

Le conflit des traditions

Ricœur et les défis de l'éducation face à un universalisme d'exclusion

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Universidade de São Paulo

Denizart Busto de Fazio

Université Paris 8/Universidade de São Paulo

Résumé

Cet article prend comme point de départ de sa réflexion les défis de l'éducation dans un « univers problématique », tel qu'il est analysé par Ricœur dans un entretien accordé à Anita Hocquard en 1985. Le caractère éminemment conflictuel de la tâche éducative nous amène à discuter les notions de traditionalité, de traditions et de tradition. Il s'agit, ainsi, de réfléchir autour de la lutte pour la reconnaissance, la légitimité et l'autorité des différentes traditions dans un contexte culturel où l'héritage colonialiste s'est imposé comme le modèle qui délégitime les traditions plurielles qui coexistaient et rivalisaient avec cet héritage. Enfin, nous émettons l'hypothèse que la littérature représente une manière alternative de revitaliser ces héritages silencieux, sur la base d'une brève analyse du roman *L'histoire de Poncia*, de l'écrivaine brésilienne Conceição Evaristo.

Mots-clés : éducation ; herméneutique ; antinomies ; traditions plurielles ; littérature

Abstract

The present article aims at analyzing some challenges of educating in a “problematic universe,” following Ricœur’s interview with Anita Hocquard in 1985. The eminently conflictual nature of the educational task – to present to the new inhabitants of the world our “fundamental cultural choices,” but also the topics that “split those who are contemporaries”– leads us to analyze the notions of traditionality, traditions, and tradition. We thus investigate the present struggle for recognition, legitimacy and authority among different traditions in face of a cultural context in which the colonial legacy operates as a delegitimizing instance of the plural traditions that coexisted in rivalry. Finally, we propose as our hypothesis that literature may represent an alternative form of revitalizing these silenced traditions, by resorting to the novel *Ponciá Vicêncio*, by Brazilian novelist Conceição Evaristo.

Keywords: Education; Hermeneutics; Antinomies; Plural Traditions; Literature

Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, Vol 14, No 2 (2023), pp. 7-22

ISSN 2156-7808 (online) DOI 10.5195/errs.2023.638

<http://ricoeur.pitt.edu>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-No Derivative Works 3.0 United States License.



This journal is published by the [University Library System](#) of the [University of Pittsburgh](#) as part of its [D-Scribe Digital Publishing Program](#), and is cosponsored by the [University of Pittsburgh Press](#).

Le conflit des traditions

Ricœur et les défis de l'éducation face à un universalisme d'exclusion

José Sérgio Fonseca de Carvalho

Universidade de São Paulo

Denizart Busto de Fazio

Université Paris 8/Universidade de São Paulo

Il fallait déchiffrer dans les ruines du temps le sens de la vie passée. Deviner, sous les lettres de la signature tracée de sa main, l'histoire d'autres lettres, d'autres mains. La vie mêlait passé-présent-futur et au-delà. La vie était l'amalgame de tous et de tout. De ceux qui avaient été, de ceux qui étaient et de ceux qui seraient.

Conceição Evaristo¹

Le présent article prend comme noyau initial de sa réflexion les défis auxquels est confrontée l'action éducative dans un « univers problématique », tel qu'il est analysé par Paul Ricœur dans un entretien accordé à Anita Hocquard en 1985². Le philosophe y souligne la nécessité pour les éducateurs d'affronter courageusement trois antinomies³ qui, selon lui, marquent les défis de l'éducation dans le monde moderne : préparer les jeunes à la fois à la solitude et à la vie publique ; les insérer dans une tradition vivante, mais créer des possibilités de choix ; avoir des convictions, mais être ouvert à des positions différentes des siennes. En suivant cet axe initial, nous nous tournons vers d'autres textes de l'auteur dans lesquels les problèmes de la transmission éducative ont été abordés de manière plus accessoire. Le caractère éminemment conflictuel de la tâche éducative – présenter aux nouveaux habitants du monde nos « choix culturels fondamentaux », mais aussi ce qui « divise les contemporains » – nous amène à discuter les notions de traditionalité, de traditions et de tradition. Il s'agit, ainsi, de réfléchir sur la lutte pour la reconnaissance, la légitimité et l'autorité des différentes traditions dans un contexte culturel où l'héritage colonialiste, notamment au Brésil, s'est imposé comme le modèle qui délégitime les traditions plurielles qui coexistaient et rivalisaient avec cet héritage. Enfin, nous émettons l'hypothèse que la littérature représente une manière alternative de revitaliser ces héritages

¹ Conceição Evaristo, *L'histoire de Poncia*, trad. Paula Anacaona et Patrick Louis (Paris : Anacaona, 2015).

² L'entretien avec Anita Hocquard a d'abord été publié dans *Le monde de l'éducation* (numéro de juillet-août 1985), puis dans un livre avec d'autres entretiens sur l'éducation, dans le volume *Éduquer à quoi bon ? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues* (Paris : Puf, 1996).

³ À travers plusieurs de ses textes, Paul Ricœur nous invite à réfléchir aux « paradoxes » – et non aux antinomies – du politique, de l'identité narrative, etc. C'est pourtant l'expression qu'il utilise dans l'entretien avec Anita Hocquard. C'est pour cette raison que nous avons choisi de le conserver ici, bien qu'à plusieurs autres occasions nous ayons choisi de parler des « paradoxes » de l'éducation.

silencieux, sur la base d'une brève analyse du roman *L'histoire de Poncia*, de l'écrivaine brésilienne Conceição Evaristo.

I. Univers problématique, crise et éducation chez Ricœur

Malgré le fait qu'il n'ait jamais abordé de manière systématique et exhaustive le thème de l'éducation, comme il l'a fait pour d'autres domaines chers à la réflexion philosophique, Ricœur n'en est pas resté totalement à l'écart. Sa longue carrière d'enseignant dans les lycées et les universités, et son engagement, tant théorique que pratique, dans les débats sur les politiques publiques d'éducation, l'ont amené, à plusieurs reprises, à affronter des questions et défis liés au rôle politique des éducateurs et aux rapports entre éducation, formation (*Bildung*) et culture. Le caractère non systématique et la présence dispersée de ses écrits sur le sujet posent une série de problèmes à ceux qui souhaitent analyser ses contributions à ce domaine d'étude. Dans le même temps, ils ouvrent néanmoins une gamme très diversifiée de possibilités analytiques et interprétatives. Dans cet article, nous avons choisi d'approfondir ses réflexions sur ce thème à partir des antinomies et des paradoxes présentés par Ricœur dans un entretien donné en 1985 et publié par Anita Hocquard onze ans plus tard. Il s'agit, à notre avis, d'une voie privilégiée et prometteuse, étant donné qu'à cette occasion Ricœur, pour la première et unique fois, prend pour objet spécifique les défis et les paradoxes de l'éducation, du primaire au lycée.

