pachod¹

Résumé

Situé dans un contexte hypermoderne caractérisé par de nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi, aux savoirs, l'enseignant est invité à activer une triple démarche. La première, de nature sociologique, le fait évoluer dans un environnement contemporain à connaître et à comprendre dans ses évolutions, ses réalités, ses attentes, ses contradictions, ses défis. La seconde démarche, d'ordre philosophique et anthropologique, situe l'enseignant devant ou face à cette hypermodernité, l'invitant à s'arrêter pour questionner l'offre éducative et retenir certaines orientations. La troisième démarche est résolument éthique : au sein de sa classe et de l'école, il agit de façon éthique en décidant de priorités au service de la réussite de l'élève.

« Qui dois-je être ? Que dois-je faire ? Comment résister à l'usure du métier » ? Ces trois questions sont posées par l'enseignant et à l'enseignant dans un contexte de crise de l'éducation, de refondation de l'école, de mutation de l'identité professionnelle. Souvent oubliées dans un monde moderne marqué par une certaine stabilité dans ses attaches sociales et ses institutions, elles résonnent de façon continue et urgente dans un monde non plus postmoderne mais hypermoderne. Les sociologues caractérisent cette société contemporaine de l'excès et la démesure par des évolutions majeures sur quatre registres : les nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi et au savoir. Période concrète de l'histoire depuis les années 80, parachèvement ou dissolution de la modernité, l'hypermodernité développe un vivre ensemble et un être ensemble qui ne cessent d'évoluer en contexte de changement, de transition, de rupture avec le passé et le présent. Caractériser ces transformations sociétales contemporaines, c'est situer l'exercice de l'enseignant en accord et/ou résistance avec la société d'aujourd'hui, avec les réalités des élèves, des parents, des partenaires de l'école, des autorités scolaires et éducatives. Ce travail de contextualisation du métier d'enseignant est nécessaire pour définir une identité professionnelle en adaptation et en anticipation continues, pour préciser quelques nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi, au savoir. Oublier de le faire, c'est risquer de former à un métier qui n'existe déjà plus ; il y a donc urgence à composer avec et non contre les mutations sociétales, scolaires, éducatives, sociales, culturelles, techniques.

Situé dans ce contexte hypermoderne, l'enseignant est invité à activer une triple démarche. La première, de nature sociologique, fait évoluer l'enseignant dans un environnement contemporain à connaître et à comprendre dans ses évolutions, ses réalités, ses attentes, ses contradictions, ses défis. Cette démarche relève à nos yeux d'une obligation professionnelle nécessaire et continue de tout enseignant ; elle sera largement traitée dans une première partie. La seconde démarche, d'ordre philosophique et anthropologique, situe l'enseignant devant l'hypermodernité ou face à elle ; il est ainsi invité à s'arrêter pour questionner l'offre éducative et décider de certaines orientations en référence à quelques grilles d'analyse ; ce sera l'objet de la deuxième partie. Enfin, la troisième démarche, traitée en dernière partie, est résolument éthique : au sein de sa classe et de l'école, l'enseignant agit de façon éthique et responsable en mettant au centre de ses préoccupations l'épanouissement et la réussite de chaque élève, en activant une éthique du jugement prudentiel, de l'impossible consenti et de la différence souhaitée.

¹ Maître de conférences habilité à diriger des recherches en sciences de l'éducation, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Strasbourg.

1. Connaître le contexte hypermoderne

Dans quel monde vivons-nous ? Cette question situe l'enseignant dans un environnement économique, social, culturel qui ne cesse d'évoluer. Qualifiée d'hypermoderne, la société contemporaine est marquée par des évolutions liées à l'excès et à la démesure de la modernité sous quatre nouveaux rapports.

■ **De la modernité à l'hypermodernité : évolutions, ruptures, tensions**

Quel mot-clé retenir pour caractériser notre époque : une autre modernité (Beck, 2001), surmodernité (Augé, 1992), ultramodernité (Giddens, 1994), modernité tardive (Rosa, 2010), postmodernité, hypermodernité (Aubert, 2010) ? Si chacun apporte des nuances, tous s'accordent sur un dépassement et une mutation de la modernité qu'il convient de circonscrire en quelques traits.

• *La modernité*

Débutant à la Renaissance, la période dite moderne marque l'avènement d'une science autonome, affranchie de la religion, de la politique, de l'éthique ; elle développe la technique et l'économie. Trois idées la sous-tendent : le progrès et la raison qui mènent au bonheur (Aubert, 2007a). La société est organisée autour d'un pouvoir central et d'institutions reconnues. L'identité se fonde sur des oppositions fortes hommes/femmes, patrons/salariés, concepteurs/exécutants, sur des biographies stables et sur des attaches sociales traditionnelles : le métier, la famille, l'habitat, la religion, etc.

• *La postmodernité*

La notion de postmodernité exprime l'idée d'un dépassement, d'une dissolution, d'une déconstruction de la modernité. À partir des années 1960, les structures institutionnelles d'encadrement social et culturel de l'individu s'effritent, voire disparaissent : on assiste à l'abandon des « grands récits » ou des grands systèmes d'interprétation de l'évolution de l'humanité. Alain Kerlan (1998, p.81) résume la situation postmoderne en dissociation et éclatement : « L'analyse postmoderne constate la brisure et l'éclatement, la décomposition, la fragmentation de ce que la modernité prétendait tenir ensemble dans une unité globale : l'individu et la société, les institutions et les acteurs, la culture et la technique, la communication et la subjectivité, l'économique et le politique, le progrès et la culture, la raison et le plaisir, l'instrumentalité et le sens ». À l'homogène, au global et au linéaire, au solide et au stable succèdent l'hétérogène, la multiplicité de modèles et de systèmes plus ou moins concurrents, la fluidité et la mobilité (Bauman, 2013).

