



# Éthique en Éducation et en Formation

NUMÉRO **19**

---

**LES  
DOSSIERS  
DU GREE**

---

2025

## **Une pédagogie postcritique est-elle éthique ?**

**Dossier thématique**

Coordonné par Marina Schwimmer et Mathilde Cambron-Goulet

**Directrice**

Marina Schwimmer (Université du Québec à Montréal)

**Rédacteur et rédactrice en chef**

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

**Directeur de production**

Nicolas Haeck (Université Laval)

**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](mailto:gree@uqam.ca)

[Facebook](#)

**ISBN 978-2-9822756-3-8 (numérique)**

**ISSN 2561-1488 (numérique)**

Nous remercions le Fonds de recherche du Québec - Société et culture, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et la Haute École pédagogique de Fribourg 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. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française qui s'intéresse spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

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 souhaitent. 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](mailto:schwimmer.marina@uqam.ca).

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur [erudit.org](http://erudit.org), sur le site du réseau de l'Université du Québec, le portail [revues.uqam.ca](http://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**

**Une pédagogie postcritique est-elle éthique ?**

**Sous la coordination de Marina Schwimmer et Mathilde Cambron-Goulet**

## Une pédagogie postcritique est-elle éthique ?

Sous la coordination de Marina Schwimmer et Mathilde Cambron-Goulet

### Sommaire

#### PRÉSENTATION

#### **5 INTRODUCTION : UNE PÉDAGOGIE POSTCRITIQUE EST-ELLE ÉTHIQUE ?**

MARINA SCHWIMMER ET MATHILDE CAMBRON-GOULET

#### TRADUCTION

#### **10 MANIFESTE POUR UNE PÉDAGOGIE POSTCRITIQUE**

NAOMI HODGSON, JORIS VLIEGHE ET PIOTR ZAMOJSKI

#### ARTICLES

#### **14 PESANTEUR ET GRÂCE : NORMATIVITÉ ÉDUCATIVE AU-DELÀ DU JUGEMENT**

JORIS VLIEGHE

#### **29 HÉRITER ET REJETER : RÉFLEXIONS POSTCRITIQUES SUR LES RUPTURES EN ÉDUCATION**

BIANCA THOILLIEZ

#### **49 ACCUEILLIR L'INDÉTERMINATION : QUELLE (POST)CRITIQUE POUR ENSEIGNER LES ÉTHIQUES EN ANTHROPOCÈNE ?**

HUGO PARIS, MARIE-PIERRE ESCUDIÉ ET THOMAS LE GUENNIC

#### **67 ÉLÉMENTS DE PÉDAGOGIE POSTCRITIQUE POUR UNE FORMATION À L'ÉTHIQUE DE LA « VIE COMMUNE »**

JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON

#### **82 LES COMMUNS ÉDUCATIFS ENTRE CRITIQUE ET POSTCRITIQUE**

JEAN-MARC LAMARRE

#### VARIA

#### **101 ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE RECHERCHE EN FRANCE ET AU QUÉBEC**

PASCALE GARNIER, ANNIE CHARRON ET SOPHIE LEVRARD

# INTRODUCTION : UNE PÉDAGOGIE POSTCRITIQUE EST-ELLE ÉTHIQUE ?

En réponse à ce qui est souvent décrit comme une fatigue de la critique, des approches postcritiques ont émergé dans plusieurs domaines des sciences sociales et humaines. Par exemple, contre une tendance à lire les textes avec une distance critique, avec détachement, à travers une herméneutique du soupçon, Rita Felski (2015) plaide pour la réhabilitation d'une forme de lecture plus immanente qui permet le plaisir esthétique, l'enchantement et la revigoration. Laurent de Sutter (2019), en essayant d'identifier les aspects transdisciplinaires de la postcriticité, a dirigé un ouvrage qui réunit des chercheurs des domaines de la philosophie, du droit, de la littérature et de l'anthropologie. Selon lui, nos formes actuelles de critique (comme la lucidité) nous rendent stupides, et nous devons définir d'autres possibilités critiques. Entre autres, Armen Avenassian (2019, p. 27) affirme que la postcritique s'intéresse à une altérité spéculative et poétique, impliquant des processus abductifs et récurifs qui témoignent d'un nouveau comportement : la pratique de la pensée par le faire.

De manière similaire, le projet de pédagogie postcritique entrepris par Naomi Hodgson, Joris Vlieghe et Piotr Zamojski rejette la tendance à la suspicion de la pédagogie critique et prône une approche différente, affirmative. Contrairement à la pédagogie critique, qui est centrée sur le dévoilement et la dénonciation des relations de pouvoir injustes pour éclairer et apporter les conditions jugées nécessaires au changement social (mais qui peut conduire au cynisme ou au désenchantement), la pédagogie postcritique considère que s'il y a effectivement des choses dans le monde que nous devrions détester, il y a aussi beaucoup à chérir, et que le rôle d'un pédagogue n'est pas un rôle de rejet et de refus, mais un rôle d'attention, d'initiation et d'amour (Hodgson, Vlieghe et Zamojski, 2018 ; Vlieghe et Zamojski, 2019). Enseigner, en ce sens, est essentiellement un geste d'attention au monde et d'initiation à ce qui en lui vaut la peine d'être préservé, transmis, partagé.

Les principales préoccupations de la pédagogie postcritique peuvent peut-être être classées en quatre grandes catégories :

1) La pédagogie postcritique est un éthos, une attitude existentielle (par opposition à un processus réflexif). Elle reconnaît que la critique n'est pas un geste purement réflexif, mais concerne des êtres vivants et constitue donc une *expérience vécue* ;

2) La pédagogie postcritique est une affirmation (par opposition à une dénonciation). Elle constitue une *attitude d'amour*, d'attention, de préservation du monde au sens arendtien ;

3) La pédagogie postcritique concerne *l'égalité ici et maintenant* et s'inspire en ce sens de la pensée démocratique de Jacques Rancière, laquelle refuse de surseoir à l'égalité et exige d'en faire un postulat plutôt qu'une fin ;

4) La pédagogie postcritique repose sur l'importance *de l'interruption et de l'espoir dans le présent*. C'est là une façon d'insister sur le fait que l'émancipation n'est pas une trajectoire vers l'illumination que l'on peut atteindre dans le futur en élaborant des plans, mais qu'elle devrait être conçue comme une disposition à vivre dans l'affirmation, à être égaux, ici et maintenant.

Ce que les défenseurs d'une telle approche préconisent, c'est une conception de l'éducation comme initiation, initiation au monde par l'étude de ce monde, et pour lui-même. Il s'agit donc d'une critique de la pédagogie critique, qui se résume trop souvent, selon eux, à une remise en question et à une dénonciation des structures de pouvoir qui sous-tendent l'éducation, ses pratiques ainsi que les connaissances qu'elle prétend transmettre. L'école, par exemple, est considérée comme un temps et un espace possibles d'interruption du social et du politique (Masschelein et Simons, 2023), un temps et un espace d'étude, où les élèves sont introduits au monde par des adultes (pédagogues) qui se soucient du monde, et où ils apprennent à compter sur eux-mêmes et à entreprendre quelque chose de nouveau par eux-mêmes. D'où, ici encore, un plaidoyer pour une critique immanente, qui ne vient pas après coup, une critique qui, par l'affirmation, pourrait ouvrir la possibilité de produire, de construire quelque chose de différent dans le présent.

Le champ de recherche entourant la pédagogie postcritique en est encore à ses premiers développements. Certains travaux théoriques ont déjà été menés dans le but d'explorer les fondements de la posture postcritique, ses liens avec différents courants théoriques, comme le pragmatisme, le poststructuralisme, la philosophie politique et la phénoménologie (Schwimmer, 2019 ; Oliverio, 2019 ; Lewis, 2020 ; Wortmann, 2020). Certains travaux explorant les aspects appliqués de la pédagogie postcritique dans différents contextes éducatifs ont également été menés, notamment dans les contextes de la formation universitaire et de l'éducation parentale (Hodgson et Ramaekers, 2019 ; Hodgson, Vlieghe et Zamojski, 2020). D'autres se sont penchés sur les méthodologies de recherche pouvant contribuer à une posture postcritique<sup>1</sup>. Ces idées commencent à être traduites dans d'autres contextes linguistiques, notamment en espagnol (voir Thoilliez) et en allemand (voir Wortmann). Cependant, elles n'ont toujours pas connu de réponse dans le contexte francophone.

Ainsi, l'objectif de ce numéro thématique est d'une part d'ouvrir la conversation autour de la pédagogie postcritique dans le monde francophone et d'autre part, de poursuivre la réflexion autour du courant de la pédagogie postcritique, plus particulièrement dans ses

---

<sup>1</sup> Voir le numéro 56 de *Journal of Philosophy of Education*, volume 6.

relations avec l'éthique. Il s'agit de se demander, en outre, si une éthique postcritique est possible et à quoi elle pourrait ressembler. En effet, la posture postcritique prétend rompre avec la tendance à la distanciation réflexive qui accompagne normalement le geste critique, et préférer une attitude affirmative. L'éthique étant souvent associée au jugement et à la réflexivité, la question se pose de savoir comment et dans quelle mesure une approche postcritique est éthique.

D'emblée, il semble possible de postuler que la pédagogie postcritique est déjà une éthique en soi, puisqu'elle est d'abord un éthos, une disposition à agir liée à une attitude éducative particulière fondée sur des principes normatifs (une attitude affirmative, soucieuse d'exercer l'égalité ici et maintenant, soucieuse de préserver le monde, soucieuse d'engendrer l'espoir, la joie, etc.). Mais détachée du geste critique d'évaluation et de jugement réfléchi, cette posture ne risque-t-elle pas de finir par négliger certaines conséquences déplorables qui auraient pu être prévues si elles avaient été analysées à l'avance, et donc par être contraire à l'éthique ou irresponsable ?

C'est à partir de cette interrogation que ce numéro s'articule et propose d'offrir différentes voies d'analyse et d'exploration. Le numéro propose d'abord une traduction française du *Manifesto for a post-critical pedagogy* (« Manifeste pour une pédagogie postcritique ») dans le but de rendre accessible l'origine de ce projet particulier. Le numéro se compose ensuite de cinq textes faisant partie du dossier thématique ainsi que d'un article en varia.

Le dossier s'ouvre sur une contribution de l'un des auteurs du *Manifeste*, Joris Vlieghe, qui plaide pour une normativité immanente en éducation, laquelle se soucie d'abord et avant tout du processus de transformation de soi propre à l'éducation, plutôt que pour une normativité extérieure. En s'inspirant du travail de Klaus Mollenhauer, la contribution s'appuie sur l'analyse d'une œuvre picturale, *Le Jugement dernier* de Rogier van der Weyden, à partir des thèmes de la grâce et de la pesanteur tels que développés chez Simone Weil. Vlieghe montre qu'une lecture postcritique de l'œuvre (vs critique) permet de concevoir avec acuité cette normativité éducative immanente, au-delà du jugement.

La contribution de Bianca Thoilliez permet, quant à elle, d'explorer cette normativité immanente à la lumière de l'expérience de transformation de soi exposée par Annie Ernaux dans son roman *La place*. La contribution montre avec finesse comment ce processus de transformation est ambivalent, traversé par la perte, la honte, la fracture, se positionnant ainsi en retrait des récits critiques d'émancipation et de libération de l'oppression souvent caractéristiques des normativités idéalisées qui animent les discours éducatifs contemporains.

Ensuite, la contribution de Hugo Paris, Marie-Pierre Escudié et Thomas Le Guennic explore comment une approche postcritique peut informer l'enseignement de l'éthique et des sciences humaines en général. La proposition repose cette fois sur une tradition phénoménologique qui prend appui sur les travaux de Gaston Berger (1960) en vue de penser une formation holistique qui contribue non seulement à la formation de la pensée critique, mais à une attitude éthique plus globale qui insiste sur la créativité, l'intelligence pratique, la connaissance de soi et la puissance d'agir.

Les deux contributions suivantes ouvrent une autre voie pour penser une éthique postcritique autour du thème des *communs* en éducation. Jean-François Dupeyron montre dans sa contribution comment une pédagogie postcritique peut favoriser l'apprentissage d'une éthique de la vie commune. L'enjeu de l'éducation à l'éthique, qui est de développer la capacité à se mettre d'accord en partant d'expériences et d'identités diverses, est ainsi facilité par le recours à la coopération, à la convivialité et à l'expérience d'une vie commune.

Dans une perspective similaire, la contribution de Jean-Marc Lamarre met en lumière la manière dont les communs éducatifs permettent au mouvement critique de faire place à un mouvement postcritique. L'auteur montre que les communs éducatifs, en raison des pratiques démocratiques qu'ils adoptent, s'appuient sur la pédagogie du conflit pour instituer une éthique de la confiance, essentielle à la mise en œuvre d'une véritable coopération, qui est alors conflictuelle, aimante et conscientisante.

Enfin, le numéro comporte également un article en varia. L'étude, menée par Pascale Garnier, Annie Charron et Sophie Levrard, interroge les démarches éthiques de la recherche en éducation. L'étude, à la fois qualitative et participative, compare les procédures de certifications éthiques formelles, ainsi que les enjeux de participation et de consentement des sujets participants, en France et au Québec.

**Marina Schwimmer et Mathilde Cambron-Goulet**

## Références

- Avanessian, A. (2019). Pour une accélération. Dans L. de Sutter (dir.), *Postcritique*. Presses universitaires de France/Humensis.
- Berger, G. (1960). *L'homme moderne et son éducation*. Presses universitaires de France.
- de Sutter, L. (dir.). (2019). *Postcritique*. Presses universitaires de France/Humensis.
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. et Zamojski, P. (dir.). (2020). *Post-critical perspectives on higher education: Reclaiming the educational in the university*. Springer.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20.

- Hodgson, N. et Ramaekers, S. (2019). *Philosophical presentations of raising children: The grammar of upbringing*. Palgrave Macmillan.
- Lewis, T. (2020). Profaning the university apparatus: A plea for study groups. Dans N. Hodgson, J. Vlieghe et P. Zamojski (dir.), *Post-critical perspectives on higher education: Reclaiming the educational in the university*. Springer.
- Masschelein, J. et Simons, M. (2023). Remettre « l'école » au cœur de nos établissements d'enseignement : se réapproprier l'école comme forme pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 96-112.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections: On upbringing and culture* (N. Friesen, trad.). Routledge.
- Oliverio, S. (2019). Symposium introduction vocabularies of hope in place of vocabularies of critique: Can Rorty help us to redescribe (philosophy of) education? *Ethics and Education*, 14(4), 449-452. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669312>
- Oliverio, S. (2019). An edifying philosophy of education? Starting a conversation between Rorty and post-critical pedagogy. *Ethics and Education*, 14(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669311>
- Schwimmer, M. (2019). Rorty, post-critical pedagogy and hope: A response. *Ethics and Education*, 14(4), 497-504. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669355>
- Thoilliez, B. (2019). Hope and education beyond critique: Towards pedagogy with a lower case "p". *Ethics and Education*, 14(4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>
- Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467-481.
- Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2019) *Towards an ontology of teaching: Thing-centred pedagogy, affirmation, and love for the world*. Springer, p. 175.

# Manifeste pour une pédagogie postcritique<sup>12</sup>

Naomi Hodgson, Joris Vlieghe et Piotr Zamojski

La formulation de principes, du moins en philosophie de l'éducation, semble renvoyer à une forme d'analyse normative et conceptuelle que l'on associe aux styles philosophiques analytiques anglophones. Or, la philosophie poststructuraliste et postmoderniste, du moins telle qu'elle a été reprise dans la théorie de l'éducation et dans la pensée populaire de manière plus générale, est souvent rattachée à un relativisme. Ce relativisme, bien que possiblement inclusif et certainement le fondement aujourd'hui de la possibilité de choix individuel, rend difficile la défense des principes. En énonçant des principes sous la forme d'un manifeste, nous risquons d'être accusés d'universaliser une normativité exclusive. Or, il est peut-être temps de remettre en question l'hypothèse selon laquelle ces principes sont fondamentalement et invariablement négatifs. Ci-dessous, nous exposons des principes fondés sur la croyance en la possibilité de transformation, telle qu'exposée dans la théorie et la pédagogie critiques, mais de façon positive : une direction postcritique de l'éducation qui s'appuie sur nos conditions actuelles et qui est fondée sur l'espoir de ce qui est encore à venir.

Le premier principe implique simplement l'existence de principes à défendre. Ce principe en lui-même ne nous engage à rien de plus ; en d'autres mots, rien ne nous oblige à agir. Nous ne parlons pas ici de normativité dans le sens de définir un état existant ou un futur idéal à partir desquels juger la pratique actuelle. Il s'agit plutôt de défendre un changement qui nous pousse à passer de la normativité procédurale à la normativité fondée sur des principes.

Dans la théorie de l'éducation, la pensée poststructuraliste et postmoderniste a souvent été abordée en termes de politique de l'identité, et donc avec une préoccupation pour l'altérité et la voix. Le respect de l'autre et de la différence exige que les pédagogues acceptent l'impossibilité de connaître l'autre pleinement, car toute tentative en ce sens constitue en quelque sorte une « violence » contre autrui. Ainsi, la possibilité d'agir et de faire entendre sa voix est écartée. Il s'agit là d'un problème aussi bien politique qu'éducatif que l'on pourrait résumer par cette phrase souvent dite (à mots ravalés) « Je sais que ça ne se dit plus, mais... » et par la soi-disant rectitude politique. Accepter qu'il soit impossible de comprendre parfaitement l'autre, qu'il soit individu ou culture, ne doit pas signifier que nous ne pouvons pas nous exprimer. Cette interprétation du « respect » néglige le fait que la compréhension et le respect sont tous deux des défis et des espoirs permanents. Ici, nous partons de l'hypothèse

---

<sup>1</sup> Ceci est une traduction du texte suivant : Hodgson, N., Vlieghe J. et Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. punctum books.

<sup>2</sup> La traduction est de Marie-Luce St-Jean.

que nous pouvons parler et agir ensemble et ainsi nous éloigner de la pédagogie herméneutique qu'implique la pédagogie critique afin de défendre un second principe, soit l'herméneutique pédagogique. Ce sont précisément les défis du vivre-ensemble dans un monde commun qui suscitent l'espoir et qui semblent faire de l'éducation une activité toujours pleine de sens. L'herméneutique n'est pas un problème (impossible à résoudre), mais plutôt une chose que les pédagogues doivent créer. Nous ne devrions ni parler ni agir sur la base d'hypothèses aprioriques quant à la possibilité (ou à l'impossibilité) d'une compréhension et d'un respect mutuels réels. Nous devrions plutôt montrer que, malgré les nombreuses différences qui nous divisent, il existe un espace où convergent nos ressemblances et qui ne prend forme qu'a posteriori (cf. Arendt, Badiou, Cavell).

Cet espace est souvent ignoré dans de nombreuses recherches, politiques et pratiques éducatives en faveur de la justice (ou de l'injustice) sociale et de l'exclusion, lesquelles sont fondées sur une hypothèse d'inégalité. Aujourd'hui, l'éthos de la pédagogie critique perdure dans l'engagement à atteindre l'égalité, non pas par l'émancipation des personnes et des communautés, mais plutôt par l'habilitation de celles-ci. Or, cet objectif est devenu irréalisable – mais aussi cynique – en raison de l'inévitabilité évidente de la rationalité néolibérale. Il n'existe aucune nécessité dans l'ordre établi. Donc, aussi insurmontable que puisse sembler l'ordre actuel des choses, il y a de l'espoir. Ainsi, le troisième principe, basé sur le postulat de l'égalité (cf. Rancière) et sur la possibilité de transformation – tant des personnes que des communautés –, implique une transition de la pédagogie critique vers la pédagogie postcritique.

En aucun cas il ne s'agit là d'une position anticritique. C'est grâce à l'imposant et extrêmement puissant appareil critique développé au cours du XX<sup>e</sup> siècle que nous avons aujourd'hui conscience des principales caractéristiques du statu quo dans lequel nous nous trouvons. Mais contrairement à la critique inhérente des institutions sociétales, qui est axée sur leur dysfonctionnement, ou à la critique utopique, laquelle est tirée d'une position transcendante conduisant à un report constant du changement souhaité, nous pensons qu'il est temps de concentrer nos efforts à tenter de reprendre possession des aspects refoulés de notre expérience. Nous croyons que le rôle d'une pédagogie postcritique n'est pas de discréditer, mais bien de protéger et de prendre soin (cf. Latour, Haraway). Ce rôle nous incite à réfléchir de nouveau sur ce que sont l'éducation scolaire et parentale, l'école, l'étude, la pensée et la pratique. Cette réappropriation ne suppose plus une relation critique (révéler ce qui se passe réellement) ni une relation instrumentale (montrer le rôle que doivent jouer les pédagogues), mais invite plutôt à la création d'un espace de réflexion laissant de nouveau place à la pratique. Cela signifie qu'il faut établir (ou rétablir) notre relation avec nos mots, accepter de remettre ceux-ci en question, et accorder une attention philosophique à ces aspects dévalorisés de nos formes de vie, et ainsi – selon une normativité de principes – défendre ces événements comme autotéliques, c'est-à-dire non pas fonctionnalisés, mais simplement dignes d'attention.

L'éducation, de manière très pratique, se fonde sur l'espoir. Toutefois, dans la pédagogie critique dite « traditionnelle », cet espoir d'émancipation repose, de trois façons précises, sur le même régime inégalitaire qu'il cherche à renverser :

Il incarne une sorte de pédagogie herméneutique : le pédagogue suppose que l'autre n'a pas les moyens de comprendre qu'il est enchaîné par sa façon de voir le monde. Le pédagogue se place en position externe par rapport à une telle condition, mais doit critiquer le présent et libérer l'autre de l'ignorance (cf. l'allégorie de la caverne de Platon).

En réalité, cela revient à réaffirmer sa propre supériorité, et donc à réinstaurer un régime inégalitaire. Il n'y a aucune véritable rupture avec le statu quo.

En outre, le point de vue externe à partir duquel s'exprime le pédagogue critique est solidement enchaîné au statu quo, mais d'une manière simplement négative : le critique est animé par la passion de la haine. Ainsi, le pédagogue s'en tient sourdement à ce qui est et à ce qui sera toujours. Les approches fondées sur le jugement et la dialectique témoignent de cette attitude négative.

Par conséquent, le pédagogue adopte le rôle de celui qui doit lever le voile. Or, l'aspect qu'il doit mettre en lumière est un statu quo sur lequel il porte un jugement externe. Afin de formuler plus positivement le rôle du pédagogue initiateur de la nouvelle génération dans un monde commun, nous proposons l'idée d'une pédagogie postcritique, laquelle exige un amour pour le monde. Cette idée ne signifie pas qu'il faille accepter les choses telles qu'elles sont, mais plutôt affirmer la valeur des choses que nous faisons maintenant, et par la même occasion, de celles qui, selon nous, valent la peine d'être transmises, mais pas dans leur état actuel. L'espoir éducatif porte sur la possibilité d'un renouveau de notre monde commun. Lorsque nous aimons sincèrement le monde, notre monde, nous devons être prêts à le léguer à la nouvelle génération en supposant que celle-ci puisse se l'approprier à sa manière. Ainsi, le quatrième principe implique une transition qui se détache de l'optimisme cruel (cf. Berlant) pour tendre vers l'espoir à l'égard du présent. Le cynisme et le pessimisme ne constituent pas, dans un certain sens, une reconnaissance de l'état des choses, mais plutôt un évitement de cet état (cf. Cavell, Emerson).

Dans les énoncés actuels, « prendre soin du monde » se traduit, entre autres, par l'éducation à la citoyenneté, à la justice sociale ou à la durabilité en fonction d'une notion précise de ce qu'est la citoyenneté mondiale et d'une forme entrepreneuriale de dialogue interculturel. Bien qu'elles s'appuient peut-être sur une pédagogie progressiste et critique, ces formulations de la responsabilité envers le monde ont une finalité extérieure à l'éducation. Aussi traditionnel ou conservateur que cela puisse paraître, nous souhaitons défendre l'éducation pour l'amour de l'éducation : il s'agit de l'étude ou de l'initiation à une matière pour sa valeur intrinsèque et éducative plutôt qu'instrumentale, dans le but que la nouvelle génération puisse se la réapproprier. À l'heure actuelle, le monde (futur) est assujetti

par « les éducations à » qui sont instrumentalisées à d'autres (à nos autres) fins. Cela nous mène alors vers le cinquième principe, lequel nous fait passer de « l'éducation à la citoyenneté » à « l'amour du monde ». Il est temps de reconnaître et d'affirmer qu'il existe de bonnes choses dans le monde, qui méritent d'être préservées. Il est temps que la déconstruction du monde soit remplacée par une reconnaissance du monde remplie d'espoir. Il est temps que nous nous concentrons sur ce qu'il y a de bon dans le monde – soit sur ce qui est menacé et que nous voulons préserver – et que nous créions un espace conceptuel où nous pouvons en assumer la responsabilité face à l'oppression et à la mélancolie silencieuse et malgré ces enjeux.

# Pesanteur et grâce : normativité éducative au-delà du jugement

Joris Vlieghe

Université KU Leuven, Belgique

**Résumé :** Cette contribution explore le rôle de l'éthique en éducation d'un point de vue postcritique, en utilisant la peinture *Le Jugement dernier* de Rogier van der Weyden comme thème central. Elle oppose les lectures critique et postcritique de l'œuvre, plaidant pour cette dernière afin de révéler son potentiel éthique et éducatif. L'analyse suggère que l'éducation, intrinsèquement normative, ne doit pas impliquer un jugement final, mais plutôt favoriser un processus de transformation. L'approche postcritique met l'accent sur la confiance dans la valeur éducative des artefacts culturels, allant au-delà de la démystification perpétuelle. Inspirée par le travail de Klaus Mollenhauer, l'étude utilise des artefacts culturels pour proposer de nouvelles idées éducatives. La représentation des figures humaines résistant à la pesanteur dans la peinture symbolise la lutte entre la grâce et la pesanteur, reflétant les concepts de Simone Weil. En fin de compte, le texte plaide pour une normativité éducative immanente qui favorise la transformation de soi et résiste aux identités fixes, offrant une voie significative distincte de l'éducation traditionnelle basée sur le jugement.

**Mots-clés :** Simone Weil, Klaus Mollenhauer, Giorgio Agamben, normativité éducative, pédagogie postcritique

**Abstract:** This contribution explores the role of ethics in education from a post-critical perspective, using Rogier van der Weyden's painting "The Last Judgment" as a central theme. It contrasts critical and post-critical readings of the artwork, advocating the latter to uncover its ethical and educational potential. The analysis suggests that education, inherently normative, should not involve a final judgment but rather foster a process of transformation. The post-critical approach emphasizes trust in the educational value of cultural artifacts, moving beyond perpetual demystification. Inspired by Klaus Mollenhauer's work, the study uses cultural artifacts to propose new educational insights. The painting's depiction of human figures resisting gravity symbolizes the struggle between grace and gravity, reflecting Simone Weil's concepts. Ultimately, the text argues for an immanent educational normativity that promotes self-transformation and resists fixed identities, offering a meaningful alternative to traditional judgment-based models of education.

**Keywords:** Simone Weil, Klaus Mollenhauer, Giorgio Agamben, educational normativity, post-critical pedagogy

## Introduction

Cette contribution explore le rôle de l'éthique en éducation d'un point de vue postcritique. Elle applique simultanément une approche méthodologique dont l'esprit se veut postcritique de bout en bout. Le cœur de l'argument développé ici se rapporte à l'analyse éducative d'une peinture importante de l'histoire de l'art occidental qui a le jugement comme thème central : *Le Jugement dernier* de Rogier van der Weyden, créé pour l'Hôtel-Dieu dans la ville française de Beaune (vers 1443-1451). Je propose d'opposer une lecture critique et une lecture postcritique de l'œuvre, en prenant parti pour cette dernière, afin de puiser dans le potentiel éthique et éducatif de cette peinture. La thèse principale que je vais défendre est que la peinture nous aide à concevoir l'éducation comme un phénomène toujours inévitablement normatif, puisqu'il implique toujours d'avoir une idée de la vie la plus désirable pour nos étudiants, mais d'une manière qui n'implique pas un jugement final.

Dans une première partie, je fais la distinction entre une approche critique, centrée sur la démystification des artefacts culturels, et une approche postcritique, qui valorise leur potentiel éducatif. Je plaide pour cette dernière approche, inspirée par Klaus Mollenhauer, afin de renouveler notre compréhension de l'éducation. Puis, j'analyse la peinture de van der Weyden afin de révéler une tension entre ce que j'appelle la pesanteur et la grâce, deux concepts empruntés à Simone Weil. Cette opposition concerne la lutte entre l'enfermement dans des identités fixées et la possibilité d'une transformation de soi. Ensuite, je propose une relecture de la scène du *Jugement dernier* non comme un tribunal transcendant, mais comme une métaphore fondamentalement éducative, c'est-à-dire où la porte du paradis devient celle de l'école, le lieu d'un nouveau départ. Enfin, en mobilisant les pensées de Weil et Giorgio Agamben, je défends une normativité éducative immanente, fondée non sur le jugement, mais sur la capacité à s'élever au-delà de soi-même et à vivre une vie plus libre et studieuse.

### 1. De la méfiance critique à la confiance postcritique dans le potentiel éducatif des artefacts culturels

Je commencerai par clarifier l'approche que je veux suivre dans cette contribution et pourquoi elle est appropriée pour la recherche postcritique en éducation. Une caractéristique importante de la posture critique est qu'elle ne prend jamais les choses telles qu'elles apparaissent à première vue. La posture critique consiste essentiellement à se méfier et à démystifier (Hodgson et coll., 2018). Il s'agit toujours de montrer que nous sommes non seulement trompés lorsque nous tenons les choses que nous considérons précieuses dans nos vies pour acquises, mais aussi qu'en le faisant, nous contribuons à une forme d'oppression et de violence, infligée à nous-mêmes et/ou aux autres. Nous avons donc besoin d'un éclairage critique pour voir dans quelle mesure les pratiques et les artefacts sur lesquels nous nous sommes appuyés sans réfléchir contiennent des messages cachés et nous maintiennent, sans nous en rendre compte, prisonniers d'un ordre sociétal injuste et répressif.

Le matériel avec lequel je propose de travailler dans ce texte offre un exemple concret. Il se peut que nous, en tant que professeurs d'art par exemple, soyons particulièrement attachés à la peinture de van der Weyden, que nous la considérons comme une pièce majestueuse de beauté ou une œuvre importante et clé dans l'histoire de la peinture européenne. Par conséquent, nous voulons la transmettre à la génération suivante, et témoigner de la beauté, du raffinement, de la complexité et de l'unicité de l'œuvre – de la manière dont Hannah Arendt (1961, p. 173-196) décrirait l'essence de l'éducation. Cependant, notre invitation zélée et peut-être même passionnée à étudier ce chef-d'œuvre peut nous rendre aveugles à la violence symbolique que peut générer cette entreprise bien intentionnée. Sans nous en rendre compte, nous, en tant que professeurs, imposons à nos étudiants l'idée qu'il existe des distinctions importantes à faire entre, d'une part, les artefacts culturels véritablement valables que l'on ne peut apprécier qu'après avoir cultivé le bon goût et, d'autre part, les produits inférieurs qui correspondent au goût des classes inférieures et non éduquées (Bourdieu et Passeron, 1964). Ainsi, de larges groupes de personnes ne sont pas autorisés à exprimer ce qu'ils trouvent esthétiquement agréable, et, pire encore, en l'absence d'un goût distingué, ils sont exclus des positions sociales qui leur apporteraient la prospérité. Une éducation esthétique traditionnelle contribue ainsi à la reproduction de l'inégalité et de la violence, et c'est la tâche de l'éducateur critique (notamment celui qui, de manière constante et cohérente, démystifie et ne prend rien tel que cela nous apparaît) de nous en rendre conscients – plutôt que de se maintenir lui-même et ses étudiants dans des idées « dépassées » sur les « grands chefs-d'œuvre » (cf. Vlieghe et Zamojski, 2020).

Une perspective postcritique ne cherche pas à argumenter contre l'analyse bourdieusienne développée dans le paragraphe précédent. Au lieu de cela, elle veut faire quelque chose de complètement différent, parallèlement à la perspective critique, tout aussi valide. Le principal problème avec le point de vue critique est que l'on peut jouer ce jeu de démystification à l'infini, ce qui conduit finalement à adopter la position cynique selon laquelle quoi que nous fassions, cela ne fait aucune différence. La perspective postcritique, en contrepartie, en est une de confiance et suppose que les pratiques et les artefacts culturels que nous trouvons valables peuvent avoir une incidence dans nos vies – si nous sommes prêts à aller au-delà de l'impératif permanent et a priori que nous devons tout démystifier à tout prix. C'est une posture qui est entièrement affirmative. Elle prend les choses telles qu'elles apparaissent et essaie d'en faire un usage pédagogique significatif, dans ce cas pour étudier la peinture de van der Weyden afin de proposer des idées nouvelles pour traiter des questions philosophiques sur l'éducation.

Ce que je propose de faire dans cette contribution est fortement inspiré par le travail tardif de Klaus Mollenhauer (1986), qui pourrait être considéré comme un penseur postcritique avant la lettre. Mollenhauer est célèbre pour utiliser toutes sortes d'artefacts culturels pour proposer de nouvelles idées concernant des questions clés de la théorie éducative. Il décrit cette « méthode » comme une *Umwegepädagogik* : une étude de la

signification des phénomènes éducatifs en prenant des « détours », c'est-à-dire l'étude minutieuse d'artefacts culturels importants dans le but de gagner une nouvelle compréhension, parfois assez surprenante, du sujet représenté. L'étude d'un artefact historique et inhabituel nous aide ainsi à déplacer nos pensées au-delà des voies sédimentées. Il convient de noter, comme l'explique Bas Levering, que cette approche théorique ne consiste pas simplement à illustrer un point abstrait à partir d'un exemple historique concret, mais à utiliser « les produits de l'art comme sources de recherche en tant que telles. [...] Le but principal de Mollenhauer n'était pas de découvrir comment les choses se sont réellement passées dans le passé. Son objectif principal était de chercher des réponses actuelles à de vieilles questions pédagogiques, en empruntant des détours par le passé<sup>1</sup> » (Levering, 2014, p. 55) [ma traduction].

Par exemple, pour appuyer l'idée que l'éducation ne peut pas être comprise comme une catégorie technique de l'activité humaine, c'est-à-dire comme une intervention causale dans la vie des jeunes en vue d'obtenir les meilleurs résultats le plus efficacement possible, Mollenhauer commence son livre *Vergessene Zusammenhänge* (« Les connections oubliées ») [2014] en présentant la célèbre mais bouleversante et tragique lettre de Franz Kafka à son père. Cet exemple littéraire d'une éducation ratée montre alors que l'éducation est essentiellement une rencontre intergénérationnelle dans laquelle la continuation de ce que la génération aînée juge précieux est en jeu – une rencontre qui, par définition, peut toujours tourner mal. Dans le même livre, Mollenhauer se penche aussi longuement sur les interprétations possibles de *Las meninas* de Velázquez, une peinture connue pour son équivocité due aux multiples couches et perspectives employées. Il s'agit d'une peinture sur la peinture qui déstabilise la certitude habituellement offerte par la perspective dans la peinture traditionnelle, par exemple parce qu'il est impossible de savoir si le peintre représenté dans cette peinture regarde le couple royal, laissé hors du cadre, ou nous regarde nous, les spectateurs du tableau – un point que Michel Foucault (1966) souligne également dans *Les mots et les choses*.

Interprétant *Las meninas*, Mollenhauer cherche à trouver un langage pour exprimer les paradoxes qui accompagnent l'effort éducatif moderne de rendre le monde présent aux nouveaux venus en le mettant toujours nécessairement en représentation, c'est-à-dire en faisant une sélection des choses et événements de ce monde. L'éducation n'est pas une question de transmission de connaissances de manière non équivoque et directe, mais un processus d'initiation historiquement et culturellement situé qui se déroule de manière indirecte, parfois suggestive et jamais entièrement contrôlable.