Dans cet entretien, auquel Ricœur ajoutera une postface à l'occasion de sa publication dans un livre, deux thèmes ressortent comme des axes directeurs de sa réflexion : les conflits et les antinomies qui marquent les enjeux de l'éducation contemporaine et la dimension politique de l'acte éducatif, thème qui avait déjà attiré son attention dans un article publié dans la revue *Esprit*, en 1965, intitulé « Tâches de l'éducateur politique ». Il existe cependant entre ces textes, séparés par deux décennies, une distinction claire. Si l'article de 1965 ne s'adresse pas spécifiquement aux enseignants, mais à tous « les intellectuels qui cherchent comment ils peuvent exercer honnêtement une action efficace d'éducateurs politiques⁴ » – quel que soit leur champ d'action –, l'entretien et la postface placent les défis de l'école contemporaine au cœur de leur réflexion. La nature de ce défi apparaît dès les premières lignes, lorsque Ricœur expose sa vision de la tâche que doit assumer un éducateur situé dans une société marquée par le caractère conflictuel des relations : préparer les jeunes à entrer dans un « univers problématique⁵ ».

Le caractère « problématique » du monde auquel Ricœur fait référence semble être étroitement lié à la manière dont il conçoit la notion de « crise », en la liant à un processus historique marqué par l'effacement de références consensuelles qui fonctionneraient comme des « étoiles fixes » capables d'orienter la pensée et l'action face aux problèmes et aux défis de la vie commune et publique. Pour Ricœur, l'émergence d'une société pluraliste sur les plans religieux, politique, moral et philosophique a privé le monde moderne de toute sorte de fondement transcendant solide et partagé. Dans *La crise. Un phénomène spécifiquement moderne*⁶ ?, Ricœur traite des ambiguïtés que

⁴ Paul Ricœur, « Tâches de l'éducateur politique », *Esprit*, vol. 7/8, n° 340 (juillet-août 1965), 78.

⁵ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 95.

⁶ Paul Ricœur, « La crise. Un phénomène spécifiquement moderne ? », *Revue de théologie et de philosophie*, vol. 120 (1988), 1-19.

comporte cette notion, soulignant cependant son lien intrinsèque avec les transformations que les Lumières ont opérées dans la conscience historique moderne. Dans cet ouvrage, Ricœur affirme que la crise apparaît comme « une dysfonction du rapport normalement tendu entre horizon d'attente et espace d'expérience⁷ ». Il avait déjà exposé cette hypothèse à la fin du tome III de *Temps et récit*, affirmant que :

[...] notre époque est caractérisée à la fois par l'éloignement de l'horizon d'attente et un rétrécissement de l'espace d'expérience. Subie passivement, cette déchirure fait du présent un temps de crise, au double sens de temps de jugement et de temps de décision [...]. Le présent est tout entier crise quand l'attente se réfugie dans l'utopie et quand la tradition se mue en dépôt mort⁸.

Ainsi, l'émergence d'une crise – et d'un « univers problématique » – est liée à l'érosion des manières dont, situés dans notre présent historique, nous nous rapportons à l'espace d'expériences qui nous précède, et à l'horizon d'attentes que nous nourrissons par rapport à l'avenir, deux catégories transcendantes de la conscience historique.

Dépouillé de l'autorité d'une tradition et sans discerner un sens historique comme horizon d'attente, le présent devient « problématique » dans la mesure où ses habitants se trouvent contraints de juger et de prendre des décisions sans pouvoir s'appuyer sur des critères et des références incontestés. Cela est, pour Ricœur, l'un des défis de vivre dans une « société pluraliste⁹ », privée de la solidité d'une tradition dont la légitimité est quasiment indiscutée. Cependant, la mise en évidence du caractère problématique du monde contemporain ne doit pas être considérée comme l'expression d'une lamentation nostalgique de la part du philosophe. Il s'agit plutôt d'un constat qui implique une responsabilité politique à être assumée comme une tâche par des éducateurs : il est nécessaire de penser l'activité éducative à partir des conditions qui caractérisent notre présent.

Or, toute action éducative, malgré les nombreuses différences d'approche possibles, est configurée comme une transmission intergénérationnelle dans laquelle le but est de présenter ce monde à ses nouveaux habitants, afin qu'ils puissent l'habiter et se constituer comme une nouvelle génération composée de sujets qui deviennent singuliers grâce à la connaissance et à l'interprétation d'un héritage matériel et symbolique partagé. C'est donc en dialogue avec les « monuments d'une culture » que chaque sujet va se constituer comme « un soi – humain et adulte¹⁰ ». Cette notion d'éducation comme exposition, interprétation et dialogue avec un héritage symbolique culturellement légitimé – c'est-à-dire avec une *tradition* – apparaissait déjà dans un autre de ses essais sur le sujet, toujours publié dans *Esprit*, en 1955 : « La parole est mon royaume ». Ricœur y énonce une maxime qui peut être considérée comme une sorte de principe animant tout geste éducatif : la possibilité pour une génération plus âgée de prononcer une parole adressée aux

⁷ Ricœur, « La crise », 16.

⁸ Paul Ricœur, *Temps et récit*, t. III (Paris : Éditions du Seuil, 1985), 338-9.

⁹ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 95.

¹⁰ Paul Ricœur, « Existence et herméneutique », in *Le conflit des interprétations* (Paris : Éditions du Seuil, 1969), 26.

plus jeunes afin de leur transmettre à la fois « les fruits » et le « mouvement de sa culture¹¹ ». Il y a donc un double geste dans l'enseignement en tant qu'activité qui réalise l'éducation sous sa forme scolaire. Il ne s'agit pas simplement de transmettre une tradition, favorisant ainsi la familiarisation des plus jeunes avec un certain héritage symbolique socialement érigé comme un passé commun ; transmettre un certain « mouvement de la pensée » par lequel le présent interprétant recadre le passé interprété à la lumière de ses conditions, afin qu'il devienne un héritage vivant et non un poids mort légué par un passé révolu, est également nécessaire.