La sociologie dialectique de Michel Freitag enrichit la notion de postmodernité de perspectives socio-historiques. L'évolution de la société contemporaine est marquée par des ruptures et des crises d'une révolution scientifique, technique et technocratique ; elle s'inscrit dans un risque de catastrophe d'ampleur planétaire probable et non seulement possible, donc dans un non-droit à l'erreur et dans un contexte d'urgence ontologique : « L'urgence des problèmes est maintenant une "urgence de l'être", de l'existence, et cette urgence est liée à l'exigence absolue d'une rupture de la dynamique qui a régi depuis plusieurs siècles, durant toute la modernité, ce que nous avons appelé notre "développement" et qui a déjà dépassé les limites de sa généralisation possible : c'est l'urgence d'un changement de civilisation » (Freitag, 1995, p.234). L'être ensemble, le vivre ensemble, les manières de sentir, de penser, d'agir ne cessent de s'inscrire dans un mouvement de crise de la régulation des pratiques sociales, de la structuration et de l'orientation de l'action, de la technique devenue technologisme et technocratie, pures puissances sans sujet. Ces deux réalités privilégient le système et l'expertise marqués par les principes d'efficacité, d'effectivité, d'opérativité et de prévisibilité des résultats. La mutation du mode de reproduction politico-institutionnel à un mode de reproduction décisionnel-opérationnel

marque le passage de la modernité à la postmodernité. Dès lors, diverses distinctions structurantes en modernité s'estompent, voire disparaissent : les fins et les moyens, le fait et le droit, entre l'être, le devoir-être et le possible, la réalité et sa représentation, le sujet et l'objet, l'individu et la société, la société et la nature. En postmodernité, « ce sont ni plus ni moins les fondements ontologiques, anthropologiques et écologiques de "l'être ensemble" qui sont ainsi menacés, non seulement parce que le "système" tend à imposer sa logique technocratique et économique du "monde vécu" (Habermas), mais parce ce que le monde vécu lui-même se trouve de plus en plus éclaté et éparpillé par les effets désocialisants d'un hyper-individualisme qui se nourrit d'une conception abstraite et formelle de la liberté » (Bischoff, 2008, p.150).

- *L'hypermodernité*

En employant à partir des années 1970 le concept d'hypermodernité, les sociologues soulignent que « l'accent est mis non pas sur la rupture avec les fondements de la modernité, mais sur l'exacerbation, sur la radicalisation de la modernité » (Aubert, 2010b, p.14). Tout est poussé à l'extrême et à l'outrance : la consommation, le capitalisme, le terrorisme, etc. En société fluide, polycentrée et déterritorialisée, la norme est au changement permanent et instantané. « Il convient désormais d'être flexible, mobile, adaptable, performant, là où l'on célébrait auparavant la stabilité, la conscience professionnelle, l'avancement à l'ancienneté, la qualité du travail réalisé et sa durabilité » (Gaulejac & Hanique, 2015, p.28). La crise devient un élément structurel de fonctionnement et accentue l'exacerbation des contradictions dans le rapport individu-société où « la lutte des places se substitue à la lutte des classes » (p.22). L'individu hypermoderne se trouve ainsi en tension permanente entre individualisation et socialisation, autonomie et conformisme, vacuité et trop-plein, stabilité et fluidité, innovation et conformisme, changement et archaïsme, réussite des *winners* et échec des *losers*.

Situant le règne exponentiel hypermoderne à partir des années 1980, le philosophe Sébastien Charles précise la sortie de la postmodernité par trois éléments essentiels : l'hypermodernité, l'hyperconsommation, l'hyperindividualisme. L'hypermodernité est une société libérale caractérisée par une logique paradoxale désormais poussée à l'extrême, « où coexistent d'un côté la crispation, la réaction, le conservatisme, le repli identitaire, le retour à la tradition, mais à une tradition recyclée par la logique de la modernité ; et de l'autre, le mouvement, la fluidité, la flexibilité, le détachement à l'égard des grands principes structurants de la modernité (la Nation, l'État, la religion, la famille, les partis politiques, les syndicats) qui ont dû s'adapter au rythme hypermoderne pour ne pas disparaître » (Charles, 2006, p.3). L'hypermodernité est ainsi définie par cet auteur comme « une modernité dépourvue de toute illusion et de tout concurrent, c'est-à-dire une modernité radicale caractérisée par l'exacerbation et de l'intensification de la logique moderne » (*ibid.*). Quatre principes la caractérisent : la libération de l'individu et la valorisation de l'individu, la valorisation de la démocratie comme seul système politique viable combinant liberté individuelle et sécurité collective, la promotion du marché comme système économique régulateur, « le développement techno-scientifique conçu comme panacée au labeur difficile des êtres humains et comme garantie de la santé des populations humaines » (*ibid.*). Le « chaos organisateur » de la société hypermoderne fonctionnant selon la logique du recyclage permanent du passé, détruit des formes de limitations traditionnelles, valorise l'innovation permanente, le dépassement de soi, la conquête de nouveaux espaces, l'expérimentation personnelle, impose de nouvelles normativités orientant les comportements collectifs et individuels.