---

<sup>1</sup> Le texte original va comme suit : « [to put at use] the products of art as sources of research as such. [...] It was not Mollenhauer's main enterprise to find out how it really has been in the past. His main enterprise was to try and find up-to-date answers to old pedagogical questions, by taking detours via the past. » (Levering, 2014, p. 55)

Surtout, et ici son approche « postcritique » devient particulièrement fertile, Mollenhauer ne dit pas seulement qu'une peinture comme celle-ci a beaucoup de valeur et qu'elle a encore quelque chose à nous dire. Il la fait également apparaître de manière inattendue. Grâce à son analyse, *Las meninas* acquiert une signification éducative profonde et gagne le statut de « document pédagogique » (Vlieghe et Storme, 2015). Dans cette contribution, je veux effectuer un exercice similaire à l'aide du *Jugement dernier* de van der Weyden. Ce que je souhaite montrer, c'est qu'une étude minutieuse de ce grand polyptyque peut le faire apparaître sous une nouvelle perspective, et plus précisément que cette étude nous aide à concevoir une éthique éducative postcritique.

[À ce stade du texte, je conseillerais au lecteur, s'il ne l'a pas déjà fait, de prendre le temps de regarder attentivement la peinture de van der Weyden, de l'étudier et de la contempler soigneusement. Des images de cette œuvre sont très facilement accessibles en ligne. De plus, je recommande vivement d'admirer l'œuvre in situ.]

## 2. Une perspective critique sur *Le Jugement dernier*

Si nous cherchons une signification éthique et éducative de cette œuvre, une lecture vient immédiatement à l'esprit. Après tout, ce que nous voyons, c'est le Seigneur prononçant son jugement définitif sur les humains ressuscités, séparant les sauvés des damnés à la fin des temps. L'archange Michel évalue soigneusement leurs âmes, tandis que la Sainte Vierge, saint Jean, les autres apôtres, les martyrs et les saints demandent au Seigneur d'avoir pitié de ces âmes, certains avec plus de détermination que d'autres. En conséquence, ceux qui ont reçu un jugement gracieux marchent vers la porte du paradis pour trouver là une nouvelle vie heureuse, tandis que les autres sont entraînés dans le feu de l'enfer pour l'éternité.

Cette lecture s'accorde avec une interprétation critique bien connue de l'éducation. Comme le soutient Ian Hunter (1995) – suivant le compte rendu généalogique que Michel Foucault donne de l'origine de l'école occidentale moderne (Foucault, 1994, p. 134-161) –, l'école est avant tout un milieu pastoral et disciplinaire visant à la production d'un type particulier de subjectivité dont la société moderne a besoin. La fonction principale de l'école est de sauver des âmes. Cela vient avec une conception particulière de la figure de l'éducateur ou du professeur, soit celle d'une figure pastorale qui se soucie du bien de chaque âme humaine. Ce « pasteur-professeur peut être décrit comme le gardien du royaume de la vérité, c'est-à-dire comme la figure qui guide les individus vers ce royaume et qui les équipe de la subjectivité nécessaire pour en franchir la porte<sup>2</sup> » (Simons et coll., 2005, p. 821) [ma traduction]. En ce sens, tout comme dans la peinture de van der Weyden, ce qui se passe à l'école consiste essentiellement à mettre en place un tribunal dans lequel un gardien travaille

---

<sup>2</sup> Le texte original va comme suit : « [This] pastor-teacher could be described as the gatekeeper of the kingdom of truth, i.e. as the figure who guides people towards this kingdom and who equips people with the necessary subjectivity in order to pass the gate. » (Simons et coll., 2005, p. 821)

à différencier entre les sujets qui méritent d'entrer dans le royaume des cieux et ceux qui ne peuvent pas répondre aux normes attendues. Autrement dit, le but de l'éducation est la prévention de la déchéance des âmes de nos étudiants, une tâche de la plus haute importance, mais une tâche que ces étudiants ne peuvent pas assurer par eux-mêmes : pour être sauvés, ils ont besoin de la figure salvatrice du pasteur-professeur.

Il y a beaucoup à dire en faveur d'une telle lecture, surtout si nous prenons en compte le contexte historique du *Jugement dernier* de van der Weyden. Après tout, il a été commandé par le chancelier du Duché de Bourgogne et son épouse pour l'Hôtel-Dieu de Beaune, un hôpital qu'ils ont construit pour la population locale frappée par la peste. En fait, le retable était monumental et censé être placé de telle manière à être parfaitement visible par les patients proches de la mort. Ils dormaient dans des lits dans une salle située juste en face de l'autel où la peinture était accrochée. Ainsi, les patients devaient être régulièrement confrontés au message sans équivoque qu'ils devaient se préoccuper de leur salut (du moins lorsque le retable était ouvert pendant la célébration de la messe [Lane, 1989]). En ce sens, le contexte architectural et historique justifie la lecture que j'ai exposée ci-dessus. Elle soutient la perspective critique et démystificatrice de Hunter selon laquelle l'école ne concerne pas en premier lieu l'émancipation et l'épanouissement des étudiants, mais qu'on peut y démasquer une entreprise d'assujettissement à un régime pastoral et salvateur.

### 3. Vers une perspective postcritique sur *Le Jugement dernier*

Cependant, en plus de cette interprétation, il y a de nombreux aspects de la peinture qui n'ont pas encore été discutés, et qui pourraient contribuer à proposer une compréhension éthique et éducative plus affirmative. Plus exactement, une caractéristique frappante de la composition iconographique de van der Weyden est que, contrairement à la grande majorité des représentations du sujet du Jugement dernier, ce polyptyque omet les figures démoniaques qui s'efforceraient typiquement de tirer les damnés dans l'abîme de l'enfer (Lane, 1989). Au lieu de cela, les créatures se déplaçant vers la droite du retable semblent causer leur propre chute inévitable : elles sont représentées comme une masse de corps qui s'accrochent uniquement par peur les uns aux autres. Préoccupées par leur propre survie, elles manquent de force pour résister à la pesanteur et semblent s'entraîner mutuellement dans l'abîme. En contraste frappant avec cela, les humains ressuscités du côté gauche du polyptyque sont montrés se levant droit et se tournant vers l'extérieur. Après s'être relevés, ils se dirigent résolument, et avec une certaine hâte, vers la porte du paradis, où un ange les accueille. Dans tous les cas, ils semblent, pour ainsi dire, immunisés contre l'attraction de la pesanteur.

Redécrite de cette manière, la scène inférieure de la peinture semble mettre en scène un jeu mondain et dynamique entre les forces terrestres et les contre-forces humaines. On le voit dans la sensation de mouvement si caractéristique de cette peinture. Pensez au rythme

circulaire émanant de l'arc-en-ciel sur lequel le Seigneur est assis, qui pourrait facilement être pris (à tort) pour une roue de la Fortune en mouvement. Ou considérez les balances que l'archange Michel tient, qui semblent se déplacer en sens opposés. Toute la peinture donne une forte impression de deux directions de mouvement opposées, l'une pointant vers le bas et l'autre vers le haut, et elle suggère que celles-ci sont fortement en tension. Par conséquent, cette peinture pourrait également être lue comme un emblème iconographique d'une idée que Simone Weil (1988) introduit lorsqu'elle souligne dans ses derniers écrits que le but de la vie humaine consiste finalement à trouver un moyen de gérer deux tendances opposées auxquelles chacun de nous est inévitablement confronté : la pesanteur et la grâce, c'est-à-dire, d'une part, notre propension à pencher vers le bas causée par la gravité (« la pesanteur ») et, d'autre part, la résistance à cette force, c'est-à-dire la volonté de s'élever pour gagner une véritable dignité et liberté (« la grâce »).

Plus exactement, Weil dit : « Tous les mouvements *naturels* de l'âme sont régis par des lois analogues à celles de la pesanteur matérielle. La grâce seule fait exception » (Weil, 1988, p. 41). Ici, elle déploie un langage métaphorique très fort : analogue à la manière dont les objets physiques sont mécaniquement déterminés par une force toujours présente qui les entraîne vers le bas, notre propre chemin de vie est également souvent gouverné par des forces externes qui tentent de gagner la maîtrise sur nous, et de nous entraîner si bas qu'aucune existence humaine significative ne peut être trouvée. Seule la grâce nous permet d'échapper à ce domaine de nécessité. La grâce, alors, travaille contre la pesanteur, apportant élévation et liberté. La pesanteur est *une* règle – elle opère de manière causale – et elle est *la* règle – elle s'applique toujours. La grâce, au contraire, est toujours une exception.

À partir de cela, on peut dire que les corps sur le côté droit forment un amalgame chaotique obsédé par sa survie en tant que vie nue et que, ce faisant, ils tombent totalement en proie à une dynamique qui les entraîne vers le bas, vers une déchéance inévitable. Et ainsi, ils sont la cause de leur propre damnation, pour ainsi dire. Les figures sur la gauche, au contraire, semblent insensibles à cette peur : en pleine admiration et dans un état de concentration maximale, elles finissent par se diriger vers la porte du paradis. Ayant surmonté la force de la gravité, elles peuvent continuer à vivre – une vie bénie. Autrement dit, les balances que l'archange tient dans ses mains effectuent encore une sorte de mesure, mais pas tellement une mesure contre un étalon externe. Au lieu de cela, ce sont les créatures elles-mêmes qui, en raison de leur mode de vie, tirent les balances vers le haut ou vers le bas. Vue de cette manière, la peinture ne manque pas de prendre un sens éthique, quoique tout à fait inhabituel, puisqu'il semble que ce qui détermine la vie la plus souhaitable soit entièrement immanent à cette vie.

#### 4. Décréation contre « l'enfer du même »

Une telle interprétation, même si je crois qu'elle est possible et cohérente, peut sembler outrancière à certaines oreilles. Après tout, cette façon de voir les choses met tout l'accent sur la partie inférieure de la peinture et lit cette partie en termes radicalement « terrestres », faisant complètement abstraction de la vision théologique chrétienne dominante qui a informé le peintre et ses donateurs. Et pourtant, si nous sommes prêts à nous en tenir à une lecture vue à travers la perspective de la pensée de Simone Weil, il est intéressant de noter que celle-ci – allant à l'encontre des théologiens traditionnels – s'est elle-même opposée à l'idée de résurrection et de jugement, ce qui explique pourquoi elle ne s'est jamais pleinement convertie au christianisme. Pour simplifier les choses, Weil (1988) considère que l'importance de cette religion se trouve dans l'idée de création, non dans le salut. La grandeur du christianisme a à voir avec le fait que c'est une religion qui souligne de manière unique que le divin s'est manifesté dans le monde réel et matériel et qu'avec cela quelque chose de complètement nouveau est devenu possible. Ce qui est en outre remarquable, selon Weil, c'est la venue du Christ dans le monde en tant qu'enfant vulnérable, et non pas tant le mystère surnaturel de sa résurrection. Noël, à son avis, est une occasion bien supérieure à Pâques, comme elle le dit sans détour.

En d'autres termes, accorder trop d'attention à ce qui se passe à la fin – le réveil triomphant et la rédemption des âmes justes – nous empêche de voir le véritable mystère : le divin se manifestant dans la sphère terrestre, d'abord comme création au début des temps, puis sous la forme de ce qui est petit et fragile à Noël. Le mysticisme chrétien de Weil est donc lié à une compréhension immanente de la grâce. Il s'agit de reconnaître la puissance du commencement et d'un véritable nouveau départ – Dieu vient dans le monde, littéralement, et cela fait toute la différence –, mais en même temps, il s'agit d'accepter la petitesse de toute existence – Dieu est incarné dans l'enfant sans défense. Il n'est donc pas surprenant que dans ses écrits ultérieurs, elle introduise la notion de « décréation », qui signifie une manière pour les humains d'exister qui surmonte notre individualité comprimée, c'est-à-dire notre position par défaut d'être repliés sur nous-mêmes. La décréation est le point où la grâce prend le dessus sur la pesanteur : « La grâce comble, mais elle ne peut entrer que là où il y a un vide pour la recevoir » (Weil, 1988, p. 53).

Nous ne devrions pas continuer à affirmer un ego existant, comme nous y sommes spontanément enclins, car cela revient une fois de plus à tomber sous l'emprise de la pesanteur. La pensée de Weil a donc une orientation profondément éthique qui se manifeste dans l'exigence de prendre une certaine distance par rapport à l'ego qui nous rend si esclaves, dans le but de nous vider. Ce n'est qu'à cette condition que nous pourrions commencer à vivre à nouveau et de manière plus significative. Je considère cela comme un défi pédagogique. Je suggérerai donc que nous comprenions les idées et concepts de Weil comme des concepts éducatifs, en laissant de côté pour le moment leur portée mystique et théologique.

*Le Jugement dernier* apparaît alors comme un tableau terrestre qui dépeint sur le côté droit des créatures tellement absorbées par elles-mêmes et s'accrochant tant à leur vie telle qu'elles la connaissent qu'elles succombent aux forces déterministes de la pesanteur. Pour elles, il n'y a pas d'avenir : par leur propre fait, c'est-à-dire en s'accrochant obstinément à elles-mêmes (et en aggravant seulement la panique dans laquelle elles se trouvent), elles se condamnent à être enfermées en enfer. Le lieu dans lequel elles s'entraînent les unes les autres peut alors être vu comme un endroit monotone caractérisé par la répétition sans fin du même – d'où l'expression anglaise *the hell of the same* (« l'enfer du même »).

Ceux qui se trouvent du côté gauche, au contraire, réussissent à surmonter cette fixation sur l'identité. Leur posture droite témoigne d'une dignité retrouvée. N'étant plus victimes de l'attraction gravitationnelle vers le bas, ils se lèvent pour commencer une nouvelle vie, une vie qui n'est pas encore destinée, une nouvelle aventure en quelque sorte. Ces créatures semblent impatientes de se déplacer rapidement vers la porte placée à la bordure gauche de la peinture, comme le montre l'un des personnages masculins (côté gauche du troisième panneau à partir de la gauche) pressant un personnage féminin de se dépêcher. Il est clairement temps de partir. Mais où ? Suivant l'idée de Jan Masschelein et Maarten Simons (2013) selon laquelle le mot grec ancien *skholè* signifiait à l'origine un temps et un espace où les personnes rassemblées étaient libérées du fardeau des devoirs et des exigences de la vie normale afin de commencer leur vie de nouvelles manières, je suggérerais que dans cette lecture terrestre de la peinture de van der Weyden, la porte sur le côté gauche pourrait être vue comme la porte de l'école. Cela signifie également que l'ange se tenant devant cette porte est un *paidagogos*, qui – comme le soulignent Masschelein et Simons (2023) – était à l'origine la personne chargée de conduire les enfants à l'école.

Cette analyse est, bien sûr, fondée sur une compréhension particulière du sens de l'école et de l'éducation. Premièrement, l'école est vue ici comme un environnement exceptionnel qui permet aux étudiants de consacrer leur temps et leurs efforts à un sujet pour le bien de ce sujet : grâce à la liberté de mener *une vie studieuse*, ils ont la possibilité de commencer à s'intéresser à des choses – les mathématiques, la cuisine, une langue étrangère, le travail du bois, etc. – qui avaient peu ou pas de signification dans leur vie jusque-là (cf. Fish, 2012). Étudier ces choses et devenir compétents pourrait signifier un changement profond du parcours de vie de ces étudiants. Deuxièmement, recevoir une éducation revient donc à la possibilité d'échapper à la sphère de la répétition et de la nécessité. L'éducation ainsi conçue est fondée sur l'hypothèse qu'il n'y a pas de nécessité dans la manière dont nos vies sont façonnées et ordonnées maintenant, individuellement et collectivement : nous pouvons surmonter nos identités prédéfinies et passer à « un prochain soi » (en utilisant la belle expression *next self* de Ralph Waldo Emerson [2021]). Si nous sommes déjà entièrement définis par ce que nous sommes (et que ce que nous pouvons devenir est donc également déterminé), une transformation profonde de nous-mêmes est empêchée. Être éduqués signifie donc que nous trouvons les moyens de laisser notre identité fixe derrière nous : c'est un

processus de désidentification (Masschelein et Simons, 2013) ou ce que Weil appellerait « décréation ».

Ceci rappelle les analyses de Robert Pfaller (2008) et de Byung-Chul Han (2015) concernant notre monde contemporain, dans lequel le credo néolibéral « Sois toi-même ! », aussi émancipateur qu'il puisse paraître au premier abord, est une force qui travaille contre la perspective de la transformation de soi (voir aussi Berg et Seeber [2016], qui proposent une analyse similaire dans le contexte universitaire). Le rythme effréné du monde contemporain dans lequel nous sommes constamment invités à réussir, à nous adapter au maximum à ce que les circonstances exigent et à nous préoccuper uniquement de la manière la plus efficace de progresser ne peut pas masquer, selon Pfaller et Han, un profond sentiment de fatigue (*Müdigkeit*), qu'ils décrivent également comme un enfermement dans « l'enfer du même » : L'enfer ne réside ni dans la douleur ni dans la punition, mais dans l'inlassable répétition du même, où toute étincelle de nouveauté et toute rencontre véritable se voient irrémédiablement annihilées (Han, 2024).

Dans cet enfer, comme le veulent Pfaller et Han, il ne semble pas y avoir de sortie, c'est-à-dire qu'il n'y a rien en dehors du système dans lequel nous vivons actuellement qui pourrait susciter un intérêt pour le changement de soi, un désir d'explorer de nouveaux pâturages. Par conséquent, il n'y a rien qui pourrait nous aider à surmonter la force gravitationnelle du néolibéralisme. Nos sociétés, dans leur ordre actuel, – « sociétés de positivité » (Han, 2015 ; c'est-à-dire des sociétés où nous sommes invités à simplement confirmer et maintenir ce qui est donné et à ne jamais imaginer quelque chose de complètement différent) – prospèrent le plus efficacement lorsque leurs sujets désirent profondément simplement être eux-mêmes, et rien d'autre. En effet, les « sociétés de positivité » prospèrent dans la mesure où leurs membres se comportent comme des « sujets de réussite » (ce que Han appelle *achievement subjects*) centrés sur eux-mêmes, soit des êtres qui sont les entrepreneurs de leurs vies déjà définies, aveugles à toute possibilité de transformer le chemin de vie qui est le leur. Cela ne peut mener qu'à une préoccupation obsessionnelle de s'agripper à la vie que l'on possède, à l'image des damnés que l'on aperçoit sur le côté droit du tableau de van der Weyden.

Pour être clair sur ce point et pour conclure cette section, l'appel à être soi (*being yourself*), comme le souligne Gert Biesta (2024), diffère de l'idée d'être un soi (*being a self*). Par cela, il entend que devenir quelqu'un et non n'importe qui peut encore être considéré comme un objectif précieux de l'éducation, c'est-à-dire réaliser une vie significative qui est sa propre vie, une vie qui ne peut être vécue par personne d'autre. Être éduqué, c'est alors vivre une vie singulière (la vie d'un sujet, non d'un objet), ce qui signifie également que nous obtenons une force et une cohérence de caractère qui nous permettent de prendre du recul par rapport à nos propres préjugés et désirs, afin de permettre le changement de soi. Mais cela signifie également que plus est en jeu que simplement réaliser son soi profond, c'est-à-dire

un noyau d'identité déjà donné qui attend d'être déployé ou de venir à maturité. Être un soi concerne donc ce que Weil appelait la « décréation » : la possibilité de subir une transformation profonde de soi.

## 5. Une normativité immanente pour l'éducation

Dans cette dernière section, je reviens enfin à la question de savoir s'il existe une éthique propre à la pédagogie postcritique. Comme je l'ai mentionné au début de ce texte, il s'agit de la question de savoir comment nous allons décider entre des cours d'action plus ou moins désirables en tant qu'éducateurs, c'est-à-dire comment concevoir une normativité éducative postcritique. Je soutiendrais que les deux lectures proposées de la peinture de van der Weyden que j'ai esquissées dans ce texte – l'interprétation établie et celle plus « terrestre » inspirée par Weil – offrent deux manières différentes et mutuellement exclusives de penser cette normativité. Si nous interprétons le polyptyque de manière traditionnelle et le voyons simplement comme une scène du *Jugement dernier*, la normativité propre à l'éducation apparaît alors comme basée sur un appui transcendant, c'est-à-dire qu'il existe un royaume final de vérité concernant la bonne vie auquel l'éducateur, et non l'étudiant, a accès. L'accès à cet appui est ce qui donne à l'éducateur la garantie que son cours d'action est justifié. La bonne éducation consiste alors à rendre l'étudiant dépendant du jugement de ce gardien salvateur – la figure pastorale du professeur qui sépare les sauvés des damnés et qui guide les étudiants vers le lieu qu'ils méritent et auquel ils appartiennent.

En revanche, l'autre lecture de la peinture présentée ici permet de concevoir une normativité éducative au-delà du jugement. Par cela, je veux dire qu'il est toujours possible de désigner ce qu'est une vie (plus) précieuse et comment cela peut orienter notre enseignement, mais cela ne doit pas être mesuré par rapport à une norme externe ou transcendante. Plutôt, cela concerne un arbitrage entièrement immanent : soit les étudiants cèdent à la force de la gravité et s'accrochent à leur vie nue, soit ils acquièrent la force de contrer cette force et de donner à leur existence un nouveau départ. Cela implique une manière de vivre qui, pour eux, semble enrichie – marquée par la force, la variété, la joie et la beauté – et qui est plus attrayante et intéressante que l'emprisonnement dans l'enfer du même. Cette dernière option embrasse une vie studieuse orientée vers une transformation profonde de soi, contrairement à la première, qui adhère simplement à un mode d'existence fixe et monotone. Ainsi, ce qui est en jeu dans la normativité éducative postcritique, alors, est la possibilité d'une transformation de soi qui résiste à l'attraction gravitationnelle des schémas établis, créant un espace pour des formes de vie nouvelles et plus vibrantes. La normativité en jeu ici n'est pas fondée sur des critères externes de signification ou de désirabilité, mais plutôt sur une fidélité aux commencements émergents et aux potentialités génératives que la vie elle-même offre.

Pour rendre cela plus concret, il est possible de considérer cette normativité radicalement immanente à la lumière de l'argument de Jean-Jacques Rousseau (1992) selon lequel il n'y a pas d'autre juge pour discerner la bonne de la mauvaise éducation que la « perfectibilité » – la capacité de se perfectionner, où la progression ne doit pas être mesurée par rapport à un objectif externe ou transcendant, mais entièrement en termes d'une vie qui devient d'une manière ou d'une autre plus forte qu'elle ne l'était auparavant. Rousseau propose cette idée dans le contexte de sa conviction que cette capacité de perfectionnement de soi distingue les humains des animaux, qui sont déjà complètement définis (par exemple par leurs instincts). Les humains manquent d'une telle détermination et donc il n'y a pas de manière de déterminer ce qu'est le contenu d'une bonne éducation ou de prédire de quelles manières les étudiants pourraient se transformer. Le seul critère doit être interne à la trajectoire de vie de l'étudiant : si sa vie acquiert, comme le dirait Simone Weil, une plus grande grâce.

Pour donner à mon argument une tournure théologique finale, je propose de lire cette normativité éducative entièrement immanente à l'aulne de la notion de « salut » telle qu'elle est présentée dans l'œuvre de Giorgio Agamben (qui a écrit, sans surprise, son mémoire de maîtrise sur Simone Weil). Le style de pensée d'Agamben (1990) consiste également à rendre productifs des concepts ayant une longue histoire théologique afin de proposer des perspectives imprévues. En réfléchissant au thème de la fin des temps, il note que : « en tant qu'état des choses, le ciel est parfaitement équivalent à l'enfer même s'il a le signe opposé » (Agamben, 1990, p. 91). Ciel et enfer ne sont pas des lieux qualitativement différents. Que des choses différentes se produisent dans ces deux sphères a plus à voir avec la manière dont nous, en tant qu'humains, sommes prêts à nous rapporter à cet endroit : « Le monde [...] du bien et celui du mal contiennent le même état des choses [...] [L]e sauvé et le perdu ont les mêmes bras et jambes. Le corps glorieux ne peut être que le corps mortel lui-même. Ce qui change, ce ne sont pas les choses mais leurs limites » (Agamben, 1990, p. 92). C'est-à-dire, nous limitons-nous à notre mode de vie tel qu'il existe déjà, ou profitons-nous de la possibilité que la vie offre pour la transformation de soi ?

Cependant, il y a encore un autre trope théologique sur lequel Agamben attire notre attention, qui pourrait capturer cette dernière idée avec encore plus de précision. En s'inspirant des philosophes scolastiques médiévaux, Agamben note plus exactement qu'à côté de la bifurcation traditionnelle entre la catégorie des damnés et la catégorie des sauvés, il existe encore une troisième catégorie de créatures qui vivent une vie pleine de bonheur dans une région spécifique dans l'au-delà qui n'est ni le ciel ni l'enfer : les limbes. Leur salut ne vient pas d'ailleurs, c'est-à-dire de la grâce qui leur est accordée par le juge ultime. En fait, elles sont complètement insensibles à sa grâce – dans la mesure où elles ne sont pas susceptibles de sa damnation. Elles sont sauvées parce qu'elles ne peuvent pas être sauvées en premier lieu.

Il s'agit, plus exactement, des enfants qui sont morts avant d'avoir été baptisés. Ils n'ont commis aucun péché, et il n'y a donc aucune raison qu'ils soient punis. Pourtant ils ne peuvent pas recevoir la grâce divine. Ils sont donc au-delà de l'appareil théologique même de division des créatures selon l'opposition entre culpabilité et innocence (ils ne sont pas non coupables, pour ainsi dire). Aux limbes, les enfants innocents peuvent demeurer sans souffrance, bien qu'ils soient pour toujours privés de la vision de Dieu – le bien transcendant suprême. L'argument d'Agamben est que cette figure théologique intéressante révèle la possibilité d'une existence qui vaut la peine d'être vécue, mais qui n'a pas besoin d'un appui extérieur pour justifier cette vie comme étant significative. Après tout, les enfants dans les limbes :

ne savent pas qu'ils sont privés de [ce] bien suprême, ou, s'ils le savent [...] ils ne peuvent en souffrir plus qu'une personne raisonnable ne souffre du fait qu'elle ne peut pas voler. [...] La plus grande punition – le manque de la vision de Dieu – se transforme ainsi en une joie naturelle : irrémédiablement perdus, ils persistent sans douleur dans l'abandon divin. Dieu ne les a pas oubliés, mais plutôt ils ont toujours déjà oublié Dieu ; et face à leur oubli, l'oubli de Dieu est impuissant. (Agamben, 1990, p. 5-6)

La leçon à tirer de ces spéculations théologiques est qu'une certaine forme de vie peut être conçue comme normativement plus désirable précisément parce qu'elle existe au-delà du jugement. Comme le dit Agamben, elle est « sauvée » précisément en étant insauvable. C'est une vie purement immanente – une vie qui ne cherche aucun fondement transcendant. Les enfants qui demeurent dans les limbes exemplifient une telle vie, une vie dans laquelle ils peuvent, comme l'écrit Agamben, « profiter pleinement de leur perfection naturelle » (Agamben, 1990, p. 5). De même, les figures dans le coin inférieur gauche de la peinture de van der Weyden peuvent être vues comme choisissant un chemin plus significatif que celles de droite. Si on les interprète comme étant en route vers la porte de l'école, comme je l'ai proposé, elles incarnent « une vie studieuse » (cf. Lewis, 2013) – une vie qui est intrinsèquement valable.

Encore une fois, cette aspiration à la « perfection naturelle » ne doit pas être considérée comme une mise en œuvre de l'idéal de la réalisation de soi. Ce qui est en jeu, c'est la possibilité de changer notre parcours de vie en réponse aux nouvelles possibilités que cette vie studieuse offre. En tant que telle, une lecture postcritique du *Jugement dernier* de van der Weyden, avec l'aide de Mollenhauer, Weil et Agamben, permet de formuler avec profondeur et précision comment nous pouvons concevoir une éthique éducative qui est entièrement immanente et qui n'implique pas de jugement au sens traditionnel du terme.

## Références

Agamben, G. (1990). La communauté qui vient : théorie de la singularité quelconque. Seuil.

- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. The Viking Press.
- Berg, M. et Seeber, B. (2016). *The slow professor: Challenging the culture of speed in the academy*. Toronto University Press.
- Biesta, G. (2024). How to be a self today? Dans G. Biesta, L. Skregelig et T. D. Bøe (dir.), *Being human today: Art, education and mental health in conversation* (p. 9-22). Intellect.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Minuit.
- Emerson, R. W. (2021). *Self-reliance: The original 1841 essay with twelve new essays*. Thames and Hudson.
- Fish, S. (2012). *Saving the world on your own time*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits : tome IV 1980-1988* (D. Defert et F. Ewald, dir.). Gallimard.
- Han, B. (2015). *The burnout society* (E. Butler, trad.). Stanford University Press.
- Han, B. (2024). *The spirit of hope* (D. Steuer, trad.). Polity Press.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. punctum books.
- Hunter, I. (1994). *Rethinking the school: Subjectivity, bureaucracy, criticism*. Routledge.
- Lane, B. (1989). "Requiem aeternam dona eis": The Beaune Last Judgment and the mass of the dead. *Simiolus: Netherlands Quarterly for the History of Art*, 19(3), 166-180.
- Levering, B. (2014). *Mollenhauer's hermeneutics: Tempting and risky*. *Phenomenology & Practice*, 8(2), 55-61.
- Lewis, T. (2013). *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. Routledge.
- Masschelein, J. et Simons, M. (2013). *In defence of the school* (J. McMartin, trad.). Education, Culture & Society Publishers.
- Masschelein, J. et Simons, M. (2023). Remettre « l'école » au cœur de nos établissements d'enseignement : se réappropriar l'école comme forme pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 96-112.
- Mollenhauer, K. (1986). *Umwege : über Bildung, Kunst und Interaktion*. Juventa.
- Mollenhauer, K. (2014). *Forgotten connections: On upbringing and culture* (N. Friesen, trad.). Routledge.
- Pfaller, R. (2008). *Das schmutzige Heilige und die reine Vernunft: Symptome der Gegenwartskultur*. Fischer.
- Rousseau, J. J. (1992). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Flammarion.

- Simons, M., Masschelein, J. et Quaghebeur, K. (2005). The ethos of critical research and the idea of a coming research community. *Educational Philosophy and Theory*, 37(6), 817-832.
- Vlieghe, J. et Storme, T. (2015, 8 septembre). Pedagogical documents: Mollenhauer's forgotten methodology: a call for educational arts. *European Conference on Educational Research*, Budapest, Hongrie.
- Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2020). Towards an immanent ontology of teaching Leonard Bernstein as a case-study. *Ethics and Education*, 15(1), 1-17.
- Weil, S. (1988). *La pesanteur et la grâce*. Plon.

# Hériter et rejeter : réflexions postcritiques sur les ruptures en éducation

**Bianca Thoilliez**

Département de pédagogie, Université autonome de Madrid

**Résumé :** Cet article explore les enjeux éthiques de la pédagogie postcritique à partir d'une lecture de *La place* (1983) d'Annie Ernaux, envisagée comme un *Bildungsroman* féminin contemporain. Il interroge la manière dont l'éducation peut être comprise non comme simple émancipation, mais comme transformation ambivalente, marquée par la honte, la perte et la fracture symbolique intergénérationnelle. À travers l'expérience de rupture que vit la narratrice, l'article explore la densité affective et morale des trajectoires éducatives. Il propose une lecture immanente, attentive aux silences et aux blessures, et interroge la possibilité d'une éthique éducative qui ne sacrifie pas les liens au nom de l'autonomie. Ce travail s'inscrit dans la réflexion actuelle sur les rapports entre pédagogie postcritique et éthique.

**Mots-clés :** pédagogie postcritique, éthique de l'éducation, Annie Ernaux, *Bildungsroman*, éducation transformatrice

**Abstract:** This article explores the ethical stakes of post-critical pedagogy through a reading of *La place* (1983) by Annie Ernaux, considered here as a contemporary female *Bildungsroman*. It examines how education can be understood not as simple emancipation, but as an ambivalent transformation, marked by shame, loss, and symbolic intergenerational rupture. Through the narrator's experience of rupture, the article explores the moral and affective complexity of educational journeys. It advocates for an immanent reading, attentive to silences and emotional wounds, and questions the possibility of an educational ethic that does not sacrifice relational ties in the name of autonomy. This contribution aligns is situated within debates on the connections between post-critical pedagogy and ethical reflection.

**Keywords:** post-critical pedagogy, educational ethics, Annie Ernaux, *Bildungsroman*, transformative education

## 1. Entre conservation et transformation

Dans cet article, je souhaite poursuivre mon dialogue continu avec le cinquième principe arendtien du *Manifesto for a post-critical pedagogy* (« Manifeste pour une pédagogie postcritique ») [Hodgson et coll., 2017] : « De l'éducation à la citoyenneté à l'amour du monde ». Il s'inscrit dans le cadre du numéro thématique de la revue consacrée à la question « Une pédagogie postcritique est-elle éthique ? ». J'explore ici les implications éthiques de la posture postcritique à partir d'un corpus littéraire, et en particulier d'un récit de transformation éducative marqué par la rupture : *La place* d'Annie Ernaux.

Les auteurs du *Manifeste* affirment qu'il est impératif « de reconnaître et d'affirmer qu'il existe du bon dans le monde qui mérite d'être préservé » (Hodgson et coll., 2017, p. 19), proposant ainsi une reconnaissance du monde empreinte d'espoir. Selon Arendt (1961, p. 173-196), éduquer implique la transmission intergénérationnelle de ce qui mérite d'être conservé dans notre monde. Ainsi, l'essence de l'éducation constitue fondamentalement une entreprise conservatrice. Mais elle doit aussi rester ouverte à l'autonomie imprévisible de la nouvelle génération, libre de tracer sa propre trajectoire. Chaque génération précédente espère que ce qui est jugé précieux dans les savoirs transmis sera estimé et chéri par celle qui lui succède. Mais demeure la question, toujours renouvelée, de la manière dont la jeune génération y répondra, tant au niveau collectif qu'individuel. Comment penser éthiquement une éducation qui, en appelant à la transformation, impose parfois l'abandon douloureux des liens, des langages et des loyautés affectives ?

Dans cette perspective, je mobilise une approche postcritique qui, plutôt que de dénoncer uniquement les mécanismes d'oppression, privilégie une attention fine aux expériences vécues, aux tensions affectives et aux désajustements silencieux que suscite l'éducation dans les trajectoires de transformation.

Je m'intéresse aux deux pôles du continuum conservation-transformation, qui me semblent constitutifs de l'essence même de l'éducation : il existe, d'une part, une impulsion conservatrice qui pousse la génération précédente à transmettre savoirs, culture, habitudes à la suivante ; d'autre part, tout héritage (quelle que soit sa nature ou la valeur qu'on lui attribue) peut toujours être rejeté par la génération montante. Parfois, ce rejet peut apparaître comme une erreur de jugement de cette nouvelle génération, et l'on peut être tenté d'y voir une faute ou un échec éducatif, dans la mesure où le *don* du savoir a été refusé ou remis en question. Pourtant, il existe aussi des situations où le rejet de ce qui a été transmis constitue précisément le cœur de l'expérience éducative (transformatrice). Dans ces cas, l'éducation semble réussir justement parce qu'elle amorce un processus de transformation individuelle, qui implique le rejet des traditions reçues et l'émergence d'un être nouveau, différent de ce que l'on attendait dans le cadre d'une tradition particulière.