Ainsi, même si l'éducation assume toujours une certaine forme de relation avec le passé et a inexorablement une dimension de projet, visant un horizon d'attentes, c'est bien dans le présent qu'elle se déroule. Chaque acte éducatif se situe dans un temps, un espace et un contexte spécifiques, donc doté de défis particuliers. De la sorte, toute discussion sur l'éducation contemporaine doit partir d'un diagnostic – implicite ou explicite – du monde dans lequel les personnes plus âgées assument la responsabilité d'initier les jeunes.

Dans un monde dont la cohésion est maintenue par la reconnaissance de la légitimité et de la validité d'une tradition – quelle qu'elle soit –, on peut s'attendre à ce qu'il y ait un consensus relatif quant à la valeur de l'héritage symbolique à transmettre ou, du moins, quant aux critères auxquels recourir pour établir des formes et des contenus à travers lesquels on entend initier les nouvelles générations à un monde qui les transcende dans le temps. Dans un contexte comme celui-ci, la tâche éducative peut comporter des défis multiples et complexes, mais elle ne sera pas « problématique » au sens strict. Mais tel n'est pas notre monde. Ainsi, si l'éducation implique à la fois la transmission du passé – « des fruits d'une tradition » – et la transmission du « mouvement » par lequel quelqu'un les interprète à la lumière de son présent, il devient impératif non seulement de présenter aux jeunes notre présent problématique, mais de les aider à trouver leur place dans ce monde. Le défi de l'éducation dans un tel monde est donc celui d'« [...] aider les individus à s'orienter dans des situations conflictuelles, à maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies¹² ».

II. Éducation : le défi de « maîtriser avec courage un certain nombre d'antinomies »

Les antinomies qui concernent l'éducation sont formulées par Ricœur en trois paires, chacune suggérant l'existence d'un paradoxe : solitude et vie publique ; insertion dans une tradition vivante et possibilité de choix ; conviction et vérité. Comme c'est souvent le cas chez le philosophe, le mouvement de sa pensée tend davantage vers l'approfondissement de ces antinomies – ou vers la prise de conscience du paradoxe qu'elles impliquent – que vers leur dissolution par un prétendu dépassement théorique et conceptuel. Ainsi, nous sommes invités à « habiter » les antinomies pour y entrevoir non pas une réponse théorique, mais plutôt une solution pragmatique et provisoire. Voyons donc comment se présente la première :

¹¹ Paul Ricœur, « La parole est mon royaume », *Esprit*, vol. 2, n° 223 (février 1955), 192.

¹² Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 95.

Il faut initier les individus, à la fois, à la solitude et à la vie publique. J'entends, par là, initier à une capacité d'autonomie personnelle ainsi qu'à l'aptitude à entrer dans un espace public de discussion : la citoyenneté. Il me paraît important de maintenir, dès le début, la dimension politique de l'éducation¹³.

Ricœur cite parmi les rôles de l'éducation l'initiation à la solitude, conçue comme initiation à l'attitude de cultiver une autonomie personnelle, condition de constitution et de structuration du sujet, tant sur le plan cognitif qu'éthique. Cependant, cette autonomie ne constitue pas la totalité de la tâche formative, d'où la proposition de « vie publique » comme deuxième élément de l'antinomie. Le défi pratique de l'éducation est donc d'articuler la formation de l'autonomie personnelle avec l'altérité, la différence et la pluralité qui caractérisent l'espace public moderne et l'exercice de la citoyenneté.

Quelques années plus tard, à l'occasion de la conférence donnée à Lille le 12 octobre 1995 dans le cadre des 14^e journées de l'information psychiatrique, Ricœur analyse trois paradoxes qu'il considère comme constitutifs de la configuration identitaire d'un sujet, les arrangeant encore comme trois paires en conflit : identité-*ipse* et identité-*idem* ; soi et autrui ; responsabilité et fragilité. En raison de son analogie significative avec le couple évoqué dans l'entretien avec Hocquard, nous portons spécifiquement notre attention sur le deuxième paradoxe : celui de la relation entre *soi* et *autrui*. En proposant un rapprochement entre ces deux textes, nous suggérons que l'antinomie éducative énoncée par Ricœur est inscrite dans la constitution même de l'identité narrative d'un sujet et, donc, étroitement liée au défi éducatif de créer les conditions de possibilité pour que celui-ci, à partir d'un dialogue avec les expériences symboliques transmises de manière intergénérationnelle, parvienne à se constituer comme un « soi » autonome et capable de se reconnaître dans la trame narrative qu'il tisse sur son existence et son interaction dans le monde. D'où la centralité du paradoxe soi-autrui pour l'action éducative.

Tout au long de son exposé autour de ce paradoxe, Ricœur dit que la constitution d'un sujet implique en premier lieu « [...] la revendication de singularité, de solitude, d'autonomie, d'estime de soi élevée par le moi/je¹⁴ ». En bref, il s'agit d'encourager le défi de penser par soi-même comme forme principale de cultiver l'estime de soi et de l'attribution éthique qui en résulte. Dès l'intérêt socratique pour le « souci de l'âme » jusqu'à l'exhortation kantienne à l'élimination progressive de toute tutelle qui vise à indiquer au sujet comment et quoi penser, la tradition philosophique, dit Ricœur, distingue l'autonomie de la capacité réflexive comme la base de la formation de la subjectivité et de la responsabilité morale et politique dans la constitution du « soi ». Mais il est en revanche indéniable, affirme Ricœur, que ce même processus de subjectivation s'effectue toujours à l'intérieur du rapport avec l'autre :

[...] dès son niveau pulsionnel, la vie n'est vie humaine que par la médiation du langage.
Le désir humain, a-t-on dit, est désir du désir de l'autre [...]. Bien plus, nous avons entendu

¹³ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 96.

¹⁴ Paul Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », in *Écrits et conférences III. Anthropologie philosophique* (Paris : Éditions du Seuil, 2013), 282.

la voix humaine, celle de l'autre, avant de parler, et cela peut-être dès la vie intra-utérine : nous avons « été parlé » avant de prendre nous-mêmes la parole¹⁵.