■ **Quatre « rapports à »**

Horizon possible mais non encore advenu pour les uns, crise ou mutation pour d'autres, réalité inéluctable pour d'autres encore, la société hypermoderne questionne les habituels rapports à la culture, au pouvoir, à l'autorité, au choix, à l'organisation, à la société, à l'action. L'enseignement, l'éducation, l'apprentissage, dès lors qu'ils se définissent et se construisent dans un environnement économique, social, technique, culturel, politique d'une société elle-même en continuelle mutation, n'échappent pas à ce questionnement. L'enseignant inscrit son agir professionnel et éthique dans quatre principaux *rapports à* : le rapport au temps qui s'énonce en progression, programmation, projet ; le rapport aux autres : élèves, collègues, parents,

partenaires, autorités : le rapport au savoir et à sa transmission : programmes, disciplines d'enseignement, didactiques ; le rapport à soi : identité personnelle et professionnelle.

- *Le rapport au temps*

Aux notions de fuite et de flux du temps, de possession et de rentabilité du temps a succédé l'état de contraction, de compression, d'accélération du temps (Aubert, 2003, p.21-23). Dans un univers d'efficacité et de rentabilité, le temps comprimé et densifié doit être productif : faire toujours plus, en moins de temps possible, avec moins de personnes et à un coût moindre. Gagner du temps en éliminant les activités inutiles permet de multiplier les tâches sous les modes de la simultanisation immédiate et du *multitasking*.

« Just in time, zéro délai, TTU : très très urgent » : ces messages désignent le temps de l'urgence. Dans la logique du sans délai qui pense triompher du temps en l'abolissant, rien ne peut attendre. L'homme pressé est un homme-présent (Laïdi, 2000) et « plus encore "un homme-instant", qui vit au rythme de l'instant présent, passant d'un désir à un autre dans un sautillerment et une impatience chroniques, qui sont l'expression d'une incapacité à s'inscrire non seulement dans le moindre projet, mais également dans une quelconque continuité de soi » (Aubert, 2003, p.261). Cette identité « d'homme englué dans l'ici et le maintenant de l'urgence et de l'instantanéité » (p.31) est qualifiée de « saltatoire » par certains psychologues. Installé dans l'urgence, le sujet perd sa capacité à hiérarchiser les questions et les solutions, à garder le lien social puisqu'il n'a plus de temps pour parler, écouter, échanger. « [L'urgence] grise l'individu, elle le drogue et l'étourdit, lui laissant aux lèvres le regret de l'intensité, mais minant en lui la capacité de se projeter dans le temps. Elle est bien en cela la marque d'un temps qui aurait pris le pas sur l'homme » (p.124).

Le temps se réduit de plus en plus. Les technologies numériques font gagner en vitesse d'exécution, donc de réinvestir le temps gagné en temps disponible afin de produire plus en moins de temps. En fait, la réduction du temps est illusoire : « Plus on gagne du temps, moins en en a... » (Gaulejac & Hanique, 2015, p.165). Dans une culture de haute performance et de disponibilité permanente à l'affût de la bonne opportunité, la réduction de sommeil et l'insomnie sont des atouts, non sans conséquences sur la santé (surmenage, stress, burnout, etc.).

Le sociologue et philosophe allemand Hartmut Rosa (2010) présente trois formes d'accélération sociale du temps. L'accélération technologique de processus orientés vers un but concerne la vitesse accrue de transport, de communication, de production, d'innovation. L'espace s'est rétréci et s'est « fluidifié » devenant transitoire, rapidement modifiable et contingent (p.133). L'accélération du changement social concerne le rythme de transformation des formes et des orientations de l'action ; les actions et les expériences deviennent rapidement obsolètes dans un présent de plus en plus raccourci, l'anachronisme guettant l'individu qui n'accepte pas de s'adapter (p.101). Enfin, la troisième forme d'accélération sociale concerne l'augmentation du rythme de vie, c'est-à-dire « l'augmentation du nombre d'épisodes d'action ou d'expérience par unité de temps » (p.102). Dans une permanence de mouvement et de changement, la vie se conçoit comme ultime occasion de profiter « autant que possible de tout ce que le monde peut offrir, et où l'on exploite aussi largement que possible ses potentialités et ses propositions » (p.223).

- *Le rapport aux autres*

La première évolution du rapport aux autres concerne l'engagement dans la durée des liens sociaux. Dans une société marquée par l'éphémère et le provisoire, où rien ne reste inchangé suffisamment longtemps pour constituer un repère stable et durable, « les engagements durables, attachants, où l'individualité est valorisée par l'exigence, ont été remplacés par des rencontres brèves, ordinaires et interchangeable, des rencontres où les relations commencent aussi vite qu'elles cessent. [...] Aujourd'hui, l'être ensemble tend à être bref, de courte durée et dépourvu de projets : le désengagement apparaît ainsi comme le nouveau mode de pouvoir et de domination » (Aubert, 2010b, p.35). Les relations, notamment virtuelles, ne cessent

d'augmenter, marquées par la fluidité, la flexibilité, l'exacerbation des sentiments et des sensations sans distance ni recul. « La fluidité isole : elle entrave et prévient les liens, les attachements et les élans ; elle tend à produire du lien formel, superficiel, du faux lien, voire de l'absence de lien, elle s'accompagne de la peur du lien, des autres » (p.37).

Le rapport aux autres est également marqué par deux attitudes : la compétition et la concurrence. « Dans la réalité de la compétition, peu de personnes gagnent alors qu'un grand nombre perd ; la réussite de l'un est perçue comme la défaite de l'autre » (Gamble, 2000, p.210). Cette compétition peut se vivre entre individus, mais aussi entre groupes sous forme de « nous-contre-eux », selon les analyses du sociologue Richard Sennett (2012) : « Le tribalisme associe solidarité avec ses semblables et agression contre ceux qui sont différents. C'est une pulsion naturelle, puisque la plupart des animaux sociaux sont tribaux » (p.14). Le repli sur la communauté d'identité héritée ou adoptée, la ségrégation territoriale entre les différentes couches sociales refusent en fait la société complexe et favorisent l'unité répressive. Face à la coopération destructrice du nous-contre-vous ou de la coopération dégradée en collusion, une coopération exigeante et difficile est à promouvoir : « Elle essaie de relier des gens qui ont des intérêts séparés, voire contradictoires, qui sont mal à l'aise avec les autres, qui ne sont pas égaux ou qui tout simplement ne se comprennent pas » (p.17).