J'ai déjà exploré, à d'autres occasions, les scénarios qui se dessinent lorsque les circonstances se détériorent, lorsque la pédagogie centrée sur les choses (*thing-centred pedagogy* ; Vlieghe et Zamojski, 2019) est poussée à ses limites, lorsque l'amour profond d'un enseignant pour le monde, tel qu'il se reflète dans les contenus du curriculum, est repoussé et fondamentalement remis en question ; lorsque l'élan de transmission espéré ne se matérialise pas comme prévu ; lorsque l'on ne comprend véritablement pas la direction choisie par la nouvelle génération (Thoilliez, 2020 ; Thoilliez et Wortmann, 2024). Mais dans ces scénarios, le rejet du savoir transmis à la nouvelle génération était perçu de manière négative (par exemple, la résurgence actuelle des explications créationnistes de l'origine de la vie humaine sur Terre, face aux théories de l'évolution, plus établies et scientifiquement étayées).

Ce que je souhaite explorer ici, ce sont d'autres scénarios contrastés (abondamment présents dans la littérature contemporaine anglophone et francophone) où ce qui paraît éducatif ne passe plus par l'assimilation de l'héritage, mais bien par son rejet ou son dépassement. Ces récits mettent en scène une rupture choisie avec les normes familiales, religieuses ou sociales, perçue comme condition d'une subjectivation lucide émancipatrice. Loin d'être marginaux, ces récits rencontrent un écho considérable dans l'imaginaire contemporain : pensons à *Unorthodox* de Deborah Feldman, à *How to build a girl* de Caitlin Moran, ou encore à *Educated* de Tara Westover (autant d'exemples d'une mise en récit puissante de la rupture comme acte éducatif fondateur). Et, bien entendu, pensons à l'œuvre autofictionnelle d'Annie Ernaux. Il s'agira ici de réfléchir à ce que l'on peut apprendre, en éducation, de récits où des personnages (en particulier des jeunes femmes) rompent avec les cadres qui leur ont été transmis. Ces trajectoires, bien que singulières, semblent participer d'une reconfiguration contemporaine du *Bildungsroman*, entendu non plus comme intégration sociale harmonieuse, mais comme rupture et redéfinition subjective. Cette esthétique narrative du refus entre en résonance avec l'essor, dans le champ pédagogique, des approches en *éducation transformatrice* (Yacek et coll., 2020 ; Paul et Quiggin, 2020), où l'agentivité passe souvent par une redéfinition critique des appartenances et des cadres hérités.

Avant d'entrer dans l'analyse proprement dite, il convient de situer brièvement *La place* dans le champ littéraire. Bien qu'Annie Ernaux soit généralement lue à travers le prisme de l'autofiction ou de la littérature du réel, cette œuvre en particulier peut être envisagée comme un *Bildungsroman* atypique, à la fois bref, elliptique et profondément marqué par la tension entre filiation et séparation. Cette dimension de formation (non linéaire, ambivalente, fragmentaire) justifie sa place dans une réflexion éducative postcritique. En choisissant ce récit, il ne s'agit pas d'instrumentaliser la littérature pour illustrer des principes pédagogiques, mais de faire droit à la densité éthique et affective d'une trajectoire éducative racontée depuis l'intérieur, dans toute sa fragilité. Une telle lecture immanente permet

précisément d'interroger les implications pédagogiques de cette narration sans dissoudre la spécificité littéraire du texte.

Plutôt que de réduire *La place* à une simple illustration de ruptures éducatives, il s'agit ici d'entrer en résonance avec une tradition critique qui a déjà souligné la portée éthique, sociale et affective de cette œuvre (Boyer, 2009 ; Cardoso, 2024 ; Basanj et coll., 2022). Ces lectures reconnaissent en effet l'ambiguïté du rapport à l'héritage, les tensions de la transmission sociale, et la charge de trahison que l'écriture tente de reconfigurer. L'approche postcritique s'inscrit dans cette veine, en cherchant à faire dialoguer les effets sensibles du texte avec les questions pédagogiques qu'il suscite.

## 2. Le *Bildungsroman* comme récit éducatif transformateur

Pour approfondir cette hypothèse, j'examine une configuration narrative récurrente : des parcours éducatifs féminins où l'émancipation passe par le rejet des cadres hérités. Ces récits, qui semblent se multiplier dans la culture contemporaine, participent d'une réinvention populaire et critique du *Bildungsroman*, que je souhaite interroger ici dans une perspective postcritique. Ce type de trajectoire s'inscrit dans une longue tradition littéraire de formation, mais en infléchit les codes. C'est pourquoi il convient d'en rappeler brièvement les fondements. Le *Bildungsroman* visait l'intégration harmonieuse du sujet dans l'ordre social. Or, dans la littérature contemporaine, et notamment dans les récits de formation féminins, cette intégration est souvent remplacée par un écart, une dissidence, voire un rejet.

Le potentiel de transformation réside dans l'interaction entre la disposition de l'individu à s'ouvrir à l'inconnu et la capacité de l'éducateur à créer des environnements qui soutiennent et défient les apprenants à parts égales. Si la littérature célèbre les possibilités offertes par l'éducation formatrice, elle met également en garde contre les risques éthiques qu'elle comporte, appelant les éducateurs à faire preuve de prudence et de réflexivité. Dans cette perspective, l'éducation ne se limite pas à la transmission de connaissances, de traditions et de pratiques : elle consiste à créer les conditions propices à l'émergence de ces expériences formatrices. Cela dit, toutes les transformations ne sont pas nécessairement positives, mais certaines le sont indéniablement. Et une tendance contemporaine, particulièrement marquée dans la culture populaire, consiste à présenter ces dernières comme *la* voie éducative *juste* ou *réussie*.

C'est précisément le cas dans l'exemple littéraire que j'examinerai dans la section suivante. Je m'intéresserai aux dimensions narratives et éducatives de ce récit, avant de poser la question centrale : dans quelle mesure le parcours éducatif transformateur entrepris par sa protagoniste féminine peut-il être considéré comme une resignification contemporaine de la tradition du *Bildungsroman* ? Et, comment peut-elle s'ouvrir à une lecture postcritique ?

En suivant la relecture de cette tradition entreprise à d'autres fins par Fernando Bárcena (2004), on se rappelle comment le roman de formation fait irruption dans la tradition littéraire du romantisme, notamment à travers les œuvres de Karl Philipp Moritz et de Goethe. Les défenseurs de ce genre ont toujours considéré qu'une « représentation littéraire » de la formation humaine pouvait susciter chez le lecteur un développement plus riche et plus profond que tout autre type de fiction. Le roman de formation s'articule autour du concept de *Bildung*, entendu comme un processus de formation du sujet. Ce processus implique à la fois une mise en forme, dans la mesure où la forme n'est pas fixe, et une série de manipulations successives guidées par une image ou une idée préalable, plus ou moins préétablie, servant de modèle ou de plan. Ce genre littéraire raconte le processus de développement et de formation d'un héros, traversé par divers événements influençant sa croissance essentielle en tant qu'être humain. Le roman retrace la formation du protagoniste depuis ses débuts jusqu'à l'atteinte d'un certain degré de perfectionnement. Une image préfigurée du héros et de son environnement social tend à prédominer, orientant le mouvement narratif et les événements relatés. L'histoire culmine généralement dans une forme de conciliation esthétique, où les différences et discontinuités de la vie du protagoniste se résolvent, de sorte qu'il parvient à harmoniser son monde intérieur avec la réalité sociale. Le parcours formatif du héros adopte une structure circulaire : il ramène le personnage chez lui, mais transformé, avec une identité plus stable et affirmée. Il y a un départ, un égarement temporaire, mais aussi la possibilité d'un retour, d'un point de réconciliation et d'ajustement. Toutefois, en parallèle de ce voyage aller-retour se dessine aussi l'odyssée du non-retour : un voyage non circulaire, où l'individu ne revient pas chez lui, ou y revient en étant un autre, un parcours qui peut même mener à une certaine forme d'autodestruction. Parmi les caractéristiques du roman de formation classique, on peut relever les suivantes :

- (i) L'histoire de la formation du protagoniste constitue non seulement le thème, mais le principe poétique de l'œuvre : le développement du héros en est la raison d'être, et non un simple effet de la narration.
- (ii) Il s'agit d'une forme qui se cherche elle-même, en équilibre entre une instruction planifiée et la spontanéité. Elle rejette à la fois l'enseignement imposé (comme dans *Émile* de Rousseau) et le pur hasard.
- (iii) Le dénouement ne peut être que fragmentaire et utopique, car la formation intégrale du héros se révèle comme un idéal inatteignable. L'être humain ne peut jamais totalement maîtriser le hasard, ce qui engendre un sentiment d'inquiétude que le roman ne parvient pas à résoudre complètement.

Comme le souligne Claudio Magris dans *Biographie et roman* (1999), pour raconter une *Bildung*, il faut un univers ordonné, ou du moins mesurable, avec des paramètres connus. Or, ni la vie ni l'histoire ne fournissent un tel ordre, ni ne permettent un processus d'apprentissage totalement cohérent. Malgré cela, le roman de formation pose une question

fondamentale : est-il possible pour un être humain de déployer pleinement la richesse de sa personnalité en harmonie avec la société ? Cette question constitue l'un des enjeux humains, moraux et politiques décisifs de la modernité. Les réponses sont diverses, mais beaucoup convergent vers une même conclusion : une harmonie parfaite entre l'individu et la société, tout comme une harmonie intérieure du sujet avec lui-même, semble impossible. Cette difficulté à concilier l'épanouissement individuel et l'intégration sociale est largement documentée dans les études sur le roman de formation contemporain, qui décrivent un déplacement du paradigme classique de l'harmonisation (Moretti, 1987, p. 15-74) vers celui de la dissonance ou de la rupture. Je pense aux récits tels que ceux d'Ernaux, de Moran ou de Westover, où la subjectivation passe par le rejet de cadres normatifs hérités et par l'adoption émancipatrice d'autres repères, marquant une rupture avec les origines de chacune de ces nouvelles narratrices féminines.

Dans cette série de romans contemporains que j'étudie, et qui, bien qu'issus d'un parcours de lecture strictement récréatif, étalé sur plusieurs années et guidé par le hasard, me semblent désormais mériter une analyse approfondie, l'on retrouve des récits invariablement écrits par des femmes et centrés sur des personnages féminins. Parfois teintés d'autobiographie, parfois de manière plus indirecte, ces récits participent d'un imaginaire littéraire et culturel aujourd'hui bien présent, où l'émancipation passe par la rupture et la réinvention de soi, tant sur le plan social ou politique qu'individuel. Ils se présentent alors comme des récits d'émancipation à issue heureuse, dans lesquels de jeunes femmes « s'éveillent » à une forme de vérité intérieure : elles renoncent à ce qu'elles étaient censées devenir pour embrasser un nouveau moi, plus instruit, plus libre, plus authentique et, en somme, plus accompli. À cette lecture dominante peut toutefois s'ajouter une approche postcritique, centrée sur une lecture plus immanente du texte, attentive aux zones d'ombre, aux douleurs et aux impasses qui jalonnent également ces *Bildungsromans* féminins, ou peut-être féministes. Ces failles, loin d'être anecdotiques, constituent des points nodaux des parcours de formation. Elles ouvrent sur des interrogations fondamentales, d'ordre pédagogique, concernant les limites de la transmission, les tensions propres à l'héritage intergénérationnel, et les formes possibles de rejet ou de remise en question de ce qui est transmis : autant de réponses, parfois nécessaires, que les nouvelles générations peuvent opposer à leurs aînés.

C'est précisément cette dynamique que je souhaite explorer : une série de scénarios récurrents dans la littérature contemporaine, où l'expérience éducative semble se jouer dans l'acte même du rejet des héritages (Thoilliez, 2024a et 2024b). Le refus des traditions y est souvent présenté comme un moment structurant, porteur d'une lucidité nouvelle et d'une capacité accrue à se transformer. Il s'agira d'aborder ainsi la question des ruptures en éducation : ces moments où apprendre signifie abandonner, résister ou affronter les difficultés qu'implique le refus d'un passé hérité. À la lumière d'une perspective postcritique (Hodgson et coll., 2017), j'analyserai comment la littérature contemporaine met en scène ces

expériences et en pense la portée. La littérature contemporaine regorge de récits autobiographiques où de jeunes femmes, en transition vers l'âge adulte, rompent avec des éléments centraux de leur héritage, qu'il s'agisse de leur classe sociale, des rôles de genre assignés ou de cadres religieux prégnants, pour construire une identité alternative, souvent en rupture radicale avec celle qu'on attendait, voire espérait, qu'elles incarnent.

Ces relectures contemporaines du *Bildungsroman*, souvent portées par des voix féminines, déplacent le centre de gravité du genre : du développement harmonieux à la narration des ruptures, de la conciliation à l'ambivalence, de l'émancipation idéalisée à l'arrachement intérieur. Dans cette veine, l'œuvre d'Annie Ernaux se distingue par son intensité narrative et son économie d'écriture.

Je concentrerai mon analyse sur une œuvre d'Annie Ernaux : *La place* (1983). Si d'autres récits féminins contemporains auraient pu nourrir cette analyse, *La place* concentre, dans une forme condensée et singulièrement aiguë, toutes les tensions affectives, symboliques et éthiques qui caractérisent le *Bildungsroman* postcritique. Cette lecture postcritique repose sur une approche immanente du texte et de sa dynamique pédagogique, attentive aux affects, aux zones de silence et aux désaccords intimes, plutôt qu'aux seuls systèmes d'oppression. Elle privilégie la densité éthique des situations éducatives vécues. C'est dans cette perspective que je propose d'analyser *La place* d'Annie Ernaux.

Cette dynamique conflictuelle a été explorée par plusieurs autrices, notamment Boyer (2009), qui met en évidence la logique du remplacement et l'empreinte d'un héritage familial trouble, ou encore Cardoso (2024), qui lit ces récits comme des formes de réparation silencieuse et d'attention différée, à la lumière du *care*. Ces lectures enrichissent ici l'analyse postcritique en soulignant que la subjectivation éducative passe aussi par l'élaboration différée d'un rapport à l'autre (parents, classe, langue). Dans cette même perspective, Hugueny-Léger (2009b) explore le rôle ambivalent de la langue dans *La place*, non seulement comme véhicule de transmission, mais aussi comme espace de rupture symbolique entre les classes sociales. Elle montre comment l'appropriation d'un langage légitime produit une forme de désajustement identitaire, rendant les relations déjà turbulentes avec les parents encore plus complexes (Hugueny-Léger, 2009a). De son côté, Boyer (2009) insiste sur les enjeux de substitution et d'effacement dans le récit, en lisant *La place* comme une variation sur le motif de l'enfant de remplacement. Ces deux lectures permettent de nuancer la trajectoire éducative du texte, en la lisant non comme un simple passage d'un état à un autre, mais comme une zone d'indécidabilité entre héritage, perte et refondation subjective. Ce renversement du modèle traditionnel prépare une lecture postcritique du récit, attentive aux formes de subjectivation éthique que produit la rupture. Il ne s'agit pas d'opposer radicalement critique et postcritique, mais d'explorer ce que ce déplacement du regard permet d'apercevoir : une autre forme d'attention, plus proche de l'épreuve vécue, de la fragilité partagée et des zones de tension éthique que produisent les situations éducatives.

### 3. *La place* à l'épreuve d'une pédagogie postcritique

La perspective postcritique, théorisée notamment par Rita Felski (2015), et aussi inspirée par Bruno Latour (2004) et développée dans le champ de l'éducation (Hodgson et coll., 2017 ; Schwimmer, 2019 ; Wortmann, 2020 ; Oliverio et Thoilliez, 2024), ne vise pas à remplacer la critique, mais à déplacer ses gestes dominants : soupçon, dévoilement, surplomb. Elle propose de lire avec les textes plutôt que contre eux, en valorisant l'attachement, l'émerveillement, ou encore les effets de transformation existentielle. Il ne s'agit pas ici d'opposer naïvement la critique (qui serait froide, distanciée ou réductrice) à une postcritique chaleureuse et affective. La perspective postcritique proposée ici ne cherche donc pas à exclure la critique, mais à redéployer ses gestes : à lire *avec* plutôt que *contre*, à repérer les mouvements de transformation éthique dans les textes, sans toujours les ramener à un système d'explication. Appliquée au cas littéraire que je propose d'analyser, cette approche invite à abandonner la lecture soupçonneuse (orientée par l'idéologie ou la dénonciation) pour prêter attention à ce que le texte fait ressentir, penser, désirer. Elle met au centre les effets de transformation subjective que les récits produisent chez les lecteurs, sans pour autant occulter leurs dimensions sociales, politiques ou éthiques. Une lecture postcritique d'une œuvre comme *La place* (telle que celle que je propose dans cet article) permet ainsi de ne pas réduire le texte à son contenu sociologique ou politique, mais de considérer comment il nous affecte, ce qu'il fait au lecteur ou à la lectrice, dans sa manière de parler de la rupture, du deuil ou de la honte. Elle permet aussi de lire dans la fragilité du récit un geste éducatif, éthique et littéraire tout à la fois.

En puisant dans sa propre histoire, Ernaux donne forme à un *Bildungsroman* non conventionnel, où l'ascension sociale passe par l'éloignement, la honte et la perte. Comme le montrent Basanji et coll. (2022), *La place* est animée par un double mouvement : trahir et réparer, s'éloigner et tenter de recoller ce qui a été déchiré. Loin d'un simple récit linéaire d'émancipation, il s'agit d'une autosociobiographie où la neutralité stylistique est une manière de contenir l'émotion tout en rendant justice au geste du père, en refusant les « sentimentalissations » mais sans désaffections. Cette perspective rejoint la lecture postcritique qui ne cherche pas à juger ou dénoncer, mais à entendre les formes de distance, de douleur et de restitution qu'organise le texte.

Dans *La place*, Ernaux revient sur la vie de son père, un homme de condition modeste qui tenait un petit café-épicerie dans un village rural de France. Le récit est profondément personnel, mais il dépasse l'histoire individuelle pour aborder des thèmes plus larges, tels que la mobilité sociale et les clivages de classe. Le titre lui-même, *La place*, renvoie à la « place » que chacun occupe dans la société, une place souvent déterminée par des facteurs échappant à notre contrôle, tels que la naissance et l'origine sociale. Dans ce contexte, l'éducation devient un lieu de transformation. Pour la narratrice, le parcours éducatif ne consiste pas seulement à acquérir des connaissances ; il s'agit aussi de s'éloigner du monde

de ses parents et des attentes imposées par leur classe sociale. L'acte de faire des études représente une rupture avec le passé, un rejet des possibilités limitées et des structures rigides qui ont marqué son enfance. Cependant, ces transformations ont un prix. Ernaux décrit avec une grande lucidité le sentiment de honte et d'aliénation qui accompagne son ascension sociale. À mesure qu'elle devient plus instruite et qu'elle accède à un autre milieu social, elle se sent de plus en plus éloignée de ses parents et du monde qu'elle a connu. Cette tension entre le désir de transformation et l'attachement à ses origines constitue le cœur du récit. L'éducation, tout en offrant la promesse d'une nouvelle identité et de nouvelles possibilités, s'accompagne aussi d'un processus douloureux d'aliénation et de perte de soi. *La place* interroge ainsi la relation de la protagoniste avec son père et avec sa classe sociale. La tension entre ses origines ouvrières et ses réussites scolaires constitue un thème central du livre. Elle illustre le processus à la fois transformateur et douloureux que représente, par l'éducation, l'éloignement de ses racines.

### 3.1. Fractures sociales et déplacements affectifs

Le premier extrait que j'analyse donne à voir la tension affective profonde créée par l'ascension sociale de la narratrice. Ernaux décrit un moment de rencontre entre son monde d'origine et celui qu'elle est en train d'intégrer, révélant ainsi les écarts de codes, de gestes et d'attentes. À travers cette scène domestique en apparence anodine se dessine une fracture identitaire qui s'approfondit silencieusement.

Aux vacances d'été, j'invitais à Y... une ou deux copines de fac, des filles sans préjugés qui affirmaient « c'est le cœur qui compte ». Car, à la manière de ceux qui veulent prévenir tout regard condescendant sur leur famille, j'annonçais : « Tu sais chez moi c'est simple. » Mon père était heureux d'accueillir ces jeunes filles si bien élevées, leur parlait beaucoup, par souci de politesse évitant de laisser tomber la conversation, s'intéressant vivement à tout ce qui concernait mes amies. La composition des repas était source d'inquiétude, « est-ce que mademoiselle Geneviève aime les tomates ? ». Il se mettait en quatre. Quand la famille d'une de ces amies me recevait, j'étais admise à partager de façon naturelle un mode de vie que ma venue ne changeait pas. À entrer dans leur monde qui ne redoutait aucun regard étranger, et qui m'était ouvert parce que j'avais oublié les manières, les idées et les goûts du mien. En donnant un caractère de fête à ce qui, dans ces milieux, n'était qu'une visite banale, mon père voulait honorer mes amies et passer pour quelqu'un qui a du savoir-vivre. Il révélait surtout une infériorité qu'elles reconnaissaient malgré elles, en disant par exemple, « bonjour monsieur, comme ça va-ti ? ». Un jour, avec un regard fier : « Je ne t'ai jamais fait honte ». (Ernaux, 1983, p. 92-93)

Dans ce passage, Ernaux donne à voir avec une acuité remarquable la distance croissante, presque irréversible, que son parcours éducatif institue entre elle et ses origines sociales. À travers l'évocation des visites de ses amies à Y..., dans la maison familiale, se

cristallise l'un des nœuds affectifs et éthiques les plus complexes de son récit de formation : celui du déplacement, non seulement géographique ou social, mais aussi symbolique et intime, qu'opère l'éducation. Dans une lecture postcritique, c'est moins l'analyse des rapports de domination ou des systèmes de reproduction sociale (déjà bien traités dans une perspective bourdieusienne, par exemple) qui importe ici que l'attention portée à ce que ce déplacement fait affectivement et existentiellement au sujet. Le passage révèle les tensions immanentes à l'expérience éducative : le souci du père de *bien faire*, l'effort de masquer sa gêne sociale, la gentillesse maladroite et l'hospitalité sincère sont autant d'expressions d'un amour qui, paradoxalement, vient révéler l'écart culturel.

Ce n'est pas tant une honte affichée que le spectre d'une honte possible, lue, anticipée, intériorisée, qui se joue ici. Lorsque le père, avec fierté, dit « Je ne t'ai jamais fait honte », c'est moins une affirmation qu'une supplique. Cette phrase contient une demande de reconnaissance silencieuse, lourde de fragilité : celle d'un homme qui perçoit, sans l'avoir pleinement formulé, le fossé qui s'est ouvert entre lui et sa fille.

La jeune femme qu'est devenue Ernaux vit donc une forme de scission : si elle peut être accueillie « naturellement » dans la famille de ses amies, c'est parce qu'elle a su, ou dû, « oublier » les manières, idées et goûts du milieu d'origine. Cette phrase, en apparence anodine, est au cœur de la question : l'éducation, dans ce type de *Bildungsroman*, n'est pas le prolongement harmonieux d'un devenir, mais une rupture, souvent douloureuse, avec ce qui nous a constitués. Elle est une forme de perte, ou du moins d'arrachement, et l'éthique du sujet postcritique ne consiste pas à célébrer cette rupture comme pure libération, mais à en reconnaître le coût : pour soi, pour les autres, pour la relation. Une reconnaissance que l'on retrouve, par exemple, dans l'appel de Rita Felski (2015) à prendre au sérieux les affects et les attachements, même ambivalents, que les textes suscitent, ou encore chez Eve Kosofsky Sedgwick (2003, p. 123-151), dans sa défense d'une lecture réparatrice sensible à la vulnérabilité. Ce choix narratif, qui refuse la linéarité et l'idéalisation, invite à une lecture postcritique en ce qu'il donne voix aux affects ambivalents plutôt qu'à une narration héroïque de la réussite sociale. Il en ressort une complexité éthique propre au genre autofictionnel, qui, chez Ernaux, ne vise ni à régler des comptes ni à édifier un modèle, mais à exposer les tensions silencieuses que toute transformation éducative peut provoquer. Faire une lecture postcritique permet alors de dépasser une lecture simplement émancipatrice de la formation pour y voir aussi les lésions affectives, les malentendus irréparables et les zones de deuil.

La transformation éducative, ici, n'est pas un progrès linéaire vers un soi *plus accompli*, mais une métamorphose ambiguë, qui entraîne dans son sillage un regard inquiet, inquiet de trahir, de s'éloigner, de blesser, et pourtant aussi de devoir avancer. C'est précisément dans cette neutralité apparente que la lecture postcritique trouve sa pertinence : en refusant de réduire le texte à une dénonciation, elle valorise les silences comme lieux d'éthique, de tension, voire de soin.

### 3.2. Transformations existentielles et hontes intériorisées

Les passages suivants illustrent la manière dont l'ascension sociale se traduit par une mise à distance, voire un rejet, des goûts et valeurs du milieu d'origine. Ernaux donne voix à une transformation intime, marquée par la honte, l'oubli volontaire et la redéfinition de soi selon les normes du monde d'accueil. Ce glissement progressif vers un nouveau référentiel culturel est décrit comme une véritable migration symbolique.

La politesse entre parents et enfants m'est demeurée longtemps un mystère. J'ai mis aussi des années à « comprendre » l'extrême gentillesse que des personnes bien éduquées manifestent dans leur simple bonjour. [...] Le déchiffrement de ces détails s'impose à moi maintenant, avec d'autant plus de nécessité que je les ai refoulés, sûre de leur insignifiance. Seule une mémoire humiliée avait pu me les faire conserver. Je me suis pliée au désir du monde où je vis, qui s'efforce de vous faire oublier les souvenirs du monde d'en bas comme si c'était quelque chose de mauvais goût. (Ernaux, 1983, p. 70)

J'émigre doucement vers le monde petit-bourgeois, admise dans ces surbours dont la seule condition d'accès, mais si difficile, consiste à ne pas être cucul. Tout ce que j'aimais me semble péquenot, Luis Mariano, les romans de Marie-Anne Desmarests, Daniel Gray, le rouge à lèvres et la poupée gagnée à la foire qui étale sa robe de paillettes sur mon lit. Même les idées de mon milieu me paraissent ridicules. (Ernaux, 1983, p. 77)

Ces passages approfondissent la représentation d'une transformation existentielle douloureuse, dans laquelle le processus éducatif, loin de se présenter comme un simple enrichissement ou une ascension linéaire, prend la forme d'un dépouillement, d'un reniement parfois honteux, parfois inconscient, du monde d'origine. Ernaux met des mots sur cette expérience de translation sociale, qu'elle nomme explicitement une *émigration*, vers un monde petit-bourgeois qui impose ses propres codes, ses goûts, son étiquette et, surtout, ses formes de légitimité culturelle.

La première citation montre la manière dont la protagoniste, dans sa trajectoire de mobilité, se voit obligée d'interpréter, souvent avec retard, les codes de la politesse, du langage corporel, des manières de saluer, autrement dit, tout ce qui est transmis comme allant de soi dans les milieux dominants, mais qui, pour elle, relève d'un apprentissage implicite, laborieux et humiliant. Ce décalage entre habitus révèle l'asymétrie silencieuse que l'éducation reproduit : ceux qui appartiennent déjà à l'univers symbolique de la culture légitime n'ont pas à l'apprendre, ils l'incarnent naturellement, tandis que ceux qui y accèdent doivent sans cesse se déchiffrer eux-mêmes à travers les yeux des autres.

La phrase « Seule une mémoire humiliée avait pu me les faire conserver » est particulièrement puissante dans le cadre de cette analyse : elle montre que ce qui reste de la formation n'est pas uniquement ce qui a été valorisé ou appris, mais aussi ce qui a été refoulé, nié, marqué par la honte. Dans une lecture postcritique, cette phrase ouvre un espace pour penser l'éducation non pas uniquement comme transmission, mais comme une négociation entre mémoire et oubli, entre intégration et rejet. L'éducation produit ici un sujet fracturé, traversé par des injonctions contradictoires : se conformer aux attentes du « monde d'en haut », tout en refoulant les affects et les goûts du « monde d'en bas ».

Le second extrait donne à voir la violence symbolique de cette migration culturelle : la jeune fille en voie d'intégration rejette rétroactivement ses goûts d'enfance, les qualifie de « péquenots », et apprend à juger son passé selon les normes du monde dans lequel elle entre. Le rouge à lèvres, la poupée à paillettes, les chansons populaires, objets pourtant investis affectivement, deviennent les marques d'un passé à effacer. Si la lecture critique en éducation rendait possible de révéler les logiques de domination à l'œuvre dans ces scènes, l'approche postcritique proposée ici cherche moins à s'y opposer qu'à les prolonger autrement, en déplaçant l'attention vers la dimension vécue, affective et parfois contradictoire de ces expériences. Il ne s'agit donc pas d'écarter la critique, mais de suspendre temporairement certains de ses réflexes interprétatifs pour laisser place à une lecture attentive aux ambivalences, où coexistent dans une ambivalente tension la joie de l'ascension sociale, la honte des origines et la perte irréversible des liens. En cela, la transformation que connaît Ernaux n'est ni héroïque ni tragique : elle est profondément éthique, au sens où elle engage un rapport à soi, aux autres, au passé et à la mémoire. Ce type de lecture rend visible une autre conception du *Bildungsroman* : non pas comme accomplissement d'un idéal unifié, mais comme chemin de tension, fait de ruptures, d'adaptations, de reniements, et aussi de fidélités souterraines, celles que seul le récit, rétrospectivement, peut faire remonter à la surface.

### 3.3. Ruptures langagières et conflits éthiques

Une autre forme de rupture particulièrement marquante est celle qui s'inscrit dans la langue. Le langage, transmis à travers les générations, devient ici un champ de bataille. La scène décrite par Ernaux dans le passage suivant montre comment une tentative apparemment innocente de corriger un mot devient un acte symboliquement violent, révélateur d'un déplacement de légitimité entre la fille et son père.

Puisque la maîtresse me « reprenait », plus tard j'ai voulu reprendre mon père, lui annoncer que « se parterrer » ou « quart moins d'onze heures » n'existaient pas. Il est entré dans une violente colère. Une autre fois : « Comment voulez-vous que je ne me fasse pas reprendre, si vous parlez mal tout le temps ! » Je pleurais. Il était malheureux. Tout ce qui touche au langage est dans mon souvenir motif de rancœur et de chicanes douloureuses, bien plus que l'argent. (Ernaux, 1983, p. 62)

Ce passage met en lumière, avec une intensité troublante, l'un des aspects les plus délicats et les plus violents de l'expérience de formation : la fracture linguistique entre l'enfant scolarisé et ses parents. La langue, loin d'être un simple outil de communication, apparaît ici comme un lieu de conflit intime, de douleur et de séparation affective. L'éducation, telle qu'Ernaux la vit enfant, lui donne accès à une nouvelle norme langagière, la langue légitime, celle de l'école, des maîtres, du savoir, qu'elle tente ensuite, presque naïvement, d'appliquer à son père. Ce geste, apparemment anodin (« reprendre » un mot mal dit), déclenche une colère violente, révélatrice d'un déséquilibre profond.

Ce n'est pas simplement une correction grammaticale ; c'est une transgression symbolique. En voulant « reprendre » son père, l'enfant endosse sans le vouloir la posture de l'autorité culturelle, et donc de la supériorité sociale, une position insoutenable dans le cadre d'une relation filiale. Cette scène montre que la langue devient un terrain miné, chargé d'émotions contradictoires : honte, fierté, humiliation, culpabilité. La phrase « Il était malheureux » souligne que ce n'est pas une simple dispute, mais une blessure partagée, où les rôles parent-enfant sont inversés, où la communication se brise à cause de la langue elle-même. Ce n'est pas l'argent, souvent considéré comme vecteur central des inégalités, qui est ici au cœur du drame, mais la parole, la manière de dire, de nommer, de formuler le monde.

Dans le cadre d'une lecture postcritique, cette scène ne se résume pas à une dénonciation de la violence symbolique de l'école. Elle invite à interroger les coûts affectifs de l'émancipation. Elle montre que l'éducation, même lorsqu'elle libère, peut aussi abîmer. Elle fait de la langue un champ d'expérience éthique, où chaque mot peut trahir ou blesser, même (et surtout) lorsqu'il est bien intentionné. On voit ici que le *Bildungsroman* d'Ernaux n'est pas un simple processus d'acquisition de compétences ou de savoirs. C'est une mutation du rapport au monde, qui passe par des ruptures douloureuses avec ce qui était jusque-là fondamental : la langue des siens, leur manière de dire, et donc leur manière d'être. La honte de *mal parler* devient une honte d'origine, une faille identitaire. Ce que cette scène met au jour, dans le cadre de l'approche postcritique, c'est que l'éducation produit des sujets ambivalents, pris dans des loyautés conflictuelles. L'enfant éduquée veut bien faire, veut rapprocher les mondes, corriger, transmettre, mais elle ne fait qu'aggraver la distance. Le père, lui, réagit avec colère, non parce qu'il rejette l'éducation, mais parce qu'il sent que cette éducation l'éloigne de sa fille. Ce passage illustre donc à merveille l'éducation comme transformation coûteuse, comme processus d'émancipation traversé par des pertes, des conflits éthiques, des douleurs discrètes que seule une lecture attentive, immanente, postcritique peut pleinement entendre.

### 3.4. Partages fragiles et sacrifices silencieux

Enfin, un dernier extrait donne à voir la manière dont le père d'Ernaux tente, tant bien que mal, de rester présent dans l'univers scolaire de sa fille. Bien qu'exclu symboliquement de l'école, il exprime, à sa manière, un souci d'accompagnement, une fierté discrète, et une forme d'amour éducatif inversé, fait d'observations silencieuses et de gestes maladroits mais chargés de sens.

Quand je faisais mes devoirs sur la table de la cuisine, le soir, il feuilletait mes livres, surtout l'histoire, la géographie, les sciences. Il aimait que je lui pose des colles. Un jour, il a exigé que je lui fasse faire une dictée, pour me prouver qu'il avait une bonne orthographe. Il ne savait jamais dans quelle classe j'étais, il disait, « Elle est chez mademoiselle Untel ». L'école, une institution religieuse voulue par ma mère, était pour lui un univers terrible qui, comme l'île de Laputa dans *Les Voyages de Gulliver*, flottait au-dessus de moi pour diriger mes manières, tous mes gestes : « C'est du beau ! Si la maîtresse te voyait ! » ou encore : « J'irai voir ta maîtresse, elle te fera obéir ! » Il disait toujours ton école et il prononçait le pen-sion-nat, la chère Sœu-œur (nom de la directrice), en détachant, du bout des lèvres, dans une déférence affectée, comme si la prononciation normale de ces mots supposait, avec le lieu fermé qu'ils évoquent, une familiarité qu'il ne se sentait pas en droit de revendiquer. Il refusait d'aller aux fêtes de l'école, même quand je jouais un rôle. Ma mère s'indignait, « il n'y a pas de raison pour que tu n'y ailles pas ». Lui, « mais tu sais bien que je vais jamais à tout ça ». Souvent, sérieux, presque tragique : « Écoute bien à ton école ! » Peur que cette faveur étrange du destin, mes bonnes notes, ne cesse d'un seul coup. Chaque composition réussie, plus tard chaque examen, autant de prix, l'espérance que je serais mieux que lui. (Ernaux, 1983, p. 73-74)

Ce passage saisissant illustre avec une grande finesse la complexité affective du rapport entre le père et l'école, et plus largement entre le monde d'origine et l'univers éducatif dans lequel s'engage la protagoniste. Il met en lumière les ambiguïtés, les fissures silencieuses, mais aussi les gestes de tendresse souvent voilés par la gêne ou la distance culturelle. Dans une première lecture, on pourrait y voir un portrait du père « déclassé », intimidé par l'école, exclu de son fonctionnement, et dont le langage maladroit et déférent trahit une forme d'insécurité symbolique. Il ne connaît pas la classe de sa fille, il prononce les mots de l'école comme des entités étrangères : « le pen-sion-nat », « la Sœu-œur », autant de termes qui semblent appartenir à un monde autre, inaccessible. La manière dont il articule ces mots « du bout des lèvres », dans une « déférence affectée », dit toute la violence symbolique contenue dans cette distance, mais aussi la lucidité du père, qui perçoit qu'il n'a pas de légitimité dans cet autre monde.