Ce lien avec l'altérité persiste dans le processus de formation (*Bildung*), par exemple à partir des identifications qu'un sujet tisse avec des héros, des personnages, des maîtres et toutes formes de socialisation auxquelles il est exposé et auxquelles il répond en réinterprétant, à la lumière de ses horizons présents, les récits et les gestes qu'il lit et dont il reconfigure le sens. Pour Ricœur, l'acte de lire – ou même d'écouter un récit – offre aux sujets la possibilité de refigurer à la fois l'œuvre et leurs propres expérience et attentes. C'est dans ce sens précis que l'on peut dire que :

[...] nous apprenons à devenir le narrateur de notre propre histoire sans que nous devenions entièrement l'auteur de notre vie. On pourrait dire que nous nous appliquons à nous-mêmes le concept de voix narratives qui constituent la symphonie des grandes œuvres [...]. Nous pouvons devenir narrateur de nous-mêmes à l'imitation de ces voix narratives [...]. C'est ainsi par le moyen des variations imaginatives sur notre propre ego que nous tentons de prendre de nous-mêmes une compréhension narrative¹⁶.

Ainsi, la constitution du sujet, élément central de l'activité éducative, est conçue comme un processus incessant, qui n'est jamais défini d'emblée. Il implique, d'une part, la réflexivité d'un sujet capable de devenir autonome. Mais, d'autre part, cette réflexivité nécessite l'abandon « d'un moi épris de lui-même » au profit d'un « soi instruit par les symboles culturels »¹⁷. L'identité de chacun – non pas substantielle et immuable, mais narrative – se tisse donc entre ces deux pôles en tension constante : l'autonomie du soi et l'ouverture à l'autre, dans la présence vivante d'un espace public ou à travers l'appropriation de récits qui réifient les actions et les interactions des personnages qui l'habitent.

La relation entre autonomie du sujet et ouverture à l'altérité n'est néanmoins pas simplement complémentaire ; elle est également conflictuelle : « Individuation et socialisation se développent sur des voies parallèles, tantôt en synergie, tantôt en compétition¹⁸. » Il s'agit donc d'une confrontation entre réflexivité (le terrain du *soi*) et altérité (le terrain d'*autrui*). Cette confrontation se laisse clairement entrevoir dans les exemples du rôle de la mémoire dans la constitution d'un sujet. Premièrement, souligne Ricœur, nous sommes des êtres singuliers, et nous pouvons le constater lorsque nous pensons à nos souvenirs, qui sont irremplaçables et intransférables : « [...] Non seulement mon vécu actuel est unique, mais nous ne pouvons échanger nos mémoires¹⁹. » Mais ce qui est tout aussi évident est que ces souvenirs sont constitués non seulement par ce qu'il y a de singulier et de réflexif chez chacun, mais aussi par ce qui est dans le champ de l'autre et de l'altérité : « [...] Et bien souvent la mémoire [...] s'appuie sur des récits faits

¹⁵ Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », 282.

¹⁶ Paul Ricœur, « La vie. Un récit en quête de narrateur », in *Écrits et conférences I. Autour de la psychanalyse* (Paris : Éditions du Seuil, 2008), 275.

¹⁷ Ricœur, « La vie », 276.

¹⁸ Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », 283.

¹⁹ Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », 281.

par les autres et emprunte à cette réserve de souvenirs de la *mémoire collective*²⁰. » Notre identité personnelle dépend donc aussi de nos identifications avec ce qui nous est extérieur. Face à ce paradoxe, Ricœur énoncera une « solution pragmatique », non pas dans le sens d'une réponse univoque, mais plutôt d'une voie productive :

C'est l'éducation, au grand sens de la *Bildung* des *Aufklärer* et des romantiques [...] qui est le milieu où se conquiert cette juste distance entre les sujets humains, à mi-chemin entre l'identification fusionnelle et la séparation qu'instaurent la haine, le mépris et la peur²¹.

Ricœur ne propose pas de voies pratiques ni ne développe une argumentation plus approfondie sur les conséquences éducatives des paradoxes de l'identité narrative. Ses observations montrent clairement qu'il ne s'agit pas de formations strictement distinctes, mais au contraire d'une forme de conjugaison entre les deux pôles. D'où le recours à la notion d'une juste distance entre eux. Il nous semble que ce qui est en jeu, c'est l'idée qu'une mise à distance exagérée peut simplement engendrer un sujet qui, virtuellement, n'aurait affaire qu'à lui-même, et ne se constituerait pas dans la rencontre avec le monde. Cependant, un rapprochement tout aussi disproportionné par rapport à l'autre et aux exigences du monde pourrait impliquer la prédominance de la conformité au réel, toujours au détriment de la formation personnelle, provoquant la disparition de la réflexivité et le maintien de la pure altérité. À la limite, ce déséquilibre tend à produire la soumission du sujet à ce qui lui est extérieur et conduit au paradoxe d'un sujet totalement assujéti. Ainsi, l'autonomie d'un sujet ne pourra jamais être absolue, mais sera toujours médiatisée par sa rencontre avec les autres. Cette rencontre se réalise à la fois dans l'ouverture à la vie publique et dans l'exposition et l'interprétation des « monuments d'une culture », c'est-à-dire dans la possibilité d'habiter et d'entrer dans le « monde des œuvres » qui, à travers leurs langages et leurs variations imaginatives, condensent des expériences et des attentes d'un passé qui se fait présent. Par conséquent, la formation personnelle nécessite de parcourir la « voie longue » de l'expérience à partir de la rencontre et de la jouissance des œuvres d'une culture, afin que l'accès à soi-même se fasse non par l'introspection, mais par des « détours », par ce qui est au dehors du sujet.

La seconde des antinomies évoquées par Ricœur dans l'entretien avec Hocquard, considérée également comme un principe directeur du processus éducatif, découle directement de la première, dans la mesure où elle émerge du fait de la diversité des traditions qui caractérise les sociétés contemporaines : « Les gens doivent être insérés dans une certaine tradition vivante. Mais comme il y a plusieurs traditions vivantes dans une même époque, il faut apporter en même temps l'outil critique pour choisir²². » Présenter les outils critiques de choix entre traditions ne signifie pas nécessairement, pour Ricœur, la promotion de schismes. Au contraire, la tâche de l'éducateur sera précisément de renforcer les intersections existant dans ces sociétés où cohabitent différentes traditions :

²⁰ Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », 282.

²¹ Ricœur, « Les paradoxes de l'identité », 283.

²² Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 96.

Il faut se rendre attentif à ces points d'entrecroisement, provoquer les lieux de rencontre, car les traditions de pensée ne sont pas uniquement conflictuelles. Elles créent aussi des biens communs. C'est cela que l'éducation doit renforcer²³.