Le rapport aux autres s'exprime par un mot-clé du langage actuel : l'excellence. L'étymologie latine précise qu'*excellere* signifie sortir du lot, dépasser, l'emporter sur. Si l'excellence s'appliquait jadis à l'être dans sa valeur de bonté – excellent étant le superlatif de bon –, naguère à la qualité de ce qui a été construit par le temps, elle caractérise maintenant l'être et le faire : « Être le meilleur devient l'impératif catégorique de notre temps sans qu'aucun champ d'excellence puisse être assigné comme privilégié. Tout peut être ainsi investi et valorisé » (Roman, 1987, p.77). Alors que dans la société holiste, l'excellence était normée et socialement définie, en société hypermoderne, l'excellence individuelle est promue : il s'agit pour l'individu, entrepreneur de sa propre vie, d'être et de rester le meilleur, de réussir en battant ou en éliminant les autres, dans la crainte chronique d'une contre-performance et d'un échec. Gaulejac (2012) énonce en ces termes « le paradoxe de l'excellence : demander à chacun d'être hors du commun détruit le commun. [...] Elle légitime un système de sélection drastique et une violence institutionnelle fondée sur la menace, la peur, l'humiliation » (p.36). La mesure individuelle des performances installe la concurrence comme *habitus* relationnel alors que la performance nécessite la coopération de tous et la mutualisation des compétences.

- *Le rapport à soi*

Se réaliser en innovant et en se surpassant : telle est l'obligation que se donne l'individu hypermoderne qui se doit d'être risquophile, dominant courageux, et non risquophobe, dominé frileux (Castel, 2010). En société binaire répartie entre gagnants et perdants, conquérants et assistés, il faut sans cesse trouver des solutions pour rester le leader et le meilleur. Le sujet innovateur souhaite être individu-entrepreneur, entrepreneur-innovateur-exploiteur des opportunités (Schumpeter, 1999). En contexte de performance, le sujet, dont l'entrepreneuriat est le mode de gouvernement de soi, élabore un plan individuel d'action, choisit des buts, affecte des moyens, détecte les bonnes occasions et opportunités, augmente un capital humain inné et acquis. La première entreprise que l'individu gère en continu c'est lui-même. Il lui faut donc travailler sur lui-même pour se transformer en permanence, pour survivre dans la compétition (Pachod, 2015, p.27-46). De nombreux individus deviennent ainsi, selon les termes de Jean Cournut (2010), « des défoncés, des toxicomanes de l'action ». Ils visent l'exploit pour prouver, aux autres et à eux-mêmes dans un élan narcissique, leur capacité et leur maîtrise, leur existence, leur toute-puissance de force et de risque.

Selon le sociologue Roger Castel (2010), le contexte hypermoderne bipolarise l'individu. D'un côté, *l'individu par excès*, inscrit dans l'extrême de l'individualisme conquérant, se situe dans le trop-plein de sollicitations, de performances, d'investissements subjectifs, de l'hyperfonctionnement avec le risque d'une pathologie de stress, de surchauffe, de fatigue d'être soi (Ehrenberg, 1998). De l'autre côté, *l'individu par défaut* est écrasé par le temps, déclinant son

identité en termes de manque de considération, de sécurité, de biens assurés et de liens stables, d'excellence affichée et reconnue. C'est l'individu quelconque, non brillant, non flamboyant, manquant de réussite réalisée et reconnue. En fait, l'excès caractérise les deux types d'individu : l'excès dans l'existence pour l'un, l'excès dans l'inexistence pour l'autre.

L'identité de l'individu hypermoderne est dite aujourd'hui flottante, mobile, variable. Il y a eu passage d'une temporalisation de la vie marquée par un projet de vie et des phases biographiques inscrites dans les âges de la vie, à une « définition "situative" de l'identité, à partir d'une perspective de vie "détemporalisée" », selon les termes de Rosa (2010, p.277). L'identité se construit à présent selon divers événements et expériences : « Les titres et les attributs d'identité doivent être constamment assortis d'un indice temporel : on n'est plus boulanger, conservateur ou catholique en soi, mais toujours "à un moment donné" et pour un présent à la durée imprévisible, mais qui tend constamment à se réduire » (p.285). Dans un contexte de mouvement permanent, l'individu perd des repères stables et demeure en quête de sens dans un monde qui n'en manque pas. « Dans ce vaste supermarché du sens, où il devient de la responsabilité de chacun d'affronter un grand nombre de systèmes de référence possibles, une exigence forte pèse donc sur chaque individu, qui représente à la fois la rançon de sa liberté et l'une des causes de sa vulnérabilité » (Aubert, 2010b, p.83). Quel sens donner à la vie ? Jadis, les grands récits donnaient et ordonnaient des réponses ; aujourd'hui, le sens est ouvert aux valeurs marchandes, aux valeurs spirituelles recyclées, à une transcendance de soi, à des références non plus à l'extérieur mais à l'intérieur de soi.

