



Éthique en Éducation et en Formation

NUMÉRO **20**

**LES
DOSSIERS
DU GREE**

2026

L'éthique comme sujet et objet de recherche et d'enseignement en éducation/formation : approches *interdisciplinaires*

Dossier thématique

Coordonné par Anne-Claire Husser et Camille Roelens

Directrice

Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

Rédacteur et rédactrice en chef

Olivier Michaud (Université du Québec à Rimouski) et Mathilde Cambron-Goulet (Université du Québec à Montréal)

Directrice de production

Marie-Hélène Masse-Lamarche (Université du Québec à Montréal)

Comité de rédaction

Mathilde Cambron-Goulet (Université du Québec à Montréal), Olivier Michaud (Université du Québec à Rimouski), Afsata Paré-Kaboré (Université de Koudougou), Arianne Robichaud (Université du Québec à Montréal), Camille Roelens (Université de Lausanne) et Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

Révision

Marie-Ève Lortie

Crédit couverture

Patricia Massie

Éthique en éducation et en formation***Les Dossiers du GREE***

Marina Schwimmer, directrice
Université du Québec à Montréal
Département éducation et pédagogie
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8
Canada

gree@uqam.ca

[Facebook](#)

ISBN 978-2-9822756-4-5 (numérique)

ISSN 2561-1488 (numérique)

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec - Société et culture et le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada de leur précieux soutien financier.

La revue *Éthique en éducation et en formation* s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, dans ses visées, dans ses approches théoriques et pédagogiques, de même que dans ses enjeux se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions de l'éducation. Dans sa conception élargie de l'éducation éthique, elle inclut aussi les disciplines ou les programmes spécifiquement consacrés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, l'éducation aux droits de l'homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Éthique en éducation et en formation est une revue numérique en libre accès qui vise à diffuser et à rendre accessibles des textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Fondée en 2014 par la professeure Nancy Bouchard, la revue est associée au Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GRÉE) et figure parmi les revues scientifiques de l'UQAM. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française qui s'intéresse spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. À partir de 2023, la revue publie sous la licence de type CC BY.

Tous les manuscrits sont soumis à une double évaluation à l'aveugle par un comité de pairs. Ils doivent être accompagnés d'un résumé en français et en anglais d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Un résumé en allemand peut être ajouté par ceux et celles qui le peuvent. Les manuscrits soumis qui ne respectent pas toutes les directives aux auteurs seront d'emblée refusés. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à une autre revue. Pour proposer un projet de numéro thématique, veuillez communiquer avec la directrice à schwimmer.marina@uqam.ca.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur erudit.org, sur le site du réseau de l'Université du Québec, le portail revues.uqam.ca, la bibliothèque de l'UQAM, la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERO DOC de la HEP Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur le droit d'auteur (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la direction de la Revue.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

**L'éthique comme sujet et objet de recherche et
d'enseignement en éducation/formation :
approches *interdisciplinaires***

Sous la coordination d'Anne-Claire Husser et Camille Roelens

L'éthique comme sujet et objet de recherche et d'enseignement en éducation/formation : *approches interdisciplinaires*

Sous la coordination d'Anne-Claire Husser et Camille Roelens

Sommaire

PRÉSENTATION

5 L'ÉTHIQUE COMME SUJET ET OBJET DE RECHERCHE ET D'ENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION/FORMATION : *APPROCHES INTERDISCIPLINAIRES*

ANNE-CLAIRE HUSSER ET CAMILLE ROELENS

TRADUCTION

9 LES CRITÈRES QUI DÉFINISSENT L'ÉDUCATION

RICHARD STANLEY PETERS

ARTICLES

30 LA DIMENSION ÉTHIQUE DE L'ÉDUCATION

PHILIPPE FORAY

42 ENSEIGNER L'ÉTHIQUE : TROUSSEAU DE CLÉS ET BOÎTE À OUTILS

MICHEL FABRE

56 UN MÉTIER AU CŒUR DE LA DÉMARCHÉ ÉTHIQUE : LE CAS DES CONSEILLERS PRINCIPAUX D'ÉDUCATION (CPE) EN FRANCE

CÉLINE CHAUVIGNÉ

70 DISPOSITIFS ET POUVOIR EN CONTEXTE D'ÉCOLE INCLUSIVE : IMPLICATIONS ÉTHIQUES DES POLITIQUES, DISPOSITIFS ET CATÉGORIES CIBLANT DES ÉLÈVES À BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

FRANK BETTENDORFF

L'éthique comme sujet et objet de recherche et d'enseignement en éducation/formation : *approches interdisciplinaires*

Une très grande partie des travaux et réflexions contemporains en éthique a son origine dans le constat du pluralisme des conceptions du bien inhérent aux démocraties libérales occidentales contemporaines. Dit autrement, l'idée même d'un *monde moral commun* se présente désormais à nous à tout le moins sous un jour problématique, voire comme relevant d'un passé révolu à rebours duquel il nous faut apprendre à nous orienter. Les intrications de ce pluralisme moral et de la diversité culturelle inhérente à la multiculturalité de fait de ces mêmes sociétés doivent également être prises en compte. Faut-il alors chercher à dégager les linéaments d'une éthique interculturelle pour l'éducation et la formation, ou chercher en la matière des *modus vivendi* faisant fond sur l'acceptation des différents insolubles ? Difficile, enfin, de penser l'éthique aujourd'hui sans penser ses articulations complexes avec les *différentes théories de la justice*, ou encore en faisant abstraction des apports critiques de la recherche en sciences humaines et sociales sur les inégalités au sein du système éducatif ou les diverses formes de domination sociale s'installant dans les relations d'éducation et de formation. À l'instar de ce qui a pu caractériser les évolutions récentes de la bioéthique, de l'éthique médicale ou encore de l'éthique du numérique, le séminaire de recherche dont sont issues les contributions ici rassemblées fait le pari que c'est par un dialogue interdisciplinaire ouvert sur les apports de la psychologie, de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie et de la littérature, et, plus globalement, sur l'ensemble des apports heuristiques des lettres et humanités, que la recherche *en* éthique et *sur* l'éthique – qui plus est dans un domaine tel que celui de l'éducation et de la formation – peut aujourd'hui donner ses meilleurs fruits théoriques et pratiques.

Sans doute est-il juste d'affirmer que, dans la saisie de ces enjeux depuis le domaine des recherches sur l'éducation et la formation en général, et sur l'enseignement en particulier, le Québec fait figure à la fois de précurseur et d'aire universitaire de référence (Bouchard, 2000, 2005 ; Bouchard et Daniel, 2010 ; Desaulniers et Jutras, 2017 ; Jeffrey, 2001, 2002 ; Point et Jeffrey, 2023). De l'autre côté de l'Atlantique, depuis les travaux fondateurs d'Eirick Prairat (2009, 2013, 2014, 2017) et de Didier Moreau (2011, 2012) sur l'éthique enseignante, la recherche française sur l'éthique en éducation s'est relativement peu développée ces dernières années alors que ce même champ de l'éthique en éducation demeure dynamique à l'international (Bouchard, 2020 ; Coutellec, Coulée et Hirsch, 2021) et que d'autres domaines de l'éthique appliquée – qui offrent eux aussi des perspectives fécondes pour l'éducation –, comme l'éthique des médias, l'éthique du soin, l'éthique du travail social ou encore l'éthique de la consommation (Ferrarese, 2023), font l'objet de travaux plus nombreux et notables. Si,

ainsi que l'ont bien souligné Pierre Kahn (2006), André Pachod (2007, 2013) ou encore Jean-François Dupeyron et Christophe Miqueu (2013), l'État employeur s'est de longue date octroyé un rôle prépondérant dans la constitution de la morale professionnelle des enseignants, l'intérêt d'une approche scientifique de l'éthique dans les métiers de l'éducation apparaît plus que jamais susceptible de faire ressource pour des professionnels confrontés à des questions vives anciennes et nouvelles et à des injonctions parfois contradictoires : promouvoir l'éducation à la durabilité tout en respectant la neutralité politique et en permettant l'exercice de l'esprit critique, repenser les normes scolaires au prisme des exigences d'une société plus inclusive ou encore se situer par rapport aux interprétations concurrentes de la laïcité scolaire et de ses enjeux.

Sur la base de ces premiers constats, le présent dossier se propose de rendre compte des résultats d'une première plongée collective dans le bain des questions contemporaines d'éthique en éducation. Cela s'est fait avec un souci de veille scientifique internationale sur le champ, et de valorisation des travaux de doctorant.es, mastéran.tes et formateurs/trices engagés dans une démarche de recherche. Les réflexions qui vont suivre sont également soutenues par une volonté commune de dégager des perspectives pour la formation à l'éthique professionnelle des enseignants et personnels éducatifs.

Présentation des textes

Le dossier se compose de cinq textes, soit quatre articles de recherche originaux et une traduction.

Dans le premier texte, Philippe Foray attire notre attention sur la spécificité de ce qu'il appelle la *dimension éthique* de l'éducation, soit ce qui en son sein a trait à une forme de préparation à la « vie bonne ». S'interrogeant sur le rôle spécifique de l'école dans cette optique, il nous invite en particulier à distinguer cette préparation à la vie bonne de la dimension civique de l'éducation, et à la replacer dans une dynamique plus globale touchant à la place prise respectivement par le pluralisme moral et l'autonomie personnelle dans l'intrication propre aux démocraties contemporaines entre l'individuel et le collectif.

Michel Fabre, pour sa part, consacre le deuxième texte à nous montrer l'intérêt d'en passer par des cas d'études difficiles et contradictoires pour la formation à l'éthique. Nous entraînant à sa suite dans l'étude comparée de trois positions philosophiques – respectivement celles de Michel Meyer, John Dewey et Paul Ricœur –, l'auteur met en évidence une voie potentielle pour faire valoir au mieux le pluralisme constitutif de nos ressources morales pour juger et agir adéquatement en situation. Il montre comment cette orientation permet de surmonter les trois impasses majeures auxquelles s'expose un tel exercice : l'éclectisme, le relativisme et le laxisme.

Le troisième texte, rédigé par Céline Chauvigné, partage avec le précédent l'importance conférée à l'inspiration ricœurienne – ici pour opter pour une distinction signifiante dans ses usages des termes d'éthique et de morale –, mais il se penche plus précisément sur le cas des conseillers principaux d'éducation, personnel éducatif hybride occupant une position d'interface au sein des établissements scolaires français, à la croisée de l'encadrement éducatif, du suivi des élèves et de missions pédagogiques déterminées, sans relever du corps enseignant. Elle s'attache en particulier à établir que la clé heuristique majeure de cette posture originale est de la penser avant tout comme axée sur la relation à autrui et les tensions qui traversent ce métier.

Frank Bettendorff nous invite, dans le quatrième texte, à examiner avec lui – et à partir d'une enquête empirique – les implications éthiques des politiques et dispositifs de scolarisation consacrés aux enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Son analyse s'appuie notamment sur une distinction conceptuelle féconde entre scolarisation et scolarité et sur une approche critique des dispositifs institutionnels mis en œuvre. Sur ces bases, il discute en particulier trois enjeux éthiques : la catégorisation des besoins plutôt que des individus, l'alignement des moyens alloués sur les besoins réels et, enfin, les enjeux inhérents à une évaluation indépendante des politiques éducatives.

Enfin, le cinquième article constitue une traduction inédite. Il permettra pour la première fois au lectorat francophone de découvrir un texte majeur de Richard S. Peters, qui vient – sous le titre traduit « Les critères qui définissent l'éducation » – ouvrir bien des pistes de réflexion fécondes sur l'éthique en éducation et formation.

Anne-Claire Husser et Camille Roelens

Références

- Bouchard, N. (2000). *L'éducation morale à l'école : une approche par le jeu dramatique et l'écriture*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.). (2005). *Éduquer le sujet éthique : par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.). (2020). *Pour une éthique ouverte à l'inattendu : libérer la face lumineuse de l'incertitude : avec Guy Bourgeault*. Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N. et Daniel, M.-F. (dir.). (2010). *Penser le dialogue en éducation éthique*. Presses de l'Université du Québec.
- Coutellec, L., Coulée, F. et Hirsch, E. (2021). *De nouveaux territoires pour l'éthique de la recherche : repères, responsabilités et enjeux*. Érès.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2017). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.

- Dupeyron, J.-F. et Miqueu, C. (2013). *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*. Armand Colin.
- Ferrarese, E. (2015). *Éthique et politique de l'espace public : Jürgen Habermas et la discussion*. Vrin.
- Ferrarese, E. (2023). *Le marché de la vertu : critique de la consommation éthique*. Vrin.
- Jeffrey, D. (2001). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2002). *La morale dans la classe*. Presses de l'Université Laval.
- Jutras, F. et Gohier, C. (dir.). (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Kahn, P. (2006). Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, (52).
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Vrin.
- Moreau, D. (dir.). (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants : enjeux, structures et problèmes*. L'Harmattan.
- Pachod, A. (2007). *La morale professionnelle des instituteurs : Code Soleil et Ferré*. L'Harmattan.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. L'Harmattan.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*. Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2017). *Quelle éthique pour les enseignants ?* De Boeck.
- Prairat, E. (dir.). (2014). *L'éthique de l'enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Presses universitaires de Lorraine.

Les critères qui définissent l'éducation¹

Richard Stanley Peters

1. Le concept d'éducation

On pourrait croire que pour étudier la philosophie de l'éducation, il faut d'abord formuler une définition du mot *éducation*, puis voir si elle s'applique à tous les cas de figure. Après tout, n'est-ce pas ce que Socrate fait quand il tente de définir des concepts comme la justice ou le courage ? G. E. Moore ne procède-t-il pas ainsi dans *Principia Ethica*, pour mener ce qu'il qualifie d'« enquête typiquement éthique » au sujet du « bien » ? Mais en plein 20^e siècle, cette approche trahirait une certaine insensibilité à l'un des principaux arguments de la récente « révolution philosophique ». Car Wittgenstein, qui fait partie de ses figures de proue, soutient avec beaucoup de subtilité que de Socrate jusqu'à Moore, les philosophes se trompent en disant qu'une seule formule suffit pour englober tous les emplois des mots qui les intéressent, par exemple *justice* ou *connaissance*. En géométrie, une même définition s'applique à l'ensemble des triangles, mais dans d'autres domaines, les différents emplois d'un mot ne correspondent pas toujours à la même définition. Ils forment plutôt une « famille » unie par « un réseau complexe de ressemblances qui se chevauchent et s'entrecroisent [...] à grande et à petite échelle » (Wittgenstein, 1953/2005, p. 64). Cela est particulièrement vrai des mots auxquels s'intéressent les philosophes, car habituellement, ce sont des mots très généraux qui ont une certaine autonomie, et ce, dans une pluralité de contextes. Il est rare qu'on leur assigne consciemment une fonction limitée au sein d'un système restreint. Les mots grecs *αἰτία* (cause) et *λόγος* (raison), par exemple, jouissent d'une existence bien à eux, riche et omniprésente. Il serait tout aussi difficile d'en donner une définition précise que de cerner le concept d'amour au moyen d'une formule.

Le concept d'éducation est du même ordre, quoiqu'il n'est pas aussi difficile à définir que d'autres concepts plus abstraits, par exemple ceux de cause ou de vérité. Il existe cependant des emplois d'*éducation* comme *mot* qui seraient difficiles à définir précisément. En anglais, par exemple, on pourrait dire : « *It was a real education to have to travel with my neighbour.* » (En français : c'était très formateur de devoir voyager avec ma voisine.) Bien qu'il ne se transpose pas exactement en français, cet emploi de l'anglais *education* représente une exception au critère évident qui veut que l'éducation soit quelque chose qu'on fasse consciemment, pour soi-même ou pour autrui. Cela ne signifie pas qu'il n'existe *aucun* critère définissant le mot *éducation* qui soit coextensif à la plupart de ses emplois centraux. Simplement, dans une langue naturelle, les mots ont une existence qui leur est propre ; il en jaillit des racines qui les éloignent considérablement du tronc conceptuel. Il ne convient pas

¹ Ceci est une traduction par Sophie Boivin-Joannette du chapitre « Criteria of 'education' » tiré de Peters (1966/2015).

pour autant d'abandonner les critères définitoires, mais plutôt de distinguer les emplois centraux des emplois périphériques du mot. Surtout, il faut reconnaître les différences et les similitudes entre ces emplois. Quand on formule des critères (une pratique qui remonte à Socrate), on s'efforce d'explicitier les liens entre les différents emplois d'un mot. Ainsi, une liste de critères s'apparente à un guide concernant les coutumes d'un peuple, par opposition à un texte de loi.

Une autre erreur répandue, sur laquelle Wittgenstein attire aussi l'attention, consiste à présumer que tous les mots se prêtent à l'attribution de sens au même titre que les noms qui sont associés à un référent typique. Cette erreur mène au postulat, par exemple dans la théorie des Formes de Platon, voulant que les mots abstraits comme *justice* aient une essence ou un référent abstrait, et que les mots comme *esprit* ou *intuition* renvoient à des entités ou des processus intrinsèques et mystérieux. Wittgenstein ne nie pas qu'un certain processus est à l'œuvre lorsqu'une personne réfléchit ou ressent une intuition. Simplement, il nie qu'un processus précis *doit* être à l'œuvre, et que la référence à un tel processus est essentielle pour donner du sens au concept en question. Le mot *intuition*, par exemple, attire l'attention non pas sur un curieux processus interne, mais bien sur le fait de déclarer publiquement qu'on sait quelque chose par intuition ou qu'on a des intuitions quant aux motivations d'autrui. Ce faisant, la personne laisse entendre qu'elle est sûre de ce qu'elle pense ou de ce qu'elle dit, mais qu'elle n'a aucune preuve à l'appui.

Beaucoup de gens diront sans doute que Wittgenstein se trompe en appliquant cette thèse à l'analyse de termes précis relatifs aux représentations mentales, mais peu de gens nieront que la thèse, bien qu'elle manque d'originalité, est salubre dans l'ensemble. Certains mots ne se prêtent pas à l'attribution de sens au même titre que les noms qui sont associés à un référent typique ; le mot *éducation* appartient sans aucun doute à la première catégorie. Il diffère par exemple du mot *jardinage*, qui désigne une activité bien précise. Évidemment, s'il y a une éducation, c'est qu'un processus est à l'œuvre, et si un homme en ressort éduqué, c'est qu'il a traversé quelque chose. Après tout, l'éducation est associée à l'apprentissage (par opposition à une mystérieuse maturation). Cela dit, aucune activité particulière n'est requise. Un homme peut s'éduquer en isolement cellulaire ou dans le cadre d'une activité régulière en petit groupe. Il peut être formé individuellement, par une seule personne, ou s'inspirer de conférences données devant 500 personnes. En ce sens, *éducation* s'apparente à *réforme* : le mot ne désigne aucune activité, aucun processus en particulier ; il renvoie à une liste de critères auxquels l'activité ou le processus doit être conforme.

2. L'aspect normatif de l'éducation

Le mot *éducation* s'apparente au mot *réforme* à un autre égard : les deux concepts sont partiellement définis par l'idée d'accomplir quelque chose de valable. Contrairement à *réforme*, le mot *éducation* ne signifie pas qu'on sauve un homme de l'état de turpitude auquel

il aurait succombé, mais il a un sens normatif, quoique dans une sphère légèrement différente. Il signifie qu'on est en train de transmettre ou qu'on a transmis quelque chose de valable, intentionnellement et d'une façon qui soit moralement acceptable. Il serait illogique de dire qu'un homme² a été éduqué sans devenir une meilleure personne, ou qu'un homme qui entreprend d'éduquer son fils ne tente rien de valable. Cet argument est purement conceptuel. En effet, ce type de lien entre l'éducation et ce qui a de la valeur ne suggère aucun engagement particulier par rapport au contenu. On pourrait aussi se demander selon quelles normes certaines activités sont jugées comme ayant de la valeur, et sur quelles bases on s'appuierait pour affirmer que ces normes sont les bonnes. Bref, il s'agit simplement d'un engagement vis-à-vis de ce qu'on voit comme ayant de la valeur³. Cette connotation positive n'empêche pas non plus de parler d'une éducation lacunaire quand on juge qu'un travail valable est mal fait, ou encore d'une mauvaise éducation quand on estime qu'une grande partie de la démarche est sans valeur (quoiqu'il soit intéressant de se demander quand, exactement, on cesse de parler d'une mauvaise éducation pour dire qu'il ne s'agit pas d'éducation du tout). On peut aussi employer le mot de façon plus neutre. En sociologie ou en anthropologie, par exemple, on peut parler du système d'éducation ou du code moral d'une collectivité sans suggérer qu'il est désirable. Ce faisant, on sous-entend toutefois que les personnes auxquelles ce système ou ce code appartient jugent qu'il recèle ce qui est désirable. En sciences sociales, on décrit simplement ce qui a de la valeur pour autrui. Par contre, si on ajoute que le système d'éducation d'une collectivité n'a aucune valeur éducative, on exprime une forme de jugement, ce qui suggère qu'on a un avis sur ce qui est valable ou non.

(a) Analyser le concept d'éducation selon la distinction entre tâche et succès

C'est la suggestion qu'on a transmis ou qu'on prône quelque chose de valable qui fait d'*éducation* un cas particulier de ce que Ryle appelle un mot de succès⁴. Ryle distingue les mots de tâche des mots de succès. Le verbe *chasser* désigne une tâche, tandis que *trouver* désigne une forme de succès. Surtout, pour Ryle, les mots comme *trouver* ou *gagner*, et par conséquent les mots épistémologiques comme *conclure* ou *entendre*, ne désignent ni des activités ni des processus (contrairement à *regarder*, *courir*, *réfléchir* ou *écouter*, par exemple). Ces mots indiquent plutôt qu'une tâche est réussie. Mais rien ne suggère que ce succès est forcément valable ou que la tâche est irréprochable sur le plan moral. Le fait d'entendre ou de trouver quelque chose n'est pas forcément souhaitable. En revanche, le mot *éducation* suggère quelque chose de souhaitable, car en plus d'être une forme de succès, avoir éduqué quelqu'un est valable en soi. Il sous-entend également que la méthode employée ne

² L'auteur emploie systématiquement les pronoms masculins *he*, *him* et *his* dans le texte anglais, ce qui reflète une certaine conception de l'éducation, bien ancrée dans son époque. Nous nous permettons donc un recours occasionnel au masculin générique dans la traduction.

³ Pour les questions de justification, voir la deuxième partie du présent ouvrage.

⁴ Voir Ryle (1949/2005).

saurait être répréhensible sur le plan moral. Le conditionnement peut être exclu des processus éducatifs sur ces bases, entre autres raisons⁵.

On relève d'autres différences entre les mots de succès de Ryle et le mot *éducation*. Ce dernier englobe un large éventail de tâches et de succès ; il désigne à la fois le fait d'essayer et le fait de réussir. Comme le souligne Scheffler, le verbe *enseigner* partage ce double sens⁶. L'expression « pratiques éducatives » désigne à la fois les pratiques visant à transmettre quelque chose de valable et celles qui atteignent cet objectif. Leur succès peut être caractérisé par des vertus d'ordre général (pertinence, précision, capacité de concentration) et par des vertus plus précises (style, courage, sensibilité aux autres).

Voilà qui révèle une autre différence entre *éducation* et d'autres mots de succès. J'ai déjà expliqué que ce mot ne désigne aucune activité en particulier, quoique nous verrons plus tard qu'il en exclut certaines⁷. De même, on associe les uns aux autres une pluralité de succès ou d'états d'esprit utiles parce qu'on les estime valables. Pour Ryle, la plupart des mots de succès désignent des états d'esprit plus précis et renvoient à des activités tout aussi précises, qui jouent le rôle de tâches par rapport à ces derniers. Cette pluralité d'états d'esprit valables et transmissibles est à l'origine des multiples débats quant aux visées de l'éducation.

(b) Les visées de l'éducation

J'ai soutenu dans un autre texte⁸ qu'une grande partie de la confusion autour des visées de l'éducation vient du fait qu'on évacue la dimension normative inhérente au concept d'éducation pour en faire une fin extrinsèque. Le mot *éducation* suggère qu'on engendre un état d'esprit souhaitable, intentionnellement et d'une façon qui soit moralement irréprochable. Par conséquent, on a tendance à concevoir l'éducation comme un processus neutre et instrumental à quelque chose de valable, qui lui est extrinsèque. À l'instar d'un potager, qu'on doit cultiver pour en faire profiter l'économie du ménage, un enfant doit être éduqué pour qu'on puisse ensuite lui donner du travail, ce qui rend la collectivité plus productive.

Mais cette analogie a quelque chose d'inadéquat. Normalement on parle plutôt de formation ou d'entraînement⁹ quand on a un objectif extrinsèque aussi précis¹⁰. En revanche, si on précisait une visée adéquate – réaliser un potentiel individuel, travailler l'intellect, forger le caractère, etc. –, cette visée serait intrinsèque à ce que l'on considérerait comme

⁵ Voir *infra*, section 4.

⁶ Voir Scheffler (1960/2003, p. 61-69).

⁷ Voir *infra*, section 4.

⁸ Voir Peters (1963/2023).

⁹ Note de la traductrice : L'anglais *training* n'a pas d'équivalent exact en français. L'auteur s'en sert à la fois pour désigner la formation (notamment professionnelle) et l'entraînement (physique ou cognitif, par exemple). Dans tous les cas, ces pratiques se distinguent de l'éducation par leur portée, mais aussi par leurs visées.

¹⁰ Voir *infra*, section 3 (c).

étant de l'éducation. En effet, on ne dirait pas qu'une personne est *éduquée* à moins qu'elle se soit développée selon ces axes. De même, si on dit que la réforme vise à travailler le sens des responsabilités chez l'individu, on donne corps au verbe *réformer* (rendre un homme meilleur). Au même titre, les notions de travail sur l'intellect ou le caractère donnent corps au verbe *éduquer* (développer quelque chose de valable). Si ces visées venaient à faire débat (le sens des responsabilités est-il plus important que le respect d'autrui ? ; l'intellect est-il plus important que le caractère ?), le débat ne porterait pas sur les buts extrinsèques de la réforme ou de l'éducation, mais bien sur les caractéristiques les plus importantes d'un homme réformé ou d'un homme éduqué. Ces visées correspondent à des succès et des états d'esprit précis, qui donnent corps au concept d'homme éduqué.

On arrive au même point en examinant le mot *visée*, qui s'inscrit tout naturellement dans le contexte d'activités circonscrites et limitées, par exemple tirer ou lancer. Quand on vise, on concentre son attention sur un objet qu'il faut frapper ou percer dans le cadre d'une telle activité. Comme complément direct, le cooccurrent *cible* peut désigner n'importe lequel de ces objets. Au figuré, le mot *visée* suggère aussi que l'on concentre son attention sur l'objet d'une activité. Il serait étrange de l'employer au même titre que *raison* ou que *motivation* pour suggérer une fin explicative à l'activité en question. Si on veut connaître le résultat escompté, il est logique de demander à une personne sa raison de construire une nouvelle maison, ou encore sa motivation pour rendre visite à un ami malade, mais il serait étrange, pour mieux comprendre son explication, de lui demander quelle est la visée de ces activités. Poser la question de la visée revient à demander des précisions sur une action ou une activité. On demande aux gens quelle est leur visée quand ils semblent confus par rapport à leurs raisons d'agir ou lorsqu'ils travaillent sur un plan de campagne et doivent formuler des intentions cohérentes. Demander à une personne ce qu'elle vise est une façon de l'amener à se concentrer ou à préciser sa pensée sur ce qu'elle veut accomplir. Le mot *visée* suggère aussi qu'on tente d'accomplir quelque chose de difficile, qui ne réussira pas forcément. Le mot *cible* désigne ce sur quoi il faut se concentrer pour l'atteindre. Même au figuré, quand on dit qu'on vise quelque chose, la possibilité de rater la cible ou d'échouer est sous-entendue. Quand on demande « que visez-vous ? » au lieu de « quelle est votre intention ? », on suggère la nécessité de se concentrer, mais aussi la possibilité d'un échec.