Cependant, une approche postcritique, qui cherche à dépasser la simple dénonciation des rapports de domination, permet ici d'apercevoir une épaisseur éthique bien plus profonde.

Le père n'est pas seulement exclu ; il participe, à sa manière, au parcours de sa fille. Il feuillette ses livres, aime qu'elle lui pose des « colles », demande même une dictée pour prouver sa propre compétence. Ces scènes révèlent un désir de transmission inversée, où le parent accepte d'apprendre de l'enfant, dans un renversement à la fois touchant et douloureux. Il y a là un partage symbolique fragile, un lien qui tente de se maintenir malgré les écarts, malgré la différence croissante des univers. Ce qui rend ce passage si émouvant, c'est la coexistence des affects : l'admiration, la fierté, la crainte, la gêne, la tendresse. Le père ne va pas aux fêtes scolaires, non par désintérêt, mais parce que le lieu ne lui appartient pas. Il s'en exclut lui-même, non sans douleur, par peur de ne pas être à la hauteur, par refus d'une humiliation potentielle. Et pourtant, il est là, il observe, il conseille : « Écoute bien à ton école ! », phrase à la fois grave et simple, qui dit toute son inquiétude et tout son espoir. Et puis, la phrase « peur que cette faveur étrange du destin, mes bonnes notes, ne cesse d'un seul coup » rend sensible une tension constante : l'éducation est perçue comme une grâce incertaine, un privilège fragile qui pourrait à tout moment s'effondrer. Dans une lecture postcritique, ce moment devient l'un des nœuds les plus riches du récit de *Bildungsroman* : la transformation éducative n'est pas seulement un éloignement ou un rejet, mais aussi une épreuve partagée, une tentative douloureuse de maintenir des liens dans un monde qui les met à mal.

Le père espère que sa fille « sera mieux que lui », mais cette espérance est traversée d'un sacrifice muet : celui d'un homme qui accepte de ne pas suivre, de ne pas comprendre pleinement, mais qui continue d'aimer, de soutenir, en silence. Cette lecture immanente permet de penser l'éducation comme une zone de vulnérabilité partagée, où l'émancipation ne se fait pas sans pertes ni sans dettes. Ce n'est pas seulement une critique des structures sociales, mais une exploration éthique des conséquences affectives de la mobilité, des cicatrices invisibles qu'elle laisse sur les relations les plus intimes.

#### 4. Remarques pédagogiques finales

Le *Bildungsroman*, ou « roman de formation », retrace fondamentalement le parcours transformateur du protagoniste, de l'inexpérience de la jeunesse à la maturité. Ce genre reflète les idéaux de la *Bildung*, un concept allemand de formation de soi intégrale, et offre un cadre narratif permettant de penser la transformation éducative. Des chercheurs comme Koller (2020) ont souligné que l'éducation transformatrice reflète le *Bildungsroman* en tant que processus dialectique de croissance, fondé sur la tension entre le familier et l'inconnu. De la même manière que le protagoniste d'un *Bildungsroman* navigue entre aspirations personnelles et attentes sociales, l'apprenant en transformation négocie en permanence son identité en devenir, en dialogue avec les défis et les possibilités que lui offre son environnement.

Les récits de jeunes femmes en formation peuvent être considérés comme une nouvelle forme de *Bildungsroman*, réimaginée pour la consommation de masse et le divertissement. Toutefois, leur traitement est souvent superficiel, les interprétations dominantes réduisant ces récits à une histoire « simple » de dépassement de l'oppression. Une lecture critique popularisée tend à les présenter comme des récits triomphants de libération, où les personnages se libèrent de leurs contraintes pour atteindre autonomie et affirmation de soi. Bien que cette perspective ait sa légitimité, j'ai essayé de montrer comment il existe d'autres strates morales, plus complexes, dans ces récits, qui méritent également toute notre attention. C'est ici que l'approche postcritique peut apporter un contrepoint utile.

Une lecture postcritique ou affirmative de ces œuvres peut offrir une perspective différente, mais complémentaire, en explorant la densité morale des contextes et des choix des personnages à un niveau plus immanent. Le cas de *La place* d'Ernaux est un très bon exemplaire. Une telle approche reconnaît les contradictions, les émotions négatives et les adversités inhérentes à ces parcours éducatifs. Par exemple, plutôt que de présenter la famille comme une force oppressive dont la protagoniste doit nécessairement s'émanciper, on peut se demander : la famille ne tente-t-elle pas, à sa manière, de transmettre ce qu'elle considère comme le meilleur du monde qu'elle connaît ? Ces gestes de transmission, aussi imparfaits soient-ils, ne pourraient-ils pas être compris comme des actes de soin ou de responsabilité, en cohérence avec la conception arendtienne de l'éducation comme processus d'introduction d'une nouvelle génération dans le monde ? Cette lecture postcritique de *La place* s'est inscrite dans un dialogue avec plusieurs études critiques ayant montré la complexité du rapport d'Annie Ernaux à l'héritage, à la honte sociale et à la transmission silencieuse (Boyer, 2009 ; Hugueny-Léger, 2009a, 2009b ; Cardoso, 2024 ; Basanj et coll., 2022). Loin de faire de la littérature un simple miroir de problématiques éducatives, ces lectures (que prolonge la présente analyse) rappellent que les récits de filiation et de rupture sont aussi des laboratoires sensibles où s'éprouvent d'autres formes de savoir, de soin et de responsabilité.

Dans une ligne d'analyse pédagogique, cette lecture invite à une compréhension plus nuancée des dynamiques éthiques en jeu. Les actions éducatives de la famille sont-elles toujours condamnables dès lors qu'elles comportent un élément de contrainte ou d'oppression ? Ou bien se passe-t-il quelque chose de plus complexe en profondeur ? De même, quitter le monde connu (les traditions, les valeurs, les structures ayant façonné l'enfance) constitue-t-il toujours une fin heureuse ? Ne pourrait-il pas y avoir d'autres issues, tout aussi valables et peut-être plus complexes, qui remettent en cause le récit culturel dominant de la libération comme but ultime ?

Ces histoires, souvent célébrées pour leur représentation de la liberté, portent également des implications éthiques et pédagogiques plus sombres et complexes. Se libérer de l'héritage reçu peut impliquer une perte profonde, une incertitude, une ambivalence. La joie lumineuse de la libération, souvent mise en avant dans ces récits, peut masquer le prix à

payer pour une telle liberté, qu'il s'agisse de l'éloignement vis-à-vis de ses origines, de l'érosion de liens fondamentaux ou de la difficulté à construire une identité signifiante en l'absence de structures héritées.

Une lecture postcritique nous encourage à explorer ces différentes strates, sans nier l'importance de la libération, mais sans réduire le récit à une opposition morale simpliste. Elle permet de dépasser les résolutions apparentes et d'envisager ces histoires de l'intérieur. Par exemple : comment ces personnages négocient-ils les liens persistants avec leur passé, même après avoir choisi de s'en détacher ? Les valeurs, coutumes ou traditions qu'ils rejettent sont-elles entièrement oppressives, ou contiennent-elles des éléments dignes d'être conservés ou réinterprétés ? Quelles répercussions leurs choix ont-ils sur ceux qu'ils laissent derrière eux – familles, communautés ou institutions toujours liées à l'héritage rejeté ?

Dans ce cadre, une approche postcritique offre une lecture affirmative, mais non sentimentale, de ces récits. Elle évite les écueils d'un regard purement critique fondé sur la déconstruction ou la dénonciation, et privilégie une attention fine à toute la gamme des expériences et émotions impliquées. Cela nous permet de mettre en lumière des dimensions souvent négligées.

Ce détour éthique mérite un examen plus attentif. Prenons, par exemple, la question de savoir si les attentes familiales ou sociales sont intrinsèquement oppressives. Une lecture postcritique pourrait suggérer que ces attentes sont souvent des tentatives, bien que faillibles, d'orienter la jeune génération vers une vie porteuse de sens. La philosophie de l'éducation chez Arendt nous rappelle que l'acte éducatif implique toujours une certaine autorité, et une responsabilité : la génération aînée présente aux jeunes le monde tel qu'il est, non tel qu'il devrait être, leur laissant l'espace pour le contester et le transformer. Dans ces récits, la tension entre l'acte de transmission et le rejet de celui-ci par la jeune génération crée un terrain riche en complexités éthiques et affectives.

Par ailleurs, ces récits reposent souvent sur l'idée que la libération est un bien en soi. Or, un examen plus approfondi invite à d'autres interrogations : abandonner le passé mène-t-il toujours à l'épanouissement, ou peut-il aussi engendrer des sentiments d'aliénation, de regret ou de fragmentation ? Ne pourrait-on pas trouver une forme de valeur dans un équilibre entre le rejet et l'appropriation de l'héritage, plutôt que dans son rejet total ? Ces questions ouvrent la voie à une compréhension de ces récits comme autre chose que des fables moralisantes sur l'émancipation féminine.

Cette perspective interroge aussi la tendance dans la culture (pédagogique) populaire plus large à célébrer ces récits comme des victoires nettes sur l'oppression. En se focalisant uniquement sur le triomphe individuel vu de l'extérieur, on risque de passer à côté de la richesse narrative, de l'entrelacement des pertes et des gains, des sacrifices consentis ou des liens persistants avec le passé, qui apparaissent lorsqu'on les examine de l'intérieur. En

adoptant une lecture postcritique, j'ai montré comment celle-ci nous invite à aborder ces récits avec une attention accrue, en reconnaissant qu'ils traduisent non seulement un désir de liberté, mais aussi la profondeur éthique des relations humaines, de l'identité et de l'appartenance. C'est une forme de lecture qui ouvre la voie à une appréciation plus complète des récits qui façonnent notre imaginaire social contemporain. Elle nous incite à voir ces histoires non seulement comme des instruments de critique, mais comme des fenêtres sur les complexités éthiques des expériences éducatives, où la libération ne marque pas toujours la fin du parcours, et où l'acte de quitter le monde connu pèse autant que la promesse de celui à venir.

Particulièrement, *La place* d'Annie Ernaux met en scène le pouvoir transformateur de l'éducation comme un processus ambivalent de rejet et de réappropriation des traditions héritées. Ce récit donne à voir une éducation conçue non comme une simple transmission harmonieuse, mais comme une dynamique de transformation souvent marquée par l'arrachement, la honte, la fracture. Il incarne ce que j'appelle une pédagogie avec un petit « p » (Thoilliez, 2019), c'est-à-dire une attention portée aux formes sensibles, littéraires, parfois silencieuses, par lesquelles les sujets racontent leur formation, au-delà des cadres pédagogiques traditionnels. L'analyse postcritique entreprise de ce récit révèle que la transformation éducative, loin d'être un chemin univoque vers l'autonomie, est traversée de deuils, de tensions et de fidélités silencieuses. Elle montre que se former, c'est aussi risquer de blesser, d'oublier, de trahir, et pourtant, devoir continuer. La tension entre conservation et transformation ne constitue pas un dilemme à résoudre, mais bien la dynamique constitutive de toute formation humaine : si transmettre, c'est préserver l'héritage, se transformer, c'est parfois le rejeter pour mieux le réinterpréter.

Dans cette optique, l'œuvre d'Ernaux apparaît comme une tentative saisissante de réconcilier, par l'écriture, les mondes opposés qui ont structuré son parcours éducatif : le monde populaire de son enfance et celui de la culture légitime incarné par l'école. Elle opère, à travers le dépouillement du langage et l'exposition de l'indicible social, une lecture du réel qui déstabilise les hiérarchies et rend visible la douleur d'une émancipation incomplète. Ce geste littéraire donne sens à une transformation éducative dont les coûts ne doivent jamais être occultés.

Ce constat invite les éducateurs à reconsidérer la manière dont nous accompagnons les processus de formation : comment soutenir une transformation qui ne sacrifie pas le lien ? Comment penser une pédagogie qui, tout en ouvrant à l'altérité, n'efface pas la mémoire, les attachements, ni la part obscure de ce que nous avons été ? La lecture postcritique proposée ici n'annule pas les apports de la critique sociale ou littéraire ; elle cherche à les prolonger autrement, en se plaçant à hauteur d'affect, de fragilité, d'expérience. Si la critique a su nommer la honte, la domination, la perte, la postcritique choisit de les voir autrement, non comme des symptômes à dévoiler, mais comme des paroles à accueillir. C'est dans cette

cohabitation des régimes de lecture, dans cette tension féconde, que se dessine une possible éthique postcritique de l'éducation : ni pure dénonciation, ni célébration naïve, mais un regard qui tient ensemble le savoir et le lien. Dans le cadre de ce numéro sur la dimension éthique de la pédagogie postcritique, l'analyse de *La place* permet ainsi d'éclairer cette éthique du soin silencieux, de la mémoire blessée et de la fidélité ambivalente. Elle invite à concevoir l'acte éducatif non seulement comme initiation au monde, mais aussi comme cohabitation éthique des tensions pédagogiques entre héritage et devenir.

## Références

- Arendt, H. (1961). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. The Viking Press.
- Bàrcena, F. (2004). El relat de formació política : pedagogia de la memoria, *bioficció i ètica del testimoni*. *Temps d'educació*, (28), 27-54.  
<https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126398>
- Basanj, D., Behnam, B. et Razmjoo, S. A. (2022). De la mort qui sépare à l'amour qui unit : étude de *La place* d'Annie Ernaux. *Revue des études de la langue française*, 11(2), 135-144. [https://relf.ui.ac.ir/article\\_25138\\_0.html?lang=fa](https://relf.ui.ac.ir/article_25138_0.html?lang=fa)
- Boyer, S. (2009). Naître/être en lieu et place d'une autre : l'héritage de l'enfant de remplacement dans l'œuvre d'Annie Ernaux. Dans B. Jongy et A. Keilhauer (dir.), *Transmission/Héritage dans l'écriture contemporaine de soi* (p. 77-86). Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Cardosso, R. F. (2024). Les récits de filiation d'Annie Ernaux dans la perspective du care. *French cultural studies*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1177/09571558231216930>
- Ernaux, A. (1983). *La place*. Gallimard.
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. The University of Chicago Press.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. et Zamojski, P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. punctum books.
- Hugueny-Léger, E. (2009a). Ce qu'ils disent, c'est tout : héritage et transmission de la langue d'origine dans l'œuvre d'Annie Ernaux. Dans B. Jongy et A. Keilhauer (dir.), *Transmission/Héritage dans l'écriture contemporaine de soi* (p. 87-97). Presses universitaires Blaise-Pascal.
- Hugueny-Léger, E. (2009b). *Annie Ernaux, une poétique de la transgression*. Peter Lang.
- Koller, H.-C. (2020). Problems and perspectives of a theory of transformational processes of Bildung. *Educational Theory*, 70(5), 633-651. <https://doi.org/10.1111/edth.12448>
- Kosofsky Sedgwick, E. (2003). *Touching feeling: Affect, pedagogy, performativity*. Duke University Press.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam?: From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Magris, C. (1999). *Biografía y novela*. *Revista de Occidente*, (220), 21-38.

- Moretti, F. (1987). *The way of the world: the Bildungsroman in European culture*. Verso.
- Oliverio, S. et Thoilliez, B. (2024). Post-critical pedagogy: A philosophical and epistemological identikit. *Journal of Philosophy of Education*, 58(6), 1029-1045. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae076>
- Paul, L. A. et Quiggin, J. (2020). Transformative Education. *Educational Theory*, 70(5), 561-579. <https://doi.org/10.1111/edth.12444>
- Schwimmer, M. (2019). Rorty, post-critical pedagogy and hope: a response. *Ethics and Education*, 14(4), 497-504. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669355>
- Thoilliez, B. (2019). Hope and education beyond critique: Towards pedagogy with a lower case “p”. *Ethics and Education*, 14(4), 453-466. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1669379>
- Thoilliez, B. (2020). When a teacher’s love for the world gets rejected: A post-critical invitation to become an edifying educator. *On\_education. Journal for Research and Debate*, 3(9). [https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2020.9.11](https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.11)
- Thoilliez, B. (2024a, 7-10 août). Education as a decolonial experience?: An exploratory literary investigation. *International Network of Philosophers of Education Conference 2024: Postcolonialism, Forging Knowledge of Belonging*, Edge Hill University, Ormskirk, Royaume-Uni.
- Thoilliez, B. (2024b, 27-30 août). Education as transformation: A pedagogical exploration of contemporary literary representations. *European Conference on Educational Research 2024: Education in an Age of Uncertainty, Memory and Hope for the Future*, University of Cyprus, Nicosia, Chypre.
- Thoilliez, B. et Wortmann, K. (2024). Education rejected and intergenerational failures. *Educational Philosophy and Theory*, 56(11), 1088-1100. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2353659>
- Yacek, D., Rödel, S. S. et Karcher, M. (2020). Transformative education: Philosophical, psychological, and pedagogical dimensions. *Educational Theory*, 70(5), 529-537. <https://doi.org/10.1111/edth.12442>
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On\_education. Journal for Research and Debate*, 3(9). [https://doi.org/10.17899/on\\_ed.2020.9.1](https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1)

# Accueillir l'indétermination : quelle (post)critique pour enseigner les éthiques en anthropocène ?

**Hugo Paris, Marie-Pierre Escudié et Thomas Le Guennic**

Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF)

École Pour l'Informatique et les Techniques Avancées (EPITA)

Institut National des Sciences Appliquées de Lyon

**Résumé :** Enseignants en humanités dans une école d'ingénieurs, nous nous retrouvons dans les positions se revendiquant postcritiques par le constat que l'approche critique, si fondamentale qu'elle soit, ne suffit pas à un enseignement en anthropocène, en particulier sur son versant éthique. Cette situation nous interpelle en tant qu'enseignants, comme animateurs d'un espace propice à la discussion avec et entre les élèves, et comme passeurs de savoirs issus des sciences humaines et sociales, dont la rencontre avec les sciences naturelles est difficile à créer. Dans cet article, nous revenons sur les limites des approches critiques que nous rencontrons dans notre pratique pédagogique. Nous présentons la tentative de dépassement par des influences postcritiques, en continuité avec un héritage local ancré dans une tradition phénoménologique en prenant appui sur les travaux de Gaston Berger. Dans cette perspective, l'attention portée au sujet nous conduit à nous aventurer vers des horizons éthiques thématiques par la connaissance de soi.

**Mots-clés :** anthropocène, indisponibilité, indétermination, phénoménologie, écoles d'ingénieurs

**Abstract:** As humanities teachers in an engineering school, we find ourselves aligned with positions identified as post-critical, because we realize that the critical approach, fundamental though it may be, is not sufficient for teaching in the Anthropocene, particularly on its ethical side. This situation challenges our position as teachers, as facilitators of a space that encourages discussion with and among students, and as mediators of knowledge from the Humanities and Social Sciences, whose encounter with the Natural Sciences remains difficult to achieve. In this article, we examine the limitations of critical approaches encountered in our teaching practice. We present an attempt to overcome them through post-critical influences, in continuity with a local legacy rooted in a phenomenological tradition, drawing on the ideas of Gaston Berger. From this perspective, the concern for the subject leads us to explore ethical horizons articulated through self-knowledge.

**Keywords:** Anthropocene, uncontrollability, uncertainty, phenomenology, engineering education

## Introduction

*« C'est critique, capitaine, les criticakouatiques critiquent.*

*– Il fallait s'y attendre. Chez le criticakouatique, la critique est un tic. » (Fred, 1969)*

Cette proposition d'article est née d'une résonance entre des positions identifiables comme postcritiques et notre contexte professionnel d'enseignants en humanités, dans une école française d'ingénieures et d'ingénieurs. Nous retrouvons en effet dans notre pratique des formes d'essoufflement des approches critiques, sur lesquelles nous reviendrons, vis-à-vis de notre intention d'enseigner les éthiques dans le contexte de l'anthropocène. L'anthropocène justifie une approche pluraliste de l'éthique, conçue comme « recherche de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes » (Ricœur, 1989) et comme exploration des manières humaines d'habiter la terre (Renouard, 2022), face à une situation contemporaine d'indétermination radicale.

Symbole de la rupture d'avec les conditions de vie relativement stables de l'holocène, l'anthropocène constitue en effet un bouleversement culturel et symbolique majeur (Fressoz et Bonneuil, 2016). Face aux brutales transformations des écosystèmes et de la composition de l'atmosphère, les manières d'habiter, de connaître et de produire des sociétés humaines se trouvent ainsi profondément remises en question (Charbonnier, 2020). De notre point de vue d'enseignants, davantage qu'un appel au développement de nouvelles disciplines d'enseignement, ce contexte d'indétermination radicale réclame surtout de « penser l'éducation à nouveaux frais », en interrogeant ses paradigmes sous-jacents (Wallenhorst et Pierron, 2019, p. 11-13). En un premier sens, cette indétermination découle des incertitudes considérables liées à des boucles de rétroaction complexes et à des effets de seuil difficilement prévisibles qui dessinent les trajectoires futures. Devant la difficulté à saisir les dynamiques en cours, l'indétermination pousse ainsi à multiplier les interprétations du monde, par la critique des causes, intérêts et responsabilités en jeu. Mais cette indétermination peut aussi se comprendre, avec Hartmut Rosa, comme la reconnaissance de l'indisponibilité d'un monde qui semble se dérober à notre appréhension et à notre contrôle. Le milieu anthropisé dans lequel nous vivons, qui pouvait passer pour prévisible et réglé, se révèle alors comme une altérité insaisissable et indéterminée dans son fonctionnement (Rosa, 2020). L'indétermination laisse apparaître ici sa dimension existentielle, avec laquelle il s'agit d'apprendre à vivre.

Aussi pertinentes qu'elles continuent d'être, les approches critiques ne permettent pas d'analyser la situation contemporaine dans toute sa complexité, qui réclame, pour articuler la pensée et l'action, de développer d'autres formes d'attention qui engagent la connaissance de soi (Ergas, 2020), notamment dans ses interdépendances avec son milieu (Petit et coll., 2022). Nous désignons ici comme critiques les approches visant l'élucidation du monde par

l'analyse des conditions d'existence des objets et par le dévoilement des mécanismes, y compris inconscients et intériorisés, de leur (re)production sociale, par-delà les illusions que les acteurs peuvent entretenir à leur égard (Boltanski, 1990). Comme l'a par exemple relevé Garcia (2019), cette démarche se fait au risque de « tout mettre sous conditions », c'est-à-dire de nier tout fondement positif aux actions, expériences et valeurs humaines. Cette perspective nous amène à chercher d'autres outils de compréhension dans les humanités environnementales, les courants de l'éthique des vertus et les traditions contemplatives. Le point commun de ces approches est le souci de conférer de la valeur au point de vue en première personne et de légitimer le sujet comme source de connaissance. Autrement dit, elles cherchent à explorer le sujet comme un tout supérieur à la somme de ses déterminants. Ce renouveau de notre répertoire intellectuel et pédagogique, visant à inscrire l'esprit critique dans une continuité herméneutique, semble présenter des affinités avec les travaux qui s'identifient comme postcritiques (de Sutter, 2019). Il s'agit par là de ne pas réduire la pensée à une version étriquée de la raison centrée sur la répression des émotions et de l'identification au monde (Plumwood, 2024), mais d'articuler la critique à d'autres expérimentations, notamment corporelles, esthétiques et affectives (Skiveren, 2023). Dans cet article, nous proposons d'interroger nos pratiques pédagogiques en les comprenant comme traversées des enjeux critiques et postcritiques. Sans nous ranger sous la seule bannière postcritique, ce débat nourrit notre recherche de réponses démocratiques, collectives et radicales par rapport à l'état de la Terre et de l'humanité (Wallenhorst et Pierron, 2019). À partir d'un contexte professionnel précis, celui de l'enseignement des sciences humaines et sociales (SHS) en école d'ingénieurs, nous présenterons d'abord les limites de la critique que nous rencontrons en classe, puis notre tentative de dépassement par des influences postcritiques. Celles-ci renouent avec les travaux de Gaston Berger et de Michel Faucheux, deux auteurs ancrés dans une tradition phénoménologique, qui constituent chacun à leur manière un héritage local de l'établissement où nous enseignons. L'attention portée à la première personne nous conduit à proposer des traductions pédagogiques de ces horizons éthiques thématiques par la connaissance de soi.

## 1. Un continuum critique-postcritique pour éduquer en anthropocène

Nous enseignons dans un milieu éducatif dont les élèves sont a priori éloignés des gestes critiques et éthiques, car focalisés sur la modélisation instrumentale du monde physique et technique. Aussi friands qu'ils soient des questions de société, leur appétence pour une analyse approfondie par les SHS reste souvent empêchée par les contraintes inhérentes d'un curriculum d'une école d'ingénieurs (Frances, 2016). L'apparition récente des thématiques écologiques, appelées par une partie des diplômés eux-mêmes, renforce l'enjeu éducatif d'aider les étudiantes et les étudiants à développer une nouvelle intelligibilité et de les préparer à agir dans un monde incertain qui est celui de l'anthropocène (Jonas, 1979 ; Barthe et coll., 2001). À cette fin, le dépassement et l'englobement de la pensée critique dans une

perspective postcritique apparaissent comme une façon de pluraliser les voies pédagogiques pour atteindre les élèves et les engager dans un cheminement éthique.

### 1.1. Un champ surdéterminé : l'enseignement des humanités en école d'ingénieurs

L'Institut national des sciences appliquées de Lyon (INSA Lyon), où nous travaillons, propose une formation d'ingénieur en cinq ans et diplôme plus de 1 000 élèves par an dans différentes spécialités. Il s'agit d'un établissement fondé en 1957, issu de politiques planificatrices inscrites dans une logique productiviste en lien avec le développement de la *Big Science* (Pestre, 2015). Comme d'autres établissements institués à la même époque, l'INSA valorise depuis sa création une complémentarité entre humanités et sciences. Une caractéristique notable de ces humanités du point de vue de la formation est qu'elles constituent un champ relativement autonome par rapport aux disciplines universitaires de SHS (Roby, 2017), avec des équipes enseignantes aux profils variés (philosophie, sociologie, sciences de l'information et de la communication, sciences économiques et sociales, lettres...) rassemblées dans un centre de formation transversal aux différents départements d'ingénierie. En ce sens, les humanités ne visent pas tant la transmission d'un corpus bibliographique, d'une culture disciplinaire ou de pratiques scientifiques propres à tel champ des SHS, mais s'inscrivent plutôt dans les trois visées décrites par Lemaître (2003) : le développement personnel des élèves, l'acquisition d'une culture générale humaniste et la professionnalisation des futurs ingénieurs. Chez le philosophe Gaston Berger, un des fondateurs de l'INSA, on retrouve l'ambition de former des ingénieurs qui soient des hommes complets, ouverts sur le monde contemporain et ses cultures, mais surtout attachés aux finalités humaines au-delà des techniques qu'ils mettront en œuvre (Escudié, 2013, p. 327). Nous reviendrons plus loin sur la pensée de Gaston Berger et comment celle-ci continue d'inspirer à différents degrés le travail des équipes enseignantes du Centre des Humanités et peut nourrir une réflexion postcritique.

Cela étant, Christelle Didier (2013) comme Antoine Bouzin (2020) relèvent combien les enseignements liés aux SHS restent peu considérés par les futurs ingénieurs par rapport au cœur technoscientifique de leur formation. On peut également noter, avec Catherine Roby (2017), l'ancrage d'une logique rationaliste, voire réductionniste, dans un large pan des sciences de l'ingénieur qui peut faire obstacle au développement d'approches plus holistiques et compréhensives dans les enseignements de SHS. À l'INSA Lyon, les humanités représentent environ 10 % du volume annuel de formation (Paris, 2024, p. 73-75). Elles sont constituées à partir de thèmes mobilisant un faisceau de disciplines, comme les normes, l'altérité, l'éthique professionnelle, les études de genre, la mondialisation, le management ou, plus récemment, l'anthropocène.

C'est ainsi depuis l'expérience de cette position institutionnelle contrastée – les humanités comme vecteurs importants d'une identité d'école d'une part et structurellement minoritaires dans le curriculum d'autre part – que nous formulons les réflexions présentées dans

cet article. Les expériences pédagogiques sur lesquelles nous nous appuyons ont une intention éducative commune : encourager la curiosité pour le monde grâce aux SHS, c'est-à-dire interpréter, expliquer et comprendre les multiples dimensions de l'agir humain.

## 1.2. Des ressources critiques à leur épuisement

Les approches critiques en SHS, comme la sociologie bourdieusienne ou l'école de Francfort, fournissent de précieux outils d'élaboration de cette analyse du monde et des perspectives d'émancipation. Si de telles analyses n'épuisent pas la complexité des phénomènes et peuvent conduire à des impasses, elles nous semblent devoir être considérées comme un levier important pour penser le monde de l'anthropocène. Au sens de Hartmut Rosa, penseur critique de l'accélération et penseur postcritique de la résonance, les sciences (y compris humaines) contribuent à rendre le monde disponible, notamment en le rendant visible et par là accessible à la pensée. Elles peuvent également participer à rendre les phénomènes sociaux maîtrisables, dans leur versant le plus appliqué. Dans la formation en école d'ingénieurs, les humanités se trouvent elles aussi enrôlées dans cette exigence d'efficacité, au nom de la professionnalisation des élèves. Pour autant, cette efficacité a besoin d'être contrebalancée par la reconnaissance de l'indisponibilité, c'est-à-dire de ce qui résiste à l'accélération, à la modélisation et à la prédiction pour éviter l'aliénation (Rosa, 2020).

L'approche critique semble peut-être la plus évidente à déployer dans le cadre d'une école d'ingénieurs, mais nous pouvons toutefois nous sentir déstabilisés par la difficile réception de ses contenus par la classe. C'est là un écueil possible d'une approche critique souvent comprise par les élèves comme l'expression d'une opinion partisane plutôt qu'une analyse fondée et argumentée de l'idéologie dominante. On se heurte alors à une confusion entre la méthode et son objet. Les thèmes évoqués plus haut impliquent de constituer les expériences vécues, les représentations et les discours non pas comme des réalités nécessaires, mais plutôt comme les résultats de processus multiples en partie contingents, c'est-à-dire une combinaison de déterminismes et de choix qui peuvent être étudiés. Prenons quatre situations expérimentées dans le cours *Responsabilité sociale de l'ingénieur*<sup>1</sup> :

- Lors de la première séance, nous invitons les élèves à formuler leurs aspirations professionnelles et personnelles pour alimenter la discussion sur une brève sociologie de la profession (dans quel secteur veulent-elles et ils travailler ? Dans quel type de structure ? De quelle taille ? Dans quelle région ?). L'exercice consiste à se positionner par rapport aux trajectoires de leurs pairs, telles qu'elles apparaissent dans les enquêtes statistiques sur l'insertion professionnelle des promotions précédentes, par rapport à diverses traditions nationales de l'ingénierie (Bouffartigue et Gadéa, 1997). On interroge incidemment le statut social de ces professionnels, la place du diplôme (formation professionnelle,

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'un module de 28 heures positionné au niveau master 1, consacré à l'éthique et aux multiples formes de la responsabilité en lien avec l'ingénierie, les organisations et la société.

formation initiale universitaire ou non, doctorat...) ou encore le rôle des entreprises dans l'entretien des cultures de métier. Néanmoins, la dynamique de cette séance repose beaucoup sur les échos qu'elle peut entretenir avec des questionnements antérieurs des élèves. Certaines et certains remettent ces questions à plus tard, signe manifeste que l'ingénierie ne constitue que rarement une vocation (Didier et Simonnin, 2018). D'autres se dénie la possibilité de s'exprimer en affirmant ne rien connaître du métier. La problématisation de l'identité des ingénieures et ingénieurs en devenir se trouve ainsi contrecarrée par leur difficulté à se constituer comme sujet, au double sens du terme, légitime de l'enseignement.

- Dans une séance consacrée aux traditions éthiques, les principes conséquentialistes et utilitaristes apparaissent aux élèves comme tout à fait évidents. Il semble(rait) logique que l'on cherche à maximiser les bénéfices ou les effets positifs. Il est (serait) normal que l'entreprise privilégie systématiquement la solution la plus économiquement profitable. On retrouve ici une logique comptable qui ne définit pas son horizon éthique au-delà d'une approche indiscutable et binaire (positif/négatif) des impacts.
- L'emprise de cette vulgate utilitariste se retrouve au cours de la séance dédiée à la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE). Selon la réglementation française et européenne, la RSE s'accompagne de nombreuses ambitions en matière de transformation des entreprises, avec notamment une sophistication croissante des attentes en matière de publications d'informations non financières (bilans sociaux, environnementaux, matrices de matérialité...). Pourtant, comme le notait Grégoire Chamayou (2018) à propos de la théorie des parties prenantes, que nous abordons à ce moment-là, la place de l'éthique dans la stratégie d'entreprise est toujours ambivalente. Elle est ainsi en permanence susceptible d'être enrôlée dans un travail de dépolitisation des relations de pouvoir, qui structurent pourtant les rapports de production. Il est ainsi légitime pour les élèves de douter de la signification et des possibilités de la RSE face à l'hégémonie de la raison économique, ce qui encourage une certaine forme de fatalisme. Ici, l'approche critique, réduite à un dévoilement de la pesanteur du système, semble démobiliser les acteurs sociaux et réduire leur capacité d'action.
- Enfin, passant de l'objectivation des systèmes de valeurs en société à celle des rôles professionnels de genre, nous rencontrons parfois une difficulté à discuter analytiquement des subjectivités. Prenons l'exemple de la non-mixité de la plupart des métiers (à grands traits : aux femmes les métiers du soin, aux hommes les métiers prométhéens) : pour beaucoup d'élèves, cela ne pose(rait) pas de problème dans la mesure où les individus choisissent le métier qu'ils souhaitent. Partant, les interventions en faveur de la mixité sont perçues comme une intrusion dans la liberté de s'orienter. Il est alors difficile d'entrer dans l'analyse fine des mécanismes de socialisation professionnelle de genre,

au risque de perpétuer une naturalisation des rôles de genre, voire d'encourager une forme inconsciente de relativisme moral (« tous les choix se valent »).

Face à ces constats, comment les approches postcritiques peuvent-elles nous aider à surmonter ces obstacles : d'un côté, une difficile élaboration du jugement critique reposant parfois sur une autodisqualification a priori de l'opinion des élèves ; de l'autre, l'assèchement des possibles auxquels s'identifier dans un contexte de crise écologique globale ?

### 1.3. Actualiser la tâche (post)critique dans l'anthropocène

Face à ces bouleversements, l'horizon de lucidité, la pulsion de soupçon (Caillé et coll., 2018) et l'attitude de surplomb (de Sutter, 2019) ne suffisent pas, voire participent du problème, le risque étant de s'enfermer dans une mentalisation excessive ou encore de se couper des autres et d'une variété de ressorts de la puissance d'agir. Au début du millénaire, Latour amorçait le tournant postcritique en interrogeant la finalité éthique des humanités : « Est-il vraiment de notre devoir d'ajouter de nouvelles ruines au champ de ruines ? Est-ce vraiment le but des humanités que de prolonger la destruction par la déconstruction ? » (Latour, 2004) [notre traduction]. À quelles constructions les humanités doivent-elles donc participer ?