Ricœur va se tourner vers des pratiques éducatives présentant aux nouveaux habitants du monde nos « choix culturels fondamentaux » – ceux qui « ont fait ce que nous sommes²⁴ » – en même temps que « ce qui divise les contemporains », afin de confronter les étudiants à des alternatives. Éduquer dans un monde problématique implique donc la culture permanente d'un jugement critique « enraciné dans un héritage culturel²⁵ », afin de pouvoir visualiser des alternatives et faire des choix. Ce qu'il vise, c'est un horizon de réconciliation entre des traditions diverses et conflictuelles, toujours à la recherche d'« [...] un point de convergence sur un horizon d'humanité commune et qui serait le point de fuite de toutes les histoires particulières. C'est cette conviction d'une sorte de fraternité souterraine des adversaires qui, [selon lui], me permet de vivre les situations de conflit²⁶. »

Si les conflits sont constitutifs de notre existence, et de notre identité même, cet horizon de communion – qui demeure toujours comme une espèce de « terre promise » – apparaît donc en quelque sorte comme un horizon normatif dont le rôle est de guider le sens des efforts quotidiens des éducateurs, dans le choix de leurs cursus et de leurs pratiques pédagogiques. Selon les mots pleins d'espoir de Ricœur : « Nous ne pouvons vivre que si nous attendons, que s'il se profile quelque part la possibilité de vivre ensemble²⁷. »

Il faut cependant reconnaître que l'orientation normative de Ricœur se heurte à de puissants obstacles, tant d'ordre politique que dans le domaine théorique et conceptuel lui-même. Ces difficultés apparaissent, par exemple, lorsque l'on considère la tension qui naît de la scission analytique qu'opère Ricœur lui-même en subdivisant, dans *Temps et récit*, la notion unitaire de « tradition » en trois sens distincts, quoique finalement complémentaires : la tradition conçue comme « traditionnalité », comme « traditions » et, enfin, comme « tradition », au singulier.

Le premier de ces termes – la traditionalité – a, chez Ricœur, un sens formel plutôt que matériel. Il s'agit de souligner le « caractère transmissible de l'expérience » comme constitutif du caractère historique du monde et des humains qui l'érigent et l'habitent. En se rendant présent par la transmission, le passé nous affecte dans la mesure exacte où nous surmontons la distance qui nous en sépare, dans la mesure où nous le réinterprétons et le recadrons à la lumière du présent. La traditionalité fait donc référence aux conditions de possibilité de s'approprier ce qui, en principe, ne nous appartenait pas : un temps passé ou une expérience lointaine qui sont susceptibles de générer du sens dans le présent s'ils sont transmis. Conçue comme « traditionnalité », la tradition est la raison d'être d'une éducation qui actualise, chez chaque nouveau venu à la vie, sa condition d'être nouveau qui habite un monde dont l'existence le lie à la fois au passé et au futur : non seulement, en effet, cet être nouveau est affecté par l'héritage des

²³ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 96.

²⁴ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 97.

²⁵ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 97.

²⁶ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 100.

²⁷ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 100.

générations qui l'ont précédé, mais il affectera à son tour celles qui suivront. En ce sens, la tradition s'avère être un élément structurel, et non contingent, du processus éducatif.

Mais si le concept de traditionalité est un opérateur formel – un transcendantal au sens kantien –, celui de traditions est fondamentalement matériel et fait référence aux langages et aux contenus qui nous viennent des vastes domaines du passé et s'actualisent dans des réinterprétations présentes. En tant que maillon de cette chaîne de transmission, d'appropriation et de resignification des contenus des traditions, chaque nouvel arrivant au monde occupe d'abord la position d'héritier, pour potentiellement devenir ensuite un innovateur. C'est donc en étant héritier d'un domaine déjà sédimenté par les traditions et resignifié dans le présent que chaque être humain peut parvenir à se constituer comme un nouveau « quelqu'un », comme quelqu'un qui fait un usage nouveau et sans précédent de chaque aspect de cet héritage.

Le langage, véhicule par excellence de la transmission intergénérationnelle, illustre de manière frappante les relations et les interdépendances entre formalisme de la traditionalité et matérialité des traditions. Le langage désigne d'abord un attribut commun aux humains et à la diversité de leurs cultures : nous sommes tous des êtres également dotés de langage. Mais cet attribut désigné par cette entité abstraite et formelle renvoie toujours et nécessairement à un système particulier et concret : la langue naturelle de chaque peuple ou culture. En tant que système, une langue se situe toujours dans l'espace interhumain, mais elle ne s'actualise que dans l'usage concret et singulier que chaque locuteur fait de *sa langue*. Dans ce contexte, on ne peut plus parler de langage au singulier, mais de langues, dans toute leur diversité. Des langues qui nous parviennent non seulement comme système grammatical et sémantique, mais incarnées dans leurs manifestations concrètes : dans les discours et les récits de nos contemporains et nos ancêtres ; dans les romans et les poèmes que nous lisons ou écrivons ; dans les chansons et les récits historiographiques qui nous précèdent et nous inscrivent dans un certain héritage symbolique. Et c'est à travers cette diversité d'usages et de contenus concrets et pluriels que le passé s'ouvre à nous, comme si chacune de ces œuvres était une « fenêtre ouverte sur le vaste paysage de la passité²⁸ », qui se fait ainsi présent dans le monde contemporain. Puisque les langages sont réifiés dans des œuvres qui visent la pérennité, ils nous permettent d'entrevoir, de visiter et d'habiter d'autres temps, d'autres espaces, de partager d'autres mondes et d'expérimenter la diversité et la pluralité comme des conditions humaines.

Mais, en plus d'être une manifestation particulière d'une capacité commune et d'une tradition particulière, chaque œuvre matérialisée dans un langage spécifique condense certains aspects de l'expérience humaine qui ont à la fois une prétention au sens et à la vérité (même si ce n'est pas nécessairement au sens d'une vérité factuelle)²⁹. Or le destin de telles prétentions, c'est qu'elles se heurtent forcément aux prétentions analogues d'autres œuvres et d'autres traditions.

²⁸ Ricœur, *Temps et récit*, 321.

²⁹ Dans *Temps et récit*, Ricœur souligne que la fiction est « révélatrice » par rapport à la pratique et à la réalité quotidienne, dans le sens où « elle porte au jour des traits dissimulés, mais déjà dessinés au cœur de notre expérience praxique » (229). C'est en ce sens que l'on peut parler de prétention à la « vérité » dans une œuvre de fiction. Il ne s'agit donc pas de « vérité » comme correspondance ou représentation, comme dans le cas de certaines théories ou de certains énoncés scientifiques.