- *Le rapport au savoir*

Dans la société du futur que dresse le Livre blanc de la commission européenne, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive* (1995), le maître mot est apprendre : apprendre en toute circonstance et de toute circonstance, en situation initiale ou continue de formation, en éducation dite formelle ou informelle, à tout âge et sur divers supports ; cet impératif structure désormais le projet de l'individu immergé dans la société cognitive. Cette société se construit autour de quatre affirmations fortes : le développement permanent de l'apprentissage et des compétences conduit à la réussite des individus et des groupes ; le potentiel des technologies de l'information et de la communication est exploité ; l'apprentissage s'étend à l'espace-temps de la vie professionnelle et citoyenne ; l'individu, sujet social apprenant, gestionnaire de ses compétences, entrepreneur de soi-même, est le responsable principal de sa formation, le formateur devenant facilitateur. L'OCDE (1998) invite l'école à contribuer à stimuler l'esprit d'entreprise, l'esprit d'initiative et d'imagination de l'élève appelé à devenir un innovateur permanent capable de gérer de nombreuses situations d'incertitude.

Jadis, on apprenait dans une organisation marquée par les unités de temps, de lieu et d'action. Aujourd'hui, on apprend toujours et partout dans des maisons du savoir, dans la ville éducative, sur le territoire de la connaissance, en région apprenante, chez soi en restant connecté. Apprendre relève d'un processus nommé par Trocmé-Fabre (1999) apprenance : ce néologisme précise l'ensemble durable et actif de dispositions et de postures favorables à l'action d'apprendre tout au long de la vie, en situations formelles et informelles, expérientielles et didactiques, autodirigées ou non, intentionnelles ou fortuites. Ainsi, l'individu peut être assimilé à son capital humain ; il peut être son propre investisseur.

« Faut-il encore apprendre à l'école ? » Cette question radicale est posée par Marcel Gauchet (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014) qui précise qu'apprendre a supplanté transmettre dans un contexte de passage d'une société de tradition à une société de connaissance. Le passage de l'imprimé au numérique est une véritable révolution opérée depuis une trentaine d'années. Faut-il envisager la disparition de l'école comme l'annonçait un ministre de l'éducation : « Le service public d'éducation va avoir désormais un concurrent redoutable. Ce n'est plus l'enseignement privé sous contrat, c'est l'Internet. L'Internet qui éduquera et contrôlera sans punir, qui aidera chacun à son rythme. Internet va tout balayer » (Allègre, *Le Monde*, 8 avril 2000). En fait, deux univers se rencontrent : l'univers de l'école promeut des valeurs d'effort, de persévérance, de satisfaction différée, de rythmes et de contenus contraints, d'obligation et d'acceptation des

codes, de gratuité, de solidarité ; l'univers numérique valorise le libre choix, le plaisir, l'absence de contraintes, les gratifications immédiates, l'interactivité, la gratuité, l'échange et la collaboration avec ses pairs (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014, p.223-224).

■ 2. S'arrêter pour s'orienter

« Qui dois-je être ? Que dois-je faire ? » Les réponses situées en contexte hypermoderne peuvent s'inspirer de la conclusion de l'ouvrage d'Harmut Rosa (2010) : poursuivre le processus en donnant écho favorable aux évolutions de l'hypermodernité, abandonner définitivement le projet en revenant à des modèles antérieurs éprouvés et approuvés, questionner le modèle proposé en se référant à la philosophie et à l'anthropologie de l'éducation. Notre choix se porte sur la troisième proposition qui installe l'enseignant dans la lucidité des tensions et des paradoxes en éducation. Pour s'orienter, il convient de prendre le temps de connaître le paysage et d'user de la boussole pour décider d'un cap. Homme de lucidité, l'enseignant ne se soustrait pas aux hésitations, voire tensions, entre le déjà-là et le pas encore de l'éducation, il les nomme, les assume sans tomber dans l'erreur ni la caricature. Il agit, selon Ganguilhem, en homme sain qui « ne subit pas les contraintes du milieu, mais qui est capable de les modifier pour y affirmer ses normes et ses projets de vie » (Gaulejac & Hanique, 2015, p.233).

■ S'arrêter pour questionner

Dans un contexte hypermoderne, il convient de faire l'éloge du ralentissement, voire de la lenteur, afin de comprendre les réalités, de hiérarchiser les priorités, de référer l'action à des finalités. Cette attitude de retardement, Olivier Maulini la nomme *Questionner pour enseigner et apprendre* (2005) ; il invite à poser la question à *partir de* et à *propos de*, valorisant deux figures en tension, la curiosité et la critique, l'une regardant vers l'avant pour construire, l'autre regardant en arrière pour vérifier les fondations. En réponse au surplus et non au manque de sens de la société, Michel Fabre (2011, p.210) invite à nous projeter « au milieu du fleuve, sans autre recours que notre intelligence et notre courage. Éduquer au monde problématique, c'est donc s'ouvrir à ce sens du passage ». Dans un monde de réponses immédiates et à très court terme, il précise que « la crise de l'éducation doit être pensée [...] dans l'ambiguïté du sens, c'est-à-dire en constatant le plus lucidement possible la disparition d'un monde, mais sans méconnaître toutefois les possibilités nouvelles qui s'esquissent » (p.23).

Le philosophe espagnol Daniel Innerarity propose de réfléchir à la complexité, à l'opacité et au caractère énigmatique du monde actuel en développant deux préoccupations habituelles au philosophe et au chercheur social : la distance et l'observation. Dans une société où l'instantané et le direct jouissent d'une crédibilité sans bornes, il préconise « d'adopter une attitude qui nous permette d'aller au-delà des apparences : l'attitude d'un "espion de la réalité". [...] La réalité n'est pas ce qu'elle en a l'air » (Pardinas & Vigneault, 2010, p.8). Face à l'illusion de la clarté et de transparence, l'enseignant-philosophe développe une attitude patiente de réflexion critique, distante, curieuse et interrogative ; dans une « ontologie de la société invisible » (2003), Daniel Innerarity propose d'adopter une attitude permanente de suspicion.