On voit bien, par conséquent, pourquoi le mot *visée* est si fréquemment employé par rapport à l'éducation. Dans cette sphère, les gens participent avec grand sérieux à différentes activités sans pour autant savoir exactement ce qu'ils tentent d'accomplir, et les véritables succès sont rares. Quand on demande ce que l'éducation vise, on invite donc l'autre à préciser sa pensée, puis à concentrer son attention sur ce qui vaut la peine d'être accompli. La question ne concerne pas des fins extrinsèques à l'éducation, qui pourraient expliquer les activités des éducateurs. On peut viser quelque chose de très général ou de très précis. Un enseignant peut écrire dans son plan de cours que pour sa prochaine leçon, il vise à terminer l'exercice numéro six, à inculquer un peu de latin à ses élèves ou à leur faire comprendre quelque chose

de la Rome antique. Il peut aussi dire qu'il vise à leur donner du caractère en les laissant se débrouiller avec un texte nouveau et difficile. Quoi qu'il dise viser, en le disant, il structure son activité et la rend plus cohérente en isolant un aspect qui oriente ses choix, non pas pour expliquer son activité, mais pour la définir plus précisément.

Quand on veut connaître une fin extrinsèque, on demande tout naturellement à l'autre quelle est sa raison d'agir ou sa motivation. Ce sont là de curieuses questions à poser au sujet de l'éducation. Ce mot suggérant la transmission de quelque chose de valable en soi, cela reviendrait à demander quelle est la raison de vouloir bien vivre. En revanche, ce sont des questions raisonnables en ce qui concerne les activités d'ordre éducatif. En effet, les notions de science ou de menuiserie peuvent être mises en pratique et transmises à la fois pour leur valeur intrinsèque et parce qu'elles nous rapprochent de fins extrinsèques, par exemple la productivité, le logement ou la santé. Mais dans la mesure où elles sont vues comme faisant partie de l'éducation d'une personne, elles sont considérées *ipso facto* comme ayant de la valeur, et donc comme intrinsèquement valables, ce que la personne accepte. Souvent, la confusion quant aux visées de l'éducation vient de propos sur l'éducation qui seraient justes s'ils concernaient des activités qui peuvent être vues (et qui sont généralement vues) comme ayant une valeur éducative.

Une personne aux prises avec une telle réflexion conceptuelle sur les visées de l'éducation pourrait évidemment répondre, de manière tout à fait raisonnable : « Dans ce cas, je suis contre l'éducation. C'est un luxe pour lequel nous manquons de temps. Il nous faut outiller les gens en vue d'emplois adaptés, et former suffisamment de scientifiques et de techniciens pour maintenir une économie en pleine croissance. » Cette posture se défend¹¹, tant qu'elle ne cache pas une conception des visées de l'éducation. Les adeptes de la formation ciblée répondront peut-être qu'on a resserré inutilement les critères qui définissent l'éducation, ce mot s'employant souvent dans des contextes où il est question d'un exercice plus restreint, par exemple une formation professionnelle. Deux remarques doivent être faites à ce sujet. En premier lieu, rien n'empêche la formation professionnelle d'être éducative, comme je le montrerai plus loin dans ce chapitre. Cela dit, l'emploi d'*éducation* suggère que la démarche va bien au-delà d'enseigner les compétences nécessaires pour faire un certain travail. Le titre *Educating our rulers* (éduquer la classe dirigeante), par exemple, suggère bien plus qu'une formation professionnelle. On ne parle pas naturellement d'éduquer les hommes *comme* dirigeants, *comme* soldats ou *comme* économistes ; on parle plutôt de les former. Mais on peut *aussi* leur donner une formation qui recèle une valeur éducative. En second lieu, même si le mot était régulièrement employé de manière aussi restreinte, il nous faudrait un autre mot ou une périphrase pour distinguer l'éducation d'une formation qui vise un objectif extrinsèque et restreint. La notion d'éducation, envisagée comme distincte d'une

¹¹ Plus précisément, elle se défend dans certains contextes restreints, mais seulement jusqu'à un certain point. Il paraît logique de dire qu'une économie en croissance est nécessaire pour mener une vie désirable. Mais comment faut-il s'y prendre pour transmettre ce *principe* ?

simple formation, s'est développée et se reflète dans les différents mots employés par les personnes qui l'ont définie. Le fait que beaucoup de gens soit ne connaissent pas forcément cette notion, soit la connaissent, mais emploient ces différents mots librement, ne change rien à la distinction que je souligne ici.

3. Les aspects cognitifs de l'éducation

Jusqu'à maintenant, je me suis concentré sur les conditions morales sous-entendues par la notion d'éducation, particulièrement si on conçoit celle-ci comme une forme de succès. Dans la section 4, j'aborderai les conditions morales et conceptuelles de l'éducation comme tâche. Mais avant de nous pencher sur les critères auxquels un processus doit satisfaire pour constituer une forme d'éducation (au sens d'une famille de tâches), examinons de plus près les conditions intrinsèques au fait d'être une personne éduquée (au sens d'un succès), au-delà de l'aspect moral. Ces conditions relèvent de la connaissance et de la compréhension.

(a) Connaissance et compréhension

On ne dit pas d'une personne qu'elle est éduquée simplement parce qu'elle maîtrise une compétence, et ce, même s'il s'agit d'une compétence hautement valorisée (la poterie, par exemple). Pour être éduqué, il ne suffit pas d'un savoir-faire ou d'un talent. Il faut posséder des connaissances ainsi qu'un cadre conceptuel, sans lequel les connaissances ne sont qu'une série d'informations décousues. Il faut comprendre certains principes, qui permettent d'organiser ces informations. On ne dit pas d'un homme qu'il est éduqué simplement parce qu'il est bien renseigné. Il doit aussi comprendre le « pourquoi » des choses. Les Spartiates, par exemple, étaient formés sur le plan militaire et sur le plan moral. Ils savaient se battre et distinguer le bien du mal. Ils possédaient aussi certaines notions de folklore, qui leur étaient utiles tant qu'ils restaient à Sparte. Mais nous ne dirions pas qu'ils recevaient une éducation d'ordre moral ou militaire, car ils n'étaient jamais encouragés à interroger les principes qui sous-tendaient leur code.

Cette forme de connaissance, qu'un homme éduqué doit posséder, doit aussi respecter certaines conditions sur lesquelles Whitehead a beaucoup écrit¹². Elle ne saurait être inerte, et ce, à deux égards. D'abord, loin d'être mise de côté, elle doit influencer la façon de voir les choses. Un homme peut en savoir beaucoup sur l'histoire au sens où il sait répondre correctement aux questions qu'on pose en classe ou lors d'un examen, sans pour autant que cela influence sa façon de voir les édifices ou les institutions qui l'entourent. On pourrait dire qu'il sait beaucoup de choses, mais on ne dirait pas qu'il est éduqué, car le mot *éducation* sous-entend que la connaissance transforme la vision du monde. Ensuite, la connaissance de l'homme éduqué ne peut être inerte au sens où l'entendent Socrate et Platon quand ils stipulent que la vertu est une connaissance. Chez l'homme éduqué, la connaissance suppose

¹² Voir Whitehead (1929/2011) au chapitre 1.

une forme d'engagement qu'il développe en s'investissant dans un certain mode de conscience et de pensée. Pour comprendre la pensée scientifique, un homme doit non seulement savoir qu'il doit prouver ses hypothèses, il doit aussi savoir ce qu'est une preuve et vouloir en trouver. Dans les formes de pensée qu'il est possible de prouver, il faut se soucier de la force, de l'élégance et de la simplicité des arguments. Et quel serait l'intérêt d'une pensée historique ou philosophique qui n'accorderait aucune importance à la pertinence, à la constance ou à la cohérence ? Toutes les formes de conscience et de pensée s'évaluent selon des normes qui leur sont propres. Quand on s'y investit, on est amené à les comprendre et à s'en soucier. Sans cet engagement, la démarche est vaine et le savoir acquis est purement externe, inerte – et je doute qu'un tel savoir fasse d'une personne quelqu'un d'éduqué.

(b) La perspective cognitive

La description des critères cognitifs à satisfaire pour être éduqué demeure toutefois incomplète. Un scientifique longuement formé, par exemple, n'est pas forcément un homme éduqué. Non pas que la science soit une discipline sans valeur (il s'agit au contraire d'une activité suprêmement valable). Non pas qu'un tel homme n'accorde aucune importance à sa science ou n'en comprenne pas les principes (on présume qu'il est dévoué à sa discipline et qu'il en maîtrise les principes). Qu'est-ce qui nous empêche, donc, de le qualifier d'éduqué ? C'est certainement qu'il manque de ce qu'on pourrait appeler la perspective cognitive. En effet, cet homme pourrait avoir une compréhension très limitée de son travail. Il pourrait s'adonner à sa science sans comprendre son rapport à grand-chose d'autre ou la place qu'elle occupe dans l'existence au sens large. Le cas échéant, cette activité scientifique serait à la dérive sur le plan cognitif.

Le milieu de l'éducation met souvent l'accent sur la pédagogie holistique. Dans les colloques, on dit par exemple que l'éducation vise l'homme dans sa totalité, ce qui paraît sage et profond. Cette façon de parler s'apparente aux formules comme « le tout vaut plus que la somme de ses parties » ou « être libre, ce n'est pas seulement faire ce dont on a envie », dont la vérité dépend des liens qui sont faits entre les concepts évoqués. Quand on dit que l'éducation vise l'homme dans sa totalité, non seulement on prend position contre une éducation trop spécialisée, mais on fait un lien conceptuel entre l'éducation et l'idée d'une perspective englobante. À l'occasion, il est pertinent d'évoquer des tautologies, par exemple « la fonction du gouvernement consiste à gouverner ». Ainsi, l'imprécision d'une vérité conceptuelle telle que « l'éducation vise l'homme dans sa totalité » n'est pas forcément une raison d'éviter la formule. Mais il faut aussi comprendre d'où vient cette vérité qui va de soi. On dit d'un homme qu'il a été formé à la philosophie, à la science ou à la cuisine quand on veut attirer l'attention sur ses acquis dans une sphère bien précise. On ne dit pas qu'il a été éduqué *comme* philosophe, *comme* scientifique ou *comme* cuisinier, car l'éducation ne saurait se limiter à une compétence spécialisée. On peut toutefois se demander si ce même homme

est quelqu'un d'éduqué. Au minimum, on s'interroge ainsi sur les limites de sa vision professionnelle.

(c) Éducation et formation

Pour confirmer ce lien conceptuel entre l'éducation et la perspective cognitive, on peut se pencher sur les différentes caractéristiques des concepts d'éducation et de formation dans des sphères moins spécialisées. L'hypothèse à tester consiste à dire que *formé* suggère l'acquisition d'une compétence ou d'un mode de pensée restreint, tandis qu'*éduqué* suggère un lien avec un réseau de croyances. L'homme dont l'esprit a été formé peut s'attaquer avec rigueur et compétence aux problèmes précis qui lui sont présentés. Dire qu'un homme est *éduqué*, en revanche, sous-entend qu'il est bien plus conscient des différents aspects, des différentes dimensions de ces mêmes problèmes.

Le lien entre le mot *éducation* et un réseau de croyances plus vaste est évident si on s'attarde aux différentes manifestations de l'esprit humain. Pourquoi, par exemple, parle-t-on tout naturellement d'éduquer une personne sur le plan émotif, mais de former, d'entraîner sa volonté ? C'est que les différentes émotions se distinguent par leur origine cognitive, par les différentes croyances qui les accompagnent. Pour démontrer la différence fondamentale entre la colère et la jalousie, par exemple, on n'a d'autre choix que d'évoquer les croyances associées à chacune. Pour être jaloux, un homme doit croire que l'autre a quelque chose auquel lui-même a droit. Pour ressentir de la colère, en revanche, il n'a qu'à penser que l'autre lui nuit. Par conséquent, si on souhaite l'amener à changer ses réactions ou ses attitudes sur le plan affectif, il s'agit avant tout de lui faire voir son rapport au monde autrement. Pour atténuer sa jalousie, il faut soit l'amener à changer sa perception de ce à quoi il a droit, soit l'amener à interpréter la situation autrement. On parle ici d'éducation, car cette démarche concerne les croyances.

En revanche, dire qu'on entraîne quelqu'un sur le plan émotif a un tout autre sens. On imagine alors un cas de figure où la personne soit ne doit pas se laisser submerger par l'émotion, soit doit exprimer la bonne émotion dans le bon contexte. On pense par exemple au fait de contrôler sa peine en public et de faire preuve de courage face au danger ou à l'adversité. Il n'est plus question d'amener l'autre à changer ses croyances, et donc son regard sur la situation, mais bien de lui inculquer une certaine façon (relativement standardisée) de voir la pitié, la colère et la peur en lien avec des objets adéquats, et de lui montrer comment contrôler ces émotions pour éviter qu'elles le submergent. Quand on parle d'entraînement, on suggère l'apprentissage de manières d'évaluer, puis de réagir à des cas de figure courants et restreints. Cette démarche se distingue de l'éducation, car elle n'a pas la même portée cognitive. L'idée d'entraîner quelqu'un sur le plan émotif peut aussi être associée au renforcement de la volonté. Un homme de peu de volonté sait ce qu'il veut faire ou ce qu'il devrait faire, mais se laisse distraire par ses émotions. Voilà pourquoi on parle plutôt d'entraînement que d'éducation en ce qui a trait à la volonté : ce mot évoque le fait de s'en

tenir à un principe, un but ou un plan, malgré les tentations et les distractions. Son champ d'action est défini par un but ; loin d'être source d'autres objectifs, la volonté renforce une raison d'agir. Bien entendu, on peut éduquer une personne en ce qui concerne ses désirs ou ses envies – car vouloir une chose revient à croire qu'elle est désirable –, mais on entraîne la volonté dans le but subalterne d'aider quelqu'un à respecter un plan, un principe ou un objectif. La volonté, comme l'explique Platon, est la guerrière de l'âme : c'est grâce à elle que nous agissons en fonction des buts et des principes choisis par la raison. On peut éduquer une personne quant à ses désirs et à ses objectifs, qui dépendent de sa façon de voir le monde. Mais la volonté, qui leur est subalterne, ne peut qu'être entraînée.

Dans la sphère morale, on parle tout naturellement de former le caractère. C'est qu'en un sens, quand on dit qu'une personne a du caractère¹³, on pense à la persistance, à l'incorruptibilité, à l'intégrité avec laquelle elle applique ses principes. Cette définition correspond plus ou moins à celle de la volonté. Mais on peut aussi concevoir le caractère dans un sens plus léger ; on évoque alors la personnalité ou les traits de caractère. Dans ce contexte, l'expression « former le caractère » suggère qu'on montre à la personne comment réagir de manière fiable en fonction d'un code. Il s'agit alors d'une démarche plutôt restreinte, qui ne vise aucunement à ce que la personne comprenne le pourquoi des choses. L'expression « éducation morale », par contraste, évoque une démarche qui vise les croyances. On pense alors à des questions de fait, ainsi qu'à des justifications relatives auxdites croyances. Soyons encore plus clair : l'éducation à la sexualité initie les adolescents à un complexe réseau de croyances concernant le fonctionnement du corps, les rapports interpersonnels et les institutions sociales. Un entraînement à la sexualité consisterait plutôt à montrer comment faire l'amour. L'expression « entraînement physique », pour sa part, évoque le fait d'entraîner le corps dans un but extrêmement précis, par exemple la forme physique, tandis qu'« éducation physique » suggère que la forme physique est une des bases d'un mode de vie équilibré.

Ces exemples montrent que la notion de formation ou d'entraînement s'applique lorsqu'il faut acquérir une compétence ou un savoir-faire à exercer soit au service d'une fonction ou d'un but particulier, soit selon les canons d'une pratique ou d'un mode de pensée précis. Si on dit qu'une personne a été formée ou entraînée, les questions « pour faire quoi ? », « à quoi ? » et « dans quel domaine ? » sont pertinentes, car aucune formation, aucun entraînement n'est général. On conçoit naturellement que la formation et l'entraînement permettent d'acquérir des compétences qui nécessitent de faire ou de manipuler quelque chose. Bien entendu, on emploie aussi *formation* et ses dérivés au sens large, par exemple quand on parle d'un observateur entraîné ou d'un esprit bien formé. Mais même ces emplois suggèrent que la personne sait appliquer une méthode, poser des gestes bien précis, effectuer une tâche ou s'attaquer à un problème avec compétence et spécificité. Le mot *éducation*

¹³ Voir Peters (1962).

suggère quelque chose de bien différent, car on ne dit jamais que quelqu'un est éduqué en lien avec une fin, une fonction ou un mode de pensée précis. On peut dire qu'un soldat, qu'un historien ou qu'un cuisinier est éduqué, mais on ne dira pas qu'il a été éduqué au combat, à l'histoire ou à la cuisine. Quand on dit que l'éducation vise l'homme dans sa totalité, on avance au minimum qu'elle ne se limite pas à un savoir-faire, une activité ou un mode de pensée spécialisé.

4. Définir les processus éducatifs

J'ai déjà proposé l'idée que le mot *éducation* suggère la transmission intentionnelle de quelque chose de valable. Les questions sur les visées de l'éducation nous invitent à préciser ce qu'une telle démarche a de valable et à nous concentrer sur ces aspects. Cependant, les façons d'initier l'autre à quelque chose de valable sont nombreuses. Historiquement, l'enseignant faisait autorité en la matière. Son travail consistait à marquer le cœur et l'esprit de ses élèves, souvent par le biais d'un enseignement magistral assorti d'une série de techniques coercitives, dont le châtiment corporel, auquel il avait régulièrement recours. On comparait alors les transactions éducatives au fait de façonner un matériau résistant ou de remplir l'esprit (conçu comme structure) d'une matière valable.

Contre cette conception de l'éducation, la révolte « centrée sur l'enfant » s'appuyait sur des bases morales et psychologiques¹⁴. Sur le plan moral, le mouvement mettait l'accent sur ce qu'on pourrait appeler des principes procéduraux, au détriment des jugements relatifs au contenu. Autrement dit, il s'intéressait à la manière d'éduquer plutôt qu'à la matière enseignée. On exigeait de l'enseignant le respect de l'enfant et le moins d'interférence possible, ainsi qu'une compréhension, sur le plan psychologique, des centres d'intérêt de l'élève, de ses besoins et des stades de son développement. Ce faisant, on voulait offrir à l'enfant un environnement où il pourrait apprendre par l'expérience, apprendre à faire ses propres choix, croître et développer ses propres inclinations.

De nos jours, rares sont les démocrates qui nieraient la désirabilité, sur le plan moral, des principes de respect et de liberté pour les sujets que présuppose le mouvement ; mais leur justification est un sujet auquel les pédagogues ont accordé trop peu d'attention¹⁵. Cela dit, l'adhésion à ces principes ne saurait se substituer aux jugements sur la matière, qui déterminent la façon dont l'enfant croît et les centres d'intérêt auxquels il s'attarde. L'enseignant qui pratique une pédagogie centrée sur l'enfant et qui croit au principe de liberté doit donc composer, à l'instar du parent, avec un dilemme moral : faut-il laisser l'enfant tendre vers ses centres d'intérêt, qui ne sont pas forcément avantageux pour lui ? Faut-il le pousser vers ce qui est avantageux ? Sur le plan institutionnel, il incombe à l'enseignant de

¹⁴ Pour une comparaison plus poussée des méthodes « classiques » et de l'éducation « centrée sur l'enfant », voir Perry (1965/2010), Peters (1965/2010) et Cremin (1961).

¹⁵ Voir la deuxième partie du présent ouvrage.

cultiver des centres d'intérêt qui sont avantageux pour l'enfant ; telle est la nature de l'éducation. Quand on parle de « croissance », de « réalisation de soi » et de programmes adaptés aux centres d'intérêt de l'enfant, on néglige cet aspect fondamentalement normatif de l'éducation.

Il ne fait aucun doute que certains éducateurs, adeptes de méthodes plus classiques, étaient soit ignorants, soit négligents par rapport aux données sur le développement et la motivation, et que ces éducateurs ont parfois manqué de respect à leurs élèves, sans tenir compte du principe de liberté. Au moins, ils avaient une idée claire de leur fonction : transmettre quelque chose de valable sous forme de matière. Ils se concentraient sur cette matière, mais parfois, ils manquaient d'attention, de souplesse et d'esprit critique par rapport à la façon d'éduquer. La réaction centrée sur l'enfant, pour sa part, négligeait la matière pour miser sur la croissance, la réalisation de soi et le développement du potentiel individuel ; mais elle a radicalement transformé la manière d'éduquer en attirant l'attention sur les données concernant l'enfance et les conditions d'apprentissage, ainsi que sur les principes qui régissent le traitement et le développement de l'enfant.

Souvent, les adeptes de l'idéologie centrée sur l'enfant défendent l'argument conceptuel voulant que le mot *éducation* nous vienne d'*educere* (faire sortir) plutôt que d'*educare* (élever). Éduquer consisterait donc à développer ce qui est déjà présent au lieu d'imposer autre chose de l'extérieur. Ce que Stevenson¹⁶ appelle « une « définition persuasive » de l'éducation peut alors émerger : on restreint la connotation du mot par le biais d'une fonction d'approbation (*démocratie*, par exemple) selon des axes qui prônent une certaine politique. Dans ce cas-ci, on stipule qu'aucune démarche ne peut être qualifiée d'éducation à moins que les principes procéduraux du « faire sortir » soient mis en œuvre.

J'ai déjà expliqué, à la section 2 (b), que les politiques morales ne peuvent être déduites des définitions ni des analyses conceptuelles, même si elles restent assez proches de l'usage ordinaire. Quand, comme c'est le cas ici, elles se basent sur une étymologie douteuse et représentent un évident resserrement de l'usage ordinaire, on peut encore moins s'y fier pour soutenir une cause. Cela dit, la question demeure : ce virage conceptuel s'appuie-t-il sur un raisonnement valable ? J'estime qu'un certain argument conceptuel à propos de l'éducation risque, lorsqu'on le manie maladroitement, de devenir un principe moral associé au « faire sortir ». Je tenterai maintenant d'explicitier les tenants et aboutissants de ce virage.

On a déjà dit que le mot *éducation* ne désigne aucun processus en particulier ; il suggère plutôt des critères auxquels les processus doivent satisfaire. L'immanence de quelque chose de valable est un de ces critères. La suggestion intrinsèque d'une compréhension et d'une perspective cognitive en est un autre. La question est de savoir si d'autres critères définissant les tâches (plutôt que les succès) en matière d'éducation s'appliquent. Les théoriciens du

¹⁶ Voir Stevenson (1944) au chapitre IX.

développement suggèrent que l'éducation doit intégrer des processus de type « faire sortir ». Cette thèse est relativement plausible : on ne classerait certainement pas le lavage de cerveau ni le conditionnement parmi les démarches éducatives et, comme je le suggère dans la section 3 (a), on ne qualifierait certainement pas d'éduqué quelqu'un de bien renseigné sur une activité culturelle, mais qui n'a jamais fait l'effort de se conformer à ses normes immanentes. Cela suggère que l'éducation nous apprend à comprendre et à maîtriser la matière valable qui lui est essentielle, puis à nous en soucier. Les notions de « faire sortir », de centre d'intérêt et d'apprentissage par la pratique semblent donc curieusement pertinentes, de même que l'adhésion aux principes de non-interférence et de respect de l'élève. Par contre, il paraît hautement arbitraire d'exclure de l'éducation certaines des pratiques les plus dures de certains établissements, dont sont pourtant ressortis des hommes qui se distinguent par leur culture et leur sensibilité.

Pour expliciter ces connotations conceptuelles, revenons à la distinction, expliquée à la section 2, entre *éducation* comme mot de succès et comme mot de tâche. Sans aucun doute, le mot de succès suggère que la personne se soucie de ce qui est valable et s'y intéresse, mais aussi qu'elle s'y connaît et qu'elle maîtrise cette matière. On ne qualifie pas d'éduqué un homme qui s'y connaît en science et qui suit les étapes de l'expérimentation et de la pensée scientifiques, mais qui n'a que faire de la vérité ou qui voit la science comme une simple façon de s'enrichir. Mais si, pour être éduqué, cet homme doit se soucier d'une discipline comme la science et la faire sienne, cela ne résulte pas forcément de processus éducatifs conçus pour l'intéresser ou pour encourager l'autonomie. Autrement dit, ce qui est vrai d'*éducation* comme mot de succès n'est pas forcément vrai d'*éducation* comme mot de tâche. On a peut-être forcé le scientifique, lorsqu'il était enfant, à faire des expériences qui ne l'intéressaient absolument pas. Mais en l'entraînant à les répéter sous une rigoureuse supervision, on l'a peut-être amené à s'intéresser aux expériences scientifiques, voire à se mettre en quatre pour en faire, même sans obligation. La question de savoir s'il est efficace de forcer les enfants à faire des choses qui, au départ, ne les intéressent pas, sans s'efforcer de cultiver leurs centres d'intérêt, est d'ordre empirique. Le fait est que cette pratique a cours dans de nombreux établissements d'enseignement dont sont ressortis des hommes éduqués et dévoués. Certaines personnes diront que ce résultat a été atteint en dépit des méthodes d'instruction employées, et non grâce à celles-ci. Mais il serait précipité de se prononcer sur cette question empirique sans avoir recueilli une grande quantité de données. Quelle que soit la vérité, il est injustifié d'ajouter la motivation à la liste des critères qui définissent *éducation* comme mot de tâche.

Un autre argument conceptuel connexe tend à renforcer le lien entre *éducation* et « faire sortir ». Jusqu'à maintenant, on a fait référence aux tâches propres à l'éducation avec une certaine légèreté, sans préciser de quelles tâches il s'agissait : celles de l'enseignant ou celles de l'apprenant. Bien entendu, en général, il s'agit des deux. Il faut néanmoins comprendre qu'on ne saurait caractériser les tâches de l'enseignant sans connaître celles de l'apprenant,

car si on peut caractériser l'apprentissage sans parler d'enseignement, on ne peut, en revanche, caractériser l'enseignement sans parler d'apprentissage. Les tâches de l'enseignant consistent à employer différentes méthodes pour enclencher des processus d'apprentissage. De même, on ne saurait caractériser ces processus sans renvoyer aux succès visés, car apprendre quelque chose revient à atteindre une certaine norme, à réussir dans une certaine mesure. Ultimement, c'est donc l'apprenant qui accomplit quelque chose. Le succès de l'enseignant ne peut être défini que relativement à celui de l'apprenant. Voilà sans doute la vérité logique qui se cache derrière le dicton voulant que toute éducation soit une forme d'autodidaxie. Cela explique aussi la tentation de penser qu'un processus éducatif doit être une forme de « faire sortir », car ultimement, l'éducation est toujours le succès de l'apprenant. Celui-ci doit entreprendre une tâche (ou une série de tâches) pour ensuite obtenir un certain succès. Mais ce lien n'est pas suffisant pour justifier la condition supplémentaire voulant que l'apprenant s'intéresse dès le départ aux tâches dans lesquelles il obtiendra du succès. En effet, les éducateurs les plus doués sont ceux qui amènent les enfants à faire des activités qui, au départ, ne les intéressent aucunement. Si les enseignants se limitaient à enseigner, la tentation de confondre l'aspect « succès » et l'aspect « tâche » de l'éducation pourrait être perçue comme légitime. Citons Scheffler :

Chaque culture, peut-on dire, parvient normalement à obtenir de ses nouveaux membres qu'ils se comportent en accord avec ses normes, quelle que soit la manière dont celles-ci sont spécifiées, et beaucoup de cultures ont des institutions qui se consacrent à ce travail. Mais toutes les manières d'amener quelqu'un à se comporter en accord avec une norme ne relèvent pas de l'enseignement. [...] L'enseignement peut, sans nul doute, se baser sur des méthodes différentes, mais certaines manières d'obtenir des gens qu'ils fassent certaines choses sont exclues de l'extension standard du terme "enseignement". Enseigner, selon l'acception standard du terme, revient jusqu'à un certain point à se soumettre à la compréhension et au jugement autonome de l'élève, à sa demande de justifications, à son sens de ce qui constitue une explication appropriée. Apprendre à quelqu'un que tel est le cas n'est pas simplement essayer de le lui faire croire : la tromperie, par exemple, ne peut pas constituer un mode ou une méthode d'enseignement. De plus, l'enseignement exige que, lorsque nous essayons d'amener l'étudiant à croire que tel est le cas, nous essayions de le lui faire croire pour des raisons qui, pour autant que ses capacités le lui permettent [...], sont aussi les *nôtres*. En ce sens, enseigner réclame de nous que nous révélions nos raisons à l'élève et, ce faisant, que nous nous soumettions à son évaluation et à sa critique.