Selon Dipesh Chakrabarty (2009), les sources culturelles de la crise écologique contemporaine résultent de quatre grandes ruptures : ontologique (entre nature et culture) ; épistémologique (entre des savoirs issus des sciences de la nature et ceux produits par les sciences de la culture) ; temporelle (entre temporalité longue de la Terre et temporalité humaine) et cinétique (entre fixité de la nature et plasticité des sociétés). Former à l'anthropocène suppose ainsi de retisser les liens rompus, entre et au sein de ces quatre dimensions. Comme le souligne Cécile Renouard, l'enjeu pédagogique qui est le nôtre consiste à favoriser des transformations intérieures profondes des individus et des institutions : « les problèmes demandent à être traités à la racine. La crise écologique est une crise éthique relative aux manières humaines d'habiter la terre, et est, dès lors, également spirituelle et politique » (Renouard, 2022). Dès lors, une éducation en anthropocène doit élargir et complexifier l'espace des problèmes considérés sans pour autant inhiber le passage à l'action. Il s'agit de mener simultanément l'examen des causes structurelles des crises écologiques et l'élaboration de réponses appropriées – ces dernières incluant le discernement d'un référentiel de valeurs écologiques, les moyens politiques adaptés ainsi que les vertus individuelles requises. Dit autrement, informer ne suffit pas (Macy, 2018) : il faut amener une approche plus holistique de l'individu dans son milieu. Un enseignement en anthropocène devrait ainsi passer par une intégration et une incarnation écologiques de la pensée, à la manière des pédagogies tête-corps-cœur (Kumar, 2018 ; Renouard et coll., 2022).

Au sein des humanités environnementales, l'écopsychologie postule que les crises écologiques trouvent leur origine dans une psyché fracturée, de laquelle découle un monde vécu placé sous le signe de la coupure (Roszak et coll., 2023) : coupure d'avec soi-même instituant

un moi aliéné, morcelé et mutilé ; coupure d'avec autrui, la société et le bien commun, soutenant toutes les diverses formes d'exploitation et de domination ; coupure d'avec le monde vivant, menant tant aux pollutions qu'au franchissement des limites planétaires. Ainsi, une posture fondamentalement écologique consiste à réunir et à intégrer ce qui semble séparé (Guattari, 1989), à favoriser la cicatrisation des coupures en ramenant la personne à son unité intrinsèque et à son pouvoir d'agir. Afin d'éviter le doute sans fin sur ses propres ressources intérieures, l'approche postcritique vise à réencastner le geste critique dans un continuum de la pensée, consciente de ses limites et de son ancrage corporel (Varela, 1996). On cherche ici à cultiver une large palette de qualités humaines au-delà des seules opérations mentales, comme les sens, les émotions, les sentiments, etc. L'objectif consiste à rappeler à l'apprenant l'imbrication dans la biosphère, les relations sociales et sa participation aux institutions collectives.

Dans un contexte universitaire qui isole les compétences les unes des autres, qui réduit les cursus à des disciplines juxtaposées, la tâche de l'enseignement devrait être de refléter à l'élève la totalité de son être (Ergas, 2020). Être fidèle à cette intention implique une démarche expérientielle et expérimentale visant à l'élaboration intime d'une connaissance de soi, des autres et du monde. Dans cette perspective, nous proposons des cours optionnels, qui rencontrent un écho certain, explorant par exemple les significations de l'amour (Escudié et Goutaland, 2024), la démarche de connaissance de soi ou encore l'initiation aux voies contemplatives du yoga et de la méditation. Ainsi, pour sortir de la paralysie pratique, un curriculum devrait articuler les tâches critiques, qui visent à développer l'intelligence de la réalité contextuelle des objets étudiés, avec des enseignements « autres-que-critiques » : la contemplation esthétique, l'expression poétique, les activités artistiques, la recherche de vertus, l'exercice de compétences pratiques ou encore la méditation d'enjeux existentiels.

## 2. Polytechniques postcritiques

Une telle visée pédagogique, résonnant avec la modalité socratique (Nussbaum, 2011), n'a évidemment rien de nouveau, mais s'avère plus que jamais nécessaire compte tenu des multiples crises d'envergure planétaire. Dans cette traversée turbulente et pédagogiquement stimulante, et précisément pour revenir aux origines philosophiques de l'éducation développée à l'INSA, nous souhaitons nous appuyer sur la vision de deux figures marquantes de notre établissement, ayant su, à leur manière, intégrer pleinement le geste critique, l'englober et le dépasser.

## 2.1. Deux aventures prépostcritiques

Notre expérience ne prend pas la forme d'une revendication postcritique explicite, mais s'aventure sur des chemins pédagogiques et éthiques nourris de deux figures tutélaires de l'histoire de l'école qui incarnent rétrospectivement des perspectives postcritiques : Gaston Berger, philosophe et cofondateur de l'INSA (1896-1960) et, plus récemment, Michel Faucheux, historien des idées et biographe, directeur du Centre des Humanités autour des années 2000. La création de l'INSA résulte d'une volonté de renouveler la formation des ingénieurs après les traumatismes de la Seconde Guerre mondiale. Face à cette crise politique et existentielle, engendrée notamment par l'utilisation de la science et de la technique à des fins meurtrières, Gaston Berger défend une vision du rôle social et intellectuel de l'ingénieur au cœur d'une société de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle à reconstruire. Dans plusieurs de ses articles, il insiste sur la place des SHS et sur le nécessaire développement d'une attitude philosophique dans l'éducation des ingénieurs. Ces connaissances et ces méthodes sont rassemblées dans le projet de l'INSA sous l'institution des « humanités », en tant que centre de formation et philosophie humaniste, dans le but de théoriser les fondements à partir desquels repenser les conditions de la connaissance scientifique et le discernement dans l'action technique. Dans un monde en accélération, Berger, et à sa suite Michel Faucheux, face à la question de l'artificialisation accrue du monde via le numérique, portent leur attention sur les conditions d'existence d'une pensée vigoureuse et consciente d'elle-même en puisant aux sources de l'herméneutique et de la phénoménologie. L'un et l'autre ont développé une réflexion à caractère humaniste sur le positionnement du sujet connaissant, à la fois dégagé et relié par rapport au monde, dans le souci d'une éthique en actes.

En tant que phénoménologue et traducteur de Husserl en français, Berger tente de déployer dans la formation des ingénieurs une réflexion sur les fondements de l'intelligibilité des connaissances. Le positivisme et le scientisme ont engendré une crise intellectuelle et morale qu'Husserl avait identifiée dès les années 1930 (Husserl, 1989). L'effort d'abstraction, la mise en mathématiques du monde, la réduction du réel par la modélisation ou l'opération statistique développent une forme d'objectivation qui perd le contact avec le monde. Berger défend alors une approche philosophique tournée vers un retour à soi-même dans le but de se penser en tant que conscience agissante sur le monde. Il a fortement critiqué l'hubris fondée sur la tentation du savoir encyclopédique entraînant une domination de la nature, de même que le rationalisme qui vient la justifier. Il y a chez Berger une volonté de mieux cerner, situer le sujet dans son acte de connaissance afin de limiter sa prétention à connaître et son « désir absolu d'avoir raison » (de Sutter, 2019) :

Il nous faut accepter notre situation, pour en tenir compte dans nos jugements et corriger la déformation qu'elle implique. Il nous faut accepter nos faiblesses et nos imperfections pour y porter remède sans nous irriter. Il nous faut accepter les modestes tâches

qui nous sont offertes parce qu'elles ont leur place dans l'ensemble. (Berger, 1941, p. 176)

La philosophie peut se concevoir comme un système, mais, pour Berger, elle relève aussi d'attitudes fondamentales acquises par la réflexion de chaque sujet empirique dans son rapport au monde. Contrairement au savant ou au technicien qui isolent un problème par devant soi, chez le philosophe, le moi de la vie et le moi de la réflexion sont à la fois distincts et identiques. Poser un problème suppose une « appréciation » (Berger, 1947, p. 327) qui peut aller de la réflexion scientifique à l'admiration esthétique, mais, pour ce faire, il est nécessaire de situer de quelle manière le sujet fonde ses connaissances et dans quelle intention. L'acte de pensée est alors de façon variable une création esthétique, technique ou sociale, composée d'hésitations, d'échecs, d'égarements et d'expérimentations multiples pour faire le tour du problème. Ce processus intentionnel se travaille par le biais d'une « attitude », comme le souligne Berger, face à la connaissance qu'il convient de mettre au jour de façon lucide et assumée (Berger, 1960 ; Maldelrieux, 2023).

Pour limiter le syndrome de l'ingénieur solutionniste (Feenberg, 2015), dont la seule intention serait purement fonctionnelle, l'horizon herméneutique rappelle que la vie n'implique pas que des problèmes à résoudre : c'est aussi un sens à interpréter. Atteindre cette réflexion éthique sur la posture face aux connaissances implique donc pour Berger de développer fortement les humanités dans le contexte de la formation des ingénieurs. Le renouvellement des humanités qu'il propose se caractérise ici par l'attention au contexte historique, à l'irréductibilité du particulier qui complexifie la compréhension, à la variation de définitions par la multiplicité des langues, à la valeur de l'imparfaite intention humaine qui peut être touchée par une altérité. Cette proposition fait écho aux réflexions que formule à la même époque Claude Lévi-Strauss sur l'humanisme démocratique, sensible à la diversité des cultures humaines contemporaines (Lévi-Strauss, 1973). Dans les deux cas, il s'agit de détacher l'humanisme de son caractère élitiste et de l'ouvrir tant quantitativement que qualitativement. Face au rationalisme étroit, parfois entretenu dans les sciences naturelles et dans les approches critiques, cette épreuve de la connaissance rappelle sa nécessité humblement humaine. La couleur postcritique se manifeste à travers la métaphore de l'aventure, qui est pour Berger cette relation du sujet au monde : « en s'engageant dans le monde pour le connaître, le *je* participe à une immense *aventure*. Il est tout entier jeté dans l'aventure – corps et âme » (Berger, 1941, p. 136). Et les humanités n'ont de cesse de tisser ce lien de connaissance en admettant le caractère provisoire et situé de la validité des connaissances, de même qu'elles n'ont de cesse de reconnaître adéquatement leurs limites.

Dans le prolongement de cette intention philosophique, voire épistémologique, nous témoignons d'un effort de penser présent à l'INSA visant à s'aventurer au cœur de l'expérience, de la multiplicité et du divers. La seconde figure tutélaire à partir de laquelle nous entendons développer une perspective postcritique en acte se trouve être Michel Faucheux.

Il nous semble important ici de pouvoir citer les nombreuses influences prononcées oralement, dans des conversations entre collègues qui ne sont pas toujours couchées sur le papier. Michel Faucheux a longuement cité des travaux de Roger Caillois à propos des « cohérences aventureuses ». Dans la préface de l'ouvrage du même nom, on note que « l'expérience est toujours partielle et la raison facilement trompeuse » (Caillois, 1976, p. 17). Un tel constat renvoie à la tâche philosophique du sujet en quête de connaissance. Mais il fait aussi écho à la pensée propre de l'ingénieur qui, comme le soulignait Berger, ne possède pas une science en propre, mais en opère une synthèse créatrice. La *mêtis* des Grecs, cette intelligence pratique et rusée, relève de cette pensée faite de la finesse de l'intelligence (Detienne et Vernant, 1974). Dans ses enseignements, Michel Faucheux a souvent renvoyé à la « nouvelle alliance » à construire entre les sciences, les techniques et la philosophie, et en particulier au fait de ne pas séparer la recherche de la vie (Stengers et Prigogine, 1979). Plus récemment, il s'intéresse à la question écologique avec l'ouvrage *Moi j'étais fait pour être jardinier : écologie du paysage intérieur* (2020). Michel Faucheux métaphorise une conversion écologique dans la manière de percevoir et de connaître en anthropocène en développant l'image du jardin. Invitant à délaisser la perspective critique symbolisée par la cour<sup>2</sup> pour se tourner vers la dimension postcritique qu'évoque le jardin, il explique :

Pour parer un avenir catastrophique, il ne faut pas seulement recourir à des solutions techniques, scientifiques et politiques. Pas même à des solutions philosophiques qui nous aideraient à penser un « catastrophisme éclairé » ou une collapsosophie, une sagesse de l'effondrement. L'urgence de repenser une technique qui nous place à nouveau en continuité avec le monde et soit le ferment d'une démarche écologique n'ira pas sans l'abandon de notre être-cour et la conversion à notre être-jardin. (Faucheux, 2020, p. 50)

L'être-cour renvoie à la dimension critique dans l'espace public façonné par l'argumentation rationnelle. Par contraste, l'être-jardin tend à intégrer la contemplation et l'approche sensible de l'être lié au monde dans la fabrique de réponses ou d'une pensée agissante pour transformer et résoudre les crises contemporaines.

Si l'on fait la synthèse de ces influences, alors « être touché » par le monde qui nous entoure et pouvoir communiquer sur cette expérience dans une perspective de connaissance, c'est faire parfois le choix de la préférence, de l'affinité élective avec le phénomène étudié au détriment d'une prise de position étayée par « une connaissance des faits » sourcée par des chiffres et pondérée par les contraintes. Il s'agit là de faire confiance à des intuitions fondées sur une expérience fine de situations vécues à la fois dépouillées des circonstances empiriques pour en atteindre l'essence et augmentées d'un jugement comme activité éthique. Ce n'est point céder à la partialité, à l'affaiblissement de la neutralité qui anime tant de contro-

---

<sup>2</sup> En référence à *La société de cour* de Norbert Elias, publié en 1969.

verses autour des enseignements relatifs à la transformation socio-écologique ; c'est au contraire une posture de responsabilité face aux connaissances. Dans le cadre de la formation des élèves-ingénieurs, cette disposition invite à dépasser le schème technoscientifique caractéristique de l'ingénieur (Sainsaulieu et coll., 2019), qui préconise le développement d'une vue générale du problème avant de se prononcer. Dans une approche plus intégrée des compétences de l'ingénieur, il s'agit de faire en sorte qu'ils puissent reconnaître la valeur des connaissances situées, et se reconnaître comme sujets affectés, comme corps socialement situés traversés d'émotions (Tabas et coll., 2019).

Plusieurs dimensions éthiques caractérisent ce rapport aux connaissances sous une perspective postcritique. Il y a d'abord la liberté de choisir les problèmes auxquels on doit se confronter en fonction de cette part irréductible de discernement philosophique plutôt que de se voir imposer des problèmes par un surdéterminisme technologique. Les penseurs auxquels nous faisons référence ont conjointement développé une forme d'inquiétude face au monde ainsi qu'un état de disponibilité face aux transformations, et cela change de façon considérable le rapport au temps. En effet, la pensée critique tend à se focaliser sur les déterminismes hérités et les tendances lourdes, ce qui reste fondamental en tant qu'acte de déconstruction, mais elle ne permet pas complètement d'affronter les dérèglements et les surgissements produits par des signaux faibles. Dans une perspective postcritique tentant de combler ces lacunes, nous pouvons réfléchir au rôle de la pensée prospective dans les formations à la transformation socio-écologique. Développée en France par Gaston Berger au cours des années 1950, la pensée prospective repose sur le développement d'une pensée imaginative et créative pour considérer l'action dans le temps long et penser un futur possible et souhaitable. La méthode prospective vise la construction d'un avenir saisi par une pensée qui ne serait pas monotone, déterministe, paresseusement comparative, comme prise dans des routines cognitives, mais qui permettrait d'imaginer des ruptures potentielles. Sans doute n'avons-nous pas encore trouvé la clé pédagogique pour utiliser au mieux ce thème et parvenir à une éducation en anthropocène, mais nous constatons bien la fertilité de la thématique des futurs comme un moyen de parler des rêves individuels et des aspirations collectives de nos élèves. Cela permet de rappeler l'importance des finalités dans un contexte où nous sommes souvent absorbés par les moyens.

## **2.2. Applications, implications et intentions postcritiques**

Année après année, notre pratique pédagogique intègre davantage de sources issues de l'éthique des vertus, qu'il s'agisse des écoles antiques (Hadot, 2001 ; Nussbaum, 2011), de son actualisation écologique (Hess et coll., 2020) ou encore des traditions, sagesse et pratiques contemplatives orientales (Varela, 1996 ; Snyder, 2018 ; Macy et Johnstone, 2018). Parmi celles-ci, la voie éthique proposée par le neurobiologiste et philosophe Francisco Varela s'avère particulièrement inspirante par son art de la synthèse. Pour lui, l'éthique se rapproche plus de la sagesse que de la pensée critique. Il construit son approche sur une triade

de « traditions de sagesse » (confucianisme, taoïsme et bouddhisme) qu'il relie au pragmatisme et à la phénoménologie. Par rapport à la dichotomie entre jugement moral et comportement éthique, il défend une coémergence de ceux-ci, une spontanéité de la « perception-action » où l'attitude éthique est une aptitude à faire face immédiatement à une situation : « il s'agit de comprendre ce qu'est *être* bon plutôt que d'avoir un *jugement* correct dans une situation particulière [...] je dirai que l'individu sage (ou vertueux) est celui qui sait ce qu'est le bien et qui le fait spontanément » (Varela, 1996, p. 15 et 17). Connaître intimement le bien et l'accomplir sans craindre la contrainte d'une autorité extérieure représenterait ainsi l'aboutissement du développement éthique tel que l'appelle de ses vœux Corine Pelluchon au sujet des crises environnementales (Pelluchon, 2018). Dans un enseignement à l'éthique, ce qui est ainsi en jeu est de parvenir à tracer un parcours d'individuation morale intégrant pleinement tant les attitudes conventionnelles et postconventionnelles (pensée critique) que celles ressortissant de la sollicitude (Gilligan, 1986). Ces dernières semblent pouvoir s'intégrer pleinement dans une perspective postcritique. À l'instar de l'éthique des vertus mobilisant des exercices de transformation de la personne (Hadot, 2001), l'éthique du *care* repose en effet sur des dispositions telles que l'empathie ou encore la compassion, qui peuvent être développées par des pratiques concrètes, telles que celles testées dans nos enseignements : dialogue conscient, paroles de gratitude, élaboration de réseaux relationnels, orientation de l'attention.

Une telle approche vise un rééquilibrage des compétences éthiques enseignées. Pour employer les catégories de Varela, il s'agit de traiter à égalité d'importance deux régimes moraux : l'éthique ordinaire, qui fait appel à des savoir-faire, et l'éthique extraordinaire, qui repose essentiellement sur des savoirs. Selon lui, cette dernière, qui est l'éthique préférée en philosophie morale et dans son enseignement, prend pour objet des dilemmes, d'extrêmes conflits de valeurs, des situations tragiques qui forcent la raison à élaborer de longues chaînes de justification. Si ces situations existent bel et bien, Varela fait remarquer qu'elles sont marginales, exceptionnelles, et qu'elles ne devraient pas occulter l'essentiel de l'expérience vécue par les personnes, qui s'inscrit plutôt dans le régime de l'éthique ordinaire. Cette dernière s'intègre dans le « monde-de-la-vie », le « micro-monde » typique et organisé, dès lors vécu comme « naturel » par l'individu. Dans ce contexte, l'action de l'individu repose sur un savoir-faire éthique incorporé et actualisé spontanément – à l'image de la parole de réconfort prodiguée par un ami, du soin du parent à son enfant ou encore de la probité professionnelle. Ces comportements sont particulièrement bien documentés par le courant de l'éthique du *care* qui, en cela, rejoignent Varela dans une représentation positive des personnes comme étant profondément compétentes : « nous sommes tous des experts éthiques [car] les situations qui exigent réellement une délibération éthique sont bien moins fréquentes que celles où nous réagissons naturellement, et de façon compétente » (Varela, 1996, p. 44). En vertu du principe d'énaction, les réponses qui s'affirment ont toujours une valeur écologique, une pertinence situationnelle pour l'autre et pour soi.

Ainsi, l'enseignement de l'éthique en anthropocène gagnerait à proposer tant des tâches critiques utiles à une délibération des cadres interprétatifs de la modernité occidentale (régime éthique extraordinaire) que des activités permettant aux élèves de reconnaître leur compétence morale déjà là (régime éthique ordinaire). Cette dernière tâche est cruciale. Renforçant les ressources et la confiance des élèves, elle peut leur fournir une sécurité ontologique indispensable pour traverser un contexte social et écologique vertigineux marqué du sceau de l'instabilité et de l'ambiguïté. Autrement dit, pas de délibération morale et critique du monde extérieur (écologie en troisième personne) sans exploration profonde du monde intérieur (écologie en première personne), c'est-à-dire sans connaissance de soi. Celle-ci initie l'individu au passage d'une connaissance limitée de lui-même et du monde (le moi) à une connaissance plus large et universelle (le soi). Au terme de ce parcours, la dissociation, le sentiment de différence et de coupure entre le monde et soi sont abolis (Hadot, 2001). Ce retournement existentiel en faveur d'une reconnaissance de l'inscription relationnelle de l'individu, Arne Naess le thématise avec la notion de « soi écologique », qui désigne l'émergence d'une conscience de soi vécue comme une totalité intégrant simultanément soi-même, autrui et la nature (Naess, 2017). Dans cette perspective, *in fine*, le comportement éthique est une émergence fondée sur l'évidence du « respect des autres, humains et non-humains, comme une composante du respect d'eux-mêmes » (Pelluchon, 2018). Mais « comment encourager et incarner dans notre culture cette attitude de compassion universelle, décentrée, réceptive » (Varela, 1996, p. 117) ? Avant et afin d'atteindre cette évidence, une large gamme de pratiques et d'exercices engageant tant le corps que l'intellect peuvent être expérimentés. Ce ne sont pas tant des règles à apprendre et à suivre que des pratiques concrètes à vivre, divers moyens habiles à l'image des exercices spirituels de l'Antiquité (Hadot, 2002). À titre d'exemple, en voici quelques-uns expérimentés en classe :

- Construire un espace de confiance, défini en commun dans la classe, basé sur l'écoute, pour accueillir, rendre légitime le questionnement sur des enjeux intimes et existentiels.
- Apprendre à écologiser chaque être ou objet, c'est-à-dire à restituer ses triples modalités d'existence : comme partie d'un système ou d'un tout englobant dans lequel il interagit avec les autres composantes ; tout en lui-même abritant et englobant d'autres parties ; enfin, en tant que singularité irréductible. En ce sens, connaître un être ou un objet, c'est aussi examiner les attachements subjectifs qui le lient avec son milieu. Cet exercice est particulièrement pertinent à faire sur soi-même, pour éprouver la continuité et son interdépendance avec les phénomènes biogéophysiques et sociaux.
- Pratiquer la gratitude : cultiver l'intelligence émotionnelle, et approuver et reconnaître les relations qui nous constituent et auxquelles nous participons.
- Explorer l'inscription corporelle de l'esprit par la respiration, par l'exercice de l'attention et de la concentration ou encore par la méditation. Il s'agit d'éprouver la relation

dialectique entre le corps et l'esprit, la perception, l'émotion et l'action, de constituer l'élève dans son entier comme doublement sujet légitime d'apprentissage (Ergas, 2020).

## Conclusion

Le débat initié par le courant postcritique apporte des réflexions intéressantes pour notre pratique professionnelle de l'enseignement de l'éthique, profondément transformée par le contexte de l'anthropocène. Si la pensée éthique du siècle dernier a pu être marquée d'un principe d'espérance (Bloch, 1976), renversé en principe de responsabilité (Jonas, 1979), nous sommes convaincus de la nécessité de tenir ensemble ces deux principes. Cette intime conviction se fonde sur l'accueil de l'indisponibilité intrinsèque de toute vie, la part insaisissable de l'expérience vécue. Au terme du parcours que nous venons de présenter, l'indétermination constitue une heuristique précieuse pour orienter nos pratiques enseignantes au quotidien. Les futurs de l'anthropocène sont marqués d'une incertitude radicale, qui appelle des choix éthiques à formuler en âme et conscience, sans sombrer dans un fatalisme ou un autoritarisme. Dans cette perspective, au-delà de la formulation d'une simple critique, il apparaît nécessaire de diversifier considérablement nos compétences (éthiques).

Aux yeux de [Carl] Rogers, ces personnes de demain [que nous formons] sont plus ouvertes à l'expérience, désirent l'authenticité, sont sceptiques face à la science et la technologie, recherchent l'unité et l'intimité, ont une plus grande capacité à vivre avec le changement, la diversité et l'ambiguïté, sont bienveillantes et altruistes, ont un respect de la nature, préfèrent des institutions flexibles et égalitaires, ont un cadre de référence moral intérieur, sont moins matérialistes et aspirent à une connexion spirituelle, ont des expériences qui pourraient être qualifiées de « mystiques » et perçoivent l'unité et l'harmonie dans l'univers. Plus important à mes yeux, elles semblent aussi désireuses de s'engager dans la vie en tant qu'agents actifs et compatissants et, même démunies ou menacées, elles semblent faire preuve d'une résilience face aux changements qui leur permet de rester psychologiquement saines, pleines d'espoir et ouvertes à l'amour. (O'Hara, 2018)

Cette vision éducative du fondateur de la psychologie humaniste résonne avec notre vécu d'enseignante et d'enseignants. Les expériences pédagogiques ici décrites produisent bien des effets et des transformations intérieures, comme nous le témoignent des élèves. Cela nous conforte dans cette posture pédagogique, déterminée en ce qui concerne ses intentions et ses moyens, humble quant à ses résultats, reconnaissante du sens vécu dans l'ici et maintenant : c'est là sa valeur.

## Références

Barthe, Y., Callon, M. et Lascoume, P. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Seuil.

- Bonneuil, C. et Fressoz, J.-B. (2016). *L'évènement Anthropocène* (nouv. éd.). Points.
- Berger, G. (1941). *Recherches sur les conditions de la connaissance : essai d'une théorétique pure*. Presses universitaires de France.
- Berger, G. (1947). Structure et épanouissement des valeurs. Dans Société belge de philosophie et Société philosophique de Louvain (dir.), *Actes du III<sup>e</sup> Congrès des Sociétés de philosophie de langue française*, Bruxelles-Louvain, 2-6 septembre 1947 (p. 9-14). Vrin. <https://doi.org/10.5840/asplf319472>
- Berger, G. (1960). *L'homme moderne et son éducation*. Presses universitaires de France.
- Bloch, E. (1976). *Le principe espérance* (vol. 1). Gallimard.
- Boltanski, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix : revue des sciences sociales du politique*, 3(10). <https://doi.org/10.3406/polix.1990.2129>
- Bouffartigue, P. et Gadéa, C. (1997). Les ingénieurs français : spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel. *Revue française de sociologie*, 38(2), 301-326. <https://doi.org/10.2307/3322935>
- Bouzin, A. (2020). *Le militantisme « vert » des ingénieurs : l'écologie comme vecteur de politisation ?* [Mémoire de maîtrise, Université de Bordeaux].
- Caillé, A., Chanial, P. et Gauthier, F. (2018). Présentation. *Revue du MAUSS*, 51(1), 5-25. <https://doi.org/10.3917/rdm.051.0005>
- Caillois, M. (1976). *Cohérences aventureuses*. Gallimard.
- Chakrabarty, D. (2009). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.
- Chamayou, G. (2018). *La société ingouvernable : une généalogie du libéralisme autoritaire*. La Fabrique. <https://doi.org/10.3917/lafab.chama.2018.01>
- Charbonnier, P. (2020). *Abondance et liberté*. La Découverte.
- de Sutter, L. (dir.). (2019). *Postcritique*. Presses universitaires de France.
- Detienne, M. et Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis des Grecs*. Champs.
- Didier, C. (2013, février). L'éthique dans la formation des ingénieurs français en quête d'institutionnalisation. Colloque SHST2013-UPEC : Les sciences humaines dans les parcours scientifiques et techniques professionnalisants : quelles finalités et quelles modalités pratiques, Université Paris Est Créteil, France. <https://hal.science/halshs-00788073v1>
- Didier, C. et Simonnin, P. (2018). "I became an engineer by accident!": Engineering, vocation and professional values. Dans C. Mitcham, B. Li, B. Newberry et B. Zhang (dir.), *Philosophy of engineering: East and West* (p. 229-236). Springer.
- Ergas, E. (2020). Reclaiming the educational through embodied narratives of "know thyself". Dans N. Hodgson, J. Vlieghe et P. Zamojski (dir.), *Post-critical perspectives on higher education: Reclaiming the educational in the university*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-45019-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-45019-9_8)

- Escudié, M.-P. (2013). Gaston Berger, les sciences humaines et les sciences de l'ingénieur : un projet de réforme de la société [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2].
- Escudié, M.-P. et Goutaland, C. (2024). Histoires d'amour, laboratoires d'éthique : les humanités comme espace d'expérimentation de la responsabilité pour les élèves ingénieurs. *Éthique en éducation et en formation – Les dossiers du GREE*, (17), 56-73. <https://www.erudit.org/fr/revues/ethiqueedufor/2024-n17-ethiqueedu-for09925/1116964ar/>
- Faucheux, M. (2020). *Moi, j'étais fait pour être jardinier : écologie du paysage intérieur*. Salvator.
- Feenberg, A. (2015). *Pour une théorie critique de la technique*. Lux Canada.
- Frances, J. (2016, 13 février). Conférence du troisième type à l'EHESS : des centraliens tentent de comprendre Isabelle Stengers. *Zilsel*. <https://doi.org/10.58079/vds4>
- Fred. (1969). *Philémon : le voyage de l'incrédule* (t. 5). Dargaud.
- Garcia, T. (2019). Pour une métabolisation. Dans L. de Sutter (dir.), *Postcritique*. Presses universitaires de France.
- Gilligan, C. (2019). *Une voix différente : la morale a-t-elle un sexe ?* Flammarion.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Galilée.
- Hadot, P. (2001). *La philosophie comme manière de vivre*. Albin Michel.
- Hadot, P. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Albin Michel.
- Hess, G., Pelluchon, C. et Pierron, J.-P. (2020). *Humains, animaux, nature : quelle éthique des vertus pour le monde qui vient ?* Hermann.
- Husserl, E. (1989). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Gallimard.
- Jonas, H. (1979). *Le principe responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Flammarion.
- Kumar, S. (2018). *Pour une écologie spirituelle : la terre, l'âme, la société, une nouvelle trinité pour notre temps*. Belfond.
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam?: From matters of fact to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Anthropologie structurale deux*. Plon.
- Macy, J. (2018). *Écopsychologie, pratique et rituels pour la terre*. Le souffle d'or.
- Macy, J. et Johnstone, C. (2018). *L'espérance en mouvement*. Labor et Fides.
- Maldelrieux, S. (2023). *La philosophie comme attitude*. Presses universitaires de France.
- Naess, A. (2008). *Écologie, communauté et style de vie*. Éditions MF.
- Naess, A. (2017). *Une écosophie pour la vie*. Seuil.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?* Flammarion.

- O'Hara, M. (2018). Compétences psychologiques pour une société globale émergente : un autre regard sur la « personne de demain » de Rogers en tant que modèle. Approche Centrée sur la Personne. *Pratique et recherche*, 25(1), 5-27. <https://doi.org/10.3917/acp.025.0005>
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Seuil.
- Pestre, D. (2015). Conclusion générale des trois tomes. Dans D. Pestre (dir.), *Histoire des sciences et des savoirs* (t. 3, p. 461-485). Seuil.
- Petit, V., Picot, P., Santiago Perez Rodriguez, D., Grimal, L., Troussier, N., Fitzpatrick, N. et Gillot, C. (2022). Ecological ethics: Towards an education of techno-diversity. Dans E. Bohemia, L. Buck et H. Grierson (dir.), *Proceedings of the 24<sup>th</sup> International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2022)*, London South Bank University in London, UK. 8<sup>th</sup>-9<sup>th</sup> September 2022. <https://doi.org/10.35199/EPDE.2022.106>
- Plumwood, V. (2024). *La crise écologique de la raison*. Presses universitaires de France.
- Renouard, C. (2022). Dégagement joyeux : une éthique possible vers la cité écologique ? *Cités*, (92), 85-99. <https://doi.org/10.3917/cite.092.0085>
- Renouard, C., Brossard Børhaug, F., Le Cornec, R., Dawson, J., Federau, A., Vandecastelle, P. et Wallenhorst, N. (2022). *Pédagogie de la transition*. Les liens qui libèrent.
- Ricœur, P. (1989). L'éthique, la morale et la règle. *Autres temps : les cahiers du christianisme social*, (24), 52-59. <https://doi.org/10.3406/chris.1989.1347>
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.
- Roby, C. (2017). Humanités et SHS dans les écoles d'ingénieurs en France : une approche sociohistorique. *Tréma*, (47), 17-34. <https://doi.org/10.4000/trema.3636>
- Roszak, T., Kanner, A. et Gomes, M. (2023). *Écopsychologie : le soin de l'âme et de la Terre*. Wildproject.
- Sainsaulieu, I., Surdez, M. et Zufferey, É. (2019). Parcours de socialisation politique d'ingénieurs au travail : schème technoscientifique, carrière professionnelle et conjugalité. *Revue française de science politique*, 69(3), 439-459. <https://doi.org/10.3917/rfsp.693.0439>
- Skiveren, T. (2023). New materialism and the eco-Marxist challenge: Ontological shadow-boxing in the environmental humanities. *Environmental Humanities*, 15(2), 181-194.
- Stengers, I. et Prigogine, I. (1986). *La nouvelle alliance : métamorphose de la science*. Folio.
- Snyder, G. (2018). *Le sens des lieux : éthique, esthétique et bassins-versants*. Wildproject.
- Tabas, B., Beagon, U. et Kövesi, K. (2019). *Report on the future role of engineers in society and the skills and competences engineering will require*. A-STEP 2030. [https://www.astep2030.eu/sites/sub\\_site\\_astep2030/files/2019-05/report\\_1\\_literature\\_review\\_a-step\\_2030\\_a1\\_t1.pdf](https://www.astep2030.eu/sites/sub_site_astep2030/files/2019-05/report_1_literature_review_a-step_2030_a1_t1.pdf)
- Varela, F. (1996). *Quel savoir pour l'éthique ? : action, sagesse et cognition*. La Découverte.
- Wallenhorst, N. et Pierron, J.-P. (dir.). (2019). *Éduquer en anthropocène*. Le Bord de l'eau.

# Éléments de pédagogie postcritique pour une formation à l'éthique de la « vie commune »

**Jean-François Dupeyron**

Université de Bordeaux (Sciences, Philosophie, Humanités)

**Résumé :** L'éducation scolaire se heurte fréquemment à des difficultés quant à la mise en œuvre de la formation à des « valeurs » et à des règles de vie partagées. Des formes de contestation de la légitimité de cette formation et de l'universalité morale qu'elle affiche transforment même parfois cette ambition éducative en un sujet délicat. Il s'agit donc de repenser la relation entre critique et postcritique en éducation, et, pour ce faire, de les redéfinir et d'évaluer en positif et en négatif les pédagogies critiques et émancipatrices. Dans un second mouvement, l'article avance des éléments de pédagogie postcritique pour une formation à une éthique de la vie commune, en s'inspirant du travail de Kwame Appiah sur un nouveau cosmopolitisme. Sont alors mises en avant : la pratique dialogique de l'accord sur des principes de convivialité et l'attention à la qualité éthique de la vie scolaire.

**Mots-clés:** pédagogie postcritique, éthique, vie commune, éducation morale, communs

**Abstract:** School education frequently comes up against difficulties in implementing training in shared “values” and rules of life. The legitimacy of this education and of the moral universality it claims is sometimes contested, even transforming this educational ambition into a sensitive issue. It is therefore necessary to rethink the relationship between criticism and postcriticism in education, to redefine them and evaluate critical and emancipatory pedagogies, in both their positive and negative dimensions. In a second step, the article proposes elements of post-critical pedagogy for education in an ethics of common life, drawing on Kwame Appiah's work on a new cosmopolitanism. The focus is on the dialogical practice of agreement on principles of conviviality and on attention to the ethical quality of school life.

**Keywords:** post-critical pedagogy, ethics, living together, moral education, commons

## Introduction

L'éducation scolaire publique française, essentiellement organisée autour du modèle institutionnel de « l'école de la République », a toujours pratiqué – officiellement – une formation morale des futurs citoyens et des futures citoyennes. Celle-ci s'est déployée dans l'affirmation d'un universel axiologique centré sur les idéalités issues des Lumières, de la science et du grand récit démocratique-républicain : les droits de la personne, les valeurs de la République (liberté, laïcité, égalité, patrie) et la prépondérance du savoir rationnel occidental. Cette appropriation sans nuances du label d'universalité a souvent économisé à ce projet éducatif le coût d'une réelle réflexion pédagogique sur la construction de l'autonomie morale et sur les processus menant à l'accord rationnel sur les règles de la vie commune – l'inculcation autoritaire et l'exposition aux leçons de la morale étant censées se suffire à elles-mêmes pour la normalisation des comportements, sinon des mentalités. En ce sens, une lecture restrictive de la sociologie durkheimienne a pu résumer l'éducation morale par la transmission verticale aux individus de normes et de valeurs nécessaires pour la société, alors que Durkheim (2022) montrait, de façon plus nuancée, que la socialisation s'accompagnait d'une individualisation, autrement dit de la reconnaissance du caractère précieux de la personne humaine dans la singularité de ses expressions.