Dans un temps marqué par l'accélération, Harmut Rosa propose d'instaurer « des oasis de ralentissement en vue de "recharger les batteries" et de "redémarrer" » (2010, p.114). Nous ne tenons cependant pas la décélération comme stratégie de l'accélération, mais comme opportunité de réorientation de l'action dans ses finalités et non dans ses seules modalités d'exécution efficace et mesurable. Ces oasis ou ces bulles de non-urgence constituent des temps et des lieux de ressourcement gratuit et informel entre pairs, construisent et entretiennent un relationnel indispensable à la cohésion et à la production d'une équipe. Ces oasis contestent en fait la logique binaire gagnant-perdant car on peut y avouer ses limites, ses faiblesses, ses échecs, donc relativiser les résultats immédiats et visibles pour inscrire l'action dans un long terme et ses inévitables étonnements et ajustements ; on y affiche des offres de service et des

demandes d'aide. Enfin, ces oasis donnent la possibilité à l'enseignant de mettre sa vie en récit et de donner ainsi un sens à sa trajectoire et de dépasser l'aporie du temps (Ricoeur, 1991).

S'arrêter, c'est accepter d'établir des priorités et distinguer les catégories d'action, au nombre de quatre dans la matrice dite « matrice Eisenhower » : les actions urgentes et importantes à traiter sans délai, les actions urgentes mais pas importantes à déléguer, les actions importantes mais non urgentes de l'ordre du travail à long terme, de l'anticipation, enfin les actions non urgentes non importantes à oublier (Aubert, 2003, p.74-78). L'acte d'éduquer et d'enseigner relève des actions importantes mais non urgentes qui nécessitent réflexion, orientation, décision. L'oublier c'est se réfugier dans l'urgence de l'application des programmes et se dispenser de les référer à des finalités éducatives énoncées dans des lois d'orientation, des décrets et des arrêtés.

■ **Repérer les offres scolaires et éducatives**

Choisir une offre scolaire et éducative ne consiste pas à renoncer à connaître d'autres propositions actuelles mais à la situer en écho, en complément, en opposition à d'autres offres pour identifier et contextualiser sa pertinence. La proposition de l'Éducation nationale française est majoritairement retenue par les familles, mais elle se situe parmi un éventail étoffé d'autres possibilités. Notons-en quelques-unes. L'approche comparée des systèmes éducatifs européens fait connaître d'autres modèles de forme et de rythme scolaires, de modes d'apprentissage que l'Europe de l'éducation analyse et contextualise dans un contexte économique, social et culturel nettement néolibéral. Le concept de *Bildung* est dit « au cœur de l'éducation » par le réseau européen des conseils de l'éducation (EUNEC) ; il développe des compétences à acquérir dénommées CRACS : « Citoyenneté Responsable, Active, Critique et Solidaire ». *Une éducation sans école* (Pardo, 2014) envisage l'éducation à domicile (*unschooling*). *La pédagogie des quatre pôles* (Mazy, 2011) place l'élève du secondaire dans les conditions d'un entrepreneur adulte gérant sa société ; il crée au sein de l'école sa petite société commerciale, il compose, il expose, il vend, il place ses revenus, bref il « compétionne ». Cette dernière offre répond aux attentes d'une société néolibérale et hypermoderne. Toutes ces réalités méritent attention et analyse, non pour les situer comme des propositions concurrentes à celle de l'Éducation nationale, mais comme des réponses à des attentes exprimées par des élèves, des parents, des institutions. Les reconnaître c'est accepter de « désanctuariser » l'école publique et (re)décider de la fonder quelques fois en écho et souvent en résistance au contexte hypermoderne.

■ **Des grilles d'analyse pour s'orienter**

Pour définir et contextualiser les offres éducatives et scolaires, nous proposons trois grilles d'analyse (Pachod, 2013). La première, dite paradigme de questionnement éducatif, s'énonce en trois questions : quel élève former (anthropologie) pour le faire habiter quel monde (vision du monde) et lui transmettre quelles valeurs (fondement aux valeurs) ? La seconde grille est de nature didactico-professionnelle et se décline en sept items : quel enseignant fait apprendre quels savoirs à quels élèves, selon quelles pédagogies et didactiques, dans quelle école, avec quels partenaires, en réponse à quelles finalités ? Enfin, les quatre points cardinaux de l'enseignant s'ordonnent autour de quatre missions institutionnelles affirmées : instruire, enseigner, éduquer, former. Proposer ces questionnements en formation initiale et continue, c'est ordonner l'agir de l'enseignant à des finalités et à la hiérarchisation des priorités, c'est affirmer que les finalités éducatives précèdent les modalités d'application, la question « Enseigner, oui, mais pourquoi » devant précéder celle de « Enseigner, oui mais comment ? ». Il y a nécessité et urgence à instruire ces questionnements afin de garder l'enseignement comme une profession d'initiative et non comme un métier d'exécution.

■ **3. Décider des priorités**

« Que faire pour bien faire ? » Poser ainsi la question situe l'exercice de l'enseignant dans un agir et non dans un faire, dans une capacité à l'initiative, dans une préoccupation de mettre

l'épanouissement et la réussite de chaque élève au centre de ses préoccupations. Exerçant une profession et non plus un métier, il lui revient de décider dans sa classe de certaines priorités d'ordre pédagogique, didactique, méthodologique, de mettre en œuvre une éthique du jugement prudentiel, de l'impossible consenti, de la différence souhaitée.