Enseigner à quelqu'un non point comment tel est le cas, mais plutôt *comment* faire quelque chose, implique normalement de lui montrer comment (par exemple par le moyen d'une description) et non point simplement

de mettre en place des conditions grâce auxquelles il sera en fait vraisemblablement capable d'apprendre comment. Lancer un enfant dans une rivière n'est pas en soi lui enseigner à nager ; envoyer sa fille dans une école de danse n'est pas en soi lui apprendre à danser. Même apprendre à quelqu'un à faire quelque chose (plutôt que lui enseigner comment le faire) n'est pas simplement essayer de l'amener à le faire ; c'est aussi lui rendre accessibles, à un moment ou à un autre, les raisons et les buts que nous poursuivons en l'amenant à faire cela. Enseigner, c'est donc, dans l'usage standard du mot, reconnaître la "raison" de l'élève, c'est-à-dire son exigence que des raisons lui soient données, et son jugement sur ces dernières, même si de telles demandes ne sont pas uniformément appréciées à chaque étape de la démarche éducative. (Scheffler, 1960/2003, p. 85-86)

Ce passage illumine le lien entre l'enseignement et le fait, pour l'enseignant, de donner des raisons, en tandem avec l'activité attendue de la part de l'apprenant. Enseigner est une activité complexe qui marie des processus, par exemple l'instruction et la formation, dans l'intention d'amener l'élève non seulement à acquérir des connaissances, des compétences et des modes de conduite, mais à comprendre et à évaluer le raisonnement qui sous-tend ces acquis. Quand on éduque, d'abord et avant tout, on veut donc choisir des méthodes adaptées au développement des connaissances et à la compréhension des principes inhérents au deuxième type de critère qui définit l'éducation. Mais enseigner n'est pas synonyme d'éduquer – cette distinction devrait être évidente vu le début du présent chapitre. Pour commencer, enseigner est une activité (si complexe soit-elle), ce que l'éducation n'est pas. Le verbe *éduquer* suggère certains critères que d'autres activités comme l'enseignement, la formation ou l'instruction doivent respecter, mais il ne désigne aucune activité en particulier. Il se rapproche d'*enseigner* en cela qu'il peut être employé (et est employé) d'abord au sens d'un succès. Mais contrairement à ceux d'un éducateur, les succès d'un enseignant peuvent être neutres, voire pernicious sur le plan moral. Un enseignant pourrait enseigner l'astrologie ou l'art de la contrefaçon, mais le cas échéant, on ne dirait pas forcément qu'il éduque ses élèves (de nos jours, bien peu de communautés morales conçoivent l'astrologie ou la contrefaçon comme faisant partie de l'éducation). Un autre enseignant pourrait enseigner les mathématiques à l'exclusion de toute autre matière. On lui refuserait peut-être alors le titre d'éducateur, en raison du manque de perspective cognitive observé chez cet enseignant comme chez ses élèves. Autrement dit, son enseignement ne constituerait pas une forme d'éducation, car il ne satisferait pas aux deux types de critères définitoires que j'ai déjà présentés. Néanmoins, si les personnes qui sont censées enseigner ne faisaient rien d'autre, la tendance à fusionner l'aspect « succès » et l'aspect « tâche » de l'éducation serait défendable selon le type d'activité. En effet, enseigner implique d'utiliser la discussion et l'explication comme méthodes pour montrer à l'apprenant comment expliquer et discuter. Ces méthodes nécessitent la coopération de l'apprenant.

Cela dit, les enseignants ne passent pas tout leur temps à enseigner. Il leur arrive d'entreprendre des activités qui font partie de l'enseignement, mais sans avoir l'intention de produire une compréhension rationnelle chez leurs élèves, et en usant de méthodes qui n'ont rien à voir avec une telle compréhension. Parfois, l'enseignant se contente de donner des instructions (cette pratique est plutôt compatible avec la présentation autoritaire d'idées inertes) ; parfois, son activité s'apparente davantage à un entraînement (les élèves s'exercent à une activité qui ne requiert pas d'explications) ; et parfois, l'enseignant met ses élèves dans des situations où ils sont censés « apprendre par l'expérience », sans leur transmettre quoi que ce soit explicitement. Toutes ces activités peuvent faire partie de l'enseignement si elles sont menées dans cette intention et si elles s'accompagnent des explications et des encouragements voulus. Mais elles *peuvent* aussi être pratiquées isolément *et* comprises comme des processus éducatifs, même si elles ne s'inscrivent pas dans une démarche d'enseignement à proprement parler. De fait, pour les jeunes enfants, elles constituent parfois une activité préliminaire à l'enseignement.

Cela signifie-t-il que comme mot de tâche, *éducation* n'exclut aucune transaction entre l'enseignant et l'apprenant, à condition que le résultat soit un homme éduqué ? J'ai déjà mentionné qu'on ne classerait certainement pas le conditionnement ni le lavage de cerveau parmi les méthodes d'éducation. Pourquoi exclut-on ces techniques, mais pas celles qui consistent à donner des ordres ou de simples instructions ? Bien entendu, on peut leur opposer une objection morale, car elles manquent de respect aux personnes, mais il est évident que cette objection dépend des processus mis en œuvre. Il ne fait aucun doute que même si on donne des ordres à un garçon ou qu'on le traite comme un simple réceptacle à connaissances, le garçon sait ce qu'il fait. Il comprend ce qu'on attend de lui ; on l'initie de manière significative au contenu de l'activité. Il n'est pas traité comme un ensemble de réponses comportementales probables sans agentivité. On peut conditionner un enfant, au sens strict, de telle sorte qu'il évite les chiens ; on peut se servir de l'hypnose pour lui suggérer certaines actions. Mais on ne qualifie pas ces méthodes d'éducation si l'enfant n'a aucune conscience de quelque chose qui s'apprend ou se comprend. En matière d'éducation, les principaux cas de figure sont des tâches où l'élève est amené ou incité à atteindre une certaine norme, à accomplir quelque chose. Cette démarche doit lui être présentée comme quelque chose qu'il doit saisir. Ce n'est qu'à titre dérivé qu'on applique la notion d'éducation aux démarches qui ne répondent pas à cette condition générale, laquelle est essentielle à la définition de la tâche¹⁷. Certains exercices peuvent être exclus pour la même raison si on ordonne à la personne de répéter une série restreinte d'actes stéréotypés, comme une bête de cirque.

¹⁷ Il est vrai qu'en contexte éducatif, l'apprenant peut apprendre toutes sortes de choses sur lesquelles il ne se concentre pas délibérément, par exemple des maniérismes, des nuances de style ou des attitudes. Mais généralement, ces acquis sont périphériques aux activités de l'apprenant. Ils lui sont *transmis*. (Voir *infra*, p. 60).

Cet argument a ceci d'intéressant que l'endoctrinement ne peut être exclu de la démarche éducative sur les mêmes bases que le conditionnement, car quelque autre sens que puisse revêtir le mot *endoctrinement*¹⁸, il est manifestement lié à la notion de doctrine. Or, une doctrine est une forme de croyance. Pour être endoctrinée, une personne doit comprendre certaines croyances et leur accorder un minimum de crédibilité, alors qu'au sens strict, le conditionnement n'a rien à voir avec les croyances. On conditionne une réaction, par exemple le fait de saliver, de cligner des yeux ou de faire des mouvements simples, indépendamment de la volonté du sujet. Ce sont des mouvements aléatoires qui font l'objet d'un renforcement positif ou négatif. S'ils font partie d'une action, au sens où le sujet les voit comme une façon de produire un effet agréable ou désagréable, la notion de conditionnement ne s'applique alors que par analogie. Bien entendu, l'endoctrinement peut être exclu des processus éducatifs pour d'autres raisons. C'est un processus qui, pourrait-on dire, manque de respect envers l'apprenant. On pourrait aussi dire qu'il vise à produire un certain état d'esprit (qui constitue le succès escompté), mais que le cas échéant, la personne soit ne comprend pas le raisonnement qui sous-tend ses croyances, soit se fie à une justification qui n'encourage ni la critique ni l'analyse (un argument d'autorité, par exemple). Ces objections à l'endoctrinement correspondent néanmoins aux deux premiers types de critères qui définissent l'éducation, et non aux critères minimaux d'un apprentissage conscient et volontaire, qui excluent le conditionnement.

Pour être qualifié d'éducatif, un processus doit donc supposer un minimum de compréhension. Ce principe est plutôt compatible avec l'enseignement magistral et le fait de donner des ordres, et donc avec l'endoctrinement, car dans le cadre de telles pratiques, l'enfant a une compréhension embryonnaire de ce qui lui est transmis ; il sait ce qu'il fait ou ce qu'il apprend, et il comprend les normes qu'il est censé atteindre. De plus, dans une certaine mesure, l'enfant agit volontairement. Il a la possibilité de se rebeller, de refuser ce qu'on lui demande, et très souvent, c'est ce qu'il choisit de faire. Cette double condition (la matière transmise doit être porteuse de sens, l'apprenant doit participer volontairement) peut très facilement, si on n'y fait pas attention, être exagérée jusqu'à devenir l'idéal d'une activité autonome motivée par l'intérêt, qui est au cœur de la conception de l'éducation axée sur le « faire sortir ». La tentation d'exagérer ces connotations minimales du concept d'éducation pour en faire un principe procédural en lien avec l'autonomie ne serait que plus grande si on appliquait les caractéristiques de l'éducation comprise comme succès à l'éducation comprise comme tâche.

Je suis loin d'avancer qu'historiquement, les théoriciens de la croissance se sont penchés sur la notion d'éducation, puis ont exagéré par erreur l'importance de connotations conceptuelles minimales pour en faire un principe procédural. Il semble plus probable que leur conception de l'éducation ait été façonnée par leur conscience, car ils s'indignaient du

¹⁸ Voir les articles de Wilson (1971) et de Hare (1971).

manque de respect accordé aux enfants comme personnes et du manque d'analyse psychologique à l'origine du traitement qui leur était réservé. En conjuguant cette indignation morale à une analyse psychologique de plus en plus poussée, ils ont formulé des principes procéduraux qui proscrivent l'endoctrinement, la coercition et les ordres, et qui exigent que les enfants soient traités avec respect, apprennent par l'expérience et fassent leurs propres choix. Mais leur conception de l'éducation jouit d'une plausibilité accrue en raison de certains critères minimaux qui font partie intégrante de la notion d'éducation.

5. Éducation et éducation libérale

On pourrait dire que la notion d'éducation ici définie est presque identique à celle d'éducation libérale, et pour cause : après tout, le mot *libéral* nous vient du mot *libre*. Si on souhaite qu'un homme soit libre de faire ce qu'il veut ou qu'il lui soit permis d'agir librement, cela ne signifie pas qu'il doive faire quoi que ce soit d'autre, mais plutôt qu'on doit éliminer les restrictions et autres obstacles qui l'empêchent de faire ce qu'il veut. Par conséquent, revendiquer une éducation libérale ne revient pas forcément à exiger une forme particulière d'éducation, mais bien à éliminer certaines restrictions, certains obstacles qui nuisent à l'éducation telle qu'on la conçoit ordinairement. La fonction de *libéral* est alors négative, au sens où cet adjectif attire l'attention sur l'un ou l'autre des trois types de critères qui définissent l'éducation dans un contexte où il était difficile de remplir ces critères. Il suffit, pour le démontrer, d'examiner brièvement ce qui sous-tend la revendication d'une éducation libérale.

Historiquement, cette revendication s'inscrit contre le fait de limiter la matière enseignée à un but extrinsèque, par exemple la production de biens matériels, l'obtention d'un emploi ou le recrutement de professionnels. Autrement dit, on réclame l'éducation plutôt que la formation professionnelle ou l'entraînement du corps et de l'esprit à des fins utilitaires. Car, comme je l'explique à la section 2, si la science ou la menuiserie sont vues comme faisant partie de l'éducation d'une personne, elles doivent être conçues comme ayant une valeur intrinsèque, indépendamment de leur apport à des fins extrinsèques. Ici, l'adjectif *libéral* met l'accent sur cet aspect de l'éducation, contre l'idée de restreindre un programme d'enseignement à ce qui est jugé pertinent en vue de fins extrinsèques. Cela influence considérablement la façon d'enseigner, ainsi que le détail du plan de cours. Supposons par exemple que, dans le cadre de la formation des enseignants, la psychologie soit exclusivement enseignée à des fins professionnelles. On présenterait différents constats expérimentaux dont la pertinence par rapport à la tâche de l'enseignant serait évidente : apprentissage, mémoire, motivation, intelligence, climat de la salle de classe, etc. On encouragerait l'étudiant à intégrer un maximum de cette matière, qui serait habilement reliée à sa pratique d'enseignant. Si, en revanche, on concevait la psychologie comme faisant partie de l'éducation (ou de l'éducation libérale) de l'enseignant, on pourrait commencer par lui présenter des études pertinentes sur le plan de l'enseignement, mais on l'encouragerait à aller

plus loin, à comprendre de l'intérieur en quoi consiste cette forme de pensée scientifique, à s'intéresser aux valeurs qui sont immanentes à ce type d'enquête et à les intégrer.

Toutefois, une autre interprétation de l'adjectif *libéral* correspond davantage à l'argument présenté à la section 3 par rapport à la perspective cognitive. Il s'agit de demander que l'éducation ne se limite pas à une formation de spécialiste, même si cette formation est conçue de manière libérale, au sens premier du mot. Il est ici question de restreindre ou de limiter l'esprit à un seul mode de pensée. On ne devrait pas devenir scientifique sans avoir développé une solide compréhension d'autres façons de voir le monde, par exemple d'un point de vue historique ou esthétique. On peut se demander si ce concept est équivalent à la notion d'homme éduqué proposée ici ; la réponse dépend de la rigueur avec laquelle on s'efforce d'appriivoiser d'autres modes de pensée. Au sens où nous l'avons caractérisé, l'homme éduqué peut être formé dans une seule sphère, par exemple la science, mais être suffisamment conscient d'autres façons de voir le monde pour saisir les aspects historiques, la portée sociale ou le mérite esthétique de son propre travail et de bien d'autres choses. Certains adeptes modernes de l'éducation libérale¹⁹, cependant, estiment nécessaire de former les gens à ces autres modes de pensée, du moins dans une certaine mesure. C'est une exigence beaucoup plus importante, mais manifestement dérivée du critère de la perspective cognitive ; il s'agit de mettre l'accent sur cet aspect essentiel de toutes les formes d'éducation.

Enfin, les personnes qui réclament une éducation libérale sont souvent contre la tendance illibérale à limiter les croyances des gens selon des axes étroitement conçus ou doctrinaires. Elles misent donc sur les principes procéduraux relatifs à la liberté qui relèvent du troisième type de critère.

Lorsqu'on parle d'éducation libérale, il faut préciser dans quel sens (évidemment, chaque caractérisation a plusieurs avantages). Par exemple, on appelle souvent à la libéralisation de la formation professionnelle. Dans un premier sens, il pourrait s'agir d'enseigner la cuisine, la menuiserie ou l'économie familiale en rappelant constamment les normes intrinsèques à ces activités, et non seulement la valeur de consommation du produit fini. Dans un deuxième sens, ces activités pratiques pourraient encourager les gens à se pencher sur différentes sphères du savoir, en lien avec lesdites activités. La cuisine, par exemple, pourrait servir de prétexte pour s'intéresser à l'origine des ingrédients, puis à la géographie, tandis que le remplacement d'un fusible favoriserait un intérêt pour l'électricité et l'acquisition de connaissances en la matière. Dans un troisième sens, on pourrait transmettre le savoir nécessaire à des fins professionnelles de façon moins dogmatique, en invitant un regard plus critique sur la matière. Toutes ces façons de faire pourraient augmenter la valeur éducative de la formation professionnelle. Elles supposent néanmoins différentes approches, différentes priorités.

¹⁹ Voir par exemple Hirst (1965/2010).

Cette analyse des différentes conceptions de l'éducation libérale révèle, du moins je l'espère, certaines des ambiguïtés dont l'adjectif *libéral* est porteur. Elle confirme aussi que les critères qui sont implicites dans les principaux cas de figure en matière d'éducation correspondent à ceux qui ont été explicités dans le présent chapitre :

- i. le mot *éducation* désigne une démarche qui transmet quelque chose de valable aux personnes qui s'y engagent ;
- ii. l'éducation suppose des connaissances, une compréhension et une forme de perspective cognitive, et celles-ci ne sont pas inertes ;
- iii. le concept d'éducation exclut au minimum certains moyens de transmission, ceux-ci étant incompatibles avec un apprentissage conscient et volontaire.

L'analyse du concept d'éducation libérale nous a permis de résumer efficacement et succinctement ces critères de base, en plus de révéler la nécessité d'une analyse conceptuelle ainsi que ses limites. En effet, on arrive à une analyse beaucoup plus claire des questions fondamentales à l'origine des controverses actuelles en délimitant les concepts à l'œuvre et les critères qui leur sont inhérents. Cela dit, cette analyse n'offre qu'une vision limpide et détachée des questions et des institutions qui nous intéressent ; elle ne peut à elle seule déterminer les politiques concrètes à privilégier.

Références

- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school*. Knopf.
- Hare, R. M. (1971). Adolescents into adults. Dans T. H. B. Hollins (dir.), *Aims in education: the philosophic approach* (p. 47-70). Manchester University Press.
- Hirst, P. H. (2010). Liberal education and the nature of knowledge. Dans R. D. Archambault (dir.), *Philosophical analysis and education* (p. 113-140). Routledge. (Publication originale en 1965)
- Perry, L. R. (2010). What is an educational situation? Dans R. D. Archambault (dir.), *Philosophical analysis and education* (p. 59-86). Routledge. (Publication originale en 1965)
- Peters, R. S. (1962). Moral education and the psychology of character. *Philosophy*, 37(139), 37-56. <https://doi.org/10.1017/S0031819100030850>
- Peters, R. S. (2010). Education as initiation. Dans R. D. Archambault (dir.), *Philosophical analysis and education* (p. 87-112). Routledge. (Publication originale en 1965)
- Peters, R. S. (2015). Criteria of "education". Dans *Ethics and education* (p. 23-45). Routledge Revivals. (Publication originale en 1966).
- Peters, R. S. (2023). L'éducation comme initiation (P. Gégout, trad.). *Penser l'éducation*, (53), 59-83. (Publication originale en 1963). <https://doi.org/10.4000/pensereduc.1934>

- Ryle, G. (2005). *La notion d'esprit* (S. Stern-Gillet, trad.). Payot. (Publication originale en 1949)
- Scheffler, I. (2003). *Le langage de l'éducation* (M. Le Du, trad.). Klincksieck. (Publication originale en 1960)
- Stevenson, C. L. (1944). *Ethics and language*. Yale University Press.
- Whitehead (2011). *Les visées de l'éducation* (J.-P Alcantara, V. Berne et J.-M. Breuvart, trad.). Chromatika. (Publication originale en 1929)
- Wilson, J. (1971). Education and indoctrination. Dans T. H. B. Hollins (dir.), *Aims in education: the philosophic approach* (p. 24-46). Manchester University Press.
- Wittgenstein, L. (2005). *Recherches philosophiques* (F. Dastur, M. Élie, J.-L. Gautero, D. Janicaud, et É. Rigal É, trad.). Gallimard. (Publication originale en 1953)

La dimension éthique de l'éducation

Philippe Foray

Université Jean Monnet, Institut d'histoire des représentations et des idées dans les modernités, France

Résumé : Sous le titre « La dimension éthique de l'éducation », cet article ne désigne pas l'éthique de l'éducateur et de l'éducatrice engagés dans l'action éducative, mais la dimension éthique qui est inhérente à l'éducation quand celle-ci est conçue comme une préparation à la « vie bonne ». Après avoir exposé cette dimension éthique, l'article s'attache à souligner 1) ses liens avec le pluralisme moral en vigueur dans les sociétés démocratiques contemporaines, 2) la distinction (et l'articulation) qu'il convient d'établir entre dimension éthique et dimension civique de l'éducation, 3) les différents domaines de vie dans lesquels cette dimension éthique est particulièrement présente et 4) les liens qu'elle a avec l'idée d'une éducation à l'autonomie.

Mots-clés : autonomie, éducation, éthique, pluralisme moral, citoyenneté

Abstract: Entitled “The Ethical Dimension of Education” this article does not address the personal ethics of educators involved in the educational process, but rather the ethical dimension intrinsic to education when it is understood as a preparation for the “good life.” The article first outlines this ethical dimension, then proceeds to examine: 1) its relationship with the moral pluralism characteristic of contemporary democratic societies, 2) the necessary distinction—and interplay—between the ethical and civic dimensions of education, 3) the various spheres of life in which this ethical dimension is particularly salient, and 4) its connection with the concept of education for autonomy.

Keywords: autonomy, education, ethics, moral pluralism, citizenship

Introduction

Quand on traite de l'éthique en éducation, on peut se placer du côté des éducateurs et des éducatrices et s'interroger sur les attitudes qu'ils doivent adopter dans leurs relations avec les personnes éduquées. L'éthique en éducation est alors une éthique de l'action éducative, liée au fait que les éducateurs travaillent avec des êtres humains et que la réflexion éthique est nécessaire pour intégrer cette dimension dans l'exercice de leur métier.

Cet article adopte un autre point de départ. D'une part, il met au premier plan de la réflexion la personne éduquée et non l'éducatrice ou l'éducateur. D'autre part, il entend sous le terme d'*éthique* une réflexion sur les buts que l'éducation doit permettre à chaque personne de poursuivre. Cette réflexion sur les buts se distingue donc d'une conception de l'éthique qui formule les règles de conduite devant présider à nos relations avec les autres. Par dimension éthique de l'éducation, j'entends donc ici l'orientation que toute éducation devrait permettre à chaque personne de donner à sa vie.

Du point de vue théorique, cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une opposition inaugurée dans la seconde moitié du vingtième siècle, par la pensée politique de J. Rawls, entre deux idées : l'idée du juste et l'idée du bien. Dans ses ouvrages, Rawls conduit une réflexion sur la justice politique dans le cadre des sociétés démocratiques contemporaines. Pour établir son idée de la justice, il la distingue d'un ensemble d'autres conceptions éthiques qu'il rassemble sous la désignation de doctrines compréhensives. Une doctrine, écrit Rawls,

est compréhensive quand elle inclut les conceptions de ce qui fait la valeur de la vie humaine, les idéaux du caractère personnel comme ceux de l'amitié ou des relations familiales ou associatives, enfin, tout ce qui donne forme à notre conduite et, à la limite, à notre vie dans son ensemble. (Rawls, 2001, p. 38)

Une doctrine compréhensive correspond donc à ce que, par opposition à l'idée de justice, on peut appeler une conception du bien ou encore une conception de la « vie bonne ». La vie bonne, écrit par exemple Paul Ricœur, dans un passage qui fait référence à Aristote, désigne « l'image que chacun se fait d'une vie accomplie ». « Vivre-bien » est « l'objet même de la visée éthique » (Ricœur, 1990, p. 203). De façon analogue, Martha Nussbaum souligne l'importance de la « raison pratique », qu'elle définit comme la capacité « de se former une conception du bien et de participer à une réflexion critique sur l'organisation de sa propre vie » (2012, p. 56). Dans ce cadre conceptuel emprunté à Rawls, d'un côté, l'idée de justice renvoie à la réflexion politique sur l'organisation de la cité ; d'un autre côté, l'idée du bien ou de la vie bonne renvoie aux conceptions éthiques au moyen desquelles chaque individu estime la valeur de sa vie personnelle. Ce sont ces conceptions éthiques et leur place dans l'éducation qui sont au premier plan des analyses proposées ici : parler d'une dimension éthique de l'éducation, c'est affirmer que *l'un des buts de l'éducation est de permettre à chaque personne de s'orienter vers une vie bonne*. La contribution à l'éthique de l'éducation que cet article propose dans les pages suivantes

est d'analyser différentes dimensions de l'éducation en tant qu'elle est conçue comme une *préparation à la vie bonne*.

En tant qu'elle désigne un but de l'éducation, la dimension éthique de l'éducation peut être comparée, opposée ou reliée à d'autres buts possibles, comme la formation de la personne, la formation de la citoyenneté, l'insertion socioprofessionnelle ou l'adaptation sociale, etc. Par exemple, si l'on peut défendre l'idée que l'éducation répond à un but d'adaptation sociale, entendue au sens courant d'un apprentissage des règles et des codes de la vie sociale, je soutiens pour ma part que le but éthique de la préparation à la vie bonne est d'une importance plus grande que celui de l'adaptation sociale, qui, aussi utile soit-il, lui est subordonné. Surtout, je défends ici la légitimité d'un point de vue proprement éthique sur les buts de l'éducation (à côté d'autres points de vue, économique, politique, etc.).

Pour soutenir ce point de vue éthique, 1) j'exposerai, en m'appuyant sur la pensée de Rawls, la manière dont il doit être conçu en relation avec le pluralisme moral des sociétés contemporaines ; 2) je réfléchirai, toujours en référence à la même distinction rawlsienne entre le juste et le bien, à la distinction mais aussi aux liens qu'il convient d'établir entre la dimension éthique de l'éducation et sa dimension politique, incarnée par l'éducation à la citoyenneté ; 3) j'envisagerai différents domaines de la vie humaine où cette dimension éthique se trouve particulièrement engagée, ainsi que 4) la manière dont on peut l'articuler avec l'idée d'une éducation à l'autonomie. Pour finir, 5) j'examinerai quelques conséquences que l'adoption de ce point de vue entraîne pour concevoir l'éthique de l'action des éducatrices et des éducateurs.

1) Éthique et pluralisme moral

Pour Rawls, la question de la vie bonne dans les sociétés démocratiques contemporaines doit être traitée dans le cadre du « pluralisme moral ». Rawls distingue le concept du juste de celui du bien et considère qu'une théorie politique de la justice n'est possible qu'à la condition de neutraliser le point de vue du bien. La référence au pluralisme moral intervient dans l'argumentation de cette neutralisation :

Une société démocratique moderne, écrit-il, est caractérisée non seulement par une pluralité de doctrines compréhensives morales, philosophiques et religieuses, mais aussi par le fait que ces doctrines sont incompatibles entre elles tout en étant raisonnables. Aucune d'elles n'est l'objet de l'adhésion de l'ensemble des citoyens. Et il n'y a pas de raison de penser que cela puisse changer dans un avenir prévisible. (Rawls, 2001, p. 4)

Le pluralisme moral est donc une manière de désigner l'existence d'une pluralité de conceptions relatives à la façon dont chaque personne doit conduire sa vie, d'une pluralité de conceptions de la vie bonne. Certaines personnes ont une conception religieuse ; d'autres, une conception non religieuse de la vie. Certaines adoptent une morale hédoniste ; d'autres, une morale du travail. Certaines considèrent que l'essentiel

est l'enrichissement personnel ; d'autres, que c'est le combat pour la justice, etc. Un grand nombre s'efforcent de concilier du mieux possible diverses priorités.

Accepter le pluralisme moral conduit à préciser le but éthique de l'éducation de la manière suivante : *l'éducation a pour but de permettre à chaque personne de s'orienter vers une vie qu'elle jugera bonne selon ses propres critères* (étant entendu, comme l'écrit Rawls dans la citation ci-dessus, que ces critères doivent rester « raisonnables », c'est-à-dire compatibles avec la reconnaissance du droit des autres à avoir leur propre conception de la vie bonne).

Cette précision consiste donc à prendre acte : 1) qu'il n'y a plus, dans un très grand nombre de sociétés contemporaines, de consensus sur les critères d'évaluation de la vie bonne, de sorte que 2) dans l'éducation, il n'y a pas non plus de consensus sur son contenu éthique, sur le but éthique auquel elle devrait conduire chaque personne. Je parlerai donc d'un pluralisme éducatif éthique, par où j'entends que pour chaque personne éduquée, l'éducation devrait lui permettre 1) d'élaborer une conception de la vie bonne, c'est-à-dire de poser et d'apporter une (première) réponse à la question « qu'est-ce que je souhaite faire de ma vie ? », ce qui inclut le choix des critères (raisonnables) qui lui permettront d'évaluer la qualité de cette vie, et 2) d'acquérir les capacités nécessaires pour commencer à s'engager dans la réalisation d'une forme de vie correspondant à cette conception.

Cette manière de voir conduit à accentuer la singularité des parcours éducatifs, à souligner que l'éducation d'une personne est toujours un trajet singulier. Elle n'est pas relativiste, dans la mesure où, au contraire, elle se donne comme objectif de permettre à chaque personne de trouver une voie qui a de l'importance à ses yeux et d'acquérir les capacités lui permettant de s'y engager¹. Mais elle reconnaît simultanément qu'il n'y a pas lieu d'imposer un même but à toutes et à tous et que ce qui sera valorisé par telle personne ne le sera pas par telle autre.