Nous sommes ici face à la troisième antinomie présentée par Ricœur à Anita Hocquard, qui s'avère constitutive du travail pédagogique : « [...] la nécessité, d'un côté, d'avoir des convictions et de se tenir quelque part ; et, de l'autre, de maintenir une ouverture tolérante à d'autres positions que la sienne³⁰. » Ainsi, souligne Ricœur, dans un monde problématique, nous devons tous devenir capables de « [...] reconnaître un sens à la position adverse³¹ », admettant ainsi que la position d'un autre, différente de la nôtre, a une validité et un sens. Reconnaître ce fait ne conduit pas nécessairement à l'adhésion, puisque la conviction personnelle et la reconnaissance du sens et de la conviction de l'autre ne coïncident pas, mais ne sont pas non plus nécessairement des positions inconciliables.

III. Traditions en lutte pour la reconnaissance : la littérature comme voix de ceux qui ont été réduits au silence

Cependant, le problème de la réconciliation des différentes traditions devient particulièrement tendu et complexe si l'on considère que les différentes œuvres d'une tradition culturelle donnée, de même que les différentes traditions, se battent entre elles pour la reconnaissance de leur légitimité et de leur autorité. En d'autres termes, toutes les traditions et leurs contenus visent à accéder au statut de « tradition » qui exprime, dans son usage singulier, la prétention de se constituer dans une instance légitimante à travers laquelle le passé s'impose comme un élément capable d'éclairer le présent : c'est-à-dire de donner un sens à l'existence de ceux qui l'habitent et de fournir des critères communs pour juger et évaluer différents aspects de la réalité.

Or, cette lutte pour la reconnaissance, la légitimité et l'autorité des différentes traditions devient particulièrement tendue dans un contexte culturel comme celui du Brésil, où la prévalence de l'héritage européen s'est imposée non seulement comme autorité, mais aussi comme instance qui délégitime les traditions plurielles qui ont effectivement constitué ses différents habitants en tant que peuple singulier. Il faut reconnaître que, dans les pays qui ont souffert d'un processus de colonisation fondé sur l'esclavage, ces efforts de réconciliation comportent toujours des difficultés très aiguës, parfois même déchirantes. Pour illustrer celles-ci, nous évoquerons ici, quoique de manière sommaire, l'expérience qui a marqué la majorité des enfants et des adolescents qui ont fréquenté les écoles brésiliennes jusqu'au début de ce siècle. Dans les récits historiques qui y sont présentés, le Brésil et ses peuples ont commencé leur existence avec l'arrivée des Européens, de sorte que Caiapós, Xavantes, Tapuias, Tupinambás, Guaranis, Jurunas, Terenas, Carajás, Pataxós etc., ont été décrits de manière unique et générique comme des « indigènes ». Aucune mention n'était faite de la culture des Bantous, des Nagos et des Jejes, ou encore des Haoussas ou des Males, c'est-à-dire de tous ces peuples issus de la diaspora africaine qui ont forgé la culture des pays dans lesquels ils sont venus vivre.

Le problème, cependant, c'est que nous ne pouvons viser une réconciliation des différentes traditions qui nous ont constitués que dans la mesure où nous les inscrivons et les considérons

³⁰ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 96.

³¹ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 96.

comme également constitutives d'un patrimoine culturel diversifié, mais commun. À ce titre, et même si cette tâche est importante, il ne s'agit pas seulement d'une question normative liée à la proposition d'une nouvelle organisation du cursus scolaire favorisant une plus grande ouverture sur certains thèmes et certaines matières au sein de l'école. Les questions qui se posent sont en effet les suivantes : comment pouvons-nous récupérer et donner un nouveau sens à ce passé s'il a été systématiquement oblitéré par le génocide des peuples originaires et par la structure raciste et esclavagiste qui a marqué la constitution de la société brésilienne ? Comment récupérer, des ruines de cette histoire, des éléments qui nous permettent effectivement de produire des croisements entre des traditions vivantes ?

Notre hypothèse est que, dans un contexte de mémoire collective précaire, marqué par l'éclatement des traditions opéré par la machine coloniale, c'est dans la littérature – plus que dans la diffusion d'informations spécifiques et abstraites – que ces traditions oblitérées peuvent trouver le moyen de rompre avec l'isolement auquel elles ont été soumises, en convertissant le passé réduit au silence en un héritage qui devient présent et nous interpelle. C'est donc dans la configuration et la diffusion de récits qui cherchent à affronter les questions manquantes d'un présent qui s'obstine à ignorer les passés qui le constituent que l'on peut chercher à avancer dans ce problème complexe de la rencontre des traditions vivantes dans un contexte scolaire comme celui du Brésil. Or, comme nous le rappelle Ricœur, c'est dans la configuration et la refiguration interprétative des récits de fiction que nous développons le pouvoir d'ouvrir « [...] de nouvelles possibilités d'être-au-monde [...] dans la réalité quotidienne ; fiction et poésie visent l'être, non plus sous la modalité de l'être-donné, mais sous la modalité du pouvoir-être³² ».

Nous prendrons ici, comme exemple de ce potentiel, le roman *L'histoire de Poncia*, de l'écrivaine brésilienne Conceição Evaristo³³, qui raconte la trajectoire de Ponciá Vicêncio, protagoniste qui donne son nom à l'œuvre. Née dans le village de Vila Vicêncio – nom dérivé d'une ferme d'esclaves –, elle hérite, comme tous les autres membres de sa parenté, du nom de famille de l'ancien *coronel* (seigneur) qui a maintenu en esclavage ses ancêtres. Cette nomination est une des manières par lesquelles le roman nous fait suivre la manifestation, au présent, du passé esclavagiste.

Ce passé qui interroge le présent est personnifié dans la figure du grand-père de Ponciá, un homme réduit en esclavage pour la culture de la canne à sucre. Bien qu'il ait des enfants qui auraient dû être libérés de l'esclavage par la « loi du ventre libre³⁴ », le grand-père assiste à leur vente illégale comme esclaves par le *coronel* propriétaire de la ferme. Dans un acte de désespoir, il tue sa femme, tente de tuer son fils et s'attaque même à sa propre vie, dans un « un acte courageux et lâche à la fois » qui finit par lui faire couper la main.

Tout au long du roman, on parle d'un héritage que Ponciá a reçu de son grand-père. Celui-ci apparaît lorsqu'elle incarne, dans certains mouvements, les gestes courbés et le bras amputé de

³² Paul Ricœur, *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (Paris : Éditions du Seuil, 1986), 112.

³³ Conceição Evaristo (1946) est l'une des principales écrivaines brésiennes contemporaines. Née à Belo Horizonte (capitale de l'État du Minas Gerais), elle a été enseignante dans les écoles publiques brésiennes entre les années 1970 et 2000 (dans l'État de Rio de Janeiro).

³⁴ La « loi du ventre libre » est le nom donné à une loi de 1871, précurseuse de la fin de l'esclavage au Brésil, décrétant que les enfants nés de femmes asservies ne seront plus réduits en esclavage.

son grand-père, mais aussi dans les épreuves quotidiennes auxquelles elle doit faire face dans une société qui maintient ses mécanismes coloniaux d'assujettissement aux personnes noires :

La vie d'esclave se perpétuait, encore et toujours. Oui, Ponciá Vicêncio était esclave. Esclave d'une vie qui se répétait. Esclave du désespoir, du découragement et d'un horizon bouché ; esclave, oui ! Et incapable de se lancer dans de nouvelles batailles, de créer de nouveaux *quilombos*, d'inventer une autre vie, une nouvelle vie³⁵.

L'histoire de Ponciá et de sa famille est présentée sous forme d'aperçus d'oppression et de brutalité extrêmes : un passé en cendres, ruiné par la main coloniale blanche. Le prénom de Ponciá est marqué du nom de famille de ceux qui avaient délibérément cherché à éliminer les possibilités d'un passé, d'un présent et d'un futur pour tout un peuple ; ceux qui avaient systématiquement travaillé pour faire taire un ensemble de traditions culturelles qui pourraient singulariser des personnes alors traitées comme des objets. Ponciá éprouve de ce fait un certain décalage entre l'apprentissage scolaire et son expérience du monde, comme s'il manquait encore quelque chose dans cette équation pour qu'elle puisse habiter et se sentir chez elle dans ce monde :

Un jour, Ponciá rassembla tous ses journaux, toutes ses revues, et en fit un grand feu. À quoi cela servait-il de lire ? À quoi cela lui avait-il servi d'apprendre à lire ? Dans le temps d'avant, quand elle vivait à la campagne, elle croyait qu'une fois en ville, la lecture lui ouvrirait les portes d'une partie du monde – voire du monde entier³⁶.

Cet écart entre l'attente de conquérir la lecture et la perception que celle-ci ne lui avait pas ouvert un monde, comme elle l'avait espéré, exprime le fossé entre l'expérience concrète de Ponciá et le monde qui lui est présenté dans les œuvres qu'elle lit. Elle exprime également son désir de rechercher les traditions qui la constituaient, mais qui ont été oblitérées par un ordre social qui cherchait simplement à les effacer.

À cette condition – celle de quelqu'un dont le passé a été effacé –, il faut apporter une réponse pratique, au présent, pour que d'autres futurs puissent se construire, pour que d'autres histoires puissent advenir, qui ne fassent plus écho à celle du passé, marquée par la condition d'esclave. Il faut recréer son propre nom :

Quelquefois, dans un exercice d'auto-fragellation, elle copiait son nom et le répétait, dans l'espoir de s'y trouver, d'entendre son écho. C'était si douloureux lorsqu'elle traçait l'accent ! Elle avait l'impression qu'une lame affûtée lui blessait la chair³⁷.

Mais depuis son plus jeune âge, Ponciá avait appris de sa mère le métier de transformer l'argile en petits ustensiles ou ornements. C'est ce travail artisanal qui les constituera l'une et l'autre en tant qu'auteurs : leur espoir dans la recherche de soi, même si elle est fragile comme l'argile, et doit faire face à des conditions des plus inhospitalières. De tels travaux inscrivait ces personnes

³⁵ Evaristo, *L'histoire de Ponciá*.

³⁶ Evaristo, *L'histoire de Ponciá*.

³⁷ Evaristo, *L'histoire de Ponciá*.

comme sujets d'une histoire séculaire et faisaient naître l'espoir de la constitution d'autres possibilités pour l'avenir :

Les œuvres racontaient des fragments d'histoire. L'histoire des Noirs, peut-être. Sa sœur avait les traits et les façons d'être du grand-père Vicêncio. La ressemblance était de plus en plus marquante, mais cela ne l'étonna pas. Elle était révélatrice, elle était l'héritière d'une histoire douloureuse. Tant que la souffrance était présente dans la mémoire de tous, les hommes chercheraient – désireraient seulement, peut-être – à accomplir un autre destin³⁸.

C'est dans ce lieu de reprise, de redécouverte et de réécriture d'un passé incomplet et tenace, oblitéré par l'univers scolaire brésilien, que l'apport de la littérature contemporaine peut être inestimable, car il rend possible l'imagination de nouveaux mondes. Il ne s'agit pas d'une attitude conformiste ou d'évasion face à la situation sociale complexe du Brésil, comme si on lui opposait une sorte de refuge dans le domaine de l'imagination. Il s'agit plutôt de comprendre, avec Ricœur, qu'il n'y a « pas d'action sans imagination³⁹ ». C'est précisément grâce à la fonction d'anticipation de l'imagination que nous pouvons « essayer » différents « [...] cours éventuels d'action⁴⁰ ». Dans un contexte marqué par la destruction systématique des traditions, il devient nécessaire que la fiction nous aide à ouvrir des espaces, à mémoriser et à recréer des symboles qui puissent repositionner des traditions réduites au silence par la mémoire colonisatrice dans un champ où il devient possible de les confronter à d'autres traditions vivantes qui nous composent en tant que société.

En ce sens, la littérature nous permet d'expérimenter, dans l'imaginaire, un pouvoir de faire qui s'adresse au monde de l'action. Selon les mots de Ricœur, « je ne m'impute à moi-même mon propre pouvoir, en tant que je suis l'agent de ma propre action, qu'en le dépeignant à moi-même sous les traits de variations imaginatives sur le thème du "je pourrais"⁴¹ ». Une conviction qui transparaît également dans la beauté de l'écriture de Conceição Evaristo :

Il réalisait que sa vie, grain de sable au fond de la rivière, ne prendrait corps et ne grandirait qu'en devenant matière, mortier d'autres vies. Il ne suffisait pas de savoir lire et signer son nom. La lecture devait offrir un autre savoir. Elle devait libérer le texte de sa propre vie. Il participerait à la construction de l'histoire des siens. Il fallait déchiffrer dans les ruines du temps le sens de la vie passée. Deviner, sous les lettres de la signature tracée de sa main, l'histoire d'autres lettres, d'autres mains. La vie mêlait passé-présent-futur et au-delà. La vie était l'amalgame de tous et de tout. De ceux qui avaient été, de ceux qui étaient et de ceux qui seraient⁴².

³⁸ Evaristo, *L'histoire de Poncia*.

³⁹ Ricœur, *Du texte à l'action*, 215.

⁴⁰ Ricœur, *Du texte à l'action*, 216.

⁴¹ Ricœur, *Du texte à l'action*, 216.

⁴² Evaristo, *L'histoire de Poncia*.

IV. Les défis de l'éducation face à un universalisme d'exclusion

Nous considérons comme une partie du défi éducatif – c'est-à-dire comme sa tâche éthique première – le fait de créer les conditions de possibilité pour que le sujet, sur la base d'un dialogue avec des expériences symboliques transmises de manière intergénérationnelle, parvienne à se constituer comme un « soi » autonome et capable de se reconnaître dans la trame narrative qu'il tisse sur sa propre existence, en dialogue avec un réseau d'existences antérieures et successives. Cette tâche devient encore plus ardue dans un contexte socioculturel où l'initiation à un héritage culturel solide a été systématiquement minée par la prévalence d'un héritage colonialiste qui s'est historiquement imposé non seulement comme une tradition dotée d'autorité, mais aussi comme une instance qui délégitimise les traditions plurielles qui nous ont effectivement constitués en tant que peuple singulier.

En héritant de la forme scolaire européenne, la culture scolaire brésilienne a également hérité d'un universalisme d'exclusion qui cherchait à oublier – voire à effacer – la présence de personnages, de rites, de récits et de toutes sortes de pratiques et de savoirs issus des cultures d'origine africaine et précolombienne au sein desquelles la plupart de ses élèves ont forgé leur subjectivité et construit leur identité narrative. Des traces de ces cultures ont survécu dans leurs gestes et dans leurs corps ; dans la musique qu'ils écoutaient et dans les histoires que leurs ancêtres leur ont transmises ; dans leurs pratiques religieuses et dans leurs habitudes culinaires. Mais ces traits n'étaient pas valorisés dans la vie scolaire et devaient en être purgés. Leurs « traditions » ne pouvaient même pas *espérer* atteindre le statut de « tradition ».

Dans une certaine mesure, la promulgation des lois 10.639 et 11.645, respectivement en 2003 et 2008, prévoyant que les cultures afro-brésiliennes et indigènes soient insérées aux programmes scolaires brésiliens, représente une possibilité importante de changement en vue de la reconnaissance juridique de cette diversité culturelle et de ses prétentions à la vérité et au sens. L'hypothèse proposée ici constitue un effort, en dialogue avec les réflexions ricœuriennes, pour que les mesures juridiques dans le sens de la reconnaissance de la diversité des traditions dépassent le simple niveau formel des politiques éducatives pour constituer une opportunité de répondre de manière digne et politiquement responsable aux défis de l'éducation dans un monde problématique. Ces défis deviennent encore plus aigus et tendus dans des contextes où l'héritage colonialiste et esclavagiste exige que les éducateurs soient conscients de la dette collective – personnelle et politique – envers ces peuples.

Il est néanmoins important de souligner que ce mouvement de reconnaissance de la diversité ne doit pas être compris comme la proposition de modèles essentialistes d'identité de groupe, dont le résultat pourrait être l'indésirable « imposition d'une identité de groupe radicalement simplifiée, qui nie la complexité de la vie des individus, la multiplicité de leurs identifications et les intersections de leurs diverses affiliations », comme le souligne Nancy Fraser⁴³. Face à ces deux menaces – la suppression de la diversité et l'enfermement dans des identités de groupe essentialisées –, la tâche politique des éducateurs réside peut-être dans le défi de promouvoir une modalité de reconnaissance qui rejette les normes institutionnalisées et

⁴³ Nancy Fraser, « Reconhecimento sem ética? », *Lua Nova*, vol. 70 (2007), 101-38.

hiérarchiques de valorisation culturelle et reconnaisse la dette envers ceux qui ont été réduits au silence.

Une dette qui nous oblige à poser à cette école héritée du passé – école fondée sur un universalisme hiérarchique et d'exclusion – une question analogue à celle que Ricœur, de manière généreuse mais incisive, pose aux *Considérations intempestives* de Nietzsche : « Comment le ferait-on sans discerner dans le passé ses promesses inaccomplies, ses potentialités interdites d'actualisation, plutôt que ses réussites⁴⁴ ? » Or, il nous semble que c'est seulement lorsque nous sommes disposés à écouter les voix qui, bien que condamnées au silence, résonnent encore aujourd'hui en luttant pour la reconnaissance de leur valeur et de leur dignité, que nous pouvons, d'une part, offrir aux nouveaux arrivants des instruments critiques pour cultiver et choisir leurs convictions et, d'autre part, leur apprendre « une ouverture tolérante à d'autres positions que la sienne⁴⁵ », comme le suggère Ricœur.

⁴⁴ Ricœur, *Temps et récit*, 346.

⁴⁵ Ricœur et Hocquard, *Éduquer, à quoi bon ?*, 96.

Bibliographie

- Conceição Evaristo, *L'histoire de Poncia*, trad. Paula Anacaona et Patrick Louis (Paris : Anacaona, 2015).
- Nancy Fraser, « Reconhecimento sem ética? », *Lua Nova*, vol. 70 (2007), 101-38.
- Paul Ricœur, « La parole est mon royaume », *Esprit*, vol. 2, n° 223 (février 1955), 192-205.
- , « Tâches de l'éducateur politique », *Esprit*, vol. 7/8, n° 340 (juillet-août 1965).
- , « Existence et herméneutique », in *Le conflit des interprétations* (Paris : Éditions du Seuil, 1969).
- , *Temps et récit*, t. III (Paris : Éditions du Seuil, 1985).
- , *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II* (Paris : Éditions du Seuil, 1986).
- , « La crise. Un phénomène spécifiquement moderne ? », *Revue de théologie et de philosophie*, vol. 120 (1988), 1-19.
- , « La vie. Un récit en quête de narrateur », in *Écrits et conférences I. Autour de la psychanalyse* (Paris : Éditions du Seuil, 2008).
- , « Les paradoxes de l'identité », in *Écrits et conférences III. Anthropologie philosophique* (Paris : Éditions du Seuil, 2013).
- Paul Ricœur (entretien avec Anita Hocquard), *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues* (Paris : Puf, 1996).