■ **Un agir en 3D**

L'agir de l'enseignant se comprend en référence au couple notionnel agir et faire, entre *poesis* et *praxis* selon la distinction d'Aristote. Dans le faire, en *poesis*, l'agent est en position de maîtrise et d'expertise, il dispose d'une *technè*, d'un savoir-faire qui lui permet de viser un résultat dont il peut disposer à l'avance d'une représentation. Le faire vise à produire, à transformer le donné ; il se mesure en termes de contrôle, de performance, de résultat. La *praxis* concerne une action qui ne s'achève pas sur une production, « c'est l'agir par lequel quelqu'un initie, commence quelque chose de nouveau, introduit de l'inattendu dans l'enchaînement des faits, de l'inconnu dans le connu, fait surgir de l'événement sur le fond d'un donné, et cela sans avoir la représentation de son but » (Collin, 1999, p.114). Francis Imbert (2000) précise la *poiesis*, la fabrication et la *praxis*, l'action, en quelques dimensions essentielles. La première porte sur le schéma fins-moyens, fondement de toute fabrication qui privilégie la notion de programme, de plans, de progressions. Le projet, dans sa dimension praxiste, ne se limite pas à un programme, il est projet-visée. La seconde dimension distingue le *faire* et le *faire avec* : dans la praxis on n'agit pas seul, en auteur unique souvent préoccupé de performance et d'excellence, en situation de compétition et de concurrence avec ses pairs ; on *fait avec*, on coopère avec d'autres, non seulement semblables, mais aussi différents. L'infinitude de l'action constitue la troisième distinction entre le terminé et le déterminé, le prévu et le programmé de la *poiesis* et l'indéterminé et le non-terminé, le fragmentaire et le provisoire de la *praxis*. Cet agir nous le situons en 3D, en réponse à une triple question : que dois-je impérativement faire, que m'est-il recommandé de faire, qu'est-ce qu'il est possible de faire ? (Pachod, 2007). Situer l'éthique en position centrale, c'est accorder la priorité à l'apprenant et non aux outils et techniques d'apprentissage dans ses techniques, à la relation pédagogique à inventer en situation d'exercice. C'est définir l'enseignant comme un homme de délibération, de décision, de choix de « la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur).

■ **Trois dispositions éthiques**

Professionnel de l'enseignement et de l'éducation doté d'un haut niveau de savoirs actualisés et finalisés, l'enseignant met en œuvre trois dispositions éthiques principales. La première, l'éthique du jugement prudentiel, définit l'enseignant comme un *phronimos*, celui qui pratique la prudence. Si « le propre de la prudence est de susciter l'action créatrice qui fait corps avec le risque et, dans le même acte, de la maîtriser » (Brihat, 1966, p.25), l'initiative est soumise à la réflexion et à la délibération. Georges Legault (2004) propose quatre phases pour mener une délibération : prendre conscience de la situation, clarifier les valeurs conflictuelles de la situation, prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit des valeurs en situation, établir un dialogue réel avec les personnes impliquées. Cette délibération est éthique à un double titre : elle s'inscrit dans la nécessaire patience et l'étonnement inévitable de la recherche individuelle et discursive, elle vise l'autonomie responsable avec la capacité à la réflexion et au choix, elle cherche la solution la meilleure en situation réelle. Dans une société hypermoderne de règles à observer et de standards à honorer, l'enseignant innove et invente son métier dans le quotidien de sa classe.

La deuxième disposition éthique, l'éthique de l'impossible consenti, inscrit la réalité éducative dans une pensée et une organisation complexe tissées de paradoxes et de contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes. Dans les métiers de la relation et de la prise en charge des personnes, la réussite n'est jamais assurée, elle ne peut être que souhaitée puisqu'elle demeure l'œuvre principale non de l'enseignant mais de l'apprenant. Cette coopération s'appuie certes sur des outils et des moyens relevant d'un registre instrumental visant l'efficacité, elle n'est cependant jamais acquise puisqu'elle s'inscrit dans une relation asymétrique, provisoire, nécessaire, visant l'émergence d'un sujet libre, autonome, responsable.

Dans une société hypermoderne de la performance et des résultats, l'enseignant ne conjugue pas les verbes éduquer, former, réussir au seul présent de l'immédiat mais aussi au temps du pas encore.

Enfin, l'éthique de la différence souhaitée installe l'enseignant dans une résistance à simplifier le réel, dans une décision de considérer l'élève à la fois comme un sujet toujours en formation et comme un sujet déjà constitué. En affirmant la primauté du sujet sur les savoirs et l'enseignant, l'émergence du sujet libre sur le contrôle extérieur des acquis, l'enseignant articule sans cesse analyse et action, raison et valeurs, finalités et contraintes. Il abandonne sa puissance de *magister* sur tous et tout pour entrer dans un réseau de partage des savoirs. Il n'est plus le pédagogue de la maîtrise, il devient le pédagogue de la différence souhaitée. Dans une société où la précipitation des réponses vaut résolution de problèmes, l'enseignant cultive la pluralité des points de vue afin de vivre la complexité comme lien entre l'unité et la multiplicité.