Cette valorisation de la singularité ne doit pas cependant être comprise de façon abstraite ou absolutisée. Elle n'implique pas d'adhérer à la représentation d'un individu hors-sol, hors de toute inscription sociale, au contraire : le fait même de réfléchir sur l'éducation, c'est-à-dire sur la construction de la personne, interdit d'ignorer que les individus ne sont jamais donnés tels quels au départ, mais qu'ils se construisent dans un cadre où les interactions sociales occupent une place structurante. L'individualité est toujours le résultat de processus d'individuation indissociables de la diversité des contextes d'interactions sociales.

¹ À cet égard, cette conception est proche de l'idéal d'authenticité dont C. Taylor a souligné l'importance dans les sociétés modernes, idéal qui invite chaque personne à trouver la voie qui lui est propre (Taylor, 2002, p. 23-32).

2) Dimension éthique et dimension civique de l'éducation

La dimension éthique de l'éducation gagne à être précisée en étant à la fois distinguée de sa dimension civique et articulée avec elle. Cette articulation s'appuie de nouveau sur la pensée de Rawls, pour qui, comme je l'ai déjà indiqué, le « bien » se comprend en se distinguant du « juste », lequel renvoie aux institutions démocratiques concourant à l'organisation de l'État. Du point de vue politique, autant Rawls pense que la recherche de la « vie bonne » dans les sociétés démocratiques relève du « pluralisme raisonnable », autant il est convaincu à l'inverse qu'un consensus démocratique est possible au sujet du « juste ». En ce qui concerne l'éducation, je soutiendrai une thèse analogue : du point de vue éthique, l'éducation doit permettre à chaque personne de s'orienter vers une vie qu'elle jugera bonne selon ses propres critères. Simultanément, du point de vue civique, l'éducation des sociétés démocratiques doit permettre l'acquisition d'une éthique de la vie commune. C'est la tâche dévolue à l'éducation à la citoyenneté, qui comprend a) l'apprentissage des règles, des principes et des codes régissant la vie avec les autres, b) celui des droits et des devoirs inhérents au statut de citoyenne et de citoyen et c) la formation d'une sensibilité à la justice et à l'injustice et d'une capacité à formuler des opinions sur les questions qui appellent une prise de décision collective. Autant l'éducation comme préparation à la vie bonne insiste sur la singularité des parcours ; autant l'éducation comme préparation à la citoyenneté doit être commune et concerne des acquisitions communes.

La distinction que je propose ici entre la dimension éthique et la dimension civique mérite d'être précisée, dans la mesure où cette distinction s'accompagne de certains recoupements. D'une part, l'éducation à la citoyenneté comporte elle-même une dimension éthique qui la conduit à insister sur certaines valeurs communes, comme « la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discrimination » (Bergounioux et coll., 2013). D'autre part, et réciproquement, il existe des conditions politiques de la vie bonne : l'existence d'une société bien ordonnée et vivant en paix avec ses voisins, le fait que la société n'impose pas une forme de vie à ses membres, mais leur garantit le plus possible au contraire la possibilité de s'engager à réaliser leur conception du bien. Pour Rawls, les citoyens et les citoyennes des États démocratiques doivent à la fois pouvoir chercher à réaliser leur conception du bien et faire preuve d'un intérêt suffisant à l'égard du juste, ne serait-ce que pour contribuer à l'édification d'une cité qui garantit le pluralisme des conceptions du bien (Rawls, 2001, p. 107-108). Dans son dernier livre, il écrit :

Si les citoyens d'une société bien ordonnée doivent se reconnaître mutuellement comme libres et égaux, il faut que les institutions de base les éduquent à cette conception d'eux-mêmes... Cette tâche éducative relève de ce que nous pouvons nommer le rôle élargi d'une conception publique. Dans ce rôle, une telle conception fait partie de la culture politique commune... Acquérir une familiarité avec cette culture publique et y participer est l'une

des manières dont les citoyens apprennent à se concevoir comme libres et égaux. (Rawls, 2003, p. 86-87)

De manière analogue, quand Martha Nussbaum mentionne la « raison pratique », mentionnée précédemment en tant que capacité « de se former une conception du bien » (cf. point 1), c'est pour l'inscrire dans la liste des capacités, c'est-à-dire des libertés concrètes qu'une société juste doit garantir à l'ensemble de ses membres. Elle aussi articule donc le point de vue éthique centré sur la recherche de la vie bonne avec l'analyse politique des conditions d'une société juste. Comme Rawls, elle soutient à la fois qu'il existe des conditions politiques de la vie éthique et que l'éthique ne se réduit pas au politique ; elle soutient que l'un des buts principaux de l'État est de permettre à chaque personne de s'engager dans la recherche d'une vie satisfaisante de son propre point de vue. À cette articulation analogue à celle de Rawls, son analyse ajoute cependant une dimension critique, en soulignant les facteurs politiques, sociaux et culturels qui réduisent voire bloquent la capacité de certaines personnes ou de certains groupes de personnes – les femmes en particulier – à s'engager dans la recherche de la vie bonne.

Quelles que soient les intersections entre l'éthique et le politique indiquées par Rawls et Nussbaum, le point essentiel est de ne pas réduire l'une à l'autre la dimension éthique et la dimension civique de l'éducation, mais au contraire de concevoir de quelle manière elles sont à la fois articulées et distinctes. L'éducation à la citoyenneté est certes articulée avec la dimension éthique de l'éducation, mais elle n'épuise pas ce qu'il y a à dire au sujet de cette dernière.

J'ajouterai que la thèse que je défends ici se distingue de celle que l'on peut soutenir en adoptant un point de vue inspiré de la pensée de J. Dewey. Dewey critiquait une conception étroite de la démocratie réduite à la seule désignation d'un régime politique, et lui opposait une conception de la démocratie comme forme de vie sociale globale. « La démocratie, écrivait-il dans *Démocratie et éducation*, est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie » (Dewey, 2011, p. 169). Cette opposition se retrouve dans sa conception de l'éducation, qui refuse elle aussi une conception étroite de l'éducation à la citoyenneté au profit d'une conception plus globale englobant l'ensemble des domaines de la vie personnelle (Dewey, 1962, p. 134-136). Cette conception de J. Dewey n'est pas celle défendue ici. La conception que je défends ici attend de l'éducation à la citoyenneté qu'elle permette à chaque personne d'acquérir les compétences et les vertus requises par la délibération sur la justice, la vie avec les autres et l'exercice de la citoyenneté démocratique. Mais elle admet en même temps que l'éducation d'une personne puisse la conduire à suivre une conception de la vie bonne dont les priorités – par exemple sportives, familiales ou religieuses – seront dénuées de signification politique.

Pour conclure, à côté de l'éducation à la citoyenneté, il est donc nécessaire de reconnaître que l'éducation doit aussi conduire chaque personne à s'engager dans une conception de la vie bonne qui lui est propre. C'est ce qui a lieu à chaque fois qu'un jeune

se demande ce qu'il veut faire de sa vie, à quoi il accorde de l'importance et quelles sont ses priorités.

3) Un processus d'ensemble et des épreuves concrètes

Ainsi définie, l'éducation à la vie bonne a une ampleur certaine. Elle n'est pas toute l'éducation, comme l'indique par exemple la distinction mentionnée au point précédent, mais on peut soutenir qu'elle résulte de l'ensemble du processus éducatif. Elle est présente d'un bout à l'autre de ce processus et elle se continue ensuite, s'il est vrai que l'engagement et l'évaluation de la vie bonne sont pour chaque personne quelque chose qui ne cesse jamais.

De même, elle ne relève pas d'un lieu précis ou d'une institution particulière. Par exemple, la scolarisation y joue un rôle (cf. point 5, plus loin), mais je ne pense pas qu'elle puisse revendiquer aucun privilège comme elle peut le faire pour le développement intellectuel et culturel des élèves. La dimension éthique de l'éducation conduit à reconnaître l'importance de la diversité des lieux et institutions éducatives (familles, écoles, mais aussi milieux associatifs, mouvements et réseaux sociaux, Églises, clubs sportifs, lieux de pratiques artistiques, etc.) ainsi que l'importance des rencontres, des expériences, des interactions entre pairs et des hasards de la vie.

Cependant, dans cette temporalité continue, toutes les étapes n'ont pas la même importance. Il est possible en particulier que la période de l'enfance soit moins décisive dans la mesure où la dimension éthique de l'éducation semble impliquer que l'on se pose consciemment la question de savoir ce qui a de la valeur dans la vie que l'on se prépare à mener. Il est vrai que certaines pratiques pédagogiques – comme celles des ateliers philo – ou encore la prise au sérieux des droits de l'enfant sont susceptibles d'amorcer une réflexion sur la vie bonne (Gregory et Laverty, 2023). Les enfants sont capables de formuler des phrases du type « quand je serai grand... », autrement dit, de se projeter dans une forme de vie qui leur paraît désirable, et il est possible que, dans certains cas, ces formulations aient une influence sur les orientations futures, mais il est vraisemblable aussi que le plus souvent, elles resteront sans lendemain. Ce qui cependant concerne l'enfance de façon directe, c'est que la recherche de la vie bonne peut y être compromise par les maltraitances morales, affectives, physiques et sexuelles dont les enfants sont souvent victimes. J'y reviendrai plus loin.

À la différence de l'enfance, l'adolescence, qui commence progressivement avec l'entrée dans l'enseignement secondaire, et la période juvénile qui la suit ont une importance particulière dans la mesure où la question de la vie bonne y devient progressivement consciente et occupe une place croissante. La dimension éthique de l'éducation s'incarne alors dans différents secteurs de vie. En m'appuyant sur l'étude qu'A. Barrère a conduite sur la manière dont « les adolescents se forment par eux-mêmes » (Barrère, 2011) ainsi que sur celle que P. Rayou a rédigée sur *La cité des lycéens* (Rayou, 2000), j'en mentionnerai cinq :

- Les choix d'orientation scolaire et professionnelle. Donner à ces choix une dimension éthique, c'est affirmer que la vie professionnelle fait pleinement partie de la vie bonne, qu'elle y contribue ou au contraire la compromet. Une activité professionnelle n'est pas seulement une source de revenu mensuel, c'est aussi une culture, une manière d'être au monde et un mode de réalisation de soi.
- Les représentations et les convictions que chaque personne construit progressivement sur le monde et sur la vie : convictions par rapport aux religions, convictions politiques et engagements sociaux, convictions sur la vie bonne elle-même et sur les critères à partir desquels elle sera jugée.
- Les centres d'intérêt et les passions personnelles, parmi lesquels on peut citer le sport, la culture, le savoir, les voyages, etc.
- La vie affective et sexuelle.
- Les formes de sociabilité (amitiés, vie juvénile) qui accompagnent chacun des points précédents et qu'il est donc possible de considérer comme un domaine à part entière de la vie bonne.

Cette énumération suggère d'adopter un point de vue large sur l'éducation. Ce qui est en jeu, ce n'est pas seulement le développement intellectuel et culturel, l'éducation à la citoyenneté ou l'insertion sociale et professionnelle : c'est plus généralement la formation de la personne, le terme de *formation* devant être pris ici en un sens fort. C'est pourquoi le terme *éthique* pris au sens téléologique est ici à sa place : s'orienter vers une vie bonne et se former en tant que personne singulière sont deux expressions synonymes.

4) Éthique de l'éducation et autonomie personnelle

Le point 2 exposé précédemment sur le pluralisme moral a pour conséquence l'intégration de l'idée d'autonomie dans la réflexion éthique sur l'éducation. Si la vie bonne n'est pas définie collectivement et si c'est à chacun de répondre à la question de savoir « quel genre de vie je souhaite avoir ? », alors le caractère personnel de cette réponse a lui-même une valeur éthique. La vie bonne est idéalement ce que chaque personne devrait pouvoir « choisir par elle-même »². Cela fait de l'autonomie une composante de la dimension éthique de l'éducation, un des buts qu'elle doit viser. Je ne veux pas dire par là que la vie bonne devrait être assujettie à un idéal d'autonomie. Une personne peut légitimement choisir une vie d'où l'autonomie est absente (par exemple, entrer dans un ordre religieux), ou non prioritaire (faire une carrière militaire). Dire que l'autonomie est un but de l'éducation commun à toutes et tous, c'est dire que chaque personne devrait pouvoir choisir le plus possible par elle-même. Même les personnes qui s'engagent dans un ordre religieux ou une carrière militaire doivent pouvoir le faire au moyen d'un choix personnel³.

² Ce que j'ai appelé ailleurs l'autonomie morale (Foray, 2016).

³ Cette autonomie doit être garantie juridiquement. La raison pratique, écrit Nussbaum, suppose « la protection de la liberté de conscience et du culte » (2012, p. 56). C'est le propre des sociétés démocratiques

Précisons que le fait de « choisir par soi-même » ne veut pas dire « indépendamment de toute influence ». De même que j'ai indiqué plus haut (point 2) que la singularité des parcours éducatifs ne revenait pas à considérer une personne de façon abstraite, de même l'idée d'autonomie personnelle ne désigne pas la situation d'un sujet hors-sol soustrait aux interactions et aux influences sociales. Il est clair au contraire que les choix ne sont jamais indépendants de contextes d'interactions et d'influences. Ils sont, plus fondamentalement encore, situés dans un contexte normatif historique et culturel, qui détermine, c'est-à-dire limite, le champ des possibles offerts à chacun. Celui ou celle qui souhaiterait aujourd'hui modeler sa vie conformément à l'idéal chevaleresque du Moyen-Âge doit s'attendre à rencontrer de sérieuses difficultés. Et dans un autre ordre d'idées, pour reprendre un exemple proposé par Taylor, celui ou celle qui décide que « l'acte le plus significatif » consiste à remuer ses orteils dans la boue risque fort de voir sa vie sombrer dans l'insignifiance. En d'autres termes, un choix individuel n'a de valeur que parce qu'il se déploie sur le fond d'un « horizon » normatif, c'est-à-dire socialement et culturellement hiérarchisé, que les personnes n'inventent pas elles-mêmes, mais qui au contraire leur préexiste (Taylor, 2002, p. 44-45). Cela vaut en particulier dans la période de l'éducation, qui est le domaine par excellence des influences, qu'elles soient exercées par les éducateurs, les adultes en général, les pairs, les modèles médiatiques, etc. Qu'il s'agisse de l'orientation scolaire et professionnelle, des représentations et convictions sur le monde et sur la vie (religion, politique, éthique...), des centres d'intérêt et passions personnelles, de la vie affective et sexuelle et de la vie amicale et des relations sociales, aucun choix n'échappe aux phénomènes d'influence. Aucun n'est hors-sol. Les choix sont toujours « situés ». Parfois (je pense en particulier aux orientations sexuelles), il peut même ne pas y avoir de choix, mais une découverte de ce que nous sommes ou de ce que nous sommes devenus. En bref, la représentation d'un individu choisissant en l'absence de toute influence est une illusion.

Cependant, l'absence d'indépendance n'est pas l'absence d'autonomie. Être indépendant, c'est choisir hors influence. Être autonome, c'est choisir par soi-même : il n'y a pas d'incompatibilité entre le fait d'être influencé et le fait de choisir. La situation dans laquelle quelqu'un subit une ou plusieurs influences n'est pas la même que celle où quelqu'un d'autre décide à sa place. Il est vrai certes que pendant l'éducation, nombre de choix importants sont faits non par les personnes éduquées, mais par les adultes qui les prennent en charge – par exemple, les choix relatifs à la scolarisation ou à l'éducation religieuse. Mais précisément : ce que requiert la dimension éthique de l'éducation en tant qu'elle est liée à l'autonomie, c'est que la part des choix personnels augmente progressivement jusqu'au moment où elle deviendra prépondérante, où elle s'appliquera aussi dans les domaines de la formation ou de la vie spirituelle qui auparavant étaient sous

et laïques de garantir la diversité des options spirituelles. Ces sociétés autorisent leurs membres à considérer par exemple que seule une vie dans la religion vaut la peine d'être vécue. Mais il faut que cette conviction procède d'un choix personnel (et ne soit pas seulement l'effet d'une appartenance communautaire ou d'un mode de vie familial). Comme le note Rawls, cela implique que les enfants sachent qu'ils auront le droit de garder la religion de leurs parents, mais aussi d'en changer, de l'abandonner, de vivre sans religion (Rawls, 2001, p. 214). Cela implique aussi que les personnes soient protégées contre les menaces ou les représailles éventuelles de la communauté religieuse qu'elles quittent.

l'autorité des adultes. À ce moment, que ces derniers continuent à exercer une influence n'est pas un problème. Quelles que soient ces influences, l'important est qu'il y ait choix, l'important est que la personne puisse dire « c'est moi qui ai choisi ».

5) L'impact de la dimension éthique de l'éducation sur l'éthique de l'action éducative

Quelles sont les incidences de la dimension éthique de l'éducation qui vient d'être exposée sur les attitudes et les vertus dont les éducateurs et éducatrices doivent faire preuve dans leur relation aux personnes éduquées ? Il ne s'agit pas de traiter cette question en détail, qui est d'ailleurs bien documentée, mais d'indiquer simplement trois points, en conservant l'idée de « préparation à la vie bonne » et d'« autonomie » comme boussoles.

1) *Respect, protection, vigilance*. Du point 3 se déduit l'obligation de la protection des enfants et du respect de leur intégrité morale, physique et sexuelle. Cette obligation, je l'ai indiqué plus haut, n'a pas pour but de favoriser directement la dimension éthique de l'éducation ; elle est cependant essentielle en ce qu'elle vise à prévenir et à empêcher les mauvais traitements et les violences qui risquent de la compromettre. J'ajouterai que l'éducateur et l'éducatrice doivent aussi exercer cette vigilance à l'égard d'eux-mêmes, en particulier à l'égard des risques d'emprise qui, dans les familles, accompagnent souvent les phénomènes d'attachement. Il n'est pas inutile de rappeler ici que l'un des enjeux principaux de l'éducation familiale, c'est de laisser les enfants partir, et de les laisser partir sans dommage. Ce n'est pas nécessairement facile, moins facile peut-être aujourd'hui qu'hier, en raison de la force des liens affectifs. Par définition, ce risque est moins fort à l'école.

De même, dans le domaine des représentations et convictions sur le monde et sur la vie (religion, politique, éthique...), une des qualités requises des éducateurs est de savoir gérer une tension entre le fait de transmettre des convictions (il ne s'agit pas de laisser croire que tout se vaut ou que rien n'a d'importance) et le fait de maintenir ouvert un espace de réflexion par rapport aux convictions. Pour reprendre librement une formule de Ricœur, les enfants gagnent sans doute à voir les « maîtres [...] en difficulté avec les autres maîtres » (Ricœur, 1996, p. 98). Cela suppose, chez l'éducateur, une distance à soi, qui est loin d'être spontanée. À cet égard, je soutiendrai – contre l'idée de communauté éducative – que la pluralité des lieux éducatifs (familles, écoles, etc.), la pluralité des éducateurs et l'hétérogénéité des discours et des pratiques sont non pas un problème, mais au contraire une ressource du point de vue éthique. La pluralité facilite cet espace de réflexion.

2) *Accompagnement*. Que la dimension éthique de l'éducation valorise l'autonomie des personnes veut dire que l'éducation n'est pas une « fabrique de l'individu », une création (Durkheim) ou une production (Bourdieu). Éduquer, c'est soutenir un processus, un trajet personnel de formation. Cela explique vraisemblablement le succès contemporain de « la démarche d'accompagnement » (Paul, 2016). Dire qu'éduquer, c'est accompagner, c'est :

- indiquer la secondarité de l'action des éducatrices et des éducateurs par rapport à la formation de la personne éduquée ;
- désigner un positionnement intermédiaire entre imposition et laisser-faire ;
- dire qu'« éduquer, c'est s'ajuster », c'est-à-dire non pas trouver une « bonne distance » fixée une fois pour toutes, mais plutôt mettre en œuvre l'« élasticité des liens » (de Singly, 2009), selon l'âge des personnes éduquées, les contextes et les situations éducatives.

3) *Information critique*. L'idée d'accompagnement comprend une dimension de soutien aux désirs et aux projets des personnes éduquées. C'est le cas en particulier du soutien aux projets d'orientation des jeunes. Mais elle comprend aussi :

- Une *exigence d'informations* : du point de vue de l'éthique de l'éducation exposé ici, la mission de l'école est en particulier 1) de déployer des horizons larges de savoirs et de domaines d'activités (culturelles, sociales et professionnelles), d'aider les élèves à acquérir les connaissances et les compétences pour leur permettre d'agir, de comprendre et surtout de *s'orienter* dans la société et dans le monde (Ricœur, 1996, p. 95) et 2) de les aider à réussir, au sens de les aider à acquérir les moyens de mener à bien leur projet.
- Une *exigence d'informations critiques*. On peut penser en particulier aux usages des écrans et des réseaux sociaux, qui diffusent en masse aujourd'hui des « modèles » de vie bonne, capitalistes ou théologico-politiques, des normes de comportements (sexués), etc. L'accompagnement éducatif à la vie bonne me semble devoir nécessairement intégrer une dimension de formation à la vigilance critique sur ces questions. L'éducation aux médias et à l'information qui apparaît aujourd'hui dans les programmes de l'enseignement secondaire en France semble être très utile à cet égard.

Conclusion

L'énumération qui précède ne prétend évidemment pas être suffisante et encore moins concurrencer les travaux existants sur ce sujet. Elle se contente de souligner quelques conséquences pédagogiques de la dimension éthique de l'éducation. Mais l'objet principal de cet article est autre. Il consiste à soutenir que dans les sociétés démocratiques contemporaines, l'éducation comporte une dimension éthique non négligeable dont l'enjeu est de permettre à chaque personne éduquée d'élaborer une conception de la vie bonne (1), conception qui coexiste avec les acquisitions communes liées aux exigences de la citoyenneté démocratique (2), trouve à se développer dans un large ensemble de domaines de la vie (3) et doit le plus possible être l'objet d'une élaboration et d'un choix personnel (4).

Références

- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Bergounioux, A., Loeffel, L. et Schwartz, R. (2013). *Morale laïque : pour un enseignement laïque de la morale*. Ministère de l'Éducation nationale de France.
<https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/2017-09/0000.pdf>
- de Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Armand Colin.
- Dewey, J. (1962). *L'école et l'enfant* (L. S. Pidoux, trad.). Delachaux et Niestlé.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle, trad.). Armand Colin.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome*. ESF.
- Gregory, M. R. et Laverty, M. J. (éd.). (2023). *Ann M. Sharp : aux sources de la philosophie pour enfants* (J. Hawken, trad.). Vrin.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités* (S. Chavel, trad.). Climats.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. De Boeck Supérieur.
- Rawls, J. (2001). *Libéralisme politique* (C. Audard, trad.). Presses universitaires de France.
- Rawls, J. (2003). *La justice comme équité* (B. Guillarme, trad.). La Découverte.
- Rayou, P. (2000). *La cité des lycéens*. L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (1996). Entretien. Dans A. Hocquard, *Éduquer : à quoi bon ?* (p. 95-108). Presses universitaires de France.
- Taylor, C. (2002). *Le malaise de la modernité* (C. Mélançon, trad.). Cerf.

Enseigner l'éthique : trousseau de clés et boîte à outils

Michel Fabre

Centre de recherche en éducation de Nantes, France

Résumé : Cet article entend montrer que le véritable enseignement de l'éthique doit s'effectuer avec des études de cas difficiles où s'affrontent des valeurs contraires et que, pour ce faire, le jugement moral requiert de convoquer tout l'héritage des théories morales, aussi bien les théories du bien que celles du devoir, des conséquences ou de la vertu. La comparaison de trois positions philosophiques (celle de Michel Meyer, de John Dewey et de Paul Ricœur) permet d'étayer ce nécessaire pluralisme moral. Pour ces penseurs, il ne faut pas considérer notre héritage moral comme une série de doctrines séparées et antagonistes, mais plutôt comme une boîte à outils ou un trousseau de clés à disposition, à utiliser en fonction de la nature des problèmes auxquels on est confronté dans des études de cas. Chacune de ces perspectives envisage toutefois, à sa manière propre, l'usage de ces clés ou de ces outils. Meyer se demande quelle clé convient pour ouvrir quelle serrure. Dewey propose de mobiliser tous les outils de la boîte pour chaque cas. Ricœur, enfin, suggère un mode d'emploi à trois clés, mobilisables dans un certain ordre. Proposer ces repères pour un enseignement de l'éthique exige toutefois de s'assurer que sont conjurés l'éclectisme, le relativisme et le laxisme.

Mots-clés : éthique, théories morales, jugement, Dewey, Ricœur, Meyer

Abstract: This article intends to show that the true teaching of ethics must be carried out on hard cases where contrary values clash and that, to do this, moral judgment requires summoning the entire heritage of moral theories, both theories of good as those of duty, consequences or virtue. The comparison of three philosophical positions (that of Michel Meyer, John Dewey and Paul Ricœur) makes it possible to support this necessary moral pluralism. For these thinkers, we should not consider our moral heritage as a series of separate and antagonistic doctrines, but rather as a bunch of keys or a toolbox available to use, depending on the nature of the problems faced. Each of these perspectives, however, considers the use of these tools or these keys in its own way. Meyer wonders which key is suitable for opening which lock. Dewey suggests trying every tool with each case. Ricœur, finally, suggests a dialectic approach with three keys, which can be used in a certain order. Proposing these benchmarks for teaching ethics, however, requires ensuring that eclecticism, relativism and laxity are warded off.

Keywords: ethics, moral theories, judgment, Dewey, Ricœur, Meyer

Introduction

La réflexion morale – disait Ricœur – est vraiment nécessaire, non pas quand on doit choisir entre le bien et le mal, car alors, l’alternative est claire, mais bien quand on doit choisir « entre le gris et le gris » ou entre le mal et le pire (Ricœur, 2017). Ce constat justifiait, selon lui, d’enseigner l’éthique en partant d’études de cas. Toute la question est de savoir si l’on doit se laisser enfermer dans les querelles entre théories morales au point de se sentir obligé d’en choisir une et une seule ou si l’on doit au contraire convoquer tout notre héritage moral¹ pour élucider les cas problématiques. Dans l’éthique médicale, Beauchamp et Childress (2008) proposent un cadre général composé de quatre « principes » : autonomie, non-malfaisance, bienfaisance et justice. Ces principes témoignent d’une certaine hétérogénéité morale et relèvent à la fois du kantisme (autonomie, justice) et du conséquentialisme (non-malfaisance et bienfaisance) (Delassus, 2017). Selon les auteurs, le choix de ces principes ne repose pas sur une déduction *a priori*, mais plutôt sur l’étude des jugements moraux tels qu’ils sont portés dans des situations concrètes.

Ces constats empiriques se voient confortés par trois penseurs d’origine, de culture et de philosophie aussi différents que John Dewey, Paul Ricœur ou Michel Meyer. Leur point commun est d’envisager notre héritage moral non pas comme une série de doctrines, lesquelles prétendraient atteindre, seules, la vérité de la vie éthique, mais plutôt comme une boîte à outils ou un trousseau de clés en vue de traiter les cas problématiques. Chacune de ces perspectives envisage toutefois, à sa manière propre, l’usage de ces outils ou de ces clés. Meyer se demande quelle clé convient pour ouvrir quelle serrure. Dewey propose de mobiliser tous les outils disponibles pour chaque cas. Ricœur, enfin, suggère de les utiliser dans un certain ordre.

Invoquer la nécessité d’un tel pluralisme comporte toutefois plusieurs risques philosophiques. C’est d’abord celui de l’éclectisme : puiser à volonté tel ou tel élément dans l’ensemble des théories morales sans aucun principe directeur. Faut-il l’assumer résolument ou tenter de hiérarchiser, voire de dialectiser ces postures morales, éventuellement en fonction de la nature du cas traité et du contexte ? Et selon quel principe ? Le deuxième risque est celui du relativisme, dû non pas cette fois à une absence de repères, mais à leur pluralité indépassable, ce qui risque de paralyser le jugement. Enfin, le troisième risque est celui qu’a toujours présenté la casuistique comme étude des cas moraux, avec ses tendances aux compromis, voire aux compromissions, comme l’avait bien montré Pascal en son temps, dans ses *Provinciales*.

¹ L’idée « d’héritage moral » renvoie à l’histoire de la conscience morale, celle des Hébreux, des Grecs, des Romains et de la modernité telle que la retracent Dewey et Tufts dans leur *Éthique* de 1932 (Dewey et Tufts, 2021).

Je vais aborder chacune des positions des trois auteurs convoqués (Dewey, Ricœur, Meyer), pour repérer la manière dont ils envisagent le pluralisme moral et proposent l'articulation de ses différentes composantes. Je les discuterai ensuite pour examiner si elles échappent aux trois risques d'éclectisme, de relativisme et de laxisme mentionnés plus haut. Tout ceci en vue de chercher des repères pour un enseignement de l'éthique qui puisse articuler, comme le demande Ricœur, enseignement des doctrines morales et exercice du jugement sur des cas problématiques.