De longue date, ce dispositif institutionnel a toutefois été confronté aux critiques de la forme scolaire républicaine, que ce soit sur sa droite (entre autres via les attaques de l'Église contre la laïcité scolaire et l'école dite sans Dieu, donc sans morale<sup>1</sup>) ou sur sa gauche (entre autres via la sociologie critique des inégalités, par exemple dans les travaux de Bourdieu et Passeron [1970], et la demande lancinante de démocratisation de l'institution). Récemment, ces critiques se sont avivées en mettant en doute l'idée même de la légitimité d'un universel éthique. En effet, la question de l'éducation scolaire à l'éthique se heurte fréquemment aux polémiques sur l'héritage colonial et sur l'écartèlement de la laïcité entre interprétations rivales, aux contestations épisodiques de l'universel épistémique et civique affiché par l'école, au rejet localisé de la légitimité des valeurs de la République au nom de la revendication d'une meilleure prise en compte de la diversité culturelle et de l'appartenance religieuse, et à l'accusation adressée au système scolaire de confondre *universel* et *uniforme* (Policar, 2021). Un grand « trouble dans l'universel » (Diagne, 2024 ; Dupeyron, 2023) fait que celui-ci est devenu lui-même, paradoxalement, un nouveau sujet sensible pour le monde enseignant alors qu'il était censé apaiser et rassembler les citoyens et les élèves au sein d'une éthique partagée.

---

<sup>1</sup> Voir entre autres les « guerres des manuels » lancées en France par l'Église catholique après la loi de 1905 séparant l'Église de l'État. L'épiscopat fut alors incité par Rome à procéder à l'examen des livres de morale, d'instruction civique et d'histoire à l'école publique, afin de juger de leur éventuelle non-compatibilité avec une éducation chrétienne (Lanfrey, 1991).

En ce sens, la critique de « l'universel de surplomb », déjà dénoncé par Merleau-Ponty (1958), produit ça et là, en dépit de sa fréquente légitimité historique, une sorte de fatigue de la critique et une forme de paralysie de l'intervention éthique en éducation. De plus, cette critique se livre parfois, au contact des approches anticritiques telles que l'invention du « wokisme » (Policar, 2024), à des jeux de miroirs aussi dangereux que celui du « choc des civilisations » (Huntington, 1997) ou celui des « identités meurtrières » (Maalouf, 2001). *In fine*, tout se passe comme si l'éducation scolaire échouait dans son projet de construction d'un monde éthique plus ou moins commun entre cultures et communautés différentes, ce qui pourrait signifier l'échec du modèle d'une éducation laïque.

Ainsi, sans renoncer aux acquis émancipateurs de bien des pédagogies critiques (notamment dans leur dénonciation des dominations), il s'agit de définir et de mettre en œuvre une formation éthique postcritique, au sens où elle insérerait les phases de critique dans la construction raisonnée, progressive et consentie d'un universel optatif et « modeste » (Meirieu, 1991). Dans cette optique, après avoir posé la complémentarité de la critique et de la postcritique, nous avancerons quelques éléments de pédagogie postcritique en éthique, dont la distinction valeurs/principes et l'universalité de la conversation sur la vie commune<sup>2</sup> (Appiah, 2008 ; 2012).

## 1. Critique et postcritique

La réflexion sur une formation éthique dite postcritique suppose, dans un premier temps, que soit rapidement clarifiée la distinction entre critique et postcritique et, plus encore, que soit pensée leur éventuelle articulation.

### 1.1. Nécessité de la critique des dominations

En nous limitant au domaine de l'éducation et de l'enseignement, nous pouvons situer aujourd'hui les pédagogies et les philosophies critiques de l'éducation de langue française dans le sillage des *critical studies in education* de langue anglaise, espagnole et portugaise (de par l'origine souvent sud-américaine de celles-ci). En ce sens, elles traduisent au niveau francophone des analyses dont la plupart remontent au travail emblématique de Paulo Freire ainsi qu'aux approches décoloniales (notamment celles issues du collectif de pensée Modernité/Colonialité des intellectuels Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, etc.), féministes, antiracistes, queers et intersectionnelles. Ces pédagogies et ces philosophies critiques de l'éducation se nourrissent aussi parfois d'expériences historiques telles que celles des écoles zapatistes (Baronnet, 2019). En cela, elles complètent, renouvellent et parfois dépassent des critiques sociologiques, politiques et philosophiques de la forme scolaire

---

<sup>2</sup> Précisons que cet argumentaire concerne surtout le modèle scolaire français et sa tendance historique à éradiquer les cultures régionales et indigènes (nommées aujourd'hui : issues de l'immigration). Toutefois, les approches multiculturalistes sont également concernées par la recherche d'un accord éthique entre les diverses populations d'une société.

devenues classiques (les sociologies des inégalités, les projets alternatifs de formes scolaires et pédagogiques liées aux courants de l'Éducation nouvelle et les analyses de la révolution néolibérale en éducation<sup>3</sup>). De plus, en dépit de leur relative nouveauté, elles comportent un souci épistémologique ayant, comme nous le verrons plus bas, un air de famille avec certains éléments de l'épistémologie bachelardienne et du modèle deweyen de l'enquête sur la réalité, celle-ci devant être placée « au principe de toute action éducative, soucieuse d'un rapport épistémologiquement pertinent à la factualité » (Fabre, 2019, p. 231).

Pour nous repérer dans ce domaine de recherche, signalons qu'Irène Pereira propose depuis quelques années d'en faire un travail de présentation scientifique et d'acclimatation au paysage pédagogique français (2018, 2019). Parallèlement, l'enrichissement actuel de la gamme des « pédagogies émancipatrices » – sous réserve de la pertinence de cette formule – se fait également à partir des courants critiques en éducation (Hedjerassi, 2020). L'apport principal des pédagogies critiques, qui est sans doute le facteur majeur de leur (relatif) succès, est leur adaptabilité à l'élucidation et à la dénonciation de toutes les formes de dominations – et pas uniquement celles qui relèvent de la classe sociale. Désormais, les questions de la racisation, de la colonialité, du patriarcat, du validisme, de la « normation » des orientations sexuelles et des épistémicides jouissent ainsi d'une meilleure visibilité et, selon leurs utilisateurs, transforment le sens même de la pédagogie : celle-ci n'est plus simplement vouée à la formation des sujets, elle a aussi et surtout pour enjeu la connaissance et la transformation de la réalité sociohistorique. C'est le sens de la formule de Paulo Freire : « pour le véritable éducateur humaniste ou révolutionnaire, l'objet de l'action est la réalité, et non pas les êtres humains » (2021, p. 101). Les pédagogies critiques ne veulent donc pas se contenter de problématiser la réalité ou de conscientiser les individus : elles assument leur projet de transformation sociohistorique, ce qui en fait, selon Irène Pereira, des *praxis* : « La pédagogie n'est pas une technique, mais une *praxis*. Cette *praxis* est une activité de transformation de la réalité sociale qui lie l'action et la réflexion » (2018, p. 8). On trouve une approche similaire chez bell hooks (1994) : l'éducation et sa pédagogie doivent être des « transgressions » de l'oppression.

Sur ces bases, il paraît difficile de prétendre retirer tout intérêt aux approches critiques, tant leur potentiel heuristique et praxéologique est évident : elles peuvent « vendre la mèche » des mécanismes de domination, dynamiser le surgissement de consciences en voie d'émancipation des tutelles matérielles et idéologiques et encapaciter celles et ceux qui souffrent de diverses formes de domination. Henry Giroux en vient même à reconfigurer les métiers de l'enseignement autour du modèle de « l'intellectuel transformateur » (1985), assumant l'idée que la pédagogie est une action de résistance à toute injustice sociale. Ainsi configurées, les pédagogies critiques, inévitablement, dérangent les schémas hégémoniques, comme le montrent les nombreuses dénonciations qu'elles subissent de la part des dominants

---

<sup>3</sup> On lira à ce propos les nombreux travaux autour de la critique par Christian Laval de la « nouvelle école capitaliste ».

et de leurs affidés : ceux-ci ont inventé pour ce faire les notions idéologiques de « wokisme », d'« imposture décoloniale » et d'« islamogauchisme », par exemple, qu'ils diffusent souvent avec le plein accord des ministères français de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour disqualifier en bloc les pédagogies critiques contemporaines. C'est ce que montrent les enquêtes réalisées par Alain Policar (2024) sur le « wokisme » et, plus généralement, par François Cusset (2023) sur « la haine de l'émancipation », dans le cadre d'une « droitisation » et d'une « fascisation » de l'opinion (ce sont ses termes).

Pourtant, concernant le « wokisme », le terme anglo-étatsunien *woke* (« éveillé ») correspond *stricto sensu* à la dynamique d'éveil critique de la conscience face aux phénomènes sociaux et idéologiques, notamment ceux liés aux dominations et aux inégalités de toutes sortes (par exemple : les violences racistes dans la police, les discriminations de genre, l'homophobie, etc.). *Stay woke and vote* fut même un des slogans électoraux de certains candidats afro-américains aux élections du Congrès, en prolongement du mouvement *Black Lives Matter*<sup>4</sup> depuis 2013. Plus largement, il paraît difficile de se réclamer de la démocratie tout en rangeant pêle-mêle les principales critiques de l'inégalité dans la catégorie péjorative et ascientifique de « wokisme ». C'est pourtant ce que font des figures d'intellectuels médiatiques<sup>5</sup>, qui trouvent, par exemple, que les féministes exagèrent le poids du patriarcat sur leurs vies, au risque de rendre les relations hommes/femmes quasi impossibles et de déconstruire exagérément la masculinité. Il va sans dire que ces « critiques de la critique » sont généralement émises par des personnes ne souffrant pas directement des discriminations et des ségrégations dénoncées par les approches critiques<sup>6</sup>. Bref : les critiques des dominations sont souvent jugées déplacées ou fatigantes, surtout quand elles ont l'égalité comme azimut.

Il semble donc utile de relativiser les « critiques de la critique », surtout si elles se résument à des formules générales, comme l'affirmation posant que « nous vivons l'âge du triomphe de la critique » (de Sutter, 2019, p. 1). Certes, nous sommes à l'époque d'une forme plus ou moins accentuée de désinstitutionnalisation des sociétés libérales, ce qui ouvre la porte à une inflation critique individuelle ou communautaire ; de plus, il est patent que les excès et les emballements de la posture critique doivent être évités, comme nous allons le voir. Mais, mettre en avant l'omniprésence, voire l'hégémonie de la critique, c'est risquer de

---

<sup>4</sup> *Black Lives Matter* (BLM) est un mouvement social et politique par lequel certaines populations afro-américaines dénoncent les violences racistes systémiques dans la société étatsunienne. BLM a été très actif au moment de meurtres d'Afro-Américains par les forces de police, notamment en 2020 avec l'affaire George Floyd, au retentissement mondial.

<sup>5</sup> La notion d'intellectuel médiatique n'est pas en soi problématique et peut faire l'objet de déclinaisons très variées (Giry et Landry, 2018). Par contre, l'appropriation croissante des médias de masse par des intérêts privés s'accompagne d'une invisibilisation de la place des chercheuses et des chercheurs dans les débats.

<sup>6</sup> « La France résiste au féminisme anglo-saxon, et heureusement ! », affirmait ainsi le polémiste canadien Mathieu Bock-Côté dans le quotidien *Le Figaro* le 16 janvier 2018.

manquer le fait que ce qui est désormais omniprésent et hégémonique, c'est le contraire, ou plutôt le détournement, de l'attitude critique, à savoir : l'invasion des opinions par les « infaux » (*fake news*), la montée en puissance du phénomène de la « post-vérité » et la distorsion fréquente des faits par leur présentation médiatique (liée à la concentration des principaux moyens d'information dans les mains de puissants intérêts privés). Tout cela provoque ce que Michel Fabre nomme une « crise de la factualité » (2019, p. 6).

Plus que jamais, l'éducation et l'enseignement ont donc besoin de la démarche critique, d'autant plus que Fabre dénonce le « baratin » contemporain, caractérisé par une indifférence totale envers la vérité : primat de la communication sur la factualité, labilité décomplexée des argumentations, systématisation des éléments de langage, manipulation des réseaux sociaux, indigestion informationnelle (Raphaël, 2023), formatage des recherches par les algorithmes, etc. Il est patent que c'est surtout le flux continu de ce « baratin » qui empoisonne le débat public et qui a souvent pour principal effet de masquer les dominations. Ainsi, si actuellement quelque chose triomphe et entrave l'éducation du public, c'est plutôt l'absence de critique.

## 1.2. Du trouble éthique à la postcritique

Dans cette optique et dans l'objectif de situer la notion de postcritique, la relation entre critique et postcritique n'est pas, selon nous, une relation chronologique de dépassement, comme si la postcritique venait après la critique, soi-disant pour retrouver une forme de mesure et d'équilibre raisonnable annulant le radicalisme supposé de la contestation critique, comme si une restauration apaisée faisait enfin tomber la fièvre révolutionnaire des féministes et des afro-descendants. Au contraire, la postcritique s'inscrit de façon consubstantielle dans l'univers de la critique, qu'elle prolonge et enrichit sans renoncer pour autant à en poursuivre le travail. La postcritique n'est pas une post-critique, car elle prolonge le premier mouvement sans l'annuler, en conserve les principales logiques et en fait structurellement perdurer les effets. Autrement dit, l'approche postcritique suppose la critique et contient la critique, aux deux sens du verbe *contenir* : tout à la fois « inclure » et « limiter ». Cette limitation est en fait une protection contre l'autonomisation de la critique, qui pourrait sans cela ne connaître que sa propre logique de suspicion et de dénonciation au lieu de préserver son caractère de *praxis* en vue d'un monde commun en voie d'expurgation des dominations.

En resserrant maintenant notre propos autour de la question de l'éducation morale à l'école publique, nous pouvons voir que la critique des dominations à l'école (racisme, discrimination sociale, de genre, de physique, etc.) peut en effet se fourvoyer dans deux types d'égarements – ce en quoi nous rejoignons partiellement les théoriciens de la fatigue de la critique. Le premier égarement est l'oubli du caractère praxéologique de la critique. On ne critique pas « pour critiquer », comme si cela était une fin en soi, mais plutôt dans l'idée d'améliorer le monde commun, de faire advenir une configuration sociohistorique aussi juste

et égalitaire que possible. Si la critique est, par exemple, un pas de côté vis-à-vis du racisme à l'école, voire du racisme de l'école, elle doit s'accompagner d'un pas en avant pour transformer des éléments tels que les représentations, les normes, les structures, les usages, les relations, les programmes, etc. En prétendant transcender intellectuellement ce qu'elle dénonce, elle ne doit pas pour autant renoncer au plan de l'immanence, ce qui la conduit à ne pas en rester au schématisme monologique et essentialisant (la dénonciation des racistes et des « machos ») de façon à s'intéresser surtout à des pratiques transformatrices susceptibles d'un accord aussi général que possible. Elle ne doit donc pas se cantonner à l'étude corrosive de l'existant, mais exercer aussi son action comme guidage des dispositifs de rectification de la réalité, participant ainsi à l'œuvre commune. Or, le ressassement désabusé, la systématité des accusations, les rancœurs et les positions agonistiques de principe constituent un piège de la critique, un enfermement dans la circularité et, *in fine*, dans l'impuissance à déboucher sur un temps libéré des dominations.

Notons d'ailleurs que les dominants savent très bien emprisonner les protestataires dans une caricature d'eux-mêmes, dans la virulence et dans l'antagonisme exacerbé, afin d'éviter le déploiement de propositions plus positives. Bien souvent, les débats médiatiques desservent ainsi les causes émancipatrices portées par les actrices et les acteurs critiques, car les invectives et les généralisations dans leurs interventions masquent le caractère rationnel de leurs critiques. Aucune sagesse pratique, aucun accord raisonnable des esprits ne semblent donc susceptibles d'en découler. Ne demeurent que l'image épuisante d'un dialogue de sourds et l'idée qu'à la virulence de l'expression doivent correspondre terme à terme une radicalité irrationnelle et une démesure dans les idées. C'est là l'effet principal de la « culture du clash » (Vuille, 2024).

Le deuxième égarement possible de la critique des dominations à l'école se situe dans certaines impasses de la question de l'identité et de la différence. En effet, quand la critique se fait non pas au nom de l'égalité, mais exclusivement au nom d'un groupe dominé, le risque est grand de voir l'affirmation identitaire l'emporter sur l'éducation aux principes partagés de la vie en société. Les porte-parole de certains groupes essentialisent ainsi leur groupe d'appartenance, radicalisent la distinction entre « nous » et « les autres » et proclament l'impossibilité pour ceux-ci de comprendre ceux-là. En vertu de cette critique clivante, l'émancipation ne pourrait se faire que groupe par groupe (les femmes, les minorités, les personnes racisées, les musulmans, etc.) et dans la lutte des groupes dominés contre les représentants des groupes dominants, tournant le dos à la recherche d'un accord sur les pratiques de l'égalité. En conséquence, certains courants décoloniaux ou féministes préconisent même de rompre avec la rhétorique des droits de la personne<sup>7</sup>, pour privilégier le fait de parler au nom de sa propre identité dominée, d'autant plus que nul ne peut être

---

<sup>7</sup> Par exemple, le collectif afroféministe français *Mwasi* a organisé en 2018 à Paris une projection non mixte « pour les personnes noires » (selon ses termes) du film *Black Panther*, ce qui occasionna une polémique et une action en justice au motif de discrimination raciale.

émancipé par autrui, *a fortiori* si celui-ci appartient à un groupe dominant. Le fait de « démixer » les structures pédagogiques serait alors une condition de la libération de la parole et de l'émancipation (par exemple, les groupes de formation sans Blancs ou sans hommes), et toute invocation de l'universel éthique serait exclue du champ éducatif. Autrement dit : le combat pour l'égalité devient un procès de tous les mâles blancs.

Ce positionnement a le regrettable inconvénient de fossiliser des identités figées et cloisonnées, et d'enfermer les individus dans leur groupe d'origine, alors que l'éducation à l'égalité en dignité vise justement la neutralisation plus ou moins complète des déterminations identitaires comme signe de l'affaiblissement des dominations et des discriminations. Dans tous les cas, une éducation morale à des principes communs tels que l'égalité et la liberté n'est ni un combat de suprématie entre les groupes ni une course à la tradition. Jean-Loup Amselle (2001) remarque ainsi que les critiques décoloniales, en exacerbant parfois des approches culturalistes et différentialistes, essentialisent et déshistoricisent l'identité de chaque groupe ayant subi une colonisation. Ce positionnement fait évidemment obstacle à la recherche raisonnée d'une éthique commune, en lui opposant des traditions inviolables, même quand celles-ci cautionnent des dominations. C'est ce que récusait déjà le Zadig de Voltaire au sujet de la coutume orientale du bûcher du veuvage, « une coutume affreuse » selon lui : à la mort d'un homme marié, sa femme se brûlait en public sur le corps de son mari.

Zadig remontra à [son maître] Sétoc combien cette horrible coutume était contraire au bien du genre humain. [...] Sétoc répondit : « Il y a plus de mille ans que les femmes sont en possession de se brûler. Qui de nous osera changer une loi que le temps a consacrée ? Y a-t-il rien de plus respectable qu'un ancien abus ? » « La raison est plus ancienne », reprit Zadig. (Voltaire, 1983, p. 46)

Bref, si un usage nuancé et raisonné de la critique peut conduire à un éveil de la conscience au fait que tout Blanc bénéficie du racisme systémique lié à la colonialité et que tout homme bénéficie du patriarcat, une fossilisation de la critique pourrait conduire à penser que tout Blanc est colonialiste et que tout homme est oppresseur. Mais alors, comment éduquer à l'éthique de la vie en commun ? La formation morale n'est-elle pas devenue, de ce fait, un « problème pernicieux » caractérisé, selon Michel Fabre (2021), par cinq dimensions : sa polysémie interne (personne ne parle en fait de la même chose), sa conflictualité (il est chargé d'enjeux politiques, psychosociaux, mémoriels, identitaires, etc.), sa complexité (il est multidimensionnel et touche souvent à des questions cruciales pour la société, telle celle de l'identité nationale, mais indémêlables), son ancrage sociohistorique (il est nourri de l'extérieur par des tensions sociétales, géopolitiques, économiques, électorales) et sa résistance à des réponses durables (il est constamment alimenté par des réseaux de communication autres que celui de l'école et par son instrumentalisation) ?

Il semble bien que l'éthique commune, notamment quand elle exhibe des marqueurs tels que les valeurs de la République (dont la laïcité), soit devenue elle-même dans l'espace scolaire un « problème pernicieux », ce qui rend très difficile la mise en œuvre d'une éducation à « ce qui unit, et ce qui libère », c'est-à-dire à ce qui « mérite d'être enseigné », selon la définition d'Olivier Reboul (1989, p. 106)<sup>8</sup>. Certes, les critiques adressées à ces valeurs ne sont pas toutes dénuées de pertinence mais, si elles conduisent à récuser l'idée même d'une éthique commune, alors elles finissent par apporter paradoxalement de l'eau au moulin des divers propagandistes du « choc des civilisations » théorisé par Samuel Huntington (1997), au risque de nourrir de terribles tragédies au cœur même de la vie scolaire. C'est ici qu'une approche postcritique prend tout son sens.

## 2. Pédagogie, éthique et postcritique

Une pédagogie postcritique pour une formation à l'éthique démocratique de la vie commune s'enracine dans la vigilance et l'éveil critique (*awakeness*) envers toutes les formes de domination. Pour cela, elle s'exerce en positif comme une attention à la qualité éthique de l'expérience vécue par la population de l'école (ce que nous appelons la vie scolaire) et s'efforce déjà de préserver cette expérience de plusieurs maladresses éducatives.

### 2.1. Les obstacles épistémologiques et pédagogiques

Pour éduquer à l'éthique de la vie commune, il faut compléter les critiques par un effort coopératif en vue de la construction continue d'un accord aussi large que possible sur un *modus vivendi* commun. Là est l'apport de la pédagogie postcritique : contribuer à une amélioration progressive des situations relevant de la critique. Or, quatre obstacles compliquent grandement cette construction : le refus de la diversité éthique ; la verticalité pédagogique et anthropologique ; la dissonance de la vie scolaire ; la confusion entre les valeurs de chacune et chacun et les principes de la vie commune.

Le premier obstacle se situe au niveau du refus implicite ou explicite de la diversité culturelle des populations scolaires. Celles-ci, particulièrement dans le cas des sociétés ouvertes ou pluriculturelles, peuvent être porteuses de conceptions différentes de la vie décente, c'est-à-dire de l'éthique. Cette diversité est justement permise par la démocratie, dans son refus d'imposer un seul et même mode de vie aux individus. L'expression de la pluralité éthique n'est donc pas une anomalie, mais une manifestation légitime de la vie démocratique, dans la limite posée par les principes de celle-ci, dont le rejet des dominations. Il ne s'agit pas de construire l'intervention éthique sur le mode de l'éradication ou de l'extirpation des marques de la diversité, comme s'il s'agissait de rejouer à l'école les scènes colonialistes et de reprocher aux populations d'être ce qu'elles sont. Au contraire, l'éducation

---

<sup>8</sup> Précisons, à la suite de Freire, que « ce qui libère » concerne tout aussi bien les opprimés que les oppresseurs, ceux-ci devant aussi conscientiser leur situation historique et idéologique.

à l'éthique commune ne doit pas reposer sur un projet d'annulation des différences, mais œuvrer à la construction commune des principes partagés de la convivialité<sup>9</sup>. Comment parler de vie démocratique si toute diversité est perçue comme une marque de barbarie ?

Deuxième obstacle : alors que la construction de la vie éthique partagée suppose une mise en commun, c'est-à-dire une communication (dialogique, participative, faisant vivre les inévitables dissensus), l'éducation morale s'exerce trop souvent sur le mode pédagogique de la verticalité transmissive et par un inefficace mélange de prêche dogmatique et de menace juridique. En ce sens, la référence incantatoire aux valeurs de la République peut entraver le travail pédagogique dialogique par lequel les acteurs ont à élaborer un accord sur l'essentiel : le respect de chaque personne. On retrouve ici la « modestie de l'universel » prônée par Philippe Meirieu : « on ne soumet pas les autres à l'universel, on le leur soumet » (1991, p. 74). En somme, c'est parce qu'elles sont issues d'une pédagogie misant sur la capacité des humains à s'entendre rationnellement que les règles éthiques communes peuvent acquérir un statut d'universel modeste. *A contrario*, une éducation éthique verticalisée, assise sur l'idée d'un universel de surplomb (non sans lien avec l'idée d'un déficit anthropologique des autres), nourrit de plus en plus fréquemment des réactions identitaires qui vont jusqu'à justifier, au nom d'une tradition réinventée, les atteintes aux personnes (femmes, homosexuels, impies...). L'impasse est alors totale.

Troisième embûche : la construction de l'éthique commune est souvent contredite par le décalage criant entre les principes officiels de l'institution scolaire et la réalité de l'expérience imposée aux populations, notamment aux populations dominées. Parler d'égalité quand on fabrique de l'inégalité, de liberté quand on impose autoritairement le jugement scolaire, de citoyenneté quand on valorise la compétition, de laïcité quand on martèle une pensée officielle, de dignité universelle quand on méprise les dominés (notamment les élèves immigrés), c'est bloquer l'accès au commun éthique. Le premier effort pédagogique postcritique doit donc cibler la mise en conformité de la vie scolaire avec ses propres principes, en une sorte d'écologie éthique. En d'autres termes, comme le disent bien des approches féministes matérialistes, dont celle de Silvia Federici (2022), la vie quotidienne est le principal terrain de la transformation sociale.

Quatrième obstacle : la confusion conceptuelle entre principes et *valeurs*. En effet, l'affirmation de la non-domination, c'est-à-dire de l'égalité en dignité des personnes, ne s'appuie pas sur des valeurs auxquelles s'opposeraient éventuellement d'autres valeurs (telle que la supériorité des Blancs ou l'infériorité des femmes) ; elle suppose un principe de

---

<sup>9</sup> Le concept de *convivialité* fait référence à Illich (1973), mais aussi à sa reprise plus récente par le mouvement convivialiste (Caillé, 2011). Il repose sur le primat éthique de l'intelligence des relations dans la partie commune de la vie : ce qui compte n'est pas tant ce que nous sommes, mais ce que nous faisons ensemble en fonction de principes dialogiquement partagés. Ainsi, au lieu de pratiquer des logiques de catégorisation, de dissociation et de hiérarchisation des groupes et des individus, la logique de la convivialité constitue une médiation cultivant l'ensemble des relations afférentes au fait de vivre et d'agir ensemble.

coexistence éthique des individus et des groupes, qui peuvent être par ailleurs porteurs de valeurs distinctes. Il est fort dommageable que cette distinction soit invisibilisée dans les pédagogies du vivre-ensemble, alors qu'elle a un fort pouvoir facilitant : d'un côté, la valeur, plutôt identitaire et chargée d'un pouvoir émotionnel, pouvant aller jusqu'au sacrifice ; de l'autre côté, le principe, dialogiquement et rationnellement fondé, n'appelant pas à une modélisation identitaire.

Au sujet de l'éducation, il est contre-productif de mettre sur un même plan des valeurs religieuses, culturelles, sociales, communautaires, et les principes communs rationnels de convivialité éthique. Par exemple, la laïcité n'est pas une valeur prétendant avoir une supériorité civilisationnelle sur les valeurs religieuses ; elle se contente de se positionner comme un principe de vie commune entre croyants, athées et agnostiques, principe affirmant leur pleine égalité et leur imprescriptible liberté de pensée. Ce principe ne demande pas aux uns et aux autres de renoncer à ce qu'ils sont ; il n'est pas non plus indiscutable et sacré, car il dépend d'une construction dialogique qui en fixe en contexte les termes concrets. Malheureusement, le recours au concept de valeur pour parler d'éthique commune est facilement porteur d'un appel à l'absoluité, d'une référence à l'universel de surplomb et du modèle de l'antagonisme moral et culturel, ce qui entrave l'édification dialogique d'un accord sur les principes communs de la vie partagée.

En résumé : l'universel éthique modeste ne saurait supposer ni la soumission à l'autorité tutélaire d'un universel surplombant, ni le ralliement inconditionnel de toutes les populations à une supposée excellence anthropologique. Il est plutôt le produit d'une construction dialogique, dans l'horizon d'une entente interculturelle, non sur des valeurs, mais sur les principes de la vie commune et sur leur application raisonnable, sans oublier l'indispensable effort pour garantir le caractère décent de la vie scolaire<sup>10</sup>.

## 2.2. L'universalité de la discussion sur l'éthique commune

Ce chantier éducatif suppose des formes pratiques de pédagogie dialogique, si nous précisons que celle-ci ne se réduit pas à la possibilité pour chacun d'exprimer son point de vue et de faire entendre sa voix. Cette possibilité, plutôt légitime sur certains aspects, correspondrait à une approche qui ne serait que critique, c'est-à-dire à la prononciation par les dominés de leur protestation, entre autres. La dimension postcritique appelle à un pas en avant supplémentaire, vers la construction rationnelle d'un accord sur la vie commune. Il ne s'agit donc pas de brandir la formule de la démocratie directe en pensant que la libération des paroles pourrait, de façon quasi magique, déboucher sur une meilleure entente et sur une facilitation de la capacité à s'accorder. C'est ce que constate Isabelle Stengers dans sa présentation du texte critique de la militante altermondialiste indigène Starhawk : « les

---

<sup>10</sup> Nous suivons ici Bernard Williams (1990) dans l'idée que la question socratique de la vie bonne, décente, digne d'être vécue est à la source même de l'activité éthique.

pratiques de la démocratie directe [...] seront un échec si nous faisons régner “le droit de chacun à s’exprimer” sans donner à ce autour de quoi nous nous réunissons le pouvoir de nous toucher, de nous forcer à sentir et à penser » (2019, p. 28).

En ce sens, il faut que la question de la vie commune nous « touche » et permette à la critique de déboucher sur autre chose que des antagonismes identitaires et des enracinements culturels. Comme le dit Kwame Appiah :

Nous pouvons vivre ensemble sans être d’accord sur les valeurs qui rendent notre coexistence agréable ; nous pouvons être d’accord sur ce qu’il convient de faire dans la plupart des cas, sans être d’accord sur les raisons pour lesquelles il convient de le faire. (2008, p. 115)

Le travail d’Appiah, ayant pour horizon un « nouveau cosmopolitisme » enraciné dans la reconnaissance de la diversité humaine, a ainsi l’avantage de prendre au sérieux l’idée de faire converser entre eux des individus qui ont par ailleurs des « schémas de vie » différents, et de voir comment peut se bâtir un accord sur la convivialité. C’est pourquoi il nous semble utilisable dans le domaine de l’éducation à l’éthique.

La construction de cet accord – et plus encore la formation de la capacité à se mettre d’accord – sont sans doute les véritables enjeux de l’éducation à l’éthique. La pédagogie postcritique qui les sous-tend ne suppose ni référence surplombante, ni itinéraire imposé pour le progrès moral, ni expression monologique. Au contraire, elle suppose l’idée d’une pluralité des cheminements menant à la construction des principes de convivialité, car ces constructions sont inévitablement contextualisées et dépendent des interactions au sein de la population. En bref : ce qui est universel, ce n’est pas un absolu moral intangible – auquel on pourrait opposer d’autres absolus tout aussi intangibles et sacrés –, mais c’est avant tout la pratique de la discussion pluraliste incluant la nécessité de se mettre accord sur un universel modeste.

Cet universel modeste porté par le dialogue a deux caractéristiques supplémentaires, qui ouvrent sur de nouvelles attentes pédagogiques : il est optatif et réitératif. *Optatif* signifie que les principes éthiques relèvent d’un choix proposé à toutes et tous pour réaliser une entente progressive sur la vie commune. Est alors universel ce qui est approuvé rationnellement et dialogiquement par la population, non ce qui se décrète *a priori* ou s’inculque autoritairement. La pédagogie qui nourrit cette quête optative est elle-même patiente et modeste. Elle ne vise pas trop haut en postulant que les individus et les groupes pourraient facilement s’accorder sur un seul et même schéma de vie ; de façon plus réaliste, elle cherche plutôt une entente sur les refus partagés, refus qui dessinent en creux l’espace de l’éthique commune (exemple : le rejet de la violence physique et morale). De même, il ne s’agit pas de vouloir s’entendre sur tout, comme on essaierait de le faire sur un mode absolutiste. La construction éthique est alors progressive ; elle part du plus simple à mettre

en place (les refus partagés), admet que les raisons des uns et les raisons des autres puissent différer, et renonce à un impossible et inhumain accord sur tout. En un mot : l'éthique est pensée de façon historique et immanente, comme un processus de coconstruction de principes, et non comme l'adhésion à des valeurs surplombantes et intangibles.

Parallèlement, *réitératif* veut dire que la discussion sur la vie commune concrétise un processus permanent de reformulation collective de l'universel modeste, comme réitération continue de celui-ci par celles et ceux qui ont à vivre la vie scolaire commune, en tant que propédeutique à la convivialité dans une seule et même société. Cette approche avance que la force normative des règles éthiques ne provient pas tant de leur généralisation par abstraction que de leur reformulation dialogique au sein d'une expérience concrète de vie commune. Il faut donc se garder de miser sur l'imposition programmatique de l'universel, mais proposer sa traduction appropriative et progressive par les individus.

Concrètement parlant, cette pédagogie mise sur les procédures d'accueil, sur l'établissement des règles partagées par un travail coopératif enclenché dès l'entrée dans l'établissement scolaire, sur l'existence de collectifs fonctionnant comme des « structures de confiance » (Williams, 1990) et sur la valorisation systématique de la coopération non hiérarchique et de la recherche d'agencements mutuels. Elle peut aussi largement s'inspirer de la philosophie pour enfants. Celle-ci, loin d'être un gadget pédagogique sans enjeu éducatif, vise essentiellement le développement d'une « conscience éthique globale », selon Margaret Sharp (2023, p. 392). Celle-ci recommande donc, dès l'enfance, la formation et la dynamisation d'une communauté de recherche philosophique, dialogique, pluraliste et coopérative.

Il s'agit en ce sens d'une pédagogie de la confluence, située « là où on se rencontre » (Ayik, 2020) et non dans la seule parole enseignante. Elle – et peut-être elle seule – peut susciter la coexistence paisible de normes culturelles diverses, sans aller jusqu'à l'acceptation acritique de toutes les pratiques, c'est-à-dire en n'oubliant pas que la culture et les traditions ne sont ni sacrées ni anhistoriques, et que la reconnaissance de la pluralité légitime des façons de vivre en privé ne doit jamais empêcher la réalisation de l'égalité et de la liberté des êtres humains. *In fine*, l'éducation à l'éthique n'est ni un débat abstrait sur le jugement moral ni un prêche sur les mœurs civilisées, mais une méthode coopérative pour améliorer le quotidien des expériences humaines, sur fond de pluriversalité anthropologique.

