

**DE LA RECHERCHE DU TEMPS PERDU
À LA CONQUÊTE DU TEMPS PRÉSENT:
FONDEMENTS DES PROGRAMMES QUÉBÉCOIS
D'ENSEIGNEMENT MORAL ET
PERSPECTIVES MAFFESOLIENNES**

Manon Lewis¹

L'hypothèse que l'on se propose de vérifier ici consiste en une illustration par le texte *Fondements des programmes d'enseignement moral*² de ce que Maffesoli nomme l'émergence d'un changement civilisationnel, axé sur une redécouverte de la banalité, du quotidien, l'acceptation de la pluralité, de l'être-ensemble, assurant la perdurance de la société.

L'étape d'un dévoilement de certaines convergences sera suivie de l'exposition des divergences de ces deux visions du monde. Et enfin, ce qui se voudrait en quelque sorte une

¹ Étudiante au doctorat en sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal.

² ***Fondements des programmes d'enseignement moral, Direction générale du développement pédagogique, direction de la formation générale, février 1985. Ce texte explicite les assises théoriques qui orientent le choix et l'organisation des notions et objectifs des apprentissages proposés aux élèves des écoles primaires et secondaires du Québec dans le cadre des cours d'enseignement moral.***

synthèse sera abordé par le biais de la théorie de Gilbert Durand³.

³ **Gilbert Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Bordas, 1969.**

Résumé du texte

Fondements des programmes d'enseignement moral

Le texte étudié décrit les idées qui sont à la base des notions et objectifs des programmes d'enseignement moral québécois. On sait qu'il existe officiellement au Québec des programmes d'enseignement moral dispensés aux niveaux primaires et secondaires depuis 1977. Cela fait suite à certaines attentes de parents et de jeunes qui, pour diverses raisons, réclamaient un enseignement moral distinct de l'enseignement religieux tant catholique que protestant, puisque la formation morale était auparavant intégrée à celui-ci. Ces fondements sont présentés sous forme d'énoncés accompagnés de notes explicatives et introduisent à des considérations sur la condition humaine, la morale, l'éducation morale, pour en arriver plus particulièrement à l'enseignement moral.

Ces énoncés fondamentaux inscrivent et assument, par ailleurs, les finalités et les objectifs de *L'École québécoise*⁴, tant l'objectif premier de l'éducation scolaire⁵ que les finalités traitant du rôle de l'école dans l'éducation aux valeurs⁶.

-
- ⁴ **Mieux connu sous le nom de «livre orange», il présente un recueil des choix et décisions du gouvernement, qui souhaitait s'inscrire dans la foulée d'une vaste consultation populaire sur l'enseignement primaire et secondaire.**
- ⁵ **«Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen.» Ministère de l'Éducation du Québec, *L'École québécoise. Énoncé et plan d'action*, Éditeur officiel, 1979, p. 29, 2.3.1.**
- ⁶ **«L'école assume également un rôle primordial et double dans la formation du sens des valeurs. D'une part, elle stimule, chez les jeunes, la découverte des valeurs personnelles et, d'autre part, elle leur propose un certain nombre de valeurs déjà reconnues par la société. C'est principalement dans l'exercice de ce double rôle que l'école**

La première partie du texte aborde certains aspects de la condition humaine. Le trait fondamental de celle-ci, retenu pour les programmes d'enseignement moral, pose comme postulat de départ la nécessité pour l'être humain de décider et de choisir (d'où l'idée de liberté, de sens, d'ouverture), mais en tant qu'être historique, c'est-à-dire enraciné dans le temps et l'espace. L'affirmation du caractère indivisible de l'être humain, à la base de ces considérations, permet toutefois de traiter trois aspects (séquences) de la condition humaine: l'être humain en tant qu'être individuel, l'être humain en tant qu'être-avec-les-autres et l'être humain en tant qu'être en quête de sens.

La seconde partie traite de la morale, «activité humaine nécessaire et essentielle»⁷. La morale apparaît au plan du contenu comme un référentiel (ensemble de lois, règles, interdits, etc., qui établissent plus ou moins explicitement une distinction entre le bien et le mal) pour décider de l'agir. Autonomie, solidarité, sens (qui se traduisent en principes et en valeurs) sont les expressions de ce critère ultime de l'agir moral qu'est l'«exigence d'être humain». Ces exigences fondamentales (autonomie, solidarité, sens) de par leur caractère général, stable, «constituent le noyau central du référentiel moral»⁸. La morale est de l'ordre du processus par son objet - la régulation de l'agir, sa visée d'une réalisation, d'une aspiration, d'une tension vers un mieux-être, vers un mieux-vivre individuels et collectifs - qui en fait un lieu d'échange, de maintien ou de renouvellement. La morale, comme l'humain, possède cette double tendance: recherche de la stabilité, de la sécurité et adaptation créatrice à la mouvance du réel.

fait apparaître, avec plus de clarté, les finalités éducatives qu'elle poursuit.» *Ibid.*, p. 27, 2.2.9.