1. Quelle clé pour quel problème ?

La première proposition concernant la manière de concevoir notre héritage moral est celle de Michel Meyer dans ses *Principia moralia*². À vrai dire, Meyer ne vise pas la définition d'une nouvelle morale. Son ambition est de décrire l'acte moral : que faisons-nous quand nous essayons de bien faire ? Or, cet acte varie selon les situations et les problèmes que nous avons à traiter.

1.1. Morale et distance

Encore faut-il partir d'une définition de la morale. Pour Meyer, on ne peut fonder la morale ni sur l'individu ni sur le collectif. La première tentative échoue à rendre compte du sacrifice de soi au profit d'autrui ou du collectif. On a beau chercher une médiation dans une faculté *a priori* – le sentiment (la sympathie de Hume, Smith, Schopenhauer) ou encore la raison, comme conscience morale (Kant) –, cette médiation reste toujours problématique. Pourquoi, en effet, enraciner la morale dans l'individu, si son but est précisément de le dépasser ? (Meyer, 2013, p. 22). Mais, inversement, fonder la morale sur la conscience collective, comme le fait Durkheim, entraîne la difficulté inverse. Bref, on ne peut passer de l'individuel au collectif ou du collectif à l'individuel sans supposer que le terme visé soit déjà contenu en quelque façon dans celui dont on part.

Pour définir la morale, il faut donc partir d'un lieu médian entre l'individu et le collectif. Pour Meyer, ce ne peut être que la distance entre les êtres. Agir moralement, c'est s'efforcer de résoudre les problèmes que pose cette distance : celle de la trop grande proximité et celle de l'indifférence : « Seule la notion de distance entre les individus permet de rendre compte des différentes conceptions et des différentes pratiques morales » (2013, p. 19). Pour Meyer, la proxémique est la loi du social : chacun a ses proches, ses lointains et ses étrangers. Ce n'est pas toutefois la proximité et l'éloignement qui posent problème en eux-mêmes. Mais de la distance peut naître la différence, marquée par une question plus ou moins problématique et controversée. Or les problèmes qui surgissent dans le rapport à autrui varient en forme et intensité en fonction de la distance. Dans les relations avec les proches, c'est la passion qui domine. Les conflits avec ma femme ou mes enfants me touchent

² Sur la problématologie de Meyer, voir Turnbull (2014) et Fabre (2009).

affectivement, suscitant colère, jalousie, sentiment d'être trahi. Je peux bien sûr m'indigner des souffrances des Gazaouis ou des Ukrainiens, mais, ici, la distance rendra la réaction morale plus désincarnée, plus intellectualisée. D'où la définition de la morale comme « l'attribution d'une valeur positive ou négative à une certaine distance, qui pose problème et qu'il faut donc évacuer pour s'appliquer au problème que pose l'autre » (Meyer, 2013, p. 68). Pour Meyer, c'est cette distance entre les individus à propos d'un problème moral qui constitue le critère permettant de distinguer les théories morales (selon qu'elles reposent sur le sentiment, la vertu, le devoir ou l'examen des conséquences) et de les situer sur un axe continu entre les deux pôles de la proximité et de l'éloignement (Meyer, 2013, p. 53-90).

1.2. Comment classer les morales ?

Pour Meyer, il ne s'agit donc pas de privilégier tel ou tel principe moral, mais plutôt de fournir une grille de lecture des différentes doctrines. Pour les classer, Meyer part du triangle *éthos*, *pathos* et *logos*. L'*éthos*, c'est la qualité du sujet moral. Le *pathos*, c'est la relation à autrui. Le *logos*, c'est la référence à l'ordre du monde, à la loi de la nature. Chaque théorie morale se construit sur ce triangle même si elle privilégie toujours un de ses sommets. Quand la distance est proche, c'est le *pathos* qui domine. La relation à l'autre est relation au corps de l'autre et à son propre corps. Soit le corps envahit l'esprit comme dans l'épicurisme, engageant la recherche du plaisir et la fuite de la douleur ; soit, comme dans le stoïcisme, l'esprit domine le corps et les passions en vertu de la loi du monde, le *logos*. À mi-chemin entre la prédominance du *pathos* et celle de l'*éthos*, on trouve la morale d'Aristote, privilégiant le *logos*, avec l'idée de vertu comme juste milieu entre deux excès. Enfin, à l'extrémité du spectre, quand la distance devient maximale, l'horizon moral n'est plus la communauté ou la société, mais l'humanité tout entière. Kant, par exemple, formule son impératif catégorique de trois façons. Il s'agit d'agir : 1) de telle sorte que la maxime *de mon action* puisse devenir une loi universelle (*éthos*) ; ou 2) en prenant en compte la causalité, de telle sorte qu'elle soit érigée par ma volonté *en loi universelle de la nature* (*logos*) ; ou 3) enfin en prenant en compte l'humanité chez moi et chez les autres non comme un moyen, mais toujours comme une fin (*pathos*). Toutefois, dans ce triangle, la morale kantienne privilégie l'*éthos* : la bonne volonté du sujet moral. On peut ainsi ordonner les différentes théories morales en fonction de l'échelle de distance entre les êtres qu'elles prennent en compte et selon le privilège accordé à l'*éthos*, au *pathos* ou au *logos* (Meyer, 2013, p. 81).

1.3 Situation et liberté morale

Qu'entendre ici par distance ? Meyer privilégie la distance affective entre les individus avec les deux pôles de l'implication et de l'indifférence. Mais en réalité, comme il le reconnaît lui-même, chaque situation se caractérise par un bouquet de distances entre les êtres (distance affective, mais aussi physique, sociale, idéologique). De la sorte, si une situation se définit d'abord par des distances imposées, comme dans le cas d'un accident de la route qui met aux prises des individus qui ne se connaissent pas (distance physique minimale et

distance psychologique grande), ces individus peuvent faire évoluer la situation en augmentant la distance psychologique vers l'agressivité ou en la diminuant au contraire en considérant l'accident comme un hasard malheureux. Cette possibilité d'agir sur la ou les distances est ce qui définit la liberté morale (Meyer, 2013, p. 170-174).

Pour résumer la position de Meyer, on ne peut fonder la morale ni sur l'individu ni sur le collectif, mais sur la distance entre les êtres. C'est ce critère de distance qui permet de distinguer les théories morales. Mais comme la distance est d'abord imposée par la situation (le problème, le cas qui s'impose à moi), il n'y a pas à choisir une morale qui vaudrait partout et toujours. « Selon les problèmes auxquels il faut faire face avec autrui – dit Meyer – on est tous kantien, aristotélien ou stoïcien, voire épicurien, chrétien ou bouddhiste selon le cas » (Meyer, 2013, p. 79). Ceci dit, la liberté morale signifie que les individus peuvent redéfinir la situation de départ en faisant varier telle ou telle distance. Autrement dit, l'élucidation de la situation peut commencer par privilégier le *pathos*, puis dériver vers le *logos* aristotélien, par exemple, et s'achever dans un style kantien. C'est le cas, par exemple, lorsqu'à l'hôpital, un soignant aperçoit une personne proche dans la file d'attente des urgences. Il peut être amené d'abord à privilégier le *pathos* de la proximité, puis à se rendre compte des excès de son attitude (si le mal dont souffre le proche n'est pas si grand) et enfin à terminer dans un style kantien sur des considérations de justice : à chacun son tour dans la file ! La perspective de Meyer permet ainsi d'envisager l'étude de cas en morale comme l'interprétation, par les individus concernés, des différentes distances qui définissent une situation et comme la gestion de celles-ci.

2. John Dewey : les trois facteurs du jugement moral

Dewey part, comme Meyer, du refus du monisme moral, mais sa démarche est quelque peu différente. D'abord, sa perspective n'est pas simplement descriptive, mais normative. Ensuite, pour lui, le jugement, lorsqu'il s'exerce sur des cas concrets, exige de mobiliser non pas telle ou telle morale en fonction d'un paramètre de distance, mais bien la totalité de notre héritage moral. C'est pourquoi il propose de considérer le devoir, le bien et la vertu comme trois facteurs indépendants de la vie morale (Dewey, 1930).

2.1. Les trois facteurs du jugement moral

Dewey adresse deux objections aux théories morales classiques. Il leur reproche d'abord d'ignorer la dimension problématique des situations morales. Tout se passe, chez elles, comme si le bien et le mal avaient un caractère d'évidence, comme si je savais toujours où était le bien, mais que, par faiblesse ou méchanceté, je me résolvais souvent à faire le mal. C'est ce caractère d'évidence que récuse Dewey – comme le faisait d'ailleurs Meyer – en évoquant l'élément d'incertitude qui caractérise beaucoup de situations, surtout dans le monde problématique qui est le nôtre. De plus – c'est le deuxième reproche –, les théories classiques réduisent la complexité de ces situations en isolant chacune un seul facteur : par

exemple le bien ou le devoir ou la vertu. Certes, ce sont bien trois catégories différentes qui renvoient à la diversité de notre héritage éthique, lequel ne fait que traduire les sources psychologiques du jugement moral. Pour Dewey (1930), le bien relève du désir ; le devoir, d'une exigence de la raison ; la vertu, de l'estime de soi et de l'approbation sociale. Pour autant, faut-il traiter séparément ces éléments de notre patrimoine moral ? Les disputes entre les grandes doctrines morales ressemblent à ces querelles de famille qui démembreront un héritage, certes quelque peu hétéroclite, mais qui aurait dû rester indivis.

Il arrive que ces facteurs du jugement moral convergent et tout va bien. Mais il arrive également qu'ils se contredisent et c'est ce qui fait toute la problématique du cas. La controverse célèbre entre Kant et Benjamin Constant à propos du mensonge est particulièrement illustrative de ces dilemmes moraux. Faut-il dire la vérité à la Gestapo poursuivant le juif que j'ai caché dans mon grenier ? La loi morale interdit le mensonge, car sa maxime n'est pas universalisable et je ne voudrais pas vivre dans un monde de menteurs. Mais l'examen des conséquences interdit de dire la vérité, pour peu que l'on ait une once de compassion pour les victimes innocentes. Ce qu'approuverait le juste.

2.2 L'enquête morale

Au vu de cette problématique, on comprend que le jugement moral relève de l'enquête (Deledalle, 1967, p. 451). Il ne s'agit pas ici, comme Dewey se laisse aller à le dire quelquefois, de considérer le problème moral comme un problème scientifique. Le paradigme de l'enquête morale n'est pas le laboratoire, mais plutôt la création théâtrale. La démarche éthique imagine différents scénarii possibles qu'elle évalue dans le but de choisir le meilleur ou du moins le moins mauvais, comme l'indique l'*Éthique* de 1932 (Dewey et Tufts, 2021). Pour cela, il est besoin d'examiner la situation de différents points de vue moraux : du point de vue du bien, mais aussi du devoir, des conséquences et de la vertu (Fabre, 2015). Nous ne pouvons placer l'acte moral dans la seule bonne volonté, car nous savons que l'enfer est pavé de bonnes intentions. Inversement, nous ne pouvons juger uniquement en fonction des conséquences, car la fin ne peut justifier les moyens³. Dewey va jusqu'à envisager la traductibilité des différents points de vue moraux les uns dans les autres :

À un moment donné, bien sûr, chaque théorie doit traiter du facteur mis en avant par sa rivale. Si l'on part du droit comme élément central, le bien réside dans les actes conformes à ses obligations. Le bien est l'obéissance à la loi. Si l'on part du bien, les lois, les règles, concernent les moyens de la définir ou de la réaliser. (Dewey et Tufts, 1909, p. 224) [ma traduction]

³ On retrouve cette position dans le déontologisme tempéré d'Eirick Prairat, qui articule sens du devoir et analyse des conséquences, même si Prairat ne va pas jusqu'au pluralisme de Dewey (Fabre, 2018).

Autrement dit, le devoir définit *le bien* qu'il faut faire. Inversement, le bien est ce qui est conforme au *devoir*. Les impératifs catégoriques peuvent également se traduire dans un vocabulaire conséquentialiste, puisque sans leur observance, le monde ne serait pas vivable. Réciproquement, chez les conséquentialistes comme Bentham ou Mill, *il faut faire* le bien. Ici, c'est l'examen des conséquences qui définit le devoir. Enfin, dans la théorie de la vertu, le sujet se demande ce qu'aurait fait l'homme vertueux dans la même situation, comment il aurait perçu le bien de la situation et quel devoir-être il en aurait tiré (Deledalle, 1967, p. 451).

Considérer les théories morales comme des outils d'interprétation ou de jugement oblige donc à remettre en question la description du cas moral. Comme les vocabulaires moraux peuvent se traduire les uns dans les autres, l'ouvrier qui se demande s'il doit faire grève pourrait décrire la situation en se plaçant à chaque fois d'un point de vue différent. Il pourrait l'appréhender comme un conflit de devoirs : devoir de l'employé envers son patron, devoir du syndiqué envers ses camarades, devoir de père de famille. Il pourrait également y voir un conflit de conséquences : financières pour sa famille, sociales pour ses camarades qui risquent la dégradation de leurs conditions de vie. Il pourrait enfin l'interpréter comme des conflits de vertus en se demandant devant qui il vaudrait mieux perdre la face. Devant son patron, ses camarades syndiqués, sa femme et ses enfants (Fabre, 2015) ?

Le jugement moral décrit ainsi un réseau d'hypothèses alternatives en vue de choisir la moins mauvaise issue, ce qui n'est pas sans rappeler la *phronesis* aristotélicienne et le choix du juste milieu. Pour Aristote, la *phronesis* est une vertu intellectuelle qui doit être convoquée pour la conduite de l'action dans un monde fluctuant, « sublunaire », là où la sagesse qui s'occupe des choses éternelles s'avère impuissante (Aristote, 1965). La *wisdom* de Dewey s'avère, elle aussi, à mi-chemin entre rationalité scientifique et irrationalité : elle définit le domaine du raisonnable. La décision raisonnable ne peut donc consister ici que dans une hiérarchisation plus ou moins souple des facteurs moraux, hiérarchisation *qui ne vaut que pour ce cas* et qui ne préjuge donc en rien des autres cas. Ce contextualisme est toutefois limité par le personnelisme de Dewey. Il y a bien un absolu qui est donné par la troisième forme de l'impératif kantien : ne jamais traiter autrui comme un moyen, toujours comme une fin⁴.

⁴ Même si le terme de personne n'est pas chez Dewey, il salue la troisième expression de l'impératif catégorique « Traite l'humanité aussi bien dans ta personne que dans tout autre toujours comme une fin et jamais simplement comme un moyen » comme une interprétation de l'essence de la moralité « d'une grande finesse » (Dewey, 2008, p. 185). Il la reprend à son compte (Dewey, 2008, p. 262). Tous ses écrits sur l'éthique et sur la politique font de l'idéal démocratique un monde où les individus peuvent accroître librement leur expérience en coopérant (Westbroock, 1991). La seule fin morale est l'enrichissement de l'expérience des individus et leur ouverture à l'expérience des autres (Dewey, 2011). Ce point est particulièrement souligné par Gouinlock (1972) au chapitre VI, « The good ».

3. Ricœur : éthique, morale et sagesse pratique

Chez Dewey, le choix des principes qui vont permettre d'élucider la situation reste à l'initiative du sujet moral. Il n'y a pas de règles préétablies permettant de les hiérarchiser ou de les ordonner. On trouve chez Paul Ricœur, dans *Soi-même comme un autre* (1990), le même souci de pluraliser les facteurs du jugement moral. Mais les trois « moments » de ce jugement, la visée du bien (l'éthique), le critère de la norme morale (le devoir kantien) et celui de la sagesse pratique, s'ordonnent en un processus dialectique.

3.1 Une théorie morale « inclassable »⁵

Pour Ricœur, rien ne serait possible sans la visée éthique, cette éthique première qui s'ancre dans les tendances de la nature humaine : l'estime de soi, la sollicitude, le désir de justice⁶. Mais il se pourrait bien que l'estime de soi se pervertisse en égoïsme, qu'un excès de sollicitude finisse par étouffer l'autre, que l'esprit de justice se mue en désir de vengeance. Il faut donc soumettre cette éthique première à l'examen de la norme morale et ses impératifs. « La réflexion morale – dit Ricœur – est une patiente mise à l'épreuve des candidats au titre de bien sans restriction » (1990, p. 241). On retrouve alors les trois formulations de l'impératif catégorique kantien comme grille d'évaluation des prétentions éthiques.

Mais dans l'examen des désirs éthiques à l'épreuve des normes, il arrive fréquemment que lesdites normes se contredisent. Ricœur évoque *Antigone*, la tragédie de Sophocle où les normes de la cité s'opposent aux normes familiales. Le seul moyen – dit Ricœur – d'échapper à ces contradictions est de recourir une nouvelle fois à la visée éthique : « seul un recours au fond éthique sur lequel la morale se détache peut susciter la sagesse du jugement en situation » (1990, p. 290). Ne faut-il pas ici aller au-delà de la loi ? C'est la parole de *L'évangile* de Marc (2, 23-28) : « Le sabbat a été fait pour l'homme, et non pas l'homme pour le sabbat ».

3.2. La phronesis à nouveau

Mais Ricœur n'oublie pas que cet élan vers le sujet doit être raisonnable. Il critique d'ailleurs certaines formules de Levinas qu'il juge excessives (comme de faire du moi « l'otage de l'autre »). Le dépassement de la loi requiert certes « une exception pour autrui » (Ricœur, 1990, p. 308)⁷. Il y a bien un hiatus entre le respect de la règle et le respect pour les

⁵ Inclassable, car elle emprunte aussi bien à Aristote, qu'à Kant ou à Hegel (Pierron, 2017).

⁶ Sans l'inscription de la visée éthique dans la nature humaine, la morale kantienne ne serait pas possible. Le devoir ne peut que se greffer sur l'être, sinon il reste suspendu dans le vide. C'est en quoi la réflexion éthique conteste la loi de Hume selon laquelle on ne peut passer de l'être au devoir-être. Il ne faut donc pas opposer la morale de Kant et l'éthique d'Aristote, mais les envisager comme deux traditions complémentaires où l'idée de devoir se greffe sur le bien, à savoir la bonne volonté (Ricœur, 1990, p. 202).

⁷ Meyer ne se réfère pas à la *phronesis*, mais le dynamisme du jugement moral qui fait varier les distances lui est bien apparenté.

personnes. Mais dans le traitement des cas, il faut agir avec prudence (avec *phronésis*). Ricœur dédouble en réalité l'éthique. Il y a la visée éthique première (estime de soi, sollicitude, justice) qui constitue la base naturelle de la morale et il y a l'éthique qui vient après le jugement moral. C'est alors une éthique seconde, réfléchie, qui a passé l'épreuve des impératifs kantien et que Ricœur nomme « sagesse pratique »⁸.

Chez Ricœur, comme chez Dewey, l'accent est mis sur la pluralité des facteurs du jugement moral. Chez Dewey, ils jouent comme des perspectives hétérogènes à la fois descriptives et normatives, comme des outils différents utilisables pour traiter des situations problématiques. Ricœur essaye plutôt d'assurer la continuité du jugement en effectuant une véritable dialectique entre ces trois moments de l'éthique, de la morale et de la sagesse pratique. Mais ils arrivent tous deux à un absolu qui est la personne. Chez Ricœur comme chez Dewey, la priorité est donnée à la troisième formule de l'impératif kantien, l'idée de la personne comme fin et non comme moyen, plutôt qu'à l'université de la loi ou à l'autolégislation. Ricœur (1967), disciple d'Emmanuel Mounier et de Gabriel Marcel, dialectise les rôles du prochain et du *socius* et Dewey (2003) vise la transformation de la « Grande Société » de l'individu perdu en une « Grande Communauté » de communication et de fraternité.

4. Discussion

Il convient à présent d'évaluer quel peut être l'apport de ces trois auteurs d'inspirations très différentes à un enseignement de l'éthique procédant par étude de cas. On est particulièrement en droit de se demander si leur pluralisme moral parvient à échapper aux trois risques évoqués en introduction : l'éclectisme, le relativisme et le laxisme.

4.1 Pour le pluralisme en morale

Pour nos trois auteurs, il n'est pas question de récuser l'intérêt des théories morales. Il est sans doute fondamental, pour prétendre former à l'éthique, de connaître l'*Éthique de Nicomaque* d'Aristote, les *Fondements de la métaphysique des mœurs* de Kant ou *De la liberté* de Stuart Mill, et d'explorer toutes les implications de ces doctrines pour la vie morale. Ces différentes théories constituent autant de grilles de lecture de l'acte moral. Mais aucune d'entre elles ne peut suffire à élucider des cas concrets. Ce que nous disent nos trois philosophes, c'est que nous avons besoin de tout notre héritage moral (l'hébreu, le grec, le romain, le moderne) si nous voulons agir au mieux dans les situations éthiques problématiques que nous rencontrons dans notre vie quotidienne ou nos professions. Meyer, Dewey et Ricœur, chacun à sa manière propre, nous présentent des raisons différentes, mais toutes convergentes, de récuser tout monisme moral privilégiant de manière exclusive l'une

⁸ On retrouve cette triplicité dans l'œuvre d'André Pachod (2007) au sujet de la morale professionnelle des enseignants. Pachod parle de « morale en 3D » (morale, éthique et déontologie).

des dimensions de la vie éthique : le devoir, le bien, la vertu. Ce refus conduit nos auteurs à envisager cet héritage moral comme un trousseau de clés, ou une boîte à outils, mobilisables selon la nature des problèmes rencontrés.

4.2 Des outils différents

Ces outils moraux et la manière de les utiliser varient selon nos auteurs. Meyer situe les théories morales sur un spectre allant du *pathos* à l'*éthos* en passant par le *logos*, en fonction du degré de distance entre les êtres et des problèmes que posent la proximité ou l'éloignement. Dans cette perspective, chaque théorie garde sa spécificité qui tient aux relations qu'elle instaure entre les trois dimensions du triangle moral. *La situation impose l'outil* qui convient selon les distances entre les sujets, mais ceux-ci peuvent faire varier ces distances par la suite dans la dynamique du jugement moral.

Pour Dewey, la question n'est pas de savoir quel outil utiliser, puisque la situation morale semble les réclamer tous. Chaque théorie morale n'est qu'un point de vue partiel qui doit être complété par les autres points de vue. Un cas problématique doit être envisagé à la fois du point de vue du devoir, du bien, des conséquences, quitte à se demander ce qu'un homme vertueux déciderait dans la situation. La preuve de cette complémentarité, c'est la traductibilité des différents vocabulaires moraux les uns dans les autres. Cette complémentarité n'obéit toutefois à aucun schéma directeur préalable à l'enquête et reste à la discrétion du sujet moral.

On retrouve chez Ricœur ce pluralisme moral, mais ordonné, cette fois. Comme Dewey, Ricœur pense qu'un cas problématique requiert plusieurs points de vue. Mais ces points de vue doivent être situés dans une relation dialectique. C'est sans doute ici que Ricœur se montre le plus hégélien. L'éthique manifeste la spontanéité de la volonté, sans laquelle rien de moral ne serait possible. Cette thèse requiert la morale kantienne comme son antithèse. Mais à son tour, l'universalisme kantien doit être corrigé par la prise en compte du cas concret, lequel requiert un dépassement de la loi par le recours à l'éthique, mais une éthique débarrassée de sa spontanéité, une éthique d'après la loi. La sagesse pratique apparaît alors comme la synthèse qui doit intégrer, comme chez Dewey, tous les points de vue moraux : la sympathie, l'indignation devant l'injustice, mais aussi le devoir, l'examen des conséquences et, finalement, l'appel à l'exemple de l'homme vertueux. C'est pourquoi Ricœur est fondé à en référer à Hegel, dans la mesure où cette sagesse requiert une médiation institutionnelle. Certes, la sagesse pratique ne requiert pas la *Sittlichkeit* hégélienne comme troisième instance supérieure à l'éthique et à la morale⁹, mais plutôt un lieu institutionnel où s'exercer et on pense alors aux divers comités d'éthique dans l'espace public ou professionnel

⁹ En effet, l'esprit du peuple peut nourrir une *Sittlichkeit* meurtrière comme on l'a vu pendant le nazisme. La conscience morale ne se fonde pas sur quelque chose qui la dépasserait, mais reste bien l'instance dernière de jugement (Ricœur, 1990, p. 298).

(Ricœur, 1990, p. 291, 297). Ce que Ricœur appelle « une cellule de bon conseil » (Ricœur, 2017, p. 189, 190). D'où l'intérêt de l'éthique de Ricœur pour l'éthique médicale et les soins infirmiers (Svandra, 2016).

Si l'on file la métaphore du trousseau de clés ou de la boîte à outils, chacun de nos auteurs propose une manière différente de les concevoir et de les utiliser. Meyer se demande quand il est pertinent de privilégier le devoir, le bien ou la vertu en fonction de l'appréhension de la distance entre les êtres et du genre de problème qu'elle pose. Dewey nous propose d'essayer tous les outils en notre possession pour élucider les cas problématiques, quitte à privilégier celui qui permet le mieux d'élucider la situation et de la résoudre. Enfin, Ricœur définit une dialectique du bien (l'éthique), du devoir (la norme morale), dans une synthèse pratique qui renvoie à la vertu du sage.

4.3 La question des risques

Ces stratégies morales évitent-elles les trois risques évoqués en introduction : l'éclectisme, le relativisme et le laxisme ?

Chez Meyer, les différentes morales sont toutes également bonnes en soi. On n'a aucune raison de dire que la clé à garniture soit préférable à la clé à barillet. Tout dépend de la serrure dont il s'agit. Toutefois, l'usage de telle clé morale est fonction de l'appréciation de la distance entre les hommes et du type de problème qui émerge. C'est là où le relativisme pourrait s'instaurer : le devoir en deçà des Pyrénées et la vertu au-delà ? Toute la question est de savoir si l'on peut objectiver la distance ou si son appréciation reste subjective. Meyer pense plutôt que nous ne choisissons pas la distance : elle nous est imposée par la situation, comme l'indique l'image de la serrure. Nous sommes en famille, nous avons un accident de voiture, nous apprenons qu'une catastrophe a lieu à l'autre bout du monde. Mais – nous l'avons vu – la liberté morale nous permet de faire évoluer la situation en faisant varier les distances. C'est de la casuistique si l'on veut, mais, loin de toute compromission, puisqu'il s'agit, comme on le fait dans les comités d'éthique, de trouver la meilleure solution au cas. Il n'y a pas relativisme non plus, puisque Meyer érige en absolu l'intégrité du corps d'autrui.

Chez Dewey, c'est l'ensemble des outils qu'il faut mobiliser pour les cas difficiles. Peut-on parler d'éclectisme ? Mais accuse-t-on le professionnel de se servir de plusieurs outils quand la situation l'exige ? Ce qui serait éclectique serait précisément de privilégier le tournevis, le marteau ou la perceuse, à sa fantaisie, alors que la prise en compte des situations complexes requiert de les envisager tous. D'autant plus qu'ici, il n'y a aucun paramètre fixé, comme l'est la distance chez Meyer. Ce pour quoi l'image de la serrure convient mal aux situations problématiques qu'envisage Dewey. Sa morale n'est pourtant pas relativiste, car elle exige, elle aussi, un absolu, le respect de la personne qu'exprime la troisième formule de l'impératif kantien : considérer tout être humain comme fin et non simplement comme moyen. Enfin, l'étude de la singularité du cas, dans toutes ses dimensions morales, n'a rien

de laxiste. Au contraire, c'est bien l'exigence d'élucider et de résoudre des cas concrets qui oblige à repenser la théorie morale.

Chez Ricœur, tout éclectisme est banni, car les trois instances (l'éthique, la morale, la sagesse pratique) sont soumises à une dialectique précise. La morale passe la bonne volonté éthique au crible du devoir et la sagesse pratique intervient quand les devoirs sont en conflit.

Quant au relativisme, le passage par l'universalisme kantien a précisément pour fonction de le combattre, ainsi que – tout comme chez Dewey – le personnalisme comme principe absolu. Enfin, chez lui aussi, la dialectique des trois moments du jugement moral est requise par le souci d'élucider les cas complexes.

Évidemment, dans toutes ces perspectives, le critère moral (l'appréciation de la distance, le choix de tel ou tel outil, l'exception pour autrui dans la sagesse pratique) ne découle pas d'un syllogisme. Il relève du jugement réfléchissant¹⁰. Comme le disait Dewey, une décision morale n'est pas un problème d'algèbre : elle se rapproche plutôt d'une activité de simulation où l'on teste la pertinence de tel ou tel scénario.