## Conclusion

Le cœur de la vie éthique réside dans la coactivité comme fondement des obligations partagées (Dardot et Laval, 2014). En ce sens, une éthique commune suppose tout un travail pédagogique et éducatif des communs (Dupeyron, 2024), alliant l'indispensable critique des dominations et la patiente construction postcritique de l'accord progressif des esprits sur les principes et les règles de la convivialité. En somme : il faut cesser d'aimer l'éthique

démocratique sur un mode platonique, afin de la pratiquer comme une expérience coopérative d'élaboration d'un milieu de vie décent. Nous en concluons que l'éducation à la vie commune prolonge dans sa dimension pratique le raisonnement de Simone de Beauvoir (1949) : le monde commun n'est pas d'origine, il est à venir et à faire advenir par l'éducation.

## Références

- Amselle, J.-L. (2001). *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures*. Flammarion.
- Appiah, K.-A. (2008). *Pour un nouveau cosmopolitisme* (A. Botz, trad.). Odile Jacob.
- Appiah, K.-A. (2012). *Le code de l'honneur : comment adviennent les révolutions morales* (J.-F. Sené, trad.). Gallimard.
- Ayik, M. (2020). « Là où on se rencontre » : détour par un cours de français avec des femmes de la diaspora kurde en Seine-St-Denis. Dans N. Hedjerassi (coord.), *Les pédagogies émancipatrices : actualités et enjeux* (p. 165-176). Le Croquant.
- Baronnet, B. (2019). L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas : entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. Dans I. Pereira (coord.), *Anthologie internationale de pédagogie critique* (p. 95-118). Le Croquant.
- bell hooks. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Caillé, A. (2011). *Pour un manifeste du convivialisme*. Le Bord de l'eau.
- Cusset, F. (2023). *La haine de l'émancipation*. Gallimard.
- Dardot, P. et Laval, C. (2014). *Commun : essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*. La Découverte.
- de Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.
- de Sutter, L. (dir.). (2019). *Postcritique*. Presses universitaires de France.
- Diagne, S.-B. (2024). *Universaliser : pour un dialogue des cultures*. Albin Michel.
- Dupeyron, J.-F. (2023). Trouble(s) dans l'universel. *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, (3). <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2022/dossier/article/trouble-s-dans-l-universel>
- Dupeyron, J.-F. (2024). *L'école des communs*. Le Bord de l'eau.
- Durkheim, É. (2022). *Éducation et sociologie* (nouv. éd.). Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post)vérité : l'épreuve des faits*. Hermann.
- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives : repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie*, (210), 89-99.
- Federici, S. (2022). *Réenchanter le monde : féminisme et politique des communs* (N. Grunenwald, trad.). Éditions Entremonde.

- Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* (É. Dupau et M. Kerhoas, trad.). Agone.
- Giroux, H. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376-379.
- Giry, J. et Landry, J., (2018). L'expert et l'intellectuel public. Dans F. Claveau et J. Prud'homme (dir.), *Experts, sciences et sociétés* (39-58). Presses de l'Université de Montréal.
- Hedjerassi, N. (coord.). (2020). *Les pédagogies émancipatrices : actualités et enjeux*. Le Croquant.
- Huntington, S. (1997). *Le choc des civilisations*. Odile Jacob.
- Illich, I. (1973). *La convivialité* (L. Giard et V. Bardet, trad.). Seuil.
- Lanfrey, A. (1991). L'épiscopat français et l'école de 1902 à 1914. *Revue d'histoire de l'Église de France*, 77(199), 371-384. [10.3406/rhef.1991.3536](https://doi.org/10.3406/rhef.1991.3536)
- Maalouf, A. (2001). *Les identités meurtrières*. Le Livre de poche.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. ESF.
- Merleau-Ponty, M. (1958). Rapport pour la création d'une chaire d'Anthropologie sociale. *La lettre du Collège de France*, (2) [hors série], 49-53.
- Pereira, I. (2018). *Philosophie critique en éducation*. Lambert-Lucas.
- Pereira, I. (coord.) (2019). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Le Croquant.
- Policar, A. (2021). *L'universalisme en procès*. Le Bord de l'eau.
- Policar, A. (2024). *Le « wokisme » n'existe pas : la fabrication d'un mythe*. Le Bord de l'eau.
- Raphaël, B. (2023). *Information : l'indigestion : manuel pour penser par soi-même dans le chaos de l'info*. Eyrolles.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Sharp, A.-M. (2023). Le rôle de la sympathie intelligente dans l'éducation à la conscience éthique globale. Dans M.-S. Gregory et M.-J. Laverty (dir.), *Ann M. Sharp : aux sources de la philosophie pour enfants* (J. Hawken, trad., p. 391-408). Vrin.
- Starhawk (2019). *Quel monde voulons-nous ?* (I. Stengers, trad.). Cambourakis.
- Voltaire [Arouet, F.-M.]. (1983). *Zadig* (nouv. éd.). Le Livre de poche.
- Vuille, A. (2024). *Contre la culture du clash : débat d'idées et démocratie*. Éliott Éditions.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie* (M.-A. Lescourret, trad.). Gallimard.

# Les communs éducatifs entre critique et postcritique

Jean-Marc Lamarre

Université de Nantes (Centre de recherche en éducation de Nantes)

**Résumé :** Par « commun », on entend une forme de vie sociale composée de trois éléments : des ressources communes (un *commonwealth*) ; une communauté de *commoners* qui gère démocratiquement ces ressources ; un agir en commun (un *commoning*). On parle ainsi de communs éducatifs (Laval et Vergne, 2021), d'écoles des communs, de pédagogies des communs (Dupeyron, 2024). Notre hypothèse est que les pédagogies des communs sont des pédagogies de la coopération qui, par la mise en place d'institutions (comme le conseil dans la pédagogie institutionnelle), nouent ensemble critique et postcritique, notamment en transformant les conflits en moments éducatifs. Critique et postcritique sont les deux faces indissociables de la coopération. Les communs éducatifs instituent des formes égalitaires de coopération et mettent en œuvre des pédagogies critiques contre toutes les formes de domination et de discrimination. La coopération a aussi comme condition et comme opérateur l'éthique postcritique de la confiance, de l'alliance et de l'amour.

**Mots-clés :** communs, communs éducatifs, coopération, pédagogies critiques, éthique postcritique

**Abstract:** By “common” we mean a form of social life made up of three elements: common resources (a commonwealth), a community of commoners who democratically manage these resources, and common action (commoning). Thus we speak of educational commons (Laval and Vergne, 2021), commons schools and commons pedagogies (Dupeyron, 2024). Our hypothesis is that pedagogies of the commons are pedagogies of cooperation that, by setting up institutions (like the council in institutional pedagogy), tie together critique and postcritique, notably by transforming conflicts into educational moments. Critique and postcritique are the two inseparable faces of cooperation. Educational commons institute egalitarian forms of cooperation and implement pedagogies that are critical of all forms of domination and discrimination. Cooperation is also conditioned by, and operates within, the post-critical ethics of confidence, alliance and love.

**Keywords:** commons, educational commons, cooperation, pedagogies critical, post-critical ethics

## Introduction

Depuis la publication en 1990 du livre d'E. Ostrom *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*<sup>1</sup>, le concept de communs a émergé dans le monde à la fois comme thème de nombreuses recherches dans diverses disciplines et comme objectif mobilisateur et fédérateur de luttes contre le capitalisme néolibéral. Un commun se définit par trois éléments : des ressources communes (un *commonwealth*), une communauté démocratique d'autogestion de ces ressources par les *commoners*, un agir commun ou *commoning* (De Angelis, 2022). Quand, dans un établissement éducatif ou une école, on retrouve ces trois caractéristiques, on parle alors de commun éducatif (Laval et Vergne, 2021) ou d'école des communs (Dupeyron, 2024). Dans *Éducation démocratique : la révolution scolaire à venir* (2021), C. Laval et F. Vergne exposent un projet de transformation démocratique des écoles et des universités en communs éducatifs. Quant à J.-F. Dupeyron, dans *L'école des communs* (2024), il s'efforce d'imaginer et de penser la possibilité d'une troisième école, en rupture avec l'école privée et l'école étatique. Qu'en est-il des implications éthiques des communs éducatifs ? Nous voudrions montrer que les pédagogies des communs sont des pédagogies de la coopération qui, par la création de ce que la pédagogie institutionnelle appelle des « institutions » (Vasquez et Oury, 1979), lient ensemble la critique et la postcritique. Par pédagogies critiques, nous entendons les pédagogies qui critiquent les dominations en s'inspirant de la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire (Freire, 1974 ; Pereira, 2017) ; par pédagogies postcritiques, des pédagogies qui renoncent non pas à la critique, mais à une forme surplombante de critique : la critique comme position de pouvoir de celui qui prétend savoir et apporter de l'extérieur aux dominés la conscience de leur domination. La position postcritique est au contraire une position de faiblesse qui consiste à « accepter la faiblesse au lieu de prétendre à la force » (de Sutter, 2019, p. 233), à faire confiance et à s'ouvrir aux autres au lieu de les sermonner et de prétendre les contrôler. On ne peut pas coopérer sans se laisser enseigner par les autres.

Les communs éducatifs instituent, dès maintenant, des formes égalitaires de coopération. Mais à quelles conditions cette coopération est-elle possible ? Il n'y a pas de coopération égalitaire sans une action continue *contre* les rapports de domination et de discrimination, il n'y a pas non plus de coopération sans la capacité de construire des relations *avec* les autres, autrement dit sans des gestes d'amour. Nous faisons l'hypothèse que c'est par la coopération et plus particulièrement par la transformation des conflits en moments d'éducation que les communs éducatifs nouent ensemble la critique des dominations et l'éthique postcritique de la confiance, de l'alliance et de l'amour. La postcritique est, en ce sens, non pas ce qui vient *après* la critique, mais ce qui va *avec* la critique.

---

<sup>1</sup> L'ouvrage n'a été traduit en français que vingt ans plus tard (Ostrom, 2010).

## 1. Les communs et les communs éducatifs

### 1.1. Les communs

Les communs constituent un nouveau paradigme en opposition aussi bien à la logique égoïste du capitalisme néolibéral dans lequel l'autre est plus un concurrent qu'un partenaire qu'à la logique collectiviste du communisme d'État qui écrase l'individu. Ils dépassent l'opposition entre l'individu et le collectif : l'individu y est un individu social et la communauté des *commoners* un collectif d'individus qui veulent être à la fois libres et égaux. « Cette troisième voie, écrit le philosophe japonais Saito, [...] propose une gestion démocratique par les usagers des choses que l'on peut qualifier de "biens publics" telles que l'eau, l'électricité, le logement, les soins ou l'éducation » (Saito, 2024, p. 126-127). Les communs sont institués par la mise en commun des ressources et l'agir en commun des *commoners* ; ils ne sont pas institués une fois pour toutes, mais ils ne vivent que par l'action instituante permanente des *commoners*. Les communs ne sont pas un retour à des formes anciennes, organiques, de communauté ; ils font appel à la création d'institutions de la coopération. C'est pourquoi, comme nous allons le voir, les pédagogies de la coopération mises en œuvre dans les communs éducatifs sont souvent liées à la pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1979 ; Laval et Vergne, 2021, p. 160-166).

Il n'y a pas non plus un modèle unique de communs : il en existe dans le monde différents types dans des contextes divers et à des niveaux différents de mise en commun, de démocratie et de coopération. Situés en dehors du marché et de l'État, les communs sont dans un rapport complexe avec eux : ils s'opposent au marché et à l'État tout en coexistant avec eux, ils leur résistent, mais subissent aussi leur influence. Les distinctions entre les communs et les services publics, entre les communs qui sont en dehors du marché et ceux qui produisent pour lui, sont fluides et évolutives. Il n'y a pas de communs parfaits, il n'y a que des communs imparfaits, impurs, fragiles, à l'image des humains vulnérables qui les créent et les font vivre. Les communs ne sont pas institués par une avant-garde éclairée de savants, d'experts ou de révolutionnaires qui apporteraient de l'extérieur la science des communs et le savoir critique, mais par des êtres humains ordinaires, des hommes du commun (aux deux sens du mot « commun »), autrement dit des humains d'aujourd'hui, qui résistent au capitalisme et en subissent l'influence, qui sont divisés entre le désir d'être et d'agir avec les autres et celui d'avoir un pouvoir sur eux, entre le désir d'égalité et les préjugés et conduites classistes, sexistes, racistes, homophobes, etc. C'est en coopérant que les *commoners* apprennent à coopérer.

Les conflits sont donc inévitables, non seulement les conflits entre les *commoners* d'une part et le capitalisme et l'État d'autre part, mais aussi les conflits entre les *commoners* eux-mêmes. Ces conflits entre les acteurs des communs sont non seulement inévitables, mais aussi positifs, légitimes et nécessaires. En effet, ils mettent à jour les injustices, les inégalités,

les rapports de domination, les discriminations, et c'est par l'émergence des conflits que les *commoners* prennent conscience de ces problèmes et cherchent à les résoudre. La démocratie n'est vivante que par les conflits entre, non pas des ennemis, mais des adversaires. Il faut distinguer en effet les conflits de la violence. Les conflits non seulement diffèrent de la violence (même s'ils peuvent passer par des moments de violence), mais ils la remplacent. Dans son livre – fondateur de la sociologie du conflit – *Der Streit (Le conflit)*, paru en 1908, Georg Simmel montre que le conflit est un mode de socialisation, car, tout en opposant les individus, il les relie entre eux dans « une synthèse d'éléments, un *contre autrui* qu'il faut ranger avec un *pour autrui* sous un seul concept supérieur », à savoir le concept de société (Simmel, 1995, p. 20). Dans les communs, on apprend, selon la belle formule de Perrine Michon, « à ne pas être d'accord ensemble » (Michon, 2019, p. 295). Nous reviendrons sur cette question des conflits à propos de la démocratie dans les communs éducatifs.

Les communs sont moins des acquis, des réalités stables, des institutions sans domination ni discrimination, que des réalisations en mouvement, des rapports dialectiques entre l'instituant et l'institué, et des processus plus ou moins puissants, plus ou moins radicaux, de mise en commun et de coopération démocratique entre des humains faibles (en partie aliénés, en partie conscientisés) et souvent en conflit. Aujourd'hui, pratiquement tous les domaines de la société sont concernés et mis en question par le paradigme des communs : jardins partagés, habitat participatif, lieux éducatifs, gestion de l'eau, santé, transports, logiciel libre, etc. Les communs sont des formes nouvelles, coopératives, de vie sociale dans un monde capitaliste hostile à la coopération. Instituer des communs, c'est ici et maintenant agir autant que possible sur les rapports sociaux et expérimenter de nouvelles formes de vie sans attendre une hypothétique fin du capitalisme. Les communs ont donc une double dimension : critique (ils sont en opposition avec le capitalisme, la bureaucratie d'État et toutes les formes de domination et de discrimination) et postcritique (ils sont dès maintenant une nouvelle forme de vie sociale).

## 1.2. Les communs éducatifs

« La relation, écrit P. Michon, [...] est la matrice essentielle des biens communs » (Michon, 2019, p. 70). Du fait de cette centralité de la relation, tous les communs sont éducatifs, au sens où on y apprend à entrer en relation et à coopérer. Mais il y a aussi des communs qui sont spécifiquement éducatifs, c'est-à-dire consacrés à l'éducation, l'enseignement, la formation. Ce sont les communs éducatifs (Laval et Vergne, 2021) ou les écoles des communs (Dupeyron, 2024)<sup>2</sup>. De même qu'il n'y a pas un modèle unique de communs, il n'y a pas non plus un modèle unique de communs éducatifs ou d'écoles des communs. Il faut, pour l'enseignement, un lieu qui lui soit propre, mais ce lieu ne saurait avoir une forme unique. « Il y a en fait de très nombreuses façons de *faire école* » (Dupeyron,

---

<sup>2</sup> La notion de commun éducatif est plus large que celle d'école des communs, qui désigne un commun éducatif spécifiquement consacré à l'enseignement.

2024, p. 144). La relation des écoles des communes avec l'État est diverse. Ces écoles peuvent relever d'un troisième type d'école autre que l'école étatique et l'école privée, comme l'ont été l'école syndicale de la Confédération générale du travail syndicaliste révolutionnaire, les écoles libertaires et certaines écoles d'éducation nouvelle, en particulier l'école que Freinet créa avec sa femme Élise à Vence (Dupeyron, 2024). Durant la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'à la Première Guerre mondiale, le mouvement ouvrier élaborait le projet d'une troisième école, une école indépendante de l'Église, mais aussi de l'État, et c'est contre cette autre école que s'est construite l'école républicaine de Jules Ferry (Dupeyron, 2020). On peut citer aussi, en dehors des pays occidentaux, les écoles des zapatistes du Chiapas (Mexique), celles du Mouvement des sans-terre (Brésil), celles des communes du Rojava (Kurdistan syrien). Les écoles des communes peuvent être aussi des écoles publiques transformées par des pratiques de coopération et d'autogestion (par exemple, les « classes Freinet »), dans la continuité de l'école de la Commune de Paris, qui fut la première école publique laïque en France. Marx fait une distinction importante entre l'école publique et l'école étatique contrôlée par le gouvernement : à la différence de l'école étatique soumise à l'ingérence de l'État éducateur, l'école publique, encadrée par une législation qui rend l'instruction obligatoire, peut être dans une certaine mesure démocratisée (Laval et Vergne, 2021, p. 187-188).

## **2. Critique et postcritique dans les communes éducatifs**

Les communes se définissent, comme on l'a dit, par trois éléments : des ressources communes, une communauté démocratique, un agir commun. On retrouve ces trois éléments dans les communes éducatifs, mais avec cette particularité que, mis à part les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, la majorité des acteurs y sont des enfants ou des adolescents (lesquels sont encore des enfants au sens juridique du terme), c'est-à-dire des mineurs qui dépendent de la responsabilité et de l'autorité des parents et des autres éducateurs. En ce sens, la relation entre les enfants et les adultes n'est pas égalitaire, même si les communes éducatifs s'efforcent de mettre en œuvre autant que possible le principe d'égalité. Les adultes et les enfants occupent des places différentes : les premiers éduquent et enseignent (et éduquer et enseigner sont des métiers) et les seconds sont éduqués et s'éduquent, apprennent et étudient. Cependant, comme on va le voir, les communes éducatifs font bouger cette relation dissymétrique. Nous allons considérer successivement les trois éléments constitutifs des communes éducatifs en montrant comment ils relient critique et postcritique.

### **2.1. Mise en commun des savoirs et des cultures et ouverture à l'altérité**

Les langues, les savoirs et les cultures (littératures, arts, etc.) sont des biens communs auxquels tous doivent pouvoir avoir accès et des biens communicables dont le partage ne prive pas d'en jouir celui qui les donne. Les communes éducatifs effectuent une mise en

commun des connaissances et des cultures par des pratiques d'apprentissage mutuel. Cette coopération dans les apprentissages met en question la représentation courante qui oppose l'enseignant qui sait et l'élève qui est ignorant. L'enseignant, par son métier, a des connaissances et des compétences que les élèves n'ont pas et cette légitimité à enseigner fonde en partie son autorité. Cependant, l'enseignant, dans les communs éducatifs, est aussi un apprenant : il apprend sans cesse des choses nouvelles, il apprend avec les élèves et des élèves. Par la diversité de leurs expériences, les élèves ont eux aussi des savoirs ; ils enseignent les uns aux autres et ils enseignent au maître. Apprendre ensemble, cela signifie qu'on n'apprend pas tout seul, qu'on n'apprend pas seulement du maître, mais qu'on apprend les uns avec les autres. « La coopération, écrit l'économiste Éloi Laurent, transforme les humains en pédagogues les uns pour les autres » (Laurent, 2018, p. 17).

Freire (1921-1997) oppose ainsi l'éducation libératrice dialogique à l'éducation antidialogique qu'il appelle « bancaire », dans laquelle des contenus de savoir sont déposés par le maître dans la tête de l'élève (Freire, 1974). Dans le dialogue, l'opposition éducateur/élève est, dans une certaine mesure, dépassée : l'éducateur devient un éducateur-élève qui, non seulement enseigne, mais aussi apprend des élèves, et l'élève devient un élève-éducateur qui, non seulement apprend, mais aussi enseigne aux autres élèves et à l'éducateur. Freire écrit : « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974, p. 62). Dans ce processus coopératif, l'enseignant a une fonction de formalisation des connaissances qui lui est propre. Comme le montre I. Pereira, la pédagogie critique de Freire est dialectique : « elle implique l'interaction entre l'enseignant-e et l'élève et non le sacrifice de l'un ou l'autre pôle. La dialectique pédagogique met en dialogue les savoirs tirés de l'expérience sociale des élèves et les connaissances scientifiques objectives » (Pereira, 2018, p. 8)

Les communs éducatifs mettent aussi en commun des principes éthico-politiques, en particulier les principes de non-domination, de non-discrimination et d'égalité de tous les êtres humains (Dupeyron, 2024). La pédagogie critique dénonce les rapports de domination existant entre les savoirs et les cultures : la non-reconnaissance, la relégation et l'invisibilisation des savoirs et des cultures et productions culturelles des dominés (les pauvres, les femmes, les personnes racisées, les minorités sexuelles, etc.). Boaventura de Sousa Santos, par exemple, critique la vision occidentalocentrée du monde qui invisibilise les épistémologies du Sud (de Sousa Santos, 2016). De leur côté, Laval et Vergne écrivent qu'il faut « refuser la dévalorisation des savoirs qui n'appartiennent pas au corpus de la culture considérée jusque-là comme légitime, non pas pour tout mettre sur le même plan, mais pour faire reconnaître la pluralité de la culture, la diversité des savoirs dans la société [...] » (Laval et Vergne, 2016, p. 139).

Il ne s'agit pas non plus de surcharger les programmes pour que les élèves acquièrent le plus de savoirs possible ou le plus de cultures possible (conception « bancaire » de

l'enseignement) ; il s'agit de garantir la liberté d'apprendre et celle d'enseigner, c'est-à-dire, selon l'expression de J. Derrida dans *L'université sans condition*, « la liberté inconditionnelle de questionnement et de proposition » (Derrida, 2001, p. 11). Les communs éducatifs, en donnant cette liberté inconditionnelle d'apprendre et d'enseigner, permettent que les élèves et aussi les enseignants apprennent et enseignent non seulement ce qui est propre à leurs groupes d'appartenance (familial, social, religieux, national, etc.), mais aussi ce qui leur est étranger (Lamarre, 2012). Mais cela ne peut se faire que par la mise en œuvre d'une éthique et d'une pédagogie postcritiques d'ouverture, d'attention et de sensibilité à l'altérité, d'accueil de ce qui nous est autre, autrement dit par un geste d'amour : se laisser enseigner par l'altérité (Lamarre, 2006). Sébastien Charbonnier écrit :

Apprendre et aimer sont un seul et même processus [...] *aimer, c'est être prêt à apprendre de l'autre*. Voilà ce qui me manque chaque fois que je pense pouvoir apporter à l'autre et n'imagine même pas un seul instant avoir quelque chose à apprendre de lui. (Charbonnier, 2019, p. 46) [Les italiques sont de l'auteur.]

La pédagogie de la résonance, qui est une pédagogie – qu'on peut qualifier de postcritique – de la relation au monde, peut préparer à de telles rencontres où il s'agit non pas d'acquérir une maîtrise *sur*, mais d'entrer en relation *avec* une personne, une œuvre, un savoir, un fragment du monde. Entrer en résonance, c'est être touché par quelque chose du monde de sorte que je vais à la rencontre de ce qui m'a touché ; c'est se transformer par et dans cette rencontre ; enfin, c'est, dans cette relation, faire l'expérience de l'indisponibilité de ce qui m'a touché (Lamarre, 2020 ; Rosa, 2022).

## 2.2. Communauté démocratique, conflits et confiance

Les communs éducatifs sont des institutions d'apprentissage de la démocratie par la pratique de la démocratie. Dans ces institutions, les décisions ne sont pas prises par les seuls adultes et les règles ne viennent pas d'en haut. Les élèves participent à l'élaboration des règles, aux délibérations et aux prises de décision grâce à la création d'espaces de débat tels que, par exemple, le tribunal des enfants dans les orphelinats dirigés par Korczak (Beinder, 2007), la réunion de vie de classe ou le conseil dans la pédagogie institutionnelle (Vasquez et Oury, 1979), etc. « Nous avons introduit un espace public dans la vie de l'internat », écrit Korczak (1878-1942) dans *Comment aimer un enfant*, publié en 1919-1920 (cité dans Beinder, 2007, p. 116). Par l'institution d'espaces publics de débat, l'éducateur donne des responsabilités et des pouvoirs aux enfants. Il donne des pouvoirs, mais pas tout le pouvoir. C'est parce qu'il n'abandonne pas son autorité au groupe qu'il peut donner un pouvoir aux élèves, un pouvoir que ceux-ci exercent sous sa responsabilité éducative. L'enseignant peut se mettre en retrait, mais il est là, avec toute la force de sa présence. Comme l'écrivent Vasquez et Oury, « la non-directivité, la non-intervention n'empêchent pas le maître d'exister, de faire autorité » (Vasquez et Oury, 1979, p. 88). Si, par exemple, dans une réunion de

conseil, les élèves s'apprêtent à adopter une règle injuste, le maître intervient. En ce sens, la « pédagogie instituante » (Laval et Vergne, 2021, p. 142) mise en œuvre dans les communs éducatifs et les écoles des communs évite la dérive dénoncée par H. Arendt où « c'est le groupe des enfants lui-même qui détient l'autorité qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire » (Arendt, 1972, p. 232). Et Arendt ajoute : « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité » (Arendt, 1972, p. 233). Les communs éducatifs dépassent la structure duelle de la relation pédagogique habituelle, car la relation entre le maître et les élèves y est médiatisée par ce tiers qu'est l'espace public de débat. L'autorité y est par conséquent une autorité démocratique à laquelle les élèves participent, mais dans laquelle l'éducateur est le responsable et le garant ultimes. La domination des adultes sur les enfants y est critiquée et rejetée (au même titre que les autres dominations). Korczak, qui est à l'origine de la Déclaration des droits de l'enfant de 1959, écrit dans *La maison de l'orphelin* à propos des tribunaux d'enfants :

J'y vois, moi, le premier pas vers l'émancipation de l'enfant, vers l'élaboration et la proclamation d'une Déclaration des droits de l'enfant. [...] Jusqu'à présent, tout dépendait de la bonne ou de la mauvaise volonté de l'éducateur, de son humeur du jour. Il est temps de mettre un terme à ce despotisme. (Korczak, 1958, p. 303-304)

L'institution de ce tiers qu'est l'espace public de débat préserve les communs éducatifs d'un double écueil, celui du despotisme de l'adulte et celui de la tyrannie du groupe. L'éducateur agit *avec* les enfants plus qu'il n'agit *sur* eux. L'élaboration des règles par le conseil forme les élèves à l'autonomie (au sens où l'autonomie est l'obéissance à la loi qu'on se donne soi-même) et préserve ainsi d'un autre double écueil, celui des règles imposées de l'extérieur et celui de l'absence de règles et de l'illusoire « liberté » du chacun fait ce qui lui plaît (l'individualisme égoïste). Mais, comme on l'a vu, les conflits sont inévitables, et mettent les communs éducatifs à l'épreuve. Le maître ne doit-il pas faire cesser les conflits entre enfants en intervenant de façon autoritaire ? Les communs éducatifs font au contraire le pari de la confiance pour faire du conflit un moment éducatif où se nouent critique (la conscientisation) et postcritique (la confiance).

### 2.2.1. Conflits et conscientisation

Le conflit fait peur, il est souvent considéré négativement par les éducateurs comme une atteinte à leur autorité et comme un désordre qui n'apporte rien de bon. Il effraie aussi certains élèves. En apparence, c'est un facteur de déliaison ; en réalité, ce sont les causes du conflit qui sont destructrices du lien social (Simmel, 1995). Le conflit, lorsqu'il éclate, ouvre la possibilité d'agir sur ces causes et de les traiter de manière juste. Il a une valeur heuristique : il révèle des injustices et des souffrances qui, sans lui, pourraient rester inaperçues. On se moque d'un enfant parce qu'il est obèse, une adolescente est humiliée parce qu'elle est lesbienne, un enfant est régulièrement exclu des jeux dans la cour de

récréation, un autre est victime d'insultes racistes, etc. Le conseil, en permettant aux élèves de s'exprimer et débattre librement, fait exister le conflit et lui donne forme. Le conflit peut devenir alors un moment d'éducation éthico-politique à la justice.

Considérons d'abord la dimension critique de ce moment éducatif. Le conflit permet une prise de conscience à la fois des principes normatifs d'égalité et de liberté et des rapports de domination qui contreviennent à ces principes : ce que Freire et la pédagogie critique appellent la conscientisation (Freire, 1974 ; Pereira, 2017). Prenons l'exemple d'un débat dans une classe de moyenne section/grande section d'une école maternelle publique de la Sarthe. Ce débat a pour objet les conflits à propos des tricycles, du karting et des camions pendant la récréation. Des garçons se plaignent de ne pas pouvoir disposer de ces jouets, car d'autres les accaparent. L'enseignante incite les filles à s'exprimer, car elle constate que celles-ci ne prennent pas la parole alors que, pendant la récréation, certaines sont venues se plaindre auprès d'elle de ne pas pouvoir jouer avec les gros véhicules. « Vous vous rendez compte, dit la maîtresse, on a joué une demi-heure et il n'y a que quatre enfants qui ont joué au karting. Alors, tiens, on va regarder. Maxence – un garçon ; Eddy – un garçon ; Hugo – un garçon ; et Matthieu – encore un garçon. » Et Paul, un enfant de grande section, de conclure : « Ben, y a que des garçons. » À ce moment de la discussion, les enfants prennent conscience de l'inégalité entre les garçons et les filles par rapport aux jouets attractifs de la cour de récréation (Lamarre, 2007, p. 220-221). Comme on le voit dans cet exemple, la réunion de vie de classe permet que la conscientisation s'effectue à l'intérieur même de la vie collective des élèves, autrement dit de façon immanente. Grâce à la prise en charge du conflit par le conseil, la conscientisation ne vient pas d'en haut, elle n'est pas le résultat d'un enseignement abstrait du maître : elle est coproduite par les élèves et l'enseignant débattant ensemble dans le conseil. « Personne ne libère autrui, écrit Freire, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble » (Freire, 1974, p. 44). De même, personne ne conscientise autrui, personne ne se conscientise seul, les hommes se conscientisent ensemble. La conscientisation est dialogique, elle est l'œuvre commune des acteurs du commun éducatif qui s'accordent sur les principes de liberté et d'égalité et réfléchissent concrètement sur les rapports de domination à partir des situations concrètes conflictuelles qu'ils vivent. Les principes éthico-politiques et la critique des dominations et discriminations ne sont pas imposés dogmatiquement de l'extérieur, mais s'imposent comme une norme immanente à la vie de cette communauté démocratique que les communs éducatifs s'efforcent d'être. À partir des cas particuliers d'injustice et des conflits interpersonnels, une montée en généralité peut alors s'opérer, ce qui permet une certaine dépersonnalisation et la production ou plutôt la coproduction d'une culture commune sur la justice et les injustices. Concrètement, des discussions philosophiques, des recherches disciplinaires en littérature, histoire, philosophie, etc., peuvent être associées aux débats dans les conseils.

Le concept de conscientisation est un des concepts principaux de la pensée freirienne. La conscientisation est le passage de la conscience immédiate à la conscience critique.

Comment se forme, selon le pédagogue brésilien, la conscience critique ? Freire est souvent accusé de défendre une conception avant-gardiste de la conscience critique importée de l'extérieur (Pereira, 2017, p. 37). Il y a de fait un risque que les pédagogies critiques ne dérivent vers une conception et une pratique de la critique comme une position de surplomb et de pouvoir de celui qui prétend savoir et apporter, du haut de sa science, à l'opprimé dont la conscience est aliénée, la connaissance émancipatrice des mécanismes cachés de la domination sociale. Mais, comme le montre I. Pereira, qui prend en compte l'ensemble de l'œuvre de Freire, celui-ci occupe en fait une position médiane entre une conception de l'émancipation apportée par la science (l'élève rendu conscient par le maître censé savoir) et une conception de l'autoémancipation individuelle (l'élève devient conscient par lui seul). La pédagogie de Freire est dialectique : « elle implique l'interaction entre l'enseignant-e et l'élève et non le sacrifice de l'un ou l'autre pôle. La dialectique pédagogique met en dialogue les savoirs tirés de l'expérience sociale des élèves et les connaissances scientifiques objectives » (Pereira, 2018, p. 8). La conscience immédiate de l'opprimé n'est pas seulement une conscience aliénée, elle peut être aussi, selon Freire, une conscience rebelle. La pédagogie critique n'a pas tant pour objectif de faire prendre conscience aux opprimés de leur oppression (cette prise de conscience, les opprimés la font le plus souvent spontanément dans leur vie sociale quotidienne) que de leur faire prendre conscience du caractère systémique de cette oppression. Selon Pereira, « le pédagogue brésilien tente de penser la conscientisation comme une dialectique entre une conscience rebelle et des sciences sociales critiques » (Pereira, 2018, p. 119). La connaissance des rapports de domination – de classe, genre, race – n'est pas acquise par l'apprenant simplement en recevant l'enseignement de l'éducateur : elle est acquise par et dans le dialogue, c'est-à-dire dans les interactions entre l'éducateur et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes.

Les communs éducatifs permettent, selon nous, de lier la pédagogie critique à une pédagogie du conflit et d'éviter ainsi la dérive de la position surplombante. Mais qu'est-ce qui fait que les élèves osent parler à la réunion du conseil ? Qu'est-ce qui fait qu'ils s'écoutent en se respectant mutuellement ? Autrement dit, qu'est-ce qui fait que la communauté tient, ne se délite pas et traverse l'épreuve du conflit ? Qu'est-ce qui fait que tous apprennent et se forment par le conflit ? La pédagogie critique et la pédagogie du conflit ont une condition postcritique qu'on peut résumer par le mot et le concept de confiance. Il n'y a de conseil que si l'éducateur fait le pari de la confiance et que si les élèves lui font confiance et se font confiance.

### 2.2.2. Conflits et confiance

Korczak écrit :

Une bonne entente avec les enfants, cela se mérite. Cela ne vient jamais tout seul ! L'enfant doit savoir qu'il lui est permis de s'exprimer en toute franchise, que ce qu'il dira au cours d'une réunion ne risque pas de fâcher l'éducateur ou de lui retirer l'amitié de celui-ci. Il doit savoir aussi que ses camarades ne se moqueront pas de lui, ne l'accuseront pas de vouloir gagner la sympathie de l'éducateur. Une réunion-débat doit avoir lieu dans un climat de dignité et de confiance. (Korczak, 1958, p. 302)

La situation de conflit est éprouvante et insécurisante. Prendre la parole au conseil, c'est prendre un risque. Certains élèves se taisent par crainte des conséquences possibles (rejet, représailles, agressions, etc.), d'autres n'ont pas les mots justes pour dire ce qu'ils vivent. D'ailleurs, bell hooks<sup>3</sup> constate que, dans les universités américaines, les étudiants ont peur du conflit : « Le plus souvent les élèves n'oseront pas parler, par peur de s'aliéner les enseignants et les autres élèves. Ils sont souvent terrifiés d'exprimer leur désaccord, si ils pensent que cela mènera au conflit » (bell hooks, 2024, p. 146). L'enseignant doit donc transformer la salle de cours en une « salle de cours aimante » (bell hooks, 2024, p. 146). L'amour, que bell hooks définit comme une « combinaison de soin, de responsabilité, de respect et de confiance » (bell hooks, 2024, p. 143), est un préalable pour créer ce qu'elle appelle « une communauté qui permette le risque » (cité dans Pereira, 2018, p. 147), c'est-à-dire une communauté dans laquelle chacun soit encouragé à faire entendre sa voix, en particulier lorsqu'il y a un risque de conflit. « La salle de cours aimante, écrit bell hooks, est celle où les élèves apprennent, par la présence et la pratique enseignantes, que l'échange critique peut avoir lieu sans diminuer l'esprit de quiconque, et que le conflit peut être résolu de manière constructive » (bell hooks, 2024, p. 146). Freire, déjà, avait montré que le dialogue exige la confiance. « La confiance dans l'homme est une condition a priori du dialogue, écrit-il. Elle doit exister avant même qu'il ne se concrétise. L'homme de dialogue a confiance dans les hommes avant de se trouver face à face avec eux » (Freire, 1974, p. 75). Mais qu'est-ce qui fait que la confiance a une telle puissance libératrice ?

La confiance est au cœur de l'éthique éducative dans la mise en commun des savoirs et cultures, dans la pratique de la démocratie et la transformation des conflits en moments éducatifs. En effet, comme le montre Laurence Cornu, elle a « une dimension éthico-politique » en ce qu'elle est « une certaine manière de “faire avec” la question du pouvoir : elle est un renoncement à la toute-puissance sur l'autre » (Cornu, 1998, p. 117), un

---

<sup>3</sup> bell hooks – nom d'auteur de Gloria Jean Watkins (1952-2021) – est une universitaire, penseuse et militante africaine-américaine, féministe et antiraciste ; elle est aussi une pédagogue marquée par la pensée de Freire.

renoncement au contrôle de l'autre et à la maîtrise de la relation avec l'autre. Faire confiance à quelqu'un, c'est lui donner de la liberté et du pouvoir et, en ce sens, il n'y a pas de pédagogie instituant ni de pédagogie du conflit sans l'éthique postcritique de la confiance. Faire confiance, c'est se mettre en position de faiblesse et de vulnérabilité, puisque la personne à qui nous faisons confiance peut user à nos dépens de la liberté et du pouvoir qui lui sont donnés. Étant étrangère au calcul, la confiance est une prise de risque : « le risque de l'altérité » (Cornu, 2003, p. 24). Elle est inconditionnelle : dire « je te fais confiance si tu... » est un marchandage qui ruine la confiance (Cornu, 1998, p. 120). Cependant, même si elle ne repose sur aucun calcul, la confiance a une efficience : elle est autoproductrice d'elle-même. La confiance appelle la confiance, mais seulement si elle est d'abord inconditionnelle. L'éducateur met ses élèves en confiance et leur donne confiance en eux parce qu'il leur fait confiance et c'est ainsi qu'il est reconnu par eux comme une autorité émancipatrice au lieu d'être perçu comme exerçant une domination asservissante. « La confiance, écrit Cornu, [...] substitue la coopération au contrôle » (Cornu, 1998, p. 120).

### 3. Puissance de la coopération

Le troisième élément constitutif des communs est l'agir commun, autrement dit l'agir coopératif. La coopération est plus qu'un élément particulier, c'est l'essence même des communs. La mise en commun des savoirs et des cultures, la pratique de la démocratie comme forme de vie sociale et la transformation des conflits en moments éducatifs s'opèrent par et dans la coopération. Les pédagogies mises en œuvre dans les écoles des communs sont des pédagogies de la coopération<sup>4</sup> pour apprendre ensemble (Laval et Vergne, 2021 ; Dupeyron, 2024). Notre hypothèse est que la notion de coopération subsume, synthétise, les deux logiques complémentaires de la critique et de la postcritique.

Qu'est-ce que la coopération ? La coopération est la forme éthique, démocratique, la plus accomplie du social. Il y a coopération lorsque, en vue d'une œuvre commune, des individus s'associent volontairement et consciemment en se reconnaissant mutuellement comme libres et égaux. Mauss, qui milita pour un socialisme associationniste (au journal de Jaurès, *L'Humanité*, il tint la rubrique « Coopération »), la définit ainsi : « La coopération est une association volontaire, libre, progressive, évoluant par elle-même dans un milieu hostile, mais s'y forgeant des armes, et s'y développant par sa propre organisation, son génie, son personnel » (Mauss, 1997, p. 331). La coopération dépasse l'opposition entre l'individu et le collectif par la création d'une forme de communauté dans laquelle chacun peut trouver son accomplissement personnel dans et par l'association. La coopération s'avère efficace et avantageuse pour des individus qui ont chacun leurs finalités propres et leurs intérêts particuliers. Cependant, elle va aussi au-delà de l'utilitaire : la relation est au cœur de la coopération. « La coopération requiert un minimum de considération pour les autres et de

---

<sup>4</sup> Pour en savoir plus sur les pédagogies de la coopération, voir Connac, 2020.

convivialité », écrivent le psychanalyste et psychologue du travail C. Dejours et le philosophe J.-P. Duranty. « [...] Pour le dire avec un slogan : “le travail ne consiste pas seulement à produire, c’est aussi apprendre à vivre ensemble” » (Dejours et Duranty, « The Centrality of Work » [A. Cukier, trad.], 2010, dans Cukier, 2018, p. 101). La coopération est le contraire de la compétition dans laquelle prédominent l’individualisme égoïste et la tendance des individus à maximiser leurs bénéfices, y compris au détriment des autres. Il faut aussi distinguer la coopération de la coordination et de la collaboration.

### 3.1. Distinguer la coopération de la coordination

La coordination et la coopération sont deux formes distinctes de social<sup>5</sup> (Dejours et Duranty, « The Centrality of Work » [A. Cukier, trad.], 2010, dans Cukier, 2018 ; Fischbach, 2024). Dans la coordination, chacun agit indépendamment des autres et ne participe qu’indirectement au tout de la vie sociale, la coordination des activités se faisant de l’extérieur par « la relation aux ordres et instructions qui organisent le travail collectif » (Dejours et Duranty, « The Centrality of Work » [A. Cukier, trad.], 2010, dans Cukier, 2018, p. 100). À l’école, dans la forme scolaire traditionnelle, chaque élève travaille individuellement, la coopération est bannie et considérée comme de la fraude, et c’est le maître qui assure la coordination (et, au-delà du maître, l’État). Dans la coopération, les activités ne sont pas indépendantes les unes des autres, chacun agit avec les autres dans un agir commun et contribue, à parts égales, avec les autres, à une œuvre commune qui est l’œuvre à la fois de tous et de chacun. Ainsi, dans une « classe Freinet », quand les élèves font un journal, ils discutent et décident ensemble du contenu et de la contribution de chacun. Il n’y a véritablement coopération que si chacun, à égalité avec les autres, trouve son accomplissement personnel dans l’association et grâce à l’association. En ce sens, la coopération est incompatible avec la domination et la discrimination. Lorsqu’il y a domination ou discrimination, la coopération tend à régresser en coordination : ce n’est plus le collectif qui décide démocratiquement, c’est-à-dire de façon telle que chacun participe à égalité avec les autres, mais ce sont les dominants qui, par leur position de pouvoir sur les autres, se mettent au-dessus d’eux, contrôlent et coordonnent les activités. Dans les communs éducatifs, l’éducateur a, dans une certaine mesure, une fonction de coordination, mais d’une part, il n’exerce pas de domination (cf. la différence faite plus haut entre autorité et domination) et d’autre part, il impulse et soutient la coopération.

La coopération est donc non seulement un fait (il y a – et il y a toujours eu – des moments de coopération démocratique, même dans un milieu globalement hostile à la coopération), mais aussi une norme, une norme immanente au social. Il n’y a de coopération que dans une lutte permanente contre la domination, la discrimination et l’inégalité. Autrement dit, il n’y a pas de coopération sans critique, mais une critique qui trouve son principe dans la coopération elle-même comme norme immanente et non dans une norme qui

---

<sup>5</sup> Cette distinction est également faite dans le management.

viendrait du dehors. Il n'y a pas non plus de coopération sans que les individus soient animés par le désir et la joie d'être ensemble. Critique et postcritique sont les deux faces de la coopération. C'est le « génie » propre de la coopération (Mauss, 1997, p. 331), sa puissance, que de lier critique et postcritique.

Les individus ne sont pas seulement mus par leur intérêt propre. C'est parce qu'ils ont la capacité d'aimer, c'est-à-dire la capacité de créer des liens, qu'ils sont capables de s'engager pour la coopération et contre les dominations et discriminations qui abîment les relations. Cet amour, qui rend les humains capables d'être en colère contre les injustices, n'est pas de la sentimentalité ni de la passion amoureuse ; il est un acte d'engagement envers les hommes, il est, écrit Freire, « un acte de liberté, source d'autres actes libres. Sinon, ce n'est pas de l'amour » (Freire, 1974, p. 74). La pédagogie critique de Freire est aussi, comme le montre Antonia Darder, « une pédagogie de l'amour » (Darder, 2017 ; Pereira, 2019). Il y a dans la coopération une vie relationnelle qui excède non seulement la coordination, mais aussi la collaboration dans le travail, un être-ensemble qui dépasse le faire-ensemble et le rend possible.

### 3.2. Distinguer la coopération et l'alliance de la collaboration et du contrat

É. Laurent fait la différence entre coopération et collaboration (Laurent, 2024, p. 28-32). Il écrit :

La collaboration s'exerce au moyen du seul travail, tandis que la coopération sollicite l'ensemble des capacités humaines. [...] La collaboration est à durée déterminée, tandis que la coopération n'a pas d'horizon fini. [...] La collaboration est une association à objet déterminé, tandis que la coopération est un processus libre de découverte mutuelle. [...] La collaboration est verticale, la coopération est horizontale [...]. (Laurent, 2024, p. 28-30)

Ce que l'auteur résume ainsi : les individus collaborent par calcul, ils coopèrent par amour (Laurent, 2024, p. 31). On peut dire aussi que la collaboration relève d'une logique de contrat et la coopération d'une logique d'alliance (Liautaud, 2023, p. 221-286). L'alliance est centrée sur la relation, et les individus ou les groupes s'y donnent mutuellement un champ relationnel à explorer, le contrat est centré sur un objectif particulier à atteindre, une tâche à accomplir ; l'alliance a une durée potentiellement illimitée, le contrat a une durée limitée ; l'alliance s'ouvre par un don, elle comporte une part de gratuité, le contrat relève de la stricte justice et d'une logique stratégique et utilitaire où il n'y a pas de place pour la gratuité ; l'alliance comporte une part d'inconditionnalité, le contrat est conditionnel ; l'alliance fait le pari de la confiance, le contrat prévoit une possible défaillance du partenaire ; l'alliance engage des sujets, des personnes, le contrat concerne des fonctions ou des rôles sociaux ; l'alliance s'efforce de régler les conflits par un tiers immanent à la relation, le contrat règle les conflits par le recours à une instance tierce extérieure (les lois, le droit, les tribunaux).

L'alliance prédomine dans la socialité primaire (amour, amitié, famille, éducation), le contrat dans la socialité secondaire (entreprise, marché, État, etc.)<sup>6</sup>. Dans la coopération, l'alliance prime sur le contrat. Les communs relèvent à la fois de la logique d'alliance et de celle de contrat, la part de l'une et de l'autre variant selon le type de communs. La part maximale d'alliance est dans les communs éducatifs, mais dans tous les communs, en tant qu'institutions de coopération, la relation d'alliance soutient et déborde les contrats.

Dans une école des communs, il y a à certains moments, comme dans toute école, des activités qui ont un objectif déterminé, une durée déterminée, et dans lesquelles les élèves effectuent des tâches en suivant les consignes de l'enseignant, qui a alors une fonction de coordination. Ces activités, qui peuvent prendre la forme d'un travail de groupe, sont des activités de collaboration qui relèvent de la logique de contrat. Mais ces séquences ne prennent sens que par et dans la vie relationnelle qui anime l'école des communs. Relève également de la logique contractuelle le respect des règles qui ont été adoptées démocratiquement dans les réunions du conseil. Ces règles (et éventuellement les sanctions lorsqu'elles ne sont pas respectées) mettent en œuvre dans des situations concrètes les principes d'égalité, de liberté, de respect de la personne qui norment la vie des communs. D'une manière générale, la transgression des règles communes par des *commoners* met à l'épreuve les communs. Les comportements individualistes égoïstes (la maximisation par l'individu de son intérêt au détriment de la communauté) créent des inégalités, des relations de domination, qui dégradent la coopération en compétition. Il est par conséquent essentiel, dans les communs éducatifs, de transformer, comme on l'a vu plus haut, les conflits en moments d'éducation critique et de conscientisation. Les communs éducatifs, enfin, sont de l'ordre à la fois de la socialité primaire (relations interpersonnelles) et de la socialité secondaire (rôles fonctionnels). Les fonctions d'éducateur, d'enseignant, d'élève, de lycéen, d'étudiant appartiennent à la logique de contrat. Mais cette logique, dans les écoles des communs, s'appuie sur la logique d'alliance. Au-delà des fonctions, il y a l'engagement personnel des sujets.

« Le lien social, écrit Alain Caillé, – autrement dit l'alliance, l'être-ensemble plutôt que séparément, la confiance – ne peut pas s'engendrer sans une dimension de pari inconditionnel [...] Ce n'est qu'une fois affirmé de façon inconditionnelle le fait qu'on est ensemble [...] que l'on peut commencer à discuter les termes de l'alliance [...] C'est ici, et ici seulement, que chacun commence à poser ses conditions. » (Caillé, 2000, p. 103 et 105)

Autrement dit, c'est alors, et alors seulement, qu'on entre dans les contrats, les règles à respecter, les dominations et discriminations à dénoncer et parfois à sanctionner, les conflits à affronter dans les réunions de conseil. Mais tout ceci ne peut se faire que si l'éducateur

---

<sup>6</sup> Voir le tableau à double entrée « Logique de contrat/Logique d'alliance » construit par Jean-Marc Liautaud (Liautaud, 2023, p. 225-227).

d'abord puis les élèves s'engagent personnellement dans ces activités. Les liens de coopération ne peuvent exister durablement que par l'amour. La coopération ne peut être que conflictuelle. L'amour ne supprime pas les conflits, mais il en fait des moments positifs d'apprentissage. Apprendre à coopérer, c'est aussi apprendre à aimer. Car, « aimer s'apprend aussi » (Charbonnier, 2019)<sup>7</sup>. Comme l'écrivent Hardt et Negri dans *Commonwealth* :

L'amour est un processus de production du commun et de subjectivité. [...] L'amour qui réussit et met en œuvre le commun dans des formes sociales durables n'a rien de spontané ou d'inné. L'usage de l'amour s'apprend et il faut former de nouvelles habitudes grâce à l'organisation collective de nos désirs, un processus d'éducation sentimentale et politique. (Hardt et Negri, 2012, p. 266 et p. 287-288)

## Conclusion

L'amour est, dans les communs et en premier lieu dans les communs éducatifs, le performateur et l'opérateur postcritiques de la coopération. C'est la capacité d'aimer, de créer des liens, qui pousse les individus à s'engager personnellement au-delà de leurs fonctions, à faire alliance, à faire confiance, à apprendre des autres et ainsi à coopérer durablement ; c'est aussi la capacité d'aimer qui les rend capables de lutter contre les dominations et discriminations qui entravent la coopération. La notion éthique d'amour englobe les concepts d'alliance, de confiance, d'ouverture à l'altérité.

La coopération conflictuelle synthétise la critique et la postcritique en faisant que les conflits soient des moments de débats éducatifs. Comme l'écrit I. Pereira, la finalité de la critique est « d'aborder les inégalités et les discriminations en termes de conflit afin de provoquer une conscientisation » (Pereira, 2018, p. 146). La conscientisation est alors immanente à la vie dialogique de la communauté et la critique n'est pas dans une position de surplomb. Mais sans l'amour, sans en particulier cette forme d'amour qu'est la confiance, il est difficile de prendre le risque de s'opposer et d'entrer en conflit. Dans les communs éducatifs, la coopération est à la fois une coopération conflictuelle et une coopération aimante.

## Références

- Beinder, F. (2007). La gestion du conflit dans le cadre de la « pédagogie constitutionnelle » de Janusz Korczak. *Le Télémaque*, (31), 115-122.
- bell hooks. (2024). *Apprendre ensemble : une pédagogie de l'espoir*. Syllepse.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don : le tiers paradigme*. Desclée de Brouwer.
- Charbonnier, S. (2019). *Aimer s'apprend aussi : méditations spinoziennes*. Vrin.

---

<sup>7</sup> *Aimer s'apprend aussi* est le titre du livre de Sébastien Charbonnier.

- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend : mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences Humaines.
- Cornu, L. (1998). La confiance dans la relation pédagogique. *Le Télémaque*, (13), 111-122.
- Cornu, L. (2003). La confiance. *Le Télémaque*, (24), 21-30.
- Cukier, A. (2018). *Qu'est-ce que le travail ?* Vrin.
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Routledge.
- Dardot, P. et Laval, C. (2014). *Commun : essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*. La Découverte.
- De Angelis, M. (2022). Communs. Dans A. Kothari, A. Salleh, A. Escobar, F. Demaria et A. Acosta (coord.), *Plurivers : un dictionnaire du post-développement* (p. 195-198). Wildproject.
- Derrida, J. (2001). *L'université sans condition*. Galilée.
- de Sousa Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud : mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
- de Sutter, L. (dir.). (2019). *Postcritique*. Presses universitaires de France.
- Dejours, C. et Deranty, J-P. (2010). The Centrality of Work. *Critical Horizons*. (11). 167-180
- Dupeyron, J-F. (2020). *À l'école de la Commune de Paris : l'histoire d'une autre école*. Éditions Raison et passions.
- Dupeyron, J.-F. (2024). *L'école des communs*. Le Bord de l'eau.
- Fischbach, F. (2024). *Faire ensemble : reconstruction sociale et sortie du capitalisme*. Seuil.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*. Petite collection Maspéro.
- Hardt, M. et Negri, A. (2012). *Commonwealth* (E. Boyer, trad.). Gallimard.
- Korczak, J. (1958). *Comment aimer un enfant*. Robert Laffont.
- Lamarre, J.-M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque*, (29), 69-78.
- Lamarre, J.-M. (2007). Le débat de régulation à l'école. Dans P. Billouet (coord.), *Débattre : pratiques scolaires et démarches éducatives* (p. 193-222). L'Harmattan.
- Lamarre, J.-M. (2012). L'éducation cosmopolitique : apprendre le propre, apprendre l'étranger. *Le Télémaque*, (41), 31-46.
- Lamarre, J.-M. (2020). Habiter poétiquement le monde, habiter politiquement le monde ? Dans Les convivialistes, *Résistance, résonance : apprendre à changer le monde avec Hartmut Rosa* (p. 105-123). Le Pommier.
- Laurent, É. (2018). *L'impasse collaborative : pour une véritable économie de la coopération*. Les Liens qui libèrent.
- Laurent, É. (2024). *Coopérer et se faire confiance*. Rue de l'échiquier.
- Laval, C. et Vergne, F. (2021). *Éducation démocratique : la révolution scolaire à venir*. La Découverte.

- Liautaud, J.-M. (2023). *En toute gratuité ? : penser la grâce sous le paradigme de l'alliance*. Cerf.
- Mauss, M. (1997). *Écrits politiques*. Fayard.
- Michon, P. (dir.). (2019). *Les biens communs : un modèle alternatif pour habiter nos territoires au XXI<sup>e</sup> siècle*. Presses universitaires de Rennes.
- Ostrom, E. (2010). *Gouvernance des biens communs : pour une nouvelle approche des ressources naturelles*. De Boeck.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s : une introduction aux pédagogies critiques*. Libertalia.
- Pereira, I. (2018). *Philosophie critique en éducation*. Lambert-Lucas.
- Pereira, I. (coord.). (2019). *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : entretiens avec Wolfgang Endres* (I. von Plato, trad.). Le Pommier.
- Saito, K. (2024). *Moins ! : la décroissance est une philosophie*. Seuil.
- Simmel, G. (1995). *Le conflit* (S. Muller, trad.). Circé.
- Vasquez, A. et Oury, F. (1979). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Maspero.

VARIA

# Éthique de la recherche en éducation : les enseignements d'une recherche en France et au Québec

**Pascale Garnier**

Université Sorbonne Paris Nord, France

**Annie Charron**

Université du Québec à Montréal, Canada

**Sophie Levrard**

Université Catholique de l'Ouest, France

**Résumé :** Une recherche menée en France et au Québec, en maternelle, a conduit des chercheuses des deux pays à s'interroger sur les démarches éthiques de la recherche en éducation. Nous présentons tout d'abord les objectifs et la méthodologie qualitative et participative de cette recherche à titre contextuel. Ensuite, nous expliquons la démarche inductive de notre recherche qui permet d'exposer nos choix méthodologiques jusqu'à nos conceptions de l'éthique de la recherche. Nous analysons ensuite des différences entre les deux pays au niveau des procédures formelles de certification éthique et des manières d'accéder aux écoles et de traiter les questions de consentement et de participation des enseignants, des enfants et de leurs parents. Reposant sur des montages vidéo des pratiques éducatives, c'est aussi la question de la sélection des images qui est posée au cours du travail empirique. Au total, si une certification éthique contribue à la planification collective de la recherche, elle peut faire obstacle à la participation et au dialogue au cours de la recherche.

**Mots-clés :** éthique, recherche, éducation, maternelle, France, Québec

**Abstract:** A research conducted in France and Quebec in kindergartens has led researchers in both countries to question ethical approaches in educational research. We begin by contextualizing the aims and the qualitative, participatory methodology of this research. We then explain the inductive approach of our research, which allows us to explain our methodological choices and our conceptions of research ethics. We then analyze the differences between the two countries in terms of formal ethical certification procedures and ways of accessing schools and dealing with issues of consent and participation by teachers, children and their parents. Through video montages of educational practices, the question of image selection is also raised in the course of the empirical work. All in all, while ethical certification contributes to the collective planning of research, it can also hinder participation and dialogue during the course of the research.

**Keywords:** ethics, research, education, preschool, France, Quebec

## Introduction

La littérature internationale sur les règles et les chartes de bonne conduite en éthique que doivent respecter les chercheurs est désormais très largement développée en sciences de l'éducation, notamment dans le domaine de la petite enfance (Bertram *et al.*, 2024; Garnier et Rayna, 2021) et de la recherche avec les enfants (Dalli *et al.*, 2017; Eide et Winger, 2005; Gallacher et Gallacher, 2008; Mayne et Howitt, 2015; Robert-Mazaye *et al.*, 2021). Ces démarches éthiques apparaissent plus ou moins formalisées et instituées selon les pays, avec des protocoles et des instances de contrôle académique variables selon le domaine de recherche et les disciplines scientifiques, les universités, voire les laboratoires de recherche. Larouche (2019) signale en particulier une formalisation de l'éthique plus poussée et plus précoce en Amérique du Nord qu'en Europe. Il analyse, notamment au Canada, une « éthicocratie » qui, selon lui, finit par faire obstacle à l'exercice d'une réflexivité des chercheurs et conduit à un appauvrissement de la dimension empirique des recherches en sciences sociales. C'est précisément cet écart entre la formalisation d'une démarche éthique et nos propres manières de la penser que nous avons constaté au cours d'une recherche qualitative en éducation en maternelle réunissant deux équipes de recherche en France et au Québec<sup>1</sup>. Cet article vise ainsi à documenter différentes manières de penser l'éthique de cette recherche et d'analyser les ressources et les contraintes qu'elles font peser sur la mise en place et la réalisation d'un travail d'enquête. Autrement dit, il ne présente pas une recherche portant elle-même sur l'éthique en éducation, mais une approche réflexive de l'éthique (Larouche, 2019) que met en jeu notre recherche internationale en maternelle. Notre analyse s'inscrit ainsi dans une conception contemporaine de l'éthique qui ne se réduit pas à une production de discours, mais qui insiste sur son rapport avec l'action au cours de la recherche (Maesschalck, 2019).

Dans le cadre de la recherche, les chercheuses françaises découvrent une lourdeur et une longueur des procédures formelles de certification éthique imposées aux chercheuses québécoises de l'équipe. À partir de cette expérience, nous nous sommes intéressées à exercer une réflexivité éthique au cours de notre recherche en maternelles, en montrant les différentes approches selon les pays. Il ne s'agit pas de les hiérarchiser, mais de comprendre leurs présupposés et leurs enjeux au cours du travail empirique.

Dans un premier temps, nous présentons le projet de recherche qui réunit nos deux équipes, en particulier sa démarche qualitative et participative en sciences de l'éducation et

---

<sup>1</sup> Membres de l'équipe de recherche : Julie Delalande (Université de Normandie Caen), Sophie Levrard (Université Catholique de l'Ouest), Sylvie Rayna, Carmen Sanchez, Victoria Chantseva et Pascale Garnier (Université Sorbonne Paris Nord), Annie Charron, Alexandra Paquette et Nancy Proulx (Université du Québec à Montréal), Joanne Lehrer et Christelle Robert-Mazaye (Université du Québec en Outaouais), Elisabeth Jacob (Université du Québec à Chicoutimi), Mathieu Point (Université du Québec à Trois-Rivières) et Stéphanie Duval (Université Laval). Nous utilisons systématiquement le féminin dans cet article, à la fois pour les chercheuses et les enseignantes, car il s'agit de femmes à deux exceptions près.

ses méthodologies de recherche. Nous explicitons ensuite notre manière de comprendre, sur un plan théorique, quelle est la conception de l'éthique qui est engagée par les choix méthodologiques de notre recherche, puis soulignons quelques-uns de ses enjeux dans le domaine de l'éducation. Cette conception de l'éthique est ensuite mise à l'épreuve à quatre niveaux : 1) les procédures formelles de certification, 2) les modes d'accès aux terrains dans chaque pays, 3) les problèmes posés par le consentement des participants à la recherche et 4) les questions relatives au choix des images vidéo proposées aux participants comprenant des adultes et des enfants. Notre discussion conclusive revient sur l'intérêt et les contraintes d'une formalisation procédurale d'une éthique et les différences entre les deux pays, ainsi que l'importance d'une « réflexivité collective » (Bourdieu, 2001) au sein de l'équipe de recherche.

## **1. Présentation du projet de recherche intitulé Pramater : les choix méthodologiques d'une recherche franco-qubécoise en maternelle**

Intitulé *Regards croisés sur les pratiques pédagogiques et éducatives en France et au Québec : penser la réussite des enfants en maternelle du point de vue de ses acteurs*, le projet de recherche Pramater met en œuvre une approche qualitative en sciences sociales (sciences de l'éducation), dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants. Il mobilise une équipe de 13 chercheuses et un chercheur (six en France et huit au Québec) et a obtenu un double financement : en France, celui de l'Agence nationale de la recherche (ANR) et au Québec, du Fonds de recherche québécois, Société et Culture (FRQSC). Il vise à dresser un portrait des pratiques pédagogiques et éducatives auprès d'enfants de maternelles en France et au Québec, en se focalisant sur les réalités vécues par ses acteurs de première ligne : les enseignantes et d'autres intervenants dans les classes et, au service de garde, les parents et les enfants eux-mêmes. L'objectif est d'analyser, de leurs différents points de vue, ce qui constitue la « réussite » des enfants, sans imposer a priori des normes de développement ou des indicateurs de performance scolaire pour comparer les deux pays. Aussi, notre démarche est à la fois participative et inductive.

Nous soulignons les dimensions sociales et culturelles des pratiques éducatives qui sont également ancrées dans leur environnement local et, en particulier, les différentes conceptions des enfants qui traversent ces pratiques quotidiennes. Menée dans huit classes de huit maternelles contrastées des deux pays (quatre dans chacun), en termes de publics, de milieu rural et urbain et de contextes locaux, l'enquête ethnographique s'appuie sur des méthodologies visuelles (p. ex. montages vidéo) permettant de croiser les regards des acteurs et des chercheuses, grâce à des images (photos et vidéos), en suivant les enfants pendant deux ans, de la maternelle quatre ans (moyenne section) à la maternelle cinq ans (grande section). La production des données obéit à un calendrier partagé, avec des réunions mensuelles de coordination en visioconférence et un regroupement des chercheuses chaque année

d'enquête, à la fois en France et au Québec, qui leur permet de rencontrer des participants à cette recherche dans les maternelles enquêtées.

Les données visuelles occupent une place décisive dans cette recherche à un double niveau. D'une part, notre approche s'inspire d'une ethnographie polyphonique (Tobin et Davidson, 1990; Tobin, 2021) en proposant un dialogue entre les participants (professionnelles, parents, enfants) des deux pays, sous forme de groupes de discussion, avec l'appui de vidéos produites par les chercheuses en suivant le déroulement d'une journée de différents enfants dans chaque classe. À l'aide de ces montages vidéo réalisés par les chercheuses et validés par les participants, il s'agit de montrer à ces derniers les pratiques pédagogiques et éducatives en maternelle dans leur propre école et dans une école de l'autre pays, ainsi que de réunir des professionnelles des deux pays pour visionner des montages de l'ensemble des classes. D'autre part, les enfants sont invités à prendre des photos lors de visites guidées dans leur classe et les écoles qui les accueillent, puis à les commenter selon l'« approche mosaïque » (Clark, 2017; Clark et Moss, 2011), c'est-à-dire une méthode de recherche participative qui combine plusieurs techniques (dessins, photos, discussions, etc.) pour recueillir les perspectives des jeunes enfants sur leur environnement et leur vécu. Outre la dimension plurielle et dialogique de la participation à la recherche (enfants, parents, professionnelles) qui caractérise également l'ethnographie polyphonique de Tobin, cette approche entend donner voix aux jeunes enfants en favorisant leur expression, qu'elle soit verbale ou non, au même titre que les adultes (Christensen et Prout, 2002). Elle considère les enfants comme des « experts de leur propre vie » (Langsted, 1994, p. 41), en même temps qu'elle les situe dans leur interdépendance avec la vie des adultes. Lors de la visite guidée photographique, elle-même filmée, les enfants, en binôme, font découvrir aux chercheuses de quoi se tisse leur vie quotidienne en maternelle (pairs, espaces, culture matérielle, etc.) en les prenant en photo, puis en les discutant pendant leur visionnement (Rayna et Garnier, 2017).

Privilégiant une démarche inductive plutôt qu'hypothético-déductive (Paillé, 2010), notre recherche n'implique donc pas une vérification ou une infirmation d'hypothèses posées en amont du travail d'enquête qui caractérise les sciences expérimentales (Vandenbroeck *et al.*, 2012), ni des essais contrôlés randomisés que défend la démarche d'une éducation basée sur la preuve (Saussez et Lessard, 2009). Elle permet en revanche d'analyser ce qui constitue, pour les participants, une réussite des enfants pensée selon une pluralité de normes et de valeurs éducatives, au lieu d'élaborer une seule définition de la réussite qui serait inégalement privilégiée par les participants des deux pays. Ainsi, la recherche ne vise pas à définir de « bonnes pratiques » en matière d'éducation des jeunes enfants, mais à examiner une pluralité de conceptions de la réussite des enfants, aussi bien entre la France et le Québec qu'à l'intérieur de chaque pays, en fonction des participants et des contextes locaux.

## 2. Des choix méthodologiques aux conceptions de l'éthique de la recherche

Les dimensions inductives et participatives de cette recherche qui s'incarnent dans les choix méthodologiques présentés ci-dessus vont de pair avec une conception particulière de l'éthique. À la suite de Ricœur, nous distinguons la déontologie (qui est de l'ordre du « devoir ») et l'éthique comme « visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (1991, p. 257). En d'autres mots, il existe une différence fondamentale entre la déontologie, qui impose l'application de règles, et l'éthique. Selon Ricœur, l'éthique repose sur l'initiative, l'action intentionnelle, la sollicitude, le dialogue et le sens de la justice, tout en restant complémentaire à la déontologie. Cette définition se joue à la fois au niveau de la pertinence sociétale des recherches et au niveau des pratiques mêmes des chercheurs. En ce sens, il y a primauté de l'éthique, caractérisée par sa perspective téléologique (de *telos*, signifiant « fin »), sur la morale, définie par le caractère d'obligation de la norme. Mais, pour autant, l'éthique ne cesse pas d'en passer par « le crible de la norme » (Ricœur 1991, p. 256), c'est-à-dire par une perspective déontologique. En somme, si la recherche a bien pour objectif une production de savoirs scientifiques qui doit respecter un certain nombre de règles tout à la fois morales et procédurales, elle remet en question aussi la pertinence des savoirs à l'égard d'un « vivre-ensemble », « avec et pour les autres », pour reprendre à nouveau les termes de Ricœur (1991, p. 257). Au-delà de l'engagement éthique des chercheurs dans la relation d'enquête avec les participants (Janner-Raimondi et Trouvé, 2018), il y a ainsi une responsabilité sociale des sciences (Coutellec, 2019) qui se pose tout particulièrement dans des pratiques pédagogiques et éducatives investies par une pluralité de conceptions.

En outre, la démarche inductive de notre recherche demande de prendre en compte les spécificités des terrains d'enquête et les différents points de vue des participants, adultes et enfants. La conception de Ricœur fondée sur les valeurs abstraites et universelles – celles par exemple de respect des personnes, d'intégrité, de bénéfice, de justice et d'équité à leur égard (Graham *et al.*, 2015), doit alors être repensée selon une conception pragmatique de l'éthique qui donne toute son importance aux singularités des situations où la recherche se réalise et au sens que les acteurs donnent à leur activité. Dans ce sens, Maesschalck (2010) souligne une transformation de l'éthique comme champ pratique d'intervention, avec un double préalable, contextuel et pragmatique, qui va au-delà de ses conceptions procédurales, universalistes et volontaristes. Pensée dans le cadre des théories pragmatiques, cette conception de l'éthique va de pair avec la production d'un savoir qui fait l'objet d'apprentissages sociaux.

D'un point de vue épistémologique, cette conception pragmatique de l'éthique en appelle selon nous à des « savoirs situés » (Haraway, 2007, p. 107), constitués par les différents points de vue toujours locaux et partiels, enracinés dans des situations vécues, des chercheuses et des participants aux recherches. Cette démarche s'oppose aussi bien au relativisme qu'à des savoirs basés sur le présupposé d'une rationalité universelle où les

chercheurs s'approprieraient le privilège d'une vision de surplomb (Bourdieu, 2001). Cette épistémologie où « seule la vision partielle assure une vision objective » engage une prise de responsabilité des chercheurs, là où un savoir non localisable s'avère irresponsable (Haraway, 2007, p. 117). C'est précisément cette conception de l'éthique qui est mise à l'épreuve dans notre recherche : d'un côté, par les procédures formelles d'une certification éthique exigée par l'institution universitaire et, d'un autre côté, par la réalisation de la recherche.

### 3. Comparaison des procédures éthiques formelles en France et au Québec

Les procédures éthiques auxquelles est soumise la recherche varient considérablement entre le Québec et la France, à commencer par la certification éthique. Au Québec, il y a l'« *Énoncé de politique des trois conseils (EPTC 2). Éthique de la recherche avec des êtres humains* », dont la première édition remonte à 1998. L'EPTC 2 fournit des orientations en matière d'éthique qui s'appliquent à toutes les recherches impliquant des êtres humains – y compris leurs données et/ou leur matériel biologique – menées sous la protection d'un établissement admissible au financement des trois organismes fédéraux canadiens : le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). Le Groupe en éthique de la recherche (GER), chargé de répondre à l'évolution des besoins des trois organismes subventionnaires fédéraux en ce qui a trait à la promotion de l'éthique de la recherche avec des êtres humains, recommande fortement à tous les chercheurs qui ont l'intention d'entreprendre des recherches avec des êtres humains, ainsi qu'aux membres des comités éthiques de la recherche (CER) et aux administrateurs, de compléter avec succès la nouvelle formation FER-2022. Pour les étudiants aux cycles supérieurs, cette démarche est obligatoire.

En France, l'ANR recommande de suivre une *Charte de déontologie et d'intégrité scientifique*<sup>2</sup>, sans procédure obligatoire. D'ailleurs, les comités d'éthique au sein des universités françaises se mettent en place progressivement : celui de l'université du porteur du projet a été inauguré en 2022, soit la même année que le dépôt du projet. S'agissant de la recherche Pramater, où l'ensemble du travail de recherche est commun et nécessairement soumis au Québec, ce comité d'éthique en France n'a pas été sollicité<sup>3</sup>. En revanche, l'ANR rend obligatoire un suivi régulier du *