⁷ ***Fondements des programmes d'enseignement moral*, p. 9.**

⁸ ***Ibid.***

La troisième partie concerne l'éducation morale. L'éducation morale, «de l'ordre de l'action volontaire et consciente»⁹, s'inscrit dans un double processus de maturation et de socialisation. Le sujet - celui qui s'éduque - est le centre et, à la fois, le premier et le dernier agent de cette éducation. «L'éducation morale vise à l'exercice plénier de l'activité morale propre à l'être humain»¹⁰.

La dernière partie du texte traite, pour sa part, de l'enseignement moral. Cet enseignement se structure autour de quatre pôles principaux:

- ° la conceptualisation du phénomène moral;
- ° la motivation à la décision et à l'action morales;
- ° l'objectivation de l'expérience morale;
- ° la valorisation des exigences fondamentales.

Quant au rôle du ou de la responsable de l'enseignement moral, il implique trois fonctions, qui sont la motivation, l'animation et l'instruction. Son intervention doit s'inscrire dans des perspectives d'authenticité et de respect des personnes.

L'éthique sociétale

Il existe une perpétuelle tension entre le social et l'évasion du social, entre la relation fondatrice et la disjonction destructrice. C'est cette ambivalence assumée qui explique la perdurance de la socialité.

Michel Maffesoli,

La Conquête du présent, p. 46.

Quelques mots pour rappeler brièvement certaines notions élaborées par Maffesoli, avant d'établir des parallèles avec le contenu du texte *Fondements des programmes d'enseignement moral*. La notion de socialité servira ici de point de départ,

⁹ *Ibid.*, p. 18.

¹⁰ *Ibid.*

puisque la vision maffesolienne revêt une forme kaléidoscopique, où chaque aspect n'a pas plus d'importance que le suivant et converge vers un refus de toutes finalités.

La socialité (ou le holisme, l'être-ensemble) se présente comme l'expression quotidienne et tangible d'une solidarité de base, une ritualisation du sociétal, qui s'oppose et/ou complète le social perçu ici dans un sens idéologique. Ce jeu d'équilibre, ce balancement entre deux temps (idée que l'on retrouve également chez

Roger Caillois) assure une présence simultanée de ces deux réalités et une dominance pour un temps de l'une d'entre elles: d'un côté le social/pouvoir et une solidarité mécanique et de l'autre la socialité/puissance et une solidarité organique. Le social - ou l'état ou encore le politique - repose sur une logique rationnelle, une vision progressiste, linéaire (au-delà, «lendemains qui chantent»), une morale du devoir-être, un certain égalitarisme et une négation de l'interdépendance. Le pouvoir sur lequel il s'appuie se révèle fugace, précaire, tapageur, en même temps qu'omniprésent. À l'inverse, la socialité fonctionne sur une logique passionnelle, une vision circulaire, répétitive (l'éternel retour du même) et présentifiée. La socialité ou le système clanique permet un laisser-être ou ce que Maffesoli nomme l'immoralisme éthique sur lequel nous reviendrons plus loin. Par ailleurs, la socialité présente, à première vue, une certaine incohérence (d'où l'idée d'éclatement, de pluralité) basée sur des rythmes (banalité/effervescence). Cette puissance s'oppose au pouvoir du social par son aspect souterrain, tenace, rusé et silencieux, qui assure ainsi sa perdurance. À la socialité se rattache une sagesse des limites, qui fait que malgré la conscience du non-sens, du tragique existentiel, la continuité demeure possible.

Le texte *Fondements des programmes d'enseignement moral* introduit, de par le choix des mots (angle, aspect plutôt que composante, dimension¹¹), par une certaine mise en garde, à une

¹¹ ***Fondements des programmes d'enseignement moral, p. 2.***

conscience de la limite, face à cette «réalité insondable»¹², complexe qu'est l'être humain «jamais achevé»¹³. Les énoncés présentés se veulent - de par simplement leurs formes succinctes et limitées - non pas une présentation exhaustive des domaines de la réalité humaine, mais des considérations sur celle-ci, touchant l'enseignement moral. Les fondements (qui d'une manière métaphorique représentent le côté souterrain, la part d'ombre) font office de mythe (mythe fondateur) - explicitant la vision du monde sous-jacente qui se joue, se met en acte dans les programmes d'enseignement moral.