Conclusion

Il ne me revient pas de décider qui de Meyer, de Dewey ou de Ricœur propose la solution la plus pertinente pour l'enseignement de l'éthique. Je me contenterai de tirer la leçon commune aux trois tentatives. Nous devons penser notre héritage moral non comme une série de thèses dogmatiques qui s'excluent, mais plutôt comme un trousseau de clés ou une boîte à outils pour élucider les situations complexes de la vie (Dewey, 1932, p. 329).

Faut-il alors séparer, dans l'enseignement, l'étude des théories morales et l'initiation au jugement moral ? Ricœur refusait de le faire en prétendant que les deux gestes se confondaient dans l'étude du cas (Ricœur, 2017, p. 201). Pour lui, la bonne méthode n'était pas d'étudier telle ou telle doctrine morale pour tenter ensuite de l'appliquer à des cas concrets, de manière plus ou moins déductive, mais plutôt de partir des cas concrets et de remonter aux différents principes susceptibles d'éclairer le jugement. On peut également, de

¹⁰ Chez Kant, le jugement est déterminant s'il va de la règle au cas. Dire « cette fleur est une rose » suppose une grille de classification préalable (scientifique ou autre) que l'on applique à un objet. Dans le jugement esthétique, dire « cette fleur est belle », c'est tirer du cas une règle intersubjective pour une communauté de goût. Il faut évidemment éviter le relativisme et distinguer ce qui me plaît arbitrairement de ce qui doit plaire universellement (Kant, 1965, p. 27-29). Dans le jugement moral, on n'applique pas mécaniquement la règle à un cas, mais on ne décide pas non plus arbitrairement de ce qui est bien. On se réfère d'une manière ou d'une autre à notre héritage moral comme à un ensemble de points de vue sur la situation (Dewey et Tufts, 2021). Ricœur également critique le fait que Kant ait pensé la raison pratique sur le modèle de la *Critique de la raison pure* et non de la *Critique de la faculté de juger*. Pour lui, le jugement moral mériterait d'être pensé à partir du jugement réfléchissant et non du jugement déterminant (Pierron, 2017, p. 39).

manière plus souple, envisager une dialectique entre exercice du jugement et élucidation des doctrines. Ce qui justifie l'importance accordée à l'étude de cas, pour Meyer, Ricœur ou Dewey, c'est que le jugement éthique est requis lorsque nous nous trouvons dans ces zones grises où nous ne savons pas trop où se trouve le bien et où se trouve le mal. Antigone et Créon ont sans doute raison tous les deux, mais il faut choisir !

Laissons le dernier mot à Dewey, qui nous rappelle que l'enquête morale consiste à débrouiller des cas complexes avec tous les outils en notre possession, sans nous laisser enfermer dans les querelles théoriques entre doctrines :

Une philosophie morale qui reconnaîtrait franchement l'impossibilité de réduire tous les éléments des situations morales à un seul principe commensurable, qui reconnaîtrait que chaque être humain doit s'adapter au mieux à des forces véritablement disparates, éclairerait les difficultés réelles de la conduite et aiderait les individus à mieux évaluer la force de chaque facteur en compétition. (Dewey, 1930).

Il ne faut donc pas considérer l'éclectisme apparent des manuels d'éthique, tel celui de Beauchamp et Childress (2008), comme une faiblesse : il ne fait que traduire la nécessité de mobiliser l'ensemble de notre héritage moral pour l'élucidation et la résolution des cas moraux problématiques. Il traduit également le fait que les principes moraux ne sont pas des règles à appliquer aux cas, mais plutôt, comme le soulignait Dewey, des points de vue pour leur élucidation.

Références

- Aristote. (1965). *Éthique de Nicomaque*. Flammarion.
- Beauchamp, T.-L. et Childress, J.-F. (2008). *Les principes de l'éthique biomédicale*. Les Belles Lettres.
- Delassus, E. (2017). *Analyse critique du principisme en éthique biomédicale* [Publication scientifique]. <https://hal.science/hal-01486803v1/document>
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1930). Trois facteurs indépendants en matière de morale (C. Cestre, trad.). *Bulletin de la Société française de philosophie*, 30(4), 118-127.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation : suivi de Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. et Tufts, J. H. (1909). *Ethics*. Henry Holt and Compagny.
- Dewey, J. et Tufts, J. H. (2021). *Éthique*. Gallimard.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.

- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme : lecture de John Dewey*. Vrin.
- Fabre, M. (2018). Déontologisme tempéré et paternalisme faible. Dans H. L. Go (dir.), *Éthique et éducation : questions à Eirick Prairat* (p. 227-238). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Gouinlock, J. (1972). *John Dewey's philosophy of value*. Humanities Press.
- Kant, E. (1966). *Fondement de la métaphysique des mœurs*. Delagrave.
- Kant, E. (1965). *Critique de la faculté de juger*. Vrin.
- Meyer, M. (2013). *Principia moralia*. Fayard.
- Pachod, A. (2007). « *Que dois-je faire ?* » : la morale en 3D de l'enseignant. L'Harmattan.
- Pierron, J.-P. (2019). L'invention morale et la sagesse pratique : une lecture de la petite éthique de Paul Ricœur. *Études Ricœuriennes/Ricœur Studies*, 10(2), 36-51.
<https://doi.org/10.5195/errs.2019.473>
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses universitaires de France.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (2017). *Philosophie, éthique et politique : entretiens et dialogues*. Seuil.
- Ricœur, P. (1996). Les trois niveaux du jugement médical. *Esprit*, 227(12), 21-33.
<https://www.jstor.org/stable/24277262>
- Svandra, P. (2016). Repenser l'éthique avec Paul Ricœur : le soin : entre responsabilité, sollicitude et justice. *Recherche en soins infirmiers*, 124(1), 19-27.
<https://doi.org/10.3917/rsi.124.0019>
- Turnbull, N. (2014). *Michel Meyer's problematology*. Bloomsbury.
- Westbroock, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Cornell University Press.

Un métier au cœur de la démarche éthique : le cas des conseillers principaux d'éducation (CPE) en France

Céline Chauvigné

Nantes Université, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

Résumé : Morale ou éthique, le cas des conseillers principaux d'éducation ? Si la morale concerne les règles et les normes à adopter, dans une acceptation ricœurienne (1990), l'éthique se révèle davantage une réflexion du sujet sur ses actions en le questionnant là où, précisément, il pense être la règle. Les conseillers principaux d'éducation, personnel hybride – ni dans la direction des établissements, ni enseignant – chargé de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel des élèves en France, se trouvent bien souvent confrontés à des dilemmes quant aux décisions éducatives relatives aux problématiques multiples des adolescents. Faut-il punir, interdire, accompagner, conseiller, laisser faire... ? Facile à dire, pas toujours facile à faire ? À partir de la littérature professionnelle, nous montrerons l'importance de la démarche éthique dans ce métier de l'humain (Cifali, 1994) axé sur la relation à autrui et les tensions qui le traversent.

Mots-clés : conseiller principal d'éducation, vie scolaire, éthique, éducation, normes

Abstract: Morals or ethics, the case of the principal education advisors? While morality is concerned with the rules and standards to be adopted, in a Ricoeurian acceptance (1990), ethics is more a reflection of the subject on their actions, questioning them precisely where they think the rule is. Principal education advisors, hybrid staff—neither school managers nor teachers—responsible for the academic success and personal development of pupils in France, often find themselves faced with dilemmas when it comes to making educational decisions about the many issues facing teenagers. Must one punish, forbid, support, advise, let things happen? Easy to say, not always easy to do? Based on the professional literature, we will show the importance of the ethical approach in this human profession (Cifali, 1994) based on the relationship with others and the tensions that run through it.

Keywords: education advisors, school life, ethics, education, norms

Introduction

Le questionnement éthique évoqué par André Pachod (2007), avec ses trois dimensions (« Que dois-je faire ? Que me demande-t-on de faire ? Que suis-je en capacité de faire ? »), dépasse le simple cadre de la réflexion personnelle. Il touche à des enjeux fondamentaux sur la responsabilité, la légitimité et la capacité d'action dans des situations complexes. En particulier, pour les acteurs éducatifs, comme le conseiller principal d'éducation (CPE)¹, ce questionnement revêt une importance primordiale. Il ne s'agit pas uniquement sur le plan éducatif de répondre à des attentes institutionnelles et/ou aux demandes parentales, voire à des commandements moraux, mais bien de mener une action en cohérence avec ses valeurs, ses limites et ses compétences. Dans un contexte scolaire, ce questionnement se double d'une dimension éthique liée à la dignité de l'élève, à l'équité des traitements et à la justice sociale². Ainsi, les CPE sont bien souvent confrontés à des dilemmes (entre bienveillance et autorité, équité et égalité des chances, etc.) et doivent constamment ajuster leurs décisions à la fois à leurs principes et aux réalités du terrain dans lequel ils exercent.

Il s'agit de comprendre comment le métier de CPE se trouve pris en tension entre le souci de faire respecter les normes sociales et morales propres à un établissement scolaire et la prise en compte des élèves comme personnes impliquées dans des situations éducatives plus ou moins problématiques. Pour appréhender l'éthique des CPE, nous reviendrons à l'origine du métier (I) pour mieux en percevoir les évolutions et la place de l'éthique dans sa construction et sa réalisation au quotidien auprès des adolescents (II). Pour finir, une lecture plus contemporaine du métier mettra en lumière les tensions actuelles du fondement éthique de la démarche éducative et du métier (III). Pour cela, nous nous appuierons sur des témoignages de professionnels issus de la littérature spécialisée³ qui, dès les années 1960, interrogent l'identité des surveillants généraux, devenus progressivement conseillers d'éducation puis CPE, au sens défini par Chauvigné (2022) et Dupeyron (2017), dans le cadre d'une analyse de contenu thématique⁴.

¹ Le système scolaire en France comprend une division précise des tâches éducatives et pédagogiques. Chacun se voit un rôle assigner et, pour le dire schématiquement, le chef d'établissement dirige ses équipes, ses locaux et leur fonctionnement, le professeur se centre sur les enseignements et le CPE s'occupe de la vie des adolescents et de la conformité des comportements de ces derniers au sein de cet établissement.

² Au sens de Ricœur, nous distinguons la morale (comme respect des normes) et l'éthique au sens de la sagesse pratique centrée sur l'élucidation et la solution des situations problématiques dans lesquelles les sujets sont impliqués (Ricœur, 1990).

³ *La revue de la vie scolaire : le conseiller d'éducation (1960-2016)* retrace l'évolution de la vie scolaire au sein des établissements du second degré, tout en mettant en lumière la formation et le développement d'un corps professionnel dédié à l'accompagnement de l'enfant, dans une perspective bien différente de celle de l'école traditionnelle.

⁴ L'analyse de contenu thématique (ACT) est une méthode qui consiste à « repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Mucchielli, 1996, p. 259). En d'autres termes, cette approche implique de « repérer systématiquement » les thèmes présents dans un corpus, de les regrouper et, le cas échéant, de procéder à un examen discursif de ceux-ci (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162).

1. De la formation de l'élite et de ses points de rupture... (1802-1965)

L'histoire des établissements du second degré en France trouve une inflexion majeure au tournant du XIX^e siècle, sous l'impulsion de Napoléon Bonaparte, arrivé au pouvoir en 1799. Animé par la volonté de bâtir un État fort et centralisé, Napoléon entend contrôler l'ensemble du système éducatif à travers la création de l'Université impériale en 1806. Cette institution, placée sous le monopole de l'État, doit regrouper toutes les formations, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, dans une logique hiérarchisée et rationalisée. Dans ce projet, l'enseignement secondaire joue un rôle stratégique. Il s'agit de former une élite administrative, fidèle à l'État et apte à intégrer les grandes écoles spécialisées (droit, médecine, administration). Pour cela, Napoléon conçoit un modèle d'école rigide, structuré autour des lycées (créés le 1^{er} mai 1802), organisés en internats, et caractérisés par une discipline stricte et une pédagogie fondée sur l'obéissance. À la tête de chaque lycée, la fonction de proviseur est instaurée pour en garantir la direction et le bon ordre (Chauvigné, 2017, 2022 ; Condette, 2015).

Dès 1808, les enseignants deviennent un corps public, intégré à la logique de service de l'État. Dans cette organisation pyramidale, le maître d'études – généralement non diplômé, même si très vite il sera détenteur du baccalauréat – occupe la base de la hiérarchie. Sa mission principale ne se limite pas à l'instruction, même si celle-ci en fait partiellement partie, notamment lors des nombreuses heures d'étude où les élèves font leurs devoirs et peuvent être accompagnés. Elle consiste surtout à assurer la surveillance, l'encadrement quotidien et la régulation du comportement des élèves, souvent éloignés de leur famille et présents toute la semaine dans les établissements. L'éducation, bien que relevant en théorie de la responsabilité des familles, devient de fait une affaire institutionnelle, notamment à travers le contrôle exercé sur les déplacements, les rythmes et l'engagement scolaire des élèves. Dans ce contexte, le maître d'études s'impose comme une figure indispensable aux côtés des enseignants, qui assurent la tâche centrale de l'instruction. Il veille au maintien de l'ordre, à la discipline et au respect des règles, incarnant une autorité à la fois omniprésente et incontestée. Il prolonge, ainsi, symboliquement la cellule familiale tout en instaurant une distance disciplinaire propre au monde scolaire. Cette figure tutélaire se situe à l'intersection de plusieurs rôles : surveillant, éducateur, relais, et parfois même figure paternelle ; une fonction longtemps marquée par sa discrétion, voire son invisibilité (Chauvigné, 2022 ; Le Bars, 2014).

Historiquement, l'école s'est en partie construite sur une volonté de contrôle de la jeunesse. Dès ses origines modernes, elle se caractérise par une discipline rigoureuse, souvent renforcée par des châtiments corporels, censés forger le caractère. En effet, l'indiscipline est considérée comme une faute morale qu'il faut réprimer. À côté de ces punitions physiques se développe une pédagogie de la sanction « analogique », où la peine infligée entretient un rapport symbolique avec la faute commise (dégradations/corvées de nettoyage ou réparation). Le maître d'études, acteur multitâche, devient ainsi le garant d'un ordre fondé sur la rigueur, le travail et la soumission. Son rôle oscille entre accompagnement de chaque instant et pratique du « dressage » éducatif. Dans le quotidien

des établissements scolaires, l'accent mis sur le respect des règles tend fréquemment à engendrer une forme marquée de moralisme.

Malgré leur rôle central, les maîtres d'études sont peu nombreux. Leur fonction évolue progressivement. En 1847, certains d'entre eux prennent le titre de surveillants généraux, avec la mission explicite d'encadrer aussi bien les élèves que les jeunes aspirants à la profession. Leur autorité s'appuie encore largement sur une culture éducative imprégnée de violence symbolique et physique (punitions humiliantes, sentiment de honte...). Parmi toutes ces stratégies éducatives issues d'un modèle scolaire inspiré des logiques militaires, pénitenciaires et monacales de l'époque (Chauvigné, 2020, 2022 ; Focquenoy, 2015 ; Prairat, 2013), la sanction, instrument de régulation morale autant que de maintien de l'ordre, reste au cœur du fonctionnement scolaire. Le ministère tente d'adoucir les choses en prolongement d'initiatives antérieures comme le rapport Villemain (1843) ou encore l'arrêté de Fortoul en 1854.

Mais ce système autoritaire finit par susciter des résistances de la part de la jeunesse elle-même. À la fin du XIX^e siècle, les élèves des grands lycées manifestent leur lassitude face à une discipline étouffante, moralisante, et à un quotidien austère, exclusivement consacré à l'instruction. Indiscipline, mutineries, contournement des règles sont alors des indicateurs de transformation de l'école et une reconnaissance des élèves comme acteurs (Thiercé, 2001). Cependant, la discipline reste tenace et dure, ce qui n'est pas sans marquer profondément un certain nombre de maîtres d'études et de surveillants généraux.

Cette situation conduit une petite partie de l'État et certains surveillants généraux à s'interroger sur comment rendre l'école plus « habitable », plus humaine pour les élèves. Se pose ainsi, dans un souci éthique, la question de comment passer du moralisme à une éthique de la responsabilité. Le rapport Bourgeois de 1890 marque, ici, un tournant. Il critique la sévérité des lycées et propose d'introduire des formes de dialogue et de prise en considération des élèves et les travaux en groupe. Sans bouleverser immédiatement et en profondeur les pratiques éducatives, ce rapport ouvre une nouvelle ère de réflexion sur l'enfant, l'école et la figure de l'éducateur lui-même. Il amorce la construction d'une pédagogie attentive aux besoins psychologiques et sociaux de la jeunesse avec l'appui des recherches en sciences sociales (psychologie, philosophie, etc.) et de nombreux pédagogues, engageant une transformation progressive du regard porté sur les enfants, les adolescents et sur l'institution éducative elle-même. L'école n'est plus seulement envisagée comme un espace de sélection et de redressement moralisant rivié sur les règles scolaires et comportementales, mais comme un lieu de formation globale. Malgré tout, le statut soumis et passif de l'élève et cette surveillance très contrôlée, marqueurs d'un modèle autoritaire et disciplinaire, donnent quelques signes d'inflexion (Condette, 2020). *La revue de la vie scolaire : le conseiller d'éducation (1960-2016)* s'en fait l'écho et retrace pour partie cette évolution au sein des établissements du second degré, tout en mettant en lumière la formation et le développement d'un corps professionnel dédié à l'accompagnement de l'enfant, dans une perspective bien différente de celle de l'école traditionnelle. Cette revue périodique regroupe des informations issues de différentes

périodes de l'histoire du système éducatif, et sert de miroir grossissant des événements contemporains, ainsi que des dynamiques en cours liées à la massification scolaire dans les établissements secondaires. Ses rédacteurs, principalement des professionnels de l'éducation, incluent en majorité des surveillants généraux militants (71 %) et des représentants institutionnels (4,6 %) animés par l'ambition de rendre l'école plus instituant et démocratique, notamment par l'introduction de pratiques et d'activités en dehors de la classe, et par l'évolution du corps des surveillants généraux en CPE. Les courants pédagogiques, en particulier ceux de l'éducation nouvelle, ainsi que les travaux universitaires issus des sciences sociales et humaines, enrichissent progressivement la réflexion menée par la revue. La revue développe une vision du métier qui est la sienne, celle d'une association de professionnels exerçant ce métier sans pour autant mettre en avant les tensions corporatistes inhérentes à ces changements. La revue reflète, chez une partie des surveillants généraux – notamment ceux des collèges d'enseignement technique, dont le public est peu familier avec les codes de l'école –, une période de réflexion et de transformation progressive dans leur rapport au métier, à l'école et à l'éducation : « Les petits pensionnaires sont condamnés une fois leur travail de classe terminé à rester inactifs et silencieux pendant des heures encore ? Quiconque a vécu ou au moins a observé une telle vie a ressenti le besoin profond de changement » (*Le surveillant général*, n° 6, 1966, p. 10-12). Pourrait-on ainsi voir se dessiner un passage possible de la morale ou plutôt du moralisme axé sur respect strict des normes à un souci éthique centré sur l'élucidation des situations problématiques dans lesquelles sont impliqués des sujets considérés comme des personnes ? N'est-ce pas aussi le signe d'une redéfinition des missions vers un accompagnement éducatif et à la fois une quête de reconnaissance et de construction identitaire plus affirmée ?

2. Le temps du changement : du modèle autoritaire omniprésent à l'approche éthique (1960-1990)

« Cette agglomération d'enfants constamment réunis dans les classes, les réfectoires et les dortoirs, loin de la famille et sous la direction de maîtres qui sont les instruments d'une discipline invariable, ne paraît bonne, ni au point de vue physique ni au point de vue moral » (Anonyme, *Le surveillant général*, n° 6, 1966, p. 10-12). Si la jeunesse conteste le modèle d'une école verticale, normative et répressive par l'octroi de plus de liberté et de participation, de reconnaissance et de parole, certains surveillants généraux envisagent également d'interroger ce modèle : « le surgé aujourd'hui se refuse au caporalisme dans le style de l'adjudant Flick. Il a compris qu'il devait non pas tant surveiller les élèves que de veiller sur eux » (Bouchara, *Amicale des anciens stagiaires de Reims*, n° 15, 1963, p. 2). En effet, le décalage entre les pratiques scolaires en matière d'encadrement et de discipline et les élèves invite à une réflexion profonde sur les modèles éducatifs actuels, notamment en ce qui concerne l'approche de l'enfant et de son éducation. Au-delà de la morale et de l'obsession unique pour la discipline, la question de la construction de soi en tant que professionnel et de l'Autre devient un enjeu éthique en soi (Chauvigné, 2022 ; Dupeyron, 2027 ; Mikailoff, 2017). Le sens des pratiques professionnelles ainsi que l'affirmation identitaire des acteurs éducatifs se trouvent au

centre des débats, en particulier pour certains surveillants généraux, qui, à l'aube de la massification scolaire (1960), font face à une évolution de leurs publics. Or, si les règles sont nécessaires à toute vie en communauté, le cap d'une simple obéissance aux règles dans une forme de moralisme est-il suffisant ? Les élèves des filières professionnelles récemment intégrés dans le système éducatif, souvent issus de milieux peu familiers avec les codes scolaires traditionnels, soulignent davantage les défis d'une éducation qui doit s'adapter à des contextes variés et complexes.

Dès lors, la question centrale du dépassement du moralisme émerge et prolonge les débats engagés dès la réforme de 1890, qui envisageait une amélioration de l'encadrement des élèves : quel type d'homme et de citoyen « je » souhaite devenir en tant qu'éducateur, et quelles valeurs souhaite-t-on transmettre pour la société à venir ? Faut-il se contenter de former des individus dociles et obéissants au service de la société ou, au contraire, viser un objectif plus profond, celui de développer l'autonomie, la pensée critique et la responsabilisation des jeunes ? La réflexion porte ainsi sur la nécessité de produire des qualités morales ou de favoriser l'épanouissement des capacités individuelles et collectives (Foucault, 2001 ; Sen, 1985). Comme les surveillants généraux et futurs CPE l'indiquent dans la presse professionnelle, il faut « faire de nos élèves, des hommes [...] former des hommes et non des moutons ni des robots, ouvrir les esprits et les cœurs à l'avis de groupe, non les façonner à notre image ou selon nos propres idées » (Schmitt, *Amicale des anciens stagiaires de Reims*, n° 1, 1960, p. 6), faisant ainsi écho au plan Langevin-Wallon de 1947. Mais jusqu'où peut-on résister à la tentation de renforcer la discipline de manière excessive ? Et surtout, comment peut-on aménager un espace éducatif propice à cette évolution au sein même de l'école ?

La « vie scolaire » dans les établissements du second degré, en particulier à l'aube de la massification de l'enseignement (1960), se présente comme un terrain d'expérimentation où la régulation des conflits et la question de l'autorité prennent une place importante. Toutefois, cette vie scolaire ne se réduit pas à un simple décor institutionnel ; elle constitue un véritable lieu d'interaction et de partage entre les élèves, la direction de l'établissement (chef d'établissement et services administratifs) et les enseignants. Elle est un espace d'expériences collectives, où chaque élève joue un rôle actif dans la construction de son parcours scolaire et la vie en groupe. Comme en témoignent les surveillants généraux de la revue en 1962 :

éduquer, c'est développer la pleine personnalité de l'enfant en vue de son entrée harmonieuse dans la collectivité [...] éduquer doit être un acte continu, car l'éducation doit baigner tous les moments de la vie de l'adolescent, faire partie intégrante de la vie dans tous ses actes [(l')enseignement, travail en atelier, sport, internat, loisir]) et s'ouvrir sur la vie extérieure [...] Une modification de l'ambiance et du climat dans l'établissement suppose un changement progressif de méthode, une modification des rapports adultes-adolescents. (Anonyme, *Amicale des anciens stagiaires de Reims*, no 9, p. 9)

Ces évolutions loin d'être rapides et uniformes précèdent ce qui marquera la construction identitaire de ce corps dont les missions viendront à se modifier. Si le surveillant général reste « responsable du maintien de l'ordre et de la discipline, il participe également au fonctionnement des activités périscolaires dans l'établissement et s'occupe tout particulièrement de la vie collective des élèves internes » (ministère de l'Éducation nationale [MEN], 1965)⁵. Le décret de 1970 marque une transformation majeure du surveillant général au conseiller d'éducation et CPE, passant ainsi d'un modèle de surveillance autoritaire à une fonction de responsabilité éducative et relationnelle.

La vie scolaire s'inscrit ainsi dans une pédagogie visant à favoriser l'autonomie, l'engagement et l'émancipation des jeunes, dans une démarche profondément démocratique, notamment chez les surveillants généraux confrontés aux publics de l'enseignement technique (Chauvigné, 2017, 2022 ; Dupeyron, 2017). Ces principes et valeurs (responsabilisation, autonomie morale, bien commun, dignité humaine, etc.) sont des fondements éthiques essentiels de l'éducation contemporaine. La vie scolaire, en ce sens, représente un moyen de rompre avec l'austérité de l'école traditionnelle, souvent perçue comme un lieu où le savoir est transmis de manière autoritaire, sans lien avec les préoccupations réelles des élèves. Loin de se limiter à une logique purement instructive, elle propose un environnement plus coopératif, où l'on cherche à rendre les élèves acteurs de leur apprentissage. Les méthodes pédagogiques employées, bien qu'évoluant lentement, favorisent l'interactivité et la participation. Les clubs, les séjours de découverte et surtout les foyers socio-éducatifs à partir de 1968 sont autant d'initiatives qui visent à renforcer l'autonomie des élèves tout en les incitant à se définir comme des sujets actifs dans leur parcours éducatif. Ces expériences contribuent à leur subjectivation, c'est-à-dire à leur processus de construction de soi dans un cadre collectif. Les professionnels de l'éducation occupent un rôle central dans cette dynamique, en particulier avec l'évolution constante des problématiques des publics scolaires. Leurs fonctions ne se résument pas uniquement à la surveillance et à la sanction, mais visent à accompagner et soutenir les élèves (suivi individuel, aide à la prise d'initiatives dans la vie collective de l'établissement, etc.). Ce changement, bien que sémantique, porte une dimension éthique profonde : il ne s'agit plus d'une relation de contrôle, mais d'une relation d'accompagnement et de soutien, dans l'objectif de responsabiliser les élèves tout en respectant leur individualité. Ce modèle, inspiré par les courants pédagogiques, philosophiques et psychologiques de l'éducation nouvelle, place l'élève au cœur de son apprentissage, de sa vie sociale et de sa citoyenneté (Chauvigné, 2017, 2022 ; Condette, 2013). Si le décret de 1972⁶ institue les CPE à la place des surveillants généraux en insistant sur « l'action globale » auprès des élèves, la circulaire de missions des CPE de 1982 témoigne d'une place à parts égales du fonctionnement de l'établissement, de la collaboration avec le personnel enseignant et de la prise en charge de l'animation éducative comprenant les « relations et contacts directs avec les élèves sur le plan collectif

⁵ Circulaire du 17 novembre 1965 relative à la place et aux missions des surveillants généraux.

⁶ Circulaire n° 72-222 du 31 mai 1972, relative aux missions des conseillers principaux et conseillers d'éducation : https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_224811/circulaire-n72-222-du-31-mai-1972

(classes ou groupes) et sur le plan individuel (comportements, travail, problèmes personnels) ; [le] foyer socio-éducatif et [l']organisation des temps de loisirs (clubs, activités culturelles et récréatives) ; [l']organisation de la concertation et de la participation (formation, élections et réunions des délégués élèves, participation aux conseils d'établissement) » (MEN, 1982)⁷.

Les courants de l'éducation nouvelle de la fin du 19^e siècle/début du 20^e siècle, avec des figures telles que Freinet, Decroly, Cousinet, dans la lignée de Dewey, ont cherché à intégrer l'élève dans un processus collectif de construction du savoir et du vivre-ensemble. Ces pédagogies mettent l'accent sur la coopération, le respect et l'autonomie, et se prolongent dans la pédagogie institutionnelle d'Oury et de Lapassade, qui plaident pour une école plus inclusive et démocratique, respectueuse des besoins individuels. La vie scolaire et ces néosurveillants généraux ou futurs CPE (1965-1972) tentent de transformer ainsi l'école en un espace d'émancipation, non seulement intellectuelle, mais aussi sociale et civique. L'objectif est de s'éloigner d'un modèle autoritaire et militaire pour instaurer un cadre éducatif fondé sur l'Agora, la responsabilité et la participation. Timide dans un premier temps, cette direction s'impose chez les CPE à partir des années 1980.