Conclusion

Le métier d'enseignant a changé, change et changera. Cette affirmation situe l'enseignant dans un environnement social, économique, culturel qui ne cesse d'évoluer et qui questionne l'identité de l'enseignant en contexte hypermoderne. Nous avons relevé quelques mutations profondes. Le rapport au temps a fondamentalement changé : nous sommes passés d'un mode de fonctionnement à temps long où les repères se comptaient en années à l'échelle de l'individu, en siècles à l'échelle de l'histoire, à un mode à temps court, immergés dans l'instantané, l'immédiat, l'urgent. Faire le maximum de choses en un minimum de temps pour le meilleur résultat, à moindre coût : le défi mené par l'individu hypermoderne touche tous les domaines, dont celui de l'école. Le rapport aux autres se vit souvent dans un climat de performance, de compétition, de concurrence. Dans une société de fluidité et de flexibilité continues, l'individu se réalise en innovant et en se surpassant afin de rester *winner*, craignant de devenir *loser*. Les valeurs de solidarité, de gratuité, de justice, d'égalité, de coopération promues par le service public d'éducation se heurtent à des valeurs d'efficacité, de rentabilité, de flexibilité, de fluidité.

Prendre connaissance de ces réalités est la première démarche que l'enseignant doit opérer en formation initiale et continue, dans le quotidien de son exercice. Nous tenons cette démarche pour une obligation professionnelle continue qui permet de connaître le monde de l'élève, des parents, des partenaires, de ses jeunes collègues et certainement le sien. Connaître l'environnement pour mieux situer l'offre scolaire : cette deuxième démarche situe l'enseignant non plus dans la société hypermoderne mais devant ou face à elle. Le temps du questionnement et de l'analyse le situe en écho, en résistance, en tension avec certaines orientations scolaires et éducatives. Homme du questionnement, l'enseignant décide de certaines priorités éthiques dans sa classe et dans son école d'exercice. Cette troisième démarche le reconnaît homme de la mesure dans un monde de démesure.

Bibliographie

- AUBERT Nicole (2010a), « La société hypermoderne : une société par excès », *Changement social*, n°15, Paris, L'Harmattan.
- AUBERT Nicole (dir.) (2010b), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Erès.
- AUBERT Nicole (2003), *Le culte de l'urgence. La société malade du temps*, Paris, Flammarion.
- AUBERT Nicole et GAULEJAC Vincent (2007), *Le coût de l'excellence*, Paris, Seuil.
- BAUMAN Zygmunt (2013), *La vie liquide*, Paris, Fayard.
- BECK Ulrich (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Flammarion.

BISCHOFF Manfred (2008), « Une brève présentation de la sociologie dialectique de Michel Freitag », *Économie et solidarités*, n°2, vol.39, p.146-153.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique (2014), *Transmettre, apprendre*, Paris, Stock.

BRIHAT Denise (1966), *Risque et prudence*, Paris, Presses Universitaires de France.

BUCHETON Dominique (dir.) (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.

CASTEL Robert (2010), « La face cachée de l'individu hypermoderne : l'individu par défaut », dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Érès, p.119-128.

CHARLES Sébastien (2006), « De la postmodernité à l'hypermodernité », n°8 vol.1, automne 2005/hiver 2006, p.1-9, En ligne www.revueargument.ca

COLLIN Françoise (1999), *L'homme est-il superflu ? Hannah Arendt*, Paris, Odile Jacob.

COURNUT Jean (2010), « Les défoncés », dans Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Érès, p.61-72.

EHRENBERG Alain (1998), *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.

FABRE Michel (2011), *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses Universitaires de France.

FREITAG Michel (2002), *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*, Rennes, PUR.

GAMBLE Joan (2002), « Pour une pédagogie de la coopération », *Éducation et francophonie*, vol.XXX/2, p.188-219.

GAULEJAC Vincent et HANIQUE Fabienne (2015), *Le capitalisme paradoxant*, Paris, Seuil.

GAULEJAC Vincent (2009), *Qui est « je » ?*, Paris, Seuil.

GIDDENS Anthony (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.

GUEx François (1906), *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Lausanne, Payot.

IMBERT Francis (2000), *L'impossible métier de pédagogue*, Paris, ESF.

INNERARITY Daniel (2013), *La société invisible*, Laval, PUL.

KERLAN Alain (1998), *L'école à venir*, Paris, EESF.

LAÏDI Zaki (2000), *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion.

LEGAULT Georges-Auguste (2004), *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MAULINI Olivier (2005), *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

MAZY Jules J. (2011), *La Pédagogie des quatre pôles*, Paris, Société des Écrivains.

MORAND Paul (1941), *L'homme pressé*, Paris, Gallimard.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1998), *Stimuler l'esprit d'entreprise : la stratégie de l'OCDE pour l'emploi*, Paris, OCDE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1995), Livre blanc sur l'éducation et la formation, *Enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, Paris, OCDE.

PACHOD André (2015), « L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? », dans Michel Fabre et Christiane Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Mont-Saint-Aignan, PUHR, p.27-46.

PACHOD André (2013), *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*, Paris, L'Harmattan.

PACHOD André (2007), « *Que dois-je faire ?* » *La morale en 3D de l'enseignant*, Paris, L'Harmattan.

PARDINAS Blanca Navarro et VIGNEAULT Luc (2010), *Lire Daniel Innerarity. Clés pour le XXI^e siècle*, Laval, PUL.

PARDO Thierry (2014), *Une éducation sans école*, Montréal, Écosociété.

PERRENOUD Philippe (1996), *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.

RICOEUR Paul (1991), *Temps et récit*, Tome 1, Paris, Seuil.

ROMAN Joël (1987), « Excellence, individualisme et légitimité », *Autrement*, n°86, p.76-83.

ROSA Hartmut (2010), *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte.

SCHUMPETER Joseph Alois (1999), *Théorie de l'évolution économique*, Paris, Dalloz.

SENNETT Richard (2014), *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*, Paris, Albin Michel.

TROCMÉ-FABRE Hélène (1999), *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éditions d'Organisation.