L'idée de l'être humain indivisible, «totalité irréductible»¹⁴, développée dans les *Fondements des programmes d'enseignement moral* - à la recherche d'équilibre et de conciliation en tant qu'être individuel, être-avec- les-autres, être en quête de sens¹⁵ - rejoint la notion maffesolienne d'orgiasme (facteur de socialité) qui aussi met l'accent sur le tout ou sur une correspondance des divers éléments de ce tout. Le développement moral va de pair avec le développement des potentialités sur les divers axes de croissance¹⁶. Le même texte rappelle l'unicité de l'être humain:

Chaque être humain est un exemplaire *différencié* d'un même ensemble, d'une même organisation biologique, identique pour l'espèce, mais originale et *renouvelée* pour chaque individu¹⁷.

C'est par et dans le collectif, longtemps occulté, nié au profit de l'individualisme et de l'Individu social, rappelle Maffesoli, que

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*, pp. 3-7.

¹⁴ *Ibid.*, p. 1.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*, p. 20.

¹⁷ *Ibid.*, p. 2.

chacun trouve l'épanouissement, celui-ci rejaillissant par son action à un bien-être commun.

Cette diversité d'êtres, de visions, ce «polythéisme des valeurs» (expression que Maffesoli emprunte à Weber) ou ces multiples possibles¹⁸, inclus dans la société - là où plusieurs attitudes demeurent possibles: confrontation, adaptation, approbation - permet l'échange. L'échange - qu'il soit de l'ordre de la contestation (cette négation aveugle qui permet la bonne conscience, puisque «la contestation (*contestare*) reste dans le même espace de ce à quoi l'on s'oppose»¹⁹, ou du consensus («le partage du sentiment») - est un élément de la socialité et crée l'interaction.

Par le fait d'une pluralité de valeurs, un consensus reste difficile à atteindre à cause même de la mobilité, de la complexité de la société, de cette «mouvance du réel» qui ne peuvent mener qu'à certaines «solutions provisoires»²⁰.

Lorsqu'ils sont assumés de façon *positive*, par l'*acceptation consciente* et *active* de l'autre, les conflits sont une occasion pour la société d'accéder à un nouvel aménagement du réel, à un *vivre-ensemble* renouvelé²¹.

Par ailleurs, c'est ce «renouvellement» qui assure la *perdurance* de la société. Et cela par cette «harmonie conflictuelle», ou ce «consensus pluraliste» dont parle

¹⁸ *Ibid.*, p. 1.

¹⁹ Michel Maffesoli, *L'ombre de Dionysos*, Paris, Méridiens, 1982, p. 14.

²⁰ *Fondements des programmes d'enseignement moral*, p. 13.

²¹ *Ibid.*, p. 6.

Maffesoli²², auxquels s'incorpore une «tension contradictoire»: ambivalence, balancement continu entre une conscience de la limite et un vouloir-vivre irrépressible. Cette harmonie tensionnelle correspond de par sa fonction à la morale telle que définie dans le texte étudié. Morale qui permet la *régulation* de l'agir individuel et collectif, assure l'*équilibre* (et la poursuite) «par-delà les paradoxes et les ambiguïtés de l'expérience humaine»²³.

L'être humain fait l'expérience de la moralité selon un processus où à la fois il *reçoit* et il *donne*. Il fait l'apprentissage de la morale de son milieu et il contribue, selon ses capacités et ses conditions d'existence, au maintien et/ou au renouvellement de cette morale²⁴.

L'échange (expression de la limite humaine et ainsi d'un caractère violent, conflictuel) - don, contre-don - implique une relation inégale, d'où l'idée de différence et de là l'apparition d'une hiérarchisation, tant dans ce qui est en jeu que dans le choix des valeurs (définition, détermination - arrêt, limite provisoire).

La socialité comme «exigence absolue»²⁵ s'exprime dans des groupes d'appartenance (membre de fait) ou de référence (partage des mêmes valeurs)²⁶. Ou encore, cette «solidarité de fait» - qui correspondrait à la solidarité organique, la socialité - qui «trouve son fondement dans l'intuition profonde qu'une

²² Cette «harmonisation des contraires», ce respect des différences est l'une des composantes de la tendance synthétique de l'imaginaire. Cf. Durand, *op. cit.*, p. 400.

²³ *Fondements des programmes d'enseignement moral*, p. 12.

²⁴ *Ibid.*, p. 16.

²⁵ *Ibid.*, p. 4.

²⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 21-22.

inélucltable *interdépendance rassemble* les êtres humains»²⁷. Alors qu'une solidarité «valeur» (que Maffesoli qualifierait de solidarité mécanique) «tire ses *justifications* plutôt de la *raison* et de la *volonté*»²⁸. Les interactions entre humains seraient donc de deux types:

Les rapports sociaux, qui se vivent sur la base des *rôles* qu'exercent dans une société les individus et les groupes, et les *relations interpersonnelles*, qui se vivent de personne à personne sans recours explicite aux droits et devoirs rattachés aux rôles sociaux²⁹.

Avant d'aborder plus particulièrement la «vision morale» privilégiée dans le texte *Fondements des programmes d'enseignement moral*, il apparaît pertinent de voir l'éclairage apporté par Maffesoli aux termes de morale, d'éthique et d'immoralisme éthique.

En ce qui concerne la morale, elle dicte certains comportements auxquels individus et sociétés doivent tendre («logique du devoir-être»³⁰). Une morale tire souvent son inspiration des centres du pouvoir et accompagne l'ordre établi; elle vise l'utilité et la discipline (négation, combat) de cette part d'ombre (mystérieuse, incontrôlable et inquiétante) qu'est la socialité, l'être-ensemble. En outre, la morale fonctionne sur le lendemain, s'opposant ainsi à cette jouissance du présent, caractéristique de la socialité et qui trouve sa fin dans l'acte même. Ce moralisme se fonde «sur une valeur ou un ensemble de valeurs connexes et ce faisant, par exclusions successives, il

²⁷ *Ibid.*, p. 4.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*, p. 5.

³⁰ Maffesoli, *L'ombre de Dionysos*, p. 18.

aboutit à une uniformisation mortifère»³¹ (système tyrannique, totalisateur).

Pour sa part, l'éthique selon Maffesoli permet l'intégration et le jeu d'une pluralité de valeurs, renvoyant ainsi «à l'équilibre et à la *relativisation* réciproque des différentes valeurs constituant un ensemble donné»³². L'éthique est l'expression d'un vouloir-vivre global et d'une responsabilité de sa perdurance. Elle se manifeste alors à travers ce vécu collectif par des périodes statiques (le quotidien banal) ou dynamiques (effervescence, fête, etc.) ainsi que par une duplicité quotidienne. Cette duplicité, qui sous une *apparente acceptation* du discours moral dominant, trouve des moyens (ruse, silence, détournements souterrains, etc.) afin d'exprimer «le vouloir-vivre têtue de la socialité»³³.

Plus particulièrement, cette expression maffesolienne d'immoralisme éthique se conçoit par un refus (ruse, détour, accommodation, etc.) d'une morale unidimensionnelle en prônant une multiplicité d'attitudes (attitudes immorales en regard de cette morale régnante) qui assurent ainsi l'équilibre, la vitalité sociale. Par ailleurs, l'outrepassement de la morale permet le renforcement du lien éthique.

La morale telle que définie dans les *Fondements* rejoindrait par certains aspects (dont cette relativisation du donné moral, sa modification, son interprétation) l'immoralisme éthique. L'accent mis sur le caractère ambivalent de la morale, d'une double typologie, permettrait de joindre ce qui définit la «morale sociale» (le domaine public) à cette morale du devoir-être, alors qu'une «morale individuelle» (le domaine privé de la morale, où des éléments prioritaires ne s'y retrouvent pas nécessairement

³¹ *Ibid.*, p. 24.

³² *Ibid.*, p. 18.

³³ *Ibid.*, p. 19.

dans l'une et l'autre³⁴) recouperait cette notion d'immoralisme éthique.

Duplicité ou de la conquête du présent à la recherche du temps perdu

La société en tant qu'interaction d'éléments hétérogènes qui négocient leur présence mutuelle n'est qu'une vaste et complexe "représentation", où les «rôles» changent, se succèdent, s'opposent, s'éliminent.

Michel Maffesoli,

La conquête du présent, p. 160.

Les quelques éléments dégagés précédemment (conscience de la limite, éclatement sociétal, pluralité, immoralisme éthique) permettraient de soupçonner cette présence, dans notre société actuelle, d'un passage, d'un changement, d'un «souci qui émerge dans les écrits théoriques ou qui se manifeste dans la recherche d'un *consensus pluraliste* propre à certains pouvoirs publics, ce souci est une réalité vécue dans la vie courante, c'est ce que nous appelons socialité»³⁵. Cette étape, par ailleurs, se veut davantage l'exposition de divergences entre les deux perspectives.

D'abord, selon Maffesoli, «la seule finalité est un épuisement dans l'acte même qui assure du fait la perdurance du tout»³⁶. Alors que dans les *Fondements des programmes d'enseignement moral* - avec cette visée des finalités de l'*École québécoise*, cet aspect de l'être en quête de sens, cette recherche d'un au-delà (recherche du Bien, aspiration au Bonheur qui fonde la morale) par le biais de *projets* individuels et collectifs - semblent investir

³⁴ Cf. *Fondements des programmes d'enseignement moral*, p. 15.

³⁵ M. Maffesoli, *La conquête du présent*, Paris, P.U.F., 1979, p. 40.

³⁶ Maffesoli, *L'ombre de Dionysos*, p. 16.

dans un quelconque ailleurs. Un ailleurs qu'il faut atteindre (dimension utopique, visée d'une sortie hors de l'histoire) ou retrouver (un retour au paradis, à l'âge d'or).

Mais ne faudrait-il pas voir dans cette quête de finalités le jeu d'une certaine duplicité? Le choix de ces exigences fondamentales (autonomie, solidarité, sens) - qui constituent le centre du référentiel moral - paraissent si vastes qu'il semble difficile de les atteindre pleinement, d'où une non-acceptation de la finitude, un investissement constant sans achèvement possible. D'ailleurs selon une idée de Maffesoli, un besoin de ne pas finir, de ne pas réussir, de feindre ne pas croire à un achèvement possible permet la perdurance de la société et c'est ce qui crée cette «lutte» (ruse, détournement, etc.) contre tout système totalisateur, égalisateur qui vise l'uniformisation des masses, la fin par l'atteinte d'un idéal utopique ou paradisiaque.

Par ailleurs, le texte étudié décrit l'être humain comme un être inachevé, d'une certaine manière «imparfait». Comment alors l'imperfection humaine produirait-elle une société parfaite? Il ne faut pas compter ici sur un idéalisme naïf, mais davantage sur un sur-réalisme (propre à l'être-ensemble) qui propose un «mieux-être», un «mieux-vivre»³⁷ individuels et collectifs («un agencement convenable»³⁸) «à la mesure de ses capacités et de ses conditions d'existence»³⁹. «Le *sens* se fonde sur le besoin qu'éprouvent les femmes et les hommes de *justifier* leur agir et leur existence et de donner une orientation à leur vie»⁴⁰.

³⁷ **Fondements des programmes d'enseignement moral, p. 12.**

³⁸ **Maffesoli, *La conquête du présent*, p. 124. À l'exemple du proverbe («vérité» issue de l'expérience de la masse) «Le mieux est l'ennemi du bien» qui nous ramène à cette notion d'immoralisme éthique, de conscience des limites, etc.**

³⁹ **Fondements des programmes d'enseignement moral, p. 19.**

⁴⁰ ***Ibid.*, p. 7.**

Maffesoli percevant le non-sens, l'incohérence du sociétal, ne peut accepter ce concept de justification. L'absence de référentiel, le refus de toutes finalités annulent toutes justifications⁴¹, il n'y a pas à se justifier, mais à vivre. Les discours de références, de certitudes ont de moins en moins leur place.

Ce besoin de justification émis dans les *Fondements des programmes d'enseignement moral*⁴² semble assez paradoxal, puisqu'une description de la société comme complexe, plurielle et mouvante ne permettrait pas un référentiel suffisamment précis. De plus, le sujet - celui qui s'éduque - demeure libre d'accepter ou de refuser l'éducation morale donnée⁴³ et ne renvoie qu'à lui-même, à ce qu'il croit devoir faire (donc la justification devient impossible, puisque se justifier requiert la présence de l'altérité).

Enfin un dernier point qui donnerait à voir une divergence entre les deux perspectives. Soit par ce refus, cette négation d'une finitude chez Maffesoli, qui paradoxalement s'exorcise en intégrant des petites morts quotidiennes. Alors que les *Fondements* accepteraient, affirmeraient certaines finalités, mais sans idée de mort, sans achèvement possible. Dans le premier cas, il y aurait négation de la mort par l'affirmative (reconnaissance tragique) et à l'inverse, dans la seconde perspective, on acquiesce à la finitude par la négative, le refus.

⁴¹ **Notes prises lors de la conférence de M. Maffesoli du 21 février 1986, à l'UQAM.**

⁴² ***Fondements des programmes d'enseignement moral*, pp. 24-25.**

⁴³ ***Ibid.*, p. 17.**

Progressisme partiel et progressisme total

Que ce soit par le biais de l'éternel retour, que ce soit par le mythe de l'immortalité, par la remontée dans le temps, par le temps immobile, etc., toutes les représentations fantastiques avec une forte connotation magique essaient d'arrêter la marche du soleil.

Michel Maffesoli,

La conquête du présent, p.

82.

La présente étape ne se voudrait pas une tentative de réduction à un modèle conceptuel, mais vise plutôt une meilleure compréhension des homologues et des divergences des deux perspectives à l'aide de la théorie de Gilbert Durand sur *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*.

Grâce à cette grille de lecture, on pourrait avancer l'hypothèse suivante - sans toutefois entrer dans de plus amples vérifications qui constitueraient l'objet d'une étude particulière - à savoir les représentations maffesoliennes comme un mixte des structures mystiques et synthétiques du régime nocturne de l'imaginaire. Quant au texte *Fondements des programmes d'enseignement moral*, il présenterait une dominance des structures synthétiques qui sont:

- 1- une structure d'harmonisation (organisation, systématisation);
- 2- une structure dialectique (conservation des contraires au sein de l'harmonie cosmique; notion de synthèse; dramatisation);
- 3- une structure historique (utilisation consciente du temps);
- 4- une structure progressiste (futur présentifié, avenir maîtrisé par l'imagination).

Les structures synthétiques représentent la recherche d'une conciliation, d'une maîtrise du temps, constituées de deux nuances, soit des schèmes cycliques et des schèmes progressistes. La vision maffesolienne serait axée sur la première catégorie et celle des fondements sur la seconde, ce qui expliciterait à la fois leurs convergences (une commune tendance synthétique) et leurs divergences (l'existence de ces deux catégories au sein d'une même structure).

Les schèmes cycliques (mouvement cyclique du destin, maîtrise cyclique du devenir) et l'éternel recommencement, la promesse décevante d'une «pérennité dans la tribulation»⁴⁴ rejoindraient les notions maffesoliennes de «l'éternel retour du même», de la «déambulation existentielle» et de la «sagesse des limites».

Les schèmes progressistes correspondraient à cette visée d'une maturité morale tel le «définitif triomphe de la fleur et du fruit, d'un retour par-delà les épreuves temporelles et les drames du destin, à la verticale transcendance»⁴⁵.

L'un étant de l'ordre d'un progressisme partiel ou cyclique, ce «conservatisme prospectif» de la masse qui «préserve, contre l'imposition moralisante, ce qui lui est nécessaire pour perdurer dans son être»⁴⁶. L'autre axé sur un progressisme total (un cycle tronqué) avec des symboles, des archétypes messianiques qu'on retrouve dans les *Fondements*, à travers cette quête de sens, cette aspiration au Bien, cette tension vers un mieux-être, un mieux-vivre et la promesse (projets, buts à poursuivre) d'une ascension (progressive) à l'être moral plénier. L'un porté davantage vers des rituels de communion (fête, orgie, etc.), un mythe d'éternel retour; l'autre, vers des rituels d'initiation et un mythe du progrès (mort-rennaissance). Par contre, tous deux seraient axés vers un sacré de l'ordre de la transcendance immanente.

⁴⁴ Durand, *op. cit.*, p. 369.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ Maffesoli, *L'ombre de Dionysos*, p. 19.

*

Que conclure? D'un point de vue maffesolien, il n'y aurait pas de conclusion... Malgré tout, pour fermer/former la boucle (reprendre ainsi la circularité temporelle, cet éternel retour du même), l'hypothèse annoncée au début, soit cette illustration d'une redécouverte de l'être-ensemble à travers le texte *Fondements des programmes d'enseignement moral*, n'avait de prétention que d'émettre, de dévoiler certains indices qui permettraient de croire à cette émergence. Semblable illustration ne pouvait mener qu'à une certaine mise en abîme, le champ étudié recouvrant une pluralité quasi infinie de «sens», puisqu'il s'agissait de l'être humain, réalité irréductible.