C'est dans ce cadre que tente de se développer une pédagogie instituante (Laval et Vergne, 2021), où la démocratie ne se limite pas à un principe théorique, mais se vit concrètement à travers des pratiques collectives. La « démocratie comme autogouvernement » trouve ici toute sa signification : il ne s'agit pas uniquement de transmettre des valeurs démocratiques, mais de les appliquer au quotidien, en impliquant les élèves dans les décisions qui les concernent et en leur offrant la possibilité de participer activement à l'organisation de leur vie scolaire. Cette approche met en avant une éthique de la responsabilité et de la discussion, visant à intégrer des modèles d'inclusion et de socialisation où chacun pourrait trouver sa place. La sanction, loin d'être une simple répression, se transforme en un levier d'apprentissage et confirme ce qui était en germe en 1890. Depuis les années 1960, le droit de punir a été contesté, influence des mouvements sociaux et des théories critiques (Foucault, 1975) et des évolutions sociales (place de l'enfant dans la famille, par exemple). Les difficultés scolaires, notamment chez les élèves issus de milieux populaires, révèlent l'incapacité de l'école à lutter contre les inégalités, exacerbant les comportements de violence, les incivilités et le décrochage scolaire (Dubet, 1991). Les années 1990 marquent un tournant : face à la multiplication des violences et incivilités scolaires, l'État insiste sur la nécessité de rétablir un cadre normatif et disciplinaire, tout en intégrant une dimension de prévention et de responsabilisation des élèves.

Dans cette logique, l'autorité des CPE a été réaffirmée comme étant centrale dans le fonctionnement de l'établissement scolaire. Toutefois, cette réaffirmation de l'autorité, bien qu'incontournable, soulève des questions sur la légitimité de la discipline dans une

⁷ Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982 : https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-05/circulaire_du_28_octobre_1982_n_82-482.pdf

école qui se veut démocratique et inclusive. Les punitions et sanctions, souvent perçues comme injustes ou illégitimes, deviennent des sources de tensions et de contestation. C'est pourquoi l'initiation des élèves au droit et à la responsabilité en acte devient un outil fondamental pour encadrer l'autorité, tout en évitant l'arbitraire (Conche, 2003 ; Prairat, 2003). La sanction éducative, pour le CPE, ne vise pas à effacer la faute, mais à en faire un levier de responsabilisation en donnant du sens à la règle, en permettant à l'élève de prendre conscience des conséquences de ses actes et d'envisager une transformation personnelle. La transgression devient alors un moment de réflexion et de développement personnel, et non simplement un échec. La responsabilisation de l'élève dans ce processus forge peu à peu sa liberté et sa capacité à devenir maître de lui-même (Meirieu, 1997).

Ceux qui détiennent une part d'autorité devraient se persuader que cette « puissance légitime » est essentiellement « service », qu'elle ne s'exerce pas pour elle-même, mais pour faire face aux responsabilités qui leur sont confiées, qu'il faut en user toujours dans l'intérêt de tous et savoir n'en abuser jamais. « Vouloir être libre, c'est savoir partager des responsabilités ». La liberté n'est certainement pas un libre arbitre, c'est-à-dire la possibilité de choisir dans le prêt-à-porter, elle est capacité à discerner des objectifs et d'en apprécier la valeur par rapport au sens qu'on veut donner à son activité, à sa représentation du futur... or beaucoup de jeunes attendent que l'école soit enfin capable d'éduquer à cette liberté par un exercice progressif de recherches et de responsabilités. Ils reconnaissent que la découverte des objectifs d'action et l'appréciation réelle de leur valeur ne se réalisent d'une façon cohérente et profitable qu'avec le concours soutenu d'adultes disponibles et disposés à les conseiller objectivement. (Anonyme, *La revue Conseiller d'éducation, la revue de la vie scolaire*, n° 132, 1999, p. 20)

Cette tension entre autonomie et hétéronomie, entre la liberté de l'élève et les exigences de l'institution, constitue le cœur de la vie scolaire depuis sa création. Les CPE naviguent ainsi entre la nécessité de maintenir une discipline dans une refonte, comme indiqué supra, d'une approche des procédures disciplinaires actée dans les années 2000 (MEN, 2000)⁸ et celle d'encourager l'autonomie et la participation des élèves. L'éthique des CPE repose ainsi sur la reconnaissance de chaque élève comme un individu en devenir, capable d'assumer progressivement ses responsabilités, tout en étant soutenu par une communauté éducative bienveillante. Cette approche, bien qu'exigeante, permet de voir l'école comme un véritable laboratoire de la démocratie et de la citoyenneté active, où chaque élève apprend à exercer sa liberté tout en intégrant des valeurs de coopération, de responsabilité et de respect. D'après le témoignage des surveillants généraux et de l'inspection générale dans la revue professionnelle étudiée, une éducation à la responsabilité serait à envisager : « Remplacer “discipline” par “responsabilité” est moins une querelle de mots qu'une réforme de mœurs. Il s'agit de former des citoyens dans la notion de liberté de chacun » (Anonyme, *Le surveillant général*, n° 1, 1965, p. 3), propos

⁸ Bulletin officiel relatif aux procédures disciplinaires et règlement intérieur de juillet 2000 : <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2000/special8/special8.pdf>

qui retrouve un écho grandissant dans les numéros de la revue dans les années 1990/2000. Ces enjeux éthiques, loin d'être des concepts abstraits, sont au cœur des pratiques quotidiennes qui visent à préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et engagés. C'est par ces pratiques que la vie scolaire, menée par les CPE, entend véritablement accompagner les élèves (guider, repérer leurs difficultés, s'adapter aux besoins, favoriser leur autonomie, etc.) dans leur parcours de formation et d'émancipation. Malgré cette ligne de conduite et le déploiement de ces médiations multiples (entre élèves, avec les enseignants, les familles, etc.), la pression sociale et institutionnelle, la complexité des problématiques élèves, les contextes socio-économiques viennent quelque peu bousculer cet idéal éducatif qui a bien du mal à s'imposer dans le cadre scolaire. L'actualité récente du métier (MEN, 2015)⁹ et ses évolutions statutaires témoignent davantage de missions de pilotage au sein de l'établissement scolaire et auprès du chef d'établissement.

3. L'éthique à rude épreuve... ou comment l'ombre du néosurveillant est-elle en passe de réapparaître ? (1990/2000-2025)

Le métier de CPE repose sur une éthique du dialogue et de la responsabilité impliquant un suivi éducatif individuel et collectif des élèves dans tous les aspects de leur vie personnelle et scolaire. Sans abandonner la question de la norme sociale et scolaire et celle des règles de vie de l'établissement, le CPE, entre autonomie et hétéronomie, guide, conseille, sanctionne, tout en assumant les conséquences de ses actes. Il ne se contente pas de gérer le service vie scolaire dont il est le chef de file, il en est l'acteur éducatif, porteur d'un projet d'émancipation, d'équité et de socialisation. Dans un système scolaire centré sur l'instruction, son rôle éducatif reste souvent peu reconnu, bien qu'essentiel. Tout en dépassant la simple obéissance dont il est le garant depuis le 19^e siècle, le CPE incarne, aujourd'hui, une autorité réflexive (impliquant une interrogation sur sa légitimité et ses effets), éducative (expliquée et comprise) et justifiée (une autorité comme outil de formation qui fait grandir et responsabilise) en visant à articuler transmission de valeurs, développement de l'élève et cohésion collective. Après 1970, le métier de CPE entre dans le champ éducatif en marquant une rupture avec la logique disciplinaire, puis s'inscrit dans une approche pédagogique à partir de 1982, avec la collaboration avec les enseignants et le suivi des élèves. Enfin, à partir de 2015, le CPE prend une dimension plus politique en devenant conseiller technique du chef d'établissement et acteur de la politique éducative, inscrivant ainsi son action dans une tension entre régulation, accompagnement et pilotage. Au fil du temps, ces tendances s'autoajoutent et prennent une coloration diverse en fonction des contextes qui les entourent.

En effet, les transformations sociales (précarité, diversification des publics) conjuguées aux attentes croissantes des familles et aux exigences institutionnelles complexifient fortement la gestion quotidienne des situations scolaires. Les décisions prises par les établissements sont de plus en plus fréquemment contestées (on peut citer

⁹ Dernière circulaire de missions des conseillers principaux d'éducation d'août 2015, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENH1517711C.htm>

ici certaines décisions disciplinaires, l'évaluation des apprentissages, etc.), parfois dans un climat de tension, voire de violence, affaiblissant l'autorité des enseignants et de l'institution. En réponse, nombre d'enseignants appellent à un retour à l'ordre, réclamant davantage de discipline, de fermeté de la direction, voire l'intervention de tiers. Ce discours s'alimente aussi d'une nostalgie sociale autour d'une école idéalisée, où l'autorité ne se discutait pas et ne date pas d'aujourd'hui :

L'image du rôle coercitif qui serait dévolu spécifiquement au CPE est persistante, et le professeur confère bien souvent au CPE un « pouvoir de police ». Ce transfert de compétences éducatives conduit l'enseignant à se départir d'un champ de responsabilités qu'il aurait gagné à développer pour éviter toute perte d'autorité, fût-elle partielle et/ou éphémère [...]. (Anonyme, *La revue de la vie scolaire : le conseiller d'éducation [1960-2016]*, n° 167, 2007, p. 17)

Face à cette crispation qui perdure aujourd'hui, les CPE, forts de leur expérience, s'efforcent souvent de maintenir une posture éducative, pédagogique et réflexive. Inspirés par la pédagogie comme une théorie pratique chez Durkheim (1922), ils privilégient une éthique centrée sur l'intérêt de l'adolescent, assumant leur rôle dans l'accompagnement des parcours, même chaotiques. Toutefois, cette approche entre parfois en tension avec les attentes de certains enseignants, qui perçoivent le CPE avant tout comme un garant de la discipline. Cette divergence met en lumière une double tension : d'une part, entre régulation et éducation ; d'autre part, entre les missions prescrites et les pratiques réelles.

Depuis les années 1960, la vie scolaire s'est pourtant construite autour d'un projet éducatif global, bien plus large que la seule discipline. Toutefois, les textes récents (notamment le référentiel de compétences de 2013 et la circulaire de missions de 2015) marquent un infléchissement. Comparativement à la circulaire fondatrice de 1982, qui articulait trois domaines équilibrés – gestion, suivi des élèves, animation socio-éducative –, la version de 2015 réorganise les missions autour de la politique éducative, du suivi des élèves et de l'organisation de la vie scolaire. Ce déplacement de focale s'inscrit dans un contexte sécuritaire et gestionnaire, où le climat scolaire, la performance et la régulation prennent le pas sur la participation active des élèves. Si le suivi de l'élève (accueil, inclusion, etc.) est un des quatre axes de cette circulaire, la « citoyenneté participative » demeure un sous-axe. La dimension managériale s'inscrit plus largement dans les missions et certaines logiques de contrôle et de gestion de l'ordre persistent sous des formes renouvelées de la discipline : « [Les CPE] contribuent à l'élaboration du diagnostic de sécurité. Ils participent à la prévention et à la lutte contre toutes formes de discrimination, d'incivilité, de violence et de harcèlement » (MEN, 2015).

Si longtemps le CPE a été « médiateur de transformations » (Anonyme, *La revue Conseiller d'éducation, la revue de la vie scolaire*, n° 144, 2002, p. 8), le glissement statutaire de 2015 soulève plusieurs enjeux éthiques. Les tâches administrées se répartissent en trois blocs relatifs à la politique éducative de l'établissement, le suivi des élèves et l'organisation de la vie scolaire ne laissant qu'une part congrue à la citoyenneté

participative. Ainsi, la réduction de l'animation éducative et de l'implication des élèves ne risque-t-elle pas d'affaiblir leur autonomisation ? En quoi la citoyenneté, désormais plus ponctuelle que coconstruite, permet-elle à l'élève de se construire comme sujet reconnu ? Si l'évolution des missions du CPE reflète une adaptation aux nouveaux publics et aux logiques individualisées du bien-être et de la réussite scolaire, elle s'inscrit aussi dans une logique plus politique et managériale, influencée par les normes de performance propres à une société de marché. Or, « l'élève est pourtant une personne [...] on l'oublie trop souvent » (Anonyme, *La revue Conseiller d'éducation, la revue de la vie scolaire*, n° 97, 1989, p. 7). Son accompagnement suscite des interrogations multiples qui amènent le CPE dans le pari de l'éducabilité à faire des choix (jusqu'où intervenir ? faut-il sanctionner ou réparer ? etc.)... les meilleurs possibles.

Mais aujourd'hui, la circulaire de missions de 2015 fait évoluer le rôle des CPE vers des fonctions de conseil stratégique, de coordination et de pilotage de la politique éducative, en appui du chef d'établissement. Ce repositionnement autoajoute à leur fonction de gestionnaires du quotidien. Ils deviennent ainsi des acteurs stratégiques, leaders moraux et facilitateurs du dialogue au sein de la communauté scolaire. Les CPE se situent à la croisée des enjeux éducatifs, relationnels et institutionnels, assumant des responsabilités élargies et un rôle d'interface entre les différents pôles de l'établissement (administratif, pédagogique, sociomédical, etc.). Là est la véritable tension, dans la revue étudiée, entre des aspirations institutionnelles et le réel du métier, tension variable selon les contextes scolaires et l'interprétation des acteurs de leurs missions toujours plus étendues (MEN, 2015). Ce glissement vers une logique de gouvernance ne risque-t-il pas de diluer la dimension éducative originelle du métier ?

En somme, l'éthique du CPE se redéfinit continuellement, entre accompagnement des élèves, régulation du collectif et ajustement aux politiques publiques. Si ce rôle reste central, il est aussi de plus en plus exposé, tiraillé entre prescriptions institutionnelles, attentes contradictoires et nécessité de préserver un espace éducatif authentique, fondé sur la reconnaissance, la participation et l'émancipation des élèves. Pris entre les exigences de sécurité, les attentes des familles, les défis de la coéducation et les revendications des élèves, ces professionnels doivent inventer de nouveaux équilibres. Ils assurent une médiation quotidienne entre les normes institutionnelles et les réalités vécues par les jeunes, souvent marquées par des fragilités ou des décrochages. Au cœur de l'activité éducative, en particulier dans les fonctions de régulation et de médiation, le questionnement éthique est une composante indispensable. Il guide non seulement les actions, mais aussi les décisions et les stratégies adoptées par les éducateurs, qui doivent constamment naviguer entre des exigences parfois contradictoires. Dans ce cadre, l'éthique devient un fil conducteur qui permet de prendre des décisions éclairées, justes et respectueuses des élèves tout en répondant aux exigences de l'institution scolaire.

Conclusion

De la logique d'ordre à celle de la discipline, le surveillant général devenu CPE s'inscrit aujourd'hui dans une perspective davantage tournée vers le dialogue et la

responsabilité, dans l'idée d'ouvrir des possibles aux adolescents dont il a la charge. Face à l'évolution des problématiques élèves, il est amené à mobiliser une forme d'adaptation créative (Pachod, 2007) afin d'accompagner l'ensemble des élèves, notamment les plus vulnérables. Dans le même temps, certaines dynamiques actuelles semblent accorder une place plus importante aux logiques de cadrage et de régulation, dans une approche plus déontologique de l'éducation. Toutefois, l'histoire en a déjà montré certaines limites. Figure de médiation, le CPE peut ainsi être envisagé comme un tiers, dont la posture articule présence éducative et autorité renouvelée, pour soutenir les processus d'émancipation des adolescents.

Références

- Chauvigné, C. (2017). *L'éducation à la citoyenneté au lycée (1881-2010) : pratiques d'acteurs*. L'Harmattan.
- Chauvigné, C. (2020). La construction de la vie scolaire et les sciences sociales : élucidation, fondement, application ? *Arphé*, (1). <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2020/dossier/article/la-construction-de-la-vie-scolaire-et-les-sciences-humaines-elucidation>
- Chauvigné, C. (2022). *La vie scolaire : une histoire singulière au sein du système éducatif : la Revue de la vie scolaire (1960-2016)*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Chauvigné, C. (2024, mai). *L'éthique au cœur du métier : le cas des conseillers principaux d'éducation*. Colloque sur l'agir éthique de l'enseignant, INSPÉ de Strasbourg.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses universitaires de France.
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Presses universitaires de France.
- Condette, J-F. (2015). *Les chefs d'établissement : diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*. Presses universitaires de Rennes.
- Condette, J-F. (2020). Les règles disciplinaires dans les collèges et lycées français de garçons au XIX^e siècle. Dans J. Krop et S. Lembré (dir.), *Histoire des élèves en France* (vol. 2 : *Ordres, désordres et engagements [XVI^e-XX^e siècles]*) [p. 193-222]. Presses universitaires du Septentrion.
- Condette-Castelain, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, (35), 105-131.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Seuil.
- Dupeyron, J-F. (2017). *La vie scolaire : une étude philosophique*. PUN – Éditions universitaires de Lorraine.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Presses universitaires de France.
- Focquenoy, C. (2015). *L'ombre de Monsieur Viot... : du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970)* [Thèse de doctorat, Université de Lille].
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.

- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Gallimard.
- Jonas, H. (1993). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Le Cerf.
- Laval, C. et Vergne, F. (2021) *Éducation démocratique*. La Découverte.
- Le Bars, L. (2014). *Les professeurs de silence : maîtres d'études, maîtres répétiteurs et répétiteurs au XIX^e siècle*. L'Harmattan.
- Meirieu, P. (1997). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. ESF.
- Mikaïloff, N. (2017). *L'accompagnement individuel des élèves par le conseiller principal d'éducation, entre éthique et responsabilité : étude compréhensive d'une posture en tension*. Connaissances et savoirs.
- Mucchielli, A. (dir). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pachod, A. (2007). « *Que dois-je faire* » ? : *la morale en 3D de l'enseignant*. L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). Le lieu où l'on enseigne. Dans L. Chalmel (coord.), *Espaces et dispositifs en éducation* (p. 45-68). L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Sen, A (1985). *Commodities and capabilities*. Elsevier Science Publishers.
- Thiercé, A. (2001). Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle. *Histoire de l'éducation*, (89), 95-120. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.842>

Dispositifs et pouvoir en contexte d'école inclusive : implications éthiques des politiques, dispositifs et catégories ciblant des élèves à besoins éducatifs particuliers

Le cas des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

Franck Bettendorff

Centre interdisciplinaire de recherche « culture, éducation, formation, travail » – équipe Éducation et scolarisation (ESCOL), Université Paris 8 ; laboratoire Éducation, cultures, politiques, Université Lyon 2

Résumé : À partir d'une enquête doctorale (2014-2022) combinant analyse documentaire et entretiens auprès d'élèves, de parents et d'agents dans six collèges, cet article examine les implications éthiques des politiques et dispositifs de scolarisation visant les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Nous distinguons scolarisation et scolarité et interrogeons l'adéquation entre catégories administratives et réalités sociales. Les résultats montrent un flou catégoriel, une population hétérogène et en évolution, ainsi qu'une insuffisance structurelle des moyens humains et de la formation pour traiter des retards d'apprentissage. L'analyse croisée du cadrage institutionnel et du dispositif (au sens foucauldien) met au jour une valeur d'usage centrée sur la normalisation de la scolarisation, au détriment de la construction des apprentissages. Trois enjeux éthiques sont discutés : catégoriser des besoins plutôt que des individus, aligner les moyens sur les besoins réels et garantir une évaluation indépendante des politiques éducatives.

Mots-clés : école inclusive ; EFIV ; dispositifs ; catégorisations ; éthique des politiques éducatives

Abstract: Based on a doctoral study (2014–2022) combining documentary analysis and interviews with students, parents and staff in six lower-secondary schools, this article examines the ethical implications of schooling policies and programmes targeting children from itinerant and traveller families (EFIV). We distinguish schooling from schooling trajectories (“scolarisation” vs. “scolarité”) and question the fit between administrative categories and social realities. Findings reveal categorical blur, a heterogeneous and evolving population, and structural shortcomings in staffing and training to address major learning delays. A cross-analysis of institutional framing and “dispositif” (Foucauldian sense) uncovers a use value centred on the normalization of schooling, to the detriment of learning construction. Three ethical issues are discussed: categorizing needs rather than individuals,

aligning resources with students' actual needs, and ensuring independent evaluation of education policies.

Keywords: inclusive policy; EFIV; school attendance devices; categorization; policy ethics

Introduction

L'essor des politiques dites d'école inclusive en France et en Europe s'est accompagné de la multiplication de dispositifs ciblant des catégories d'élèves dits à besoins éducatifs particuliers. Parmi ces publics, le ministère de l'Éducation nationale identifie une population dont le mode de vie est caractérisé par l'itinérance, l'habitat mobile, une culture et un rapport discontinu à l'école : les « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs » (EFIV). Les EFIV occupent une place singulière : numériquement minoritaires au niveau national, mais visés par des circulaires ministérielles consacrées à cette population d'élèves depuis 1966, et par des initiatives partenariales originales, telles par exemple les antennes scolaires mobiles, camions aménagés en salles de classe intervenant sur un territoire au gré des déplacements des familles. La catégorie a porté d'autres dénominations depuis 1966 : enfants de familles sans domicile ni résidence fixe (1966 ; 1970), puis enfants du voyage (2002). Elle est actuellement la seule catégorie d'élèves en France définie en référence à une origine familiale. Avec les élèves allophones nouvellement arrivés, elle renvoie implicitement à la classification des « *special needs* » de l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) relatifs à des désavantages d'origine culturelle ou sociale (Mainardi, 2021).

À partir d'une enquête de doctorat de sciences de l'éducation et de la formation soutenu en 2022, nous proposons une mise en perspective éthique fondée sur une analyse sociologique des catégories, politiques et dispositifs qui s'adressent à ces élèves. L'ambition est double : d'une part, mettre à l'épreuve la pertinence descriptive et opératoire des catégories administratives au regard des réalités observables ; d'autre part, évaluer en quoi les dispositifs déployés produisent non seulement de la scolarisation (présence à l'école), mais aussi de la scolarité (fréquentation et appropriation des savoirs), condition de justice socioscolaire.

1. Cadrage théorique – catégorisations, dispositifs, reconnaissance et redistribution, scolarisation et scolarité

Le cadrage mobilise trois ensembles théoriques articulés en vue de l'interprétation et de la mise en perspective des résultats des sous-enquêtes correspondantes. Premièrement, nous effectuons l'analyse des catégorisations comme productions sociales agissantes (Bourdieu, 1985 ; Brekhus, 2005 ; Rigoni, 2010 ; Dhume-Sonzogni, 2011), qui configurent les attentes et les interventions publiques. Retenons ici que ces catégorisations ne sont neutres ni sociologiquement ni éthiquement parlant. Elles induisent des classifications et des cadrages institutionnels, selon la conceptualisation du sociologue britannique Bernstein (2007), qui ont des effets sur la prise en compte des inégalités socioscolaires, lorsqu'on sépare certaines catégories d'élèves selon la compréhension de leurs spécificités. Par exemple, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) pour troubles envahissants du

développement versus les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) pour la grande difficulté scolaire. L'espace social créé par ces classifications, ou arènes selon Pons (2024a), verra se développer des possibilités de discours, appelées configurations de dicibilité, en référence aux cadres du sociologue Elias, soit l'ensemble des discours possibles, voire probables, qui configurent également la praxis. En ce qui concerne les EFIV, les catégorisations sont politiques et institutionnelles aux échelles européenne et nationale. En outre, elles voient opérer des circulations entre travaux scientifiques et discours institutionnels, dans la rédaction des textes prescriptifs comme dans les formations des personnels éducatifs. Deuxièmement, nous mobilisons une conception des dispositifs distinguant le registre stratégique explicite des organisations scolaires (Barrère, 2013) et celui foucauldien, de dispositifs entendus comme ensembles hétérogènes de discours, de normes, de traditions pédagogiques, d'instituts et de contenus de formation, etc. Foucault (2001) a donné un statut théorique à ces ensembles hétérogènes, les nommant également dispositifs. La caractérisation du dispositif foucauldien, qui n'a pas nécessairement d'auteur identifié, se prolonge par la notion de valeur d'usage (Chartier, 2017), soit ce que produisent réellement les dispositifs, leur pouvoir. Cette valeur d'usage est ici mise en relation avec les classifications et cadrages du discours pédagogique (Bernstein, 2007), étendus à l'analyse des dispositifs. Ainsi pensés, les dispositifs autorisent la mise en regard des intentions politiques explicites avec les produits effectifs de l'action publique. Troisièmement, la distinction entre reconnaissance et redistribution proposée par Fraser (2011), réinterrogée en contexte d'éducation à l'aune des biens et outils symboliques que sont les savoirs scolaires (Bautier, 2023), permet de distinguer l'octroi d'un statut d'élèves à besoins particuliers et l'accès effectif aux ressources d'apprentissage. Afin d'affiner la représentation de la population visée par les politiques publiques, nous adjoignons à ce triptyque la perspective des pratiques sociales et socialisatrices (Thin, 1998) et une approche par configurations de ménages pour situer les positions sociales des familles (Cayouette-Remblière et Ichou, 2019).

Enfin, pour réaliser ce travail, nous avons eu besoin d'élaborer une distinction fondamentale entre le processus de scolarisation (aller à l'école primaire obligatoire de trois à dix ans, se rendre dans les cours de l'enseignement secondaire obligatoire ou collège de onze à quinze ans, etc.) et celui de scolarité, c'est-à-dire la fréquentation des savoirs scolaires. Cette fréquentation des savoirs signifie la construction d'un curriculum réel du point de vue de l'élève, cohérent et appuyé sur les programmes du ministère de l'Éducation nationale. La distinction opérée permet de penser le phénomène dit inclusif en observant comment des élèves peuvent être scolarisés sans apprendre et porte déjà en elle des résonances éthiques. Elle s'articule avec le modèle analytique de la reconnaissance versus la redistribution de Fraser (2011). La problématisation qu'ouvre cet article pourrait se formuler ainsi : la reconnaissance d'un statut d'élèves à besoins éducatifs particuliers relatifs à des désavantages d'ordre culturel et social, légitimant un processus de scolarisation par

l'institution et assumé par les familles, produit-elle une redistribution effective des ressources symboliques associées à l'acquisition des savoirs scolaires ?

2. Méthodologie(s) : enquêter auprès d'un public minoritaire

L'enquête (2014-2022) combine un premier volet comprenant une analyse documentaire multiscalaire (européenne, nationale, départementale) d'un corpus de textes relatifs à la scolarisation des enfants tsiganes et voyageurs, dénominations déclinées en contexte français en « enfants du voyage », puis en EFIV. Ces corpus sont constitués d'une part de productions institutionnelles (recommandations, rapports, textes de loi, circulaires, comptes-rendus) et d'autre part de travaux scientifiques au sujet des « Tsiganes, Voyageurs ou Roms », pensés ainsi en contexte européen à travers les « *Romani studies* » (Olivera et Poueyto, 2018). Notons dès maintenant que notre point de vue ne vise pas à légitimer des catégories ethniques, mais à les constituer en objet d'étude sociologique. Nous nous intéressons davantage à décrire ces catégories avec leur cortège d'effets cognitifs et sociaux plutôt qu'à énumérer des caractéristiques ethniques particulières. Mise à part une loi de 1912, le corpus couvre une période allant de 1966 à 2022. L'analyse thématique et discursive qui en est faite dégage les catégories et intentions politiques mises en relation avec les épistémologies et conceptions de la population en circulation dans le champ scientifique.

Un second volet analyse un corpus d'entretiens compréhensifs et semi-directifs avec des collégiens ($n = 20$), des parents ($n = 9$) et des agents (enseignant·es du dispositif, personnels d'établissement de divers statuts, cadres : $n = 8$) dans six collèges d'un département ayant instauré dès 2005 une scolarisation systématique des enfants du voyage. S'ajoutent des données tirées des emplois du temps et bulletins des élèves interviewés. L'analyse thématique et discursive des entretiens met en évidence les rapports à l'école et à l'écrit des élèves et de leurs familles, les formes d'auto-identification à un collectif, ainsi que les conceptions de la population et des dispositifs chez les agents.

Un troisième volet analyse un recueil d'informations collectées sur les ménages (Cayouette-Remblière et Ichou, 2019) : pratiques résidentielles et de scolarisation, activités, niveaux de formation ($n = 29$). Ce recueil construit une image contextualisée des pratiques sociales et socialisatrices de la population de parents, en relation avec la scolarisation et la scolarité.

L'échantillon : sur les 400 élèves identifiés comme EFIV en 2015 au niveau départemental, on trouve une centaine de collégiens pour 37 000 au total dans le département d'enquête. Cette population se révèle très minoritaire, bien que parfois porteuse de retards majeurs d'acquisitions scolaires difficiles à traiter dans le contexte des collèges. Elle est concernée par des circulaires et un dispositif propre dont les effectifs d'agents fluctuent entre sept et quinze selon les années, avec une part significative de contrats précaires et peu de

formations spécialisées. Sur l'échantillon total, vingt collégiens ont été entendus et ont fait l'objet d'une répartition en groupes.

L'analyse procède par va-et-vient entre induction et mise à l'épreuve des concepts, dans une sociologie interactive des relations réciproques entre l'institution scolaire et son public. Dans un contexte de grande diversité des réalisations institutionnelles à l'échelle nationale, du fait de la politique systématique de scolarisation qui a été mise en œuvre à l'échelle locale durant plus de dix ans (2005 à 2016), le département d'enquête a permis de tirer profit de l'observation des interactions effectives entre une population et une institution, ce qui n'aurait pas été possible dans des contextes locaux sans dispositif consacré aux EFIV. Ajoutons que l'auteur de ces lignes a été enseignant, médiateur et coordinateur de dispositif dans le même département, ce qui a facilité la constitution de données locales donnant à la partie départementale de cette étude un statut d'étude de cas. Cette approche a donc contribué à mettre en évidence les articulations entre catégories, politiques, dispositifs et une population cible.

3. Trois ensembles de résultats aux implications éthiques : catégories et adéquation au public visé ; moyens humains, recrutement et formation ; cadrage institutionnel, dispositif et valeur d'usage

Au sujet des catégories et de l'adéquation au public visé, les difficultés inhérentes à l'appellation « enfants du voyage », relayée par la catégorie Enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs issue de la circulaire de 2012¹, tiennent à un triple ancrage : un projet politique de promotion des Roms et d'une éducation interculturelle à l'échelle européenne, partagé pour une part par des institutions telles que la Commission européenne ou le Conseil de l'Europe ; des héritages juridiques et administratifs nationaux qui, sans reconnaître légalement des communautés culturelles, ont longtemps essentialisé la population (de la loi de 1912² sur la circulation des nomades, puis celle de 1969 sur les personnes sans domicile ni résidence fixe³, aux références contemporaines aux « gens du voyage⁴ ») ; et un paradigme scientifique transnational constituant en objet les Roms ou Tsiganes ayant circulé dans les différentes échelles politiques et institutionnelles. Les *Romani studies* construisent un peuple tsigane ou rom depuis longtemps discriminé, qui résisterait pour des motifs culturels à la scolarisation et à la scolarité et qui nécessiterait une reconnaissance transnationale, en particulier dans le champ scolaire (Liégeois, 1986 ; 1997). Un certain nombre d'auteurs traitent des différences supposées au sujet de l'école entre les

¹ Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 sur la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, toujours en vigueur.

² Loi du 16 juillet 1912 sur l'exercice des professions ambulantes et la circulation des nomades.

³ Loi du 3 janvier 1969 relative à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe.

⁴ Loi du 7 novembre 2018 relative à l'accueil des gens du voyage et à la lutte contre les installations illicites.

« Tsiganes » et les « non-Tsiganes » et s'attachent en particulier à décrire leur rapport à l'école, c'est-à-dire les relations de sens que les enfants et leurs familles entretiennent avec l'école (Charlot et coll., 1992), dans ou hors la classe, mais aussi avec l'institution de l'Éducation nationale au sens large.

Tout d'abord, la défiance vis-à-vis d'une « institution étrangère » (Reyniers, 2009, p. 151 ; Liégeois et coll., 1998, p. 197 ; Meunier, 2007, p. 5) s'origine dans la conscience d'une divergence de croyances, c'est-à-dire de « *cultural beliefs* » (Levinson, 2007, p. 6-7). L'école peut constituer une menace pour le système de valeurs communautaire (Repaire, 2007, p. 79), à travers un risque de « déculturation » (Liégeois et coll., 1998, p. 197 ; Montclair, 2009, p. 26 ; Meunier, 2007, p. 3). L'éducation scolaire est conçue comme produisant potentiellement une perte de valeurs, de savoir-faire communautaires et des capacités essentielles que l'enfant acquiert dans sa famille (Liégeois et coll., 1998, p. 199 et 204).

Or, les données de terrain incitent à penser que l'usage d'une dénomination commune laisse croire à tort qu'il est possible de traiter avec la même catégorie une diversité potentiellement irréductible : « il est primordial de mettre en exergue la diversité des groupes que nous essayons de nommer à travers un seul terme » (Chartier, 2011, p. 11). Dans ce sens, un ethnologue, Williams (1995 ; 2011), parmi les plus importants spécialistes francophones des Roms, a régulièrement observé la difficulté de la transférabilité des résultats concernant un groupe ethnique « tsigane » à un autre. Un travail à partir d'une catégorie globalisante vide de contenu pourrait donc se révéler peu heuristique, voire illusoire. Il nous semble d'autant plus hasardeux de travailler sur « Tsiganes et Voyageurs » ou sur « Roms » comme catégories englobantes et exogènes, si les individus que nous avons interrogés ne disent pas eux-mêmes cette appartenance. Il nous a paru par ailleurs trop limité de réduire notre étude à tel ou tel groupe restreint plus homogène, car nous aurions obtenu des résultats particularisant à l'excès les mécanismes en jeu dans la rencontre avec les institutions scolaires. Dans la recherche d'un point de vue intellectuellement légitime, il convient de s'extraire des contradictions nées des oppositions unité/diversité ou généralité/particularité lorsqu'on pense des questions liées aux catégories tsiganes et voyageurs. Nous avons donc opté délibérément pour une attitude de prudence vis-à-vis des classements ethniques globalisants ou particularisants, véritables productions sociales agissantes. Nous tenterons de ne pas renforcer ce que Bourdieu (1985) nomme des « effets de champ », c'est-à-dire des catégorisations dont les usages visent surtout à distinguer (et peut-être à hiérarchiser) des groupes humains, voire à contribuer aux « effets de corps », lorsque les individus s'approprient les classifications en vue de leur autodésignation collective. Par exemple, dans le cadre d'un entretien, une collégienne qui comparait les pratiques langagières scolaires et familiales a mobilisé une désignation collective exogène autoappropriée pour minorer les connaissances langagières de son groupe d'appartenance : « nous, les Gens du voyage, on comprend pas trop » (Anastasia, classe de sixième). La prudence nous semble nécessaire au

travail sociologique afin que des catégories globalisantes, controversées et potentiellement vides de contenu précis ne gommant pas l'hétérogénéité d'une population, ou au contraire que des catégories ethniques particularistes n'invisibilisent pas la réalité des mécanismes sociaux plus généraux (Brekhus, 2005) en jeu dans la confrontation avec l'école.

L'analyse des catégories scientifiques montre qu'un courant de recherche, voire un paradigme, a considéré « gens du voyage » comme la transposition en contexte français des catégories roms ou tsiganes. À ce titre, jusqu'en 2005, le Centre de recherches tsiganes de l'Université Paris Descartes s'est inscrit dans des programmes de recherche européens visant la reconnaissance des Roms et la construction d'une éducation interculturelle qui prenne en compte les spécificités des Roms ainsi qu'un passé lourd de discriminations, à l'occasion par exemple du projet Comenius. À l'échelle nationale, nous avons pu mettre en évidence des relations étroites entre ces travaux, la définition des politiques scolaires et l'action des réseaux d'enseignants militants, en particulier dans la formation d'enseignants ou la mise en œuvre de moyens humains financés par la Commission européenne.

Il n'y a pas lieu ici de reprendre le détail de l'analyse des catégories du ministère de l'Éducation nationale (Bettendorff, 2022). Soulignons que les difficultés catégorielles véhiculées par l'appellation « enfants du voyage » et plus récemment EFIV nous ont donc amené à prendre de la distance également vis-à-vis de cette catégorisation institutionnelle. Celle-ci prend ici le statut d'objet d'analyse. D'un point de vue sociologique, nous nous intéressons donc aux élèves désignés par cette catégorie, sans pour autant la légitimer.

La catégorie des élèves EFIV trouve son cadre légal dans un statut donné à l'itinérance de leurs familles. Or, les dénominations de la loi française font abstraction en théorie des communautés. Depuis la *loi du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté*, le statut légal actuel désignant les personnes itinérantes se nomme « personnes sans domicile stable ». Cependant, des textes de loi postérieurs se préoccupent de la gestion des déplacements de groupes plus ou moins importants de personnes vivant en caravane, citant en outre « gens du voyage » dans une acception collective⁵. À l'image de ces contradictions législatives, la circulaire de 2012, encore en vigueur, définit les EFIV non sans résonances culturelles et collectives. Le chemin parcouru par les circulaires (1966, 1970, 2002, 2012) touchant la scolarisation s'apparente davantage à un emboîtement, certes s'affinant, où coexistent la préoccupation pour les apprentissages du fait de l'itinérance et des considérations culturalistes. Cette superposition prescriptive, observée sur une cinquantaine d'années, ne considère pas seulement les conditions des apprentissages du fait de l'itinérance,

⁵ Par exemple, la proposition de loi du sénateur Damien Michallet, baptisée « Lutte contre les installations illicites de gens du voyage », en cours d'examen en février 2026, illustre l'actualité des dénominations collectives.

mais classe et catégorise des populations, dont une partie porte des traits culturels spécifiques, les nommant : « nomades », « gens du voyage » ou « voyageurs ».

Ainsi, un flou catégoriel semble inhérent à la dénomination EFIV, ce que confirme la première enquête multisite sur cette population (Armagnague-Roucher et coll., 2018), population scolaire associée de façon plus ou moins explicite selon les contextes à des enfants de Tsiganes et Voyageurs. Le supposé « mode de relation discontinu à l'école » nommé par la dernière circulaire (Dufournet Coestier, 2022) tout comme les supposées réticences à la scolarisation et à l'instruction font définir une politique principalement de scolarisation. Il conviendrait ainsi de scolariser des populations résistantes.

Or, dans le département d'enquête, les données recueillies auprès de collégiens n'ont pas pu mettre en évidence de résistance généralisée aux savoirs scolaires. L'analyse des entretiens a en revanche mis en évidence une hétérogénéité de rapports à l'écrit et aux savoirs scolaires qui vont d'utilitaire à épistémique (Charlot et coll. 1992) qu'il s'agit de comprendre.

Les pratiques parentales de scolarisation étudiées sont aussi marquées par l'hétérogénéité. L'ensemble de la population a été confronté à une politique de scolarisation systématique à l'échelle du département. En analysant les caractéristiques de notre échantillon, il a été possible de dégager trois groupes de collégiens et de parents, selon la conformité des pratiques de scolarisation avec les obligations légales françaises. Des collégiens ont été scolarisés de façon conforme dès le début de l'école primaire. Pour le second groupe, la scolarisation devient non conforme à partir du collège (avec des périodes d'absence, des absences ponctuelles fréquentes). Enfin, un groupe présente une scolarisation qui est non conforme depuis le début de l'école primaire. Les deux derniers, et surtout le troisième groupe, présentent des retards majeurs dans leurs acquisitions. Pour les seconds, les acquis de l'école primaire ne leur permettent pas de suivre une part importante des enseignements du collège ; pour les autres, ils peinent à apprendre à lire.

Sur la période 2005 à 2016, l'hétérogénéité mise en évidence se comprend du côté des parents par une évolution/normalisation très rapide des pratiques résidentielles et de scolarisation, et par la normalisation des parcours scolaires avec moins de redoublements multiples. Ces données témoignent d'une population qui répond plutôt favorablement à la politique locale.

Du côté des élèves, les entretiens montrent que ceux scolarisés de façon conforme dès l'école primaire développent des rapports épistémiques aux savoirs scolaires. Ces élèves s'intéressent aux savoirs disciplinaires du collège en eux-mêmes (en mathématiques, français ou histoire, par exemple). A contrario, les élèves scolarisés de façon non conforme à partir du collège (second groupe) ou dès l'école primaire (troisième groupe) considèrent d'abord les savoirs au prisme de l'utilité perçue, en particulier un savoir-lire facilitant la vie sociale. Confrontés à des savoirs disciplinaires des collèges peu accessibles, ces derniers intériorisent

au mieux des places de non-sachant ou de non-comprenant, ou, dans le pire des cas, pour le troisième groupe, peinent à apprendre à lire. Cet extrait d'entretien de collégiens de sixième illustre la construction d'une position sociale de non-comprenant :

Élève : Ben moi y m'a dit que... que... que... y pense que j'veux pas apprendre en fait.

Enquêteur : Que tu veux pas apprendre ?

Élève : Y disent et personne m'explique. J'comprends pas c'qu'y disent. J'comprends pas leur langage. Y parlent français, voilà ! Mais, j'comprends pas en fait... la méthode en fait qu'on dit. [...]

Enquêteur : Et qu'est-ce que ça veut dire, pas comprendre leur langage ?

Élève : Quand y dit on fait de la grammaire, prendre vos livres, je sais même pas ce que ça voulait dire la grammaire. [...]

Élève : Même le prof de maths, en fait, il comprend pas, il croit que chu... que chu un petit peu... zinzin. Parce que, en fait euh... pendant les évaluations, y m'donne une calculette, y m'dit sers-toi d'ton cahier et j'arrive à rien. Sans exemple !

La première réflexion éthique soulevée par ces résultats interroge les politiques des *special needs* en référence à des désavantages culturels et/ou sociaux de l'OCDE (Mainardi, 2021), fondées sur la délimitation d'une population censée présenter des caractéristiques globalisées. Cette réflexion a des implications fondamentales : peut-on traiter d'élèves ou de populations par des catégories de personnes, y compris quand ces catégories sont issues de travaux scientifiques ? Et si oui, quelles implications éthiques est-il possible de dégager pour chacune de ces catégories ? La dénomination EFIV étant marquée par l'inadéquation de la catégorie avec le public visé, ne serait-il pas plus éthiquement acceptable et pertinent de catégoriser des besoins, continus et évolutifs, sans traiter d'élèves ou de populations ?

Dans les cas des EFIV, la catégorisation a des répercussions politiques liées à la correspondance de la politique française à la politique européenne. L'obtention et la mise en œuvre de financements de recherche et de programmes d'action européens sont associées à des épistémologies, objets et projets que nous qualifions de romistes : la particularisation en vue de la promotion d'une population transnationale discriminée. Ces contraintes liées à l'exercice du pouvoir rendent finalement peu compte de la réalité de la population, mais davantage de logiques propres au politique.

La seconde réflexion s'appuie sur la distinction en trois groupes d'élèves et le constat de retards majeurs dans les apprentissages pour les élèves scolarisés de façon non conforme. Or, ces retards et difficultés d'apprentissage sont pris en charge par un ensemble d'agents éducatifs et scolaires, de textes et procédures consacrés à ce public, nommé dispositif EFIV. Sur les environ 400 élèves catégorisés EFIV répertoriés en 2015, la comparaison entre les effectifs départementaux, les lieux d'intervention et le nombre d'agents du dispositif témoigne d'un effet de dispersion : au mieux, seules quelques heures hebdomadaires se révèlent disponibles pour chaque situation. Le nombre des agents du dispositif est variable selon les années (entre sept et quinze), du fait principalement qu'une moitié d'entre eux relèvent de statuts précaires. Du fait de la souplesse inhérente aux dispositifs (Barrère, 2013), ces agents précaires peuvent être recrutés sans formation d'enseignant, parfois sans diplôme de l'enseignement supérieur (contrats aidés, assistants d'éducation, etc.). De plus, parmi les enseignants titulaires, seuls deux ont une formation d'enseignant spécialisé.

Le second questionnement éthique est relativement aisé en apparence. En effet, non seulement le nombre d'agents prévus est insuffisant au regard du nombre d'EFIV relevant du dispositif, mais leur recrutement et leur formation ne leur permettent pas de prendre en charge les retards d'acquisitions massifs auxquels s'ajoutent des situations sociales parfois lourdes. Par ailleurs, l'analyse des formations continues proposées (quelques jours par an) montre que celles-ci tendent à reproduire des cadres d'analyse culturalistes des difficultés et n'outillent pas prioritairement en vue de la prise en charge de la grande difficulté scolaire. On peut donc comprendre cette inadéquation flagrante en faisant référence aux cadres théoriques qui président à ce dispositif. Si la population est conçue comme résistante à la scolarisation, le dispositif veille principalement à une scolarisation en établissement ordinaire (en limitant les recours aux cours du Centre national d'enseignement à distance (CNED), les périodes de déscolarisation et les absences). Il n'est pas d'abord conçu pour veiller aux apprentissages et à la construction d'une scolarité cohérente. Dit trivialement : une intention politique claire et en apparence cohérente ne signifie pas pour autant qu'en pratique s'atténue l'inadéquation des moyens avec les besoins scolaires des élèves.

Enfin, la troisième réflexion porte sur le cadrage institutionnel, le dispositif et sa valeur d'usage. Comme nous l'avons déjà énoncé, la priorité donnée à la scolarisation se retrouve dans la circulaire de 2012. Il ne nous échappe pas que même si quatre circulaires ont cadré depuis 1966 la scolarisation des enfants sans domicile fixe, des enfants du voyage, puis des EFIV, les politiques concernant cette population relèvent de circulaires ministérielles et non pas du code de l'éducation. Les EFIV, public à besoins éducatifs particuliers parfois lourds, sont de fait mineurs au sens numérique (une centaine de collégiens versus plus de 37 000 sur l'ensemble du département d'enquête en 2015), tout comme au sens de l'importance politique.

Pour mieux comprendre l'organisation de la politique départementale et ne pas en rester à un constat relativement horizontal d'inadéquation numérique et qualitative des moyens et des besoins, il a été nécessaire de placer en relation deux concepts issus de champs théoriques différents : le cadrage du discours politique au sens de Bernstein (2007) ou ce qui est possible de dire et de faire dans l'espace institutionnel ainsi délimité, et le dispositif au sens de Foucault (2001).

En effet, le dispositif départemental est bien un dispositif stratégique, au sens que lui donne Anne Barrère en 2013 : un ensemble de discours, procédures, codes et moyens visant la scolarisation. Cependant, Anne-Marie Chartier, en 2017, en traitant des dispositifs sans auteurs, met en évidence une valeur d'usage qui dépasse les intentions politiques explicites. La valeur d'usage est le pouvoir réel du dispositif, au sens foucauldien et non plus institutionnel, en somme ce qu'il produit, au-delà de ce qu'il affiche.

Par le recueil des données sur les déclinaisons institutionnelles locales observées dans le département d'enquête, il a donc été possible de dégager la valeur d'usage du dispositif, au sens foucauldien d'ensemble hétérogène. Premièrement, les données sur les effets de la politique et sur la population confirment l'intention explicite. Le dispositif réel mis en place à l'échelle du département (qui transcende le dispositif EFIV) produit une normalisation de la scolarisation. Les familles scolarisent progressivement davantage en école maternelle, élémentaire et en collège. Les établissements de secteur construisent des parcours aménagés en interne au détriment du CNED ou des antennes scolaires mobiles. L'Inspection académique veille à la continuité de la scolarisation pour chaque EFIV. Cependant, les réalisations locales dans lesquelles interviennent les enseignants du dispositif dit EFIV sont très faiblement cadrées quant à leurs modalités opérationnelles, à la construction des scolarités, aux concertations entre enseignants EFIV et enseignants ordinaires.

Ainsi, le second volet de la valeur d'usage du dispositif réel peut se résumer en une diversité forte de réalisations locales, qui prennent peu en compte la construction d'une scolarité cohérente, pour les élèves qui n'accèdent pas à une scolarité ordinaire. La distinction entre dispositif réel et dispositif EFIV, ou entre intention politique explicite et valeur d'usage, permet d'entrer dans un troisième questionnement éthique. À l'instar de Pons (2024b) sur la fabrique des politiques d'éducation, on peut interroger la déontologie de l'évaluation des politiques conduites et en particulier sa rationalité. Les évaluateurs sont-ils en mesure de déterminer la valeur d'usage ou du moins de mesurer les effets des politiques mises en œuvre, autrement qu'à l'aune des objectifs ou cadres conceptuels présidant eux-mêmes à la conception des politiques ?

5. Discussion : trois implications éthiques

Ces réflexions peuvent être formulées en termes d'implications éthiques. La première conséquence éthique intervient quand il s'agit de catégoriser des besoins plutôt que des individus. Les catégories agissent : elles orientent les regards, les attentes, les discours, les budgets et les instruments. Lorsqu'elles essentialisent un public, elles exposent à des erreurs d'assignation et à des traitements uniformes inopérants. Une catégorisation des besoins conçus dans un continuum évolutif, articulée à des indicateurs objectivables avant tout scolaires, limiterait ces effets. La seconde interroge l'alignement des moyens avec les besoins réels et non avec les intentions politiques stratégiques. Formulée ainsi, elle peut sembler banale, mais il n'est sans doute pas inutile de la mettre en perspective à l'appui de la modélisation de la justice de Nancy Fraser. En effet, la reconnaissance statutaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers ne vaut pas redistribution des biens symboliques que sont les savoirs scolaires, si elle n'est pas suivie d'un investissement substantiel en expertise, en moyens et en cadrage pédagogiques. Nous formulons ainsi trois conditions de l'adéquation d'une école inclusive des besoins particuliers pour les élèves en situation de désavantage pour des motifs sociaux ou culturels avec l'impératif de construction de la scolarité et pas seulement de la scolarisation. Tout d'abord : l'enquête a mis en évidence des besoins de formation des enseignants des dispositifs en ce qui concerne la maîtrise de l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour les élèves qui ont des difficultés avec les pratiques langagières scolaires d'une part, et la maîtrise des didactiques des disciplines des programmes de collège d'autre part. Dans une optique inclusive, l'enseignement de remédiation scolaire ne peut sans doute pas être envisagé indépendamment des contenus de savoirs enseignés dans les classes. De plus, le besoin de volumes horaires d'enseignement suffisants pour rattraper les retards dans les apprentissages est également manifeste. La réponse à cette seconde condition est sans doute dépendante des élèves et des contextes. Aussi, une troisième condition réside dans le cadrage fort des modalités d'accompagnement des élèves, des arbitrages effectués dans la répartition entre enseignements ordinaires et remédiations, et des concertations entre enseignants des classes, agents des dispositifs et agents éducatifs des établissements. Sans ces conditions, l'action des dispositifs risque fort d'opérer comme une reconnaissance sans redistribution. Enfin, la troisième implication éthique concerne l'évaluation des politiques et dispositifs à l'appui de la notion de valeur d'usage. La conception des politiques d'éducation et leur évaluation devraient être en mesure de capter la valeur d'usage réelle des dispositifs, au-delà des objectifs affichés. Cela supposerait des procédures et des instances d'évaluation à distance des chaînes hiérarchiques opérationnelles.

Conclusion

Notre recherche de terrain auprès d'un public marginal et marginalisé place en vis-à-vis population et politique institutionnelle. Ce faisant, elle fonctionne comme un révélateur

des limites de l'un et de l'autre. En distinguant scolarisation et scolarité, et en analysant conjointement les catégories, les dispositifs et leurs usages, nous mettons au jour une tension constitutive de l'« école inclusive » appliquée aux EFIV : la normalisation de la présence à l'école ne garantit pas l'accès aux savoirs et peut contribuer aux inégalités socioscolaires. Une éthique des politiques éducatives requiert des catégories de besoins plus que d'élèves, des moyens calibrés sur les apprentissages effectifs et une évaluation indépendante. Au-delà du cas EFIV, ces résultats éclairent d'autres dispositifs ciblant des publics à besoins éducatifs particuliers : la justice scolaire se joue sans doute moins dans la désignation que dans les conditions de redistribution effective des outils symboliques nécessaires aux apprentissages.

Références

- Armagnague-Roucher, M., Rigoni, I., Cossée, C., Mendonça Dias, C. et Tersigni, S. (2018). *Rapport de recherche EVASCOL : étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. INSHEA. <https://shs.hal.science/halshs-01992643v1>
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 9-13.
- Bautier, É. (2023). La reconnaissance, mais pas sans la redistribution : ou ce que je ne réécrirais pas ainsi vingt-six ans plus tard. *Diversité : revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, (203).
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
- Bettendorff, F. (2022). *L'école inclusive et les dispositifs pour élèves à « besoins éducatifs particuliers » : scolarisation ou scolarité ? : l'exemple des EFIV ou la déconstruction d'une catégorie scolaire essentialiste* [Thèse de doctorat, Université Paris 8].
- Bourdieu, P. (1985). Effet de champ et effet de corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 59(1), 73.
- Brekhus, W. (2005). Une sociologie de l'« invisibilité » : réorienter notre regard. *Réseaux*, 129-130(1), 243-272.
- Cayouette-Remblière, J. et Ichou, M. (2019). Saisir la position sociale des ménages : une approche par configurations. *Revue française de sociologie*, 60(3), 385-427.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Chartier, A.-M. (2017). Cahiers ou classeurs ? : le pouvoir d'un dispositif ordinaire. *Diversité*, (190), 23-29.
- Chartier, M. (2011). *Les enfants du voyage dans la classe : incertitude de rôles et ajustements des pratiques du maître des écoles* [Thèse de doctorat en sociologie, Université de Perpignan].

- Dhume-Sonzogni, F. (2011). *Orientation scolaire et discrimination : de l'(in)égalité de traitement selon l'« origine »*. La Documentation française.
- Dufournet Coestier, V. (2022). *La scolarisation de l'enfant-voyageur en France : problème pédagogique ou politique ?* Champ social/INSHEA.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits : 1954-1988* (t. 3 : 1976-1988). Gallimard.
- Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale ? : reconnaissance et redistribution*. La Découverte.
- Levinson, M. P. (2007). Literacy in English Gypsy communities: cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(3), 1-35.
- Liégeois, J.-P. (1997). *Minorité et scolarité, le parcours tsigane*. CRDP Midi-Pyrénées.
- Liégeois, J.-P. (1986). *La scolarisation des enfants tziganes et voyageurs : rapport de synthèse*. Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Liégeois, J.-P., Martín Ramírez, C. et Lenarduzzi, D. (1998). *Minoría y escolaridad : el paradigma gitano*. Presencia Gitana.
- Loi du 16 juillet 1912 sur l'exercice des professions ambulantes et la circulation des nomades* (France).
- Loi n° 69-3 du 3 janvier 1969 relative à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe* (France).
- Loi n° 2017-86 du 27 janvier 2017 relative à l'égalité et à la citoyenneté* (France).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000033934948>
- Loi n° 2018-957 du 7 novembre 2018 relative à l'accueil des gens du voyage et à la lutte contre les installations illicites* (France).
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037581660>
- Mainardi, M. (2021). L'accessibilité pédagogique : un catalyseur de pratiques novatrices. Dans S. Ebersold (dir.), *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p. 83-101). ISTE Éditions.
- Meunier, O. (2009). Processus identitaires et scolarisation des Roms dans le contexte européen. *International Review of Sociology*, 19(1), 1-22.
- Ministère de l'Éducation nationale (France). *Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012 relative à la scolarisation des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*.
https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm?cid_bo=61529
- Montclair, A. (2009). Le fond – le nœud ? – du problème. *Diversité*, (159), 21-27.
- Olivera, M. et Poueyto, J.-L. (2018). Tsiganes et anthropologie : héritages, enjeux et perspectives. *Ethnologie française*, 172(4), 581-600.
- Pons, X. (2024a). *Débattre des politiques d'éducation en France : une enquête sociologique (1997-2022)*. Presses universitaires de Rennes.

- Pons, X. (2024b). *La fabrique des politiques d'éducation : la rapidité sans la qualité ?* Presses universitaires de France.
- Repaire, V. (2007). Introduction à la problématique de la scolarisation des enfants roms. Dans M.-P. Baronnet (coord.), *Les jeunes Tsiganes : le droit au savoir* (p. 73-98). Licorne.
- Reyniers, A. (2009). La population dont on parle : caractéristiques, rapport à l'école. *Diversité*, (159), 146-151.
- Rigoni, I. (2010). Les luttes de dénomination autour des « médias des minorités ethniques ». *Migrations Société*, 128(2), 95-110.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Williams, P. (1995). Tsiganes parmi nous. *Hommes & Migrations*, 1188-1189(1), 6-11.
- Williams, P. (2011). Une ethnologie des Tsiganes est-elle possible ? *L'Homme*, (197), 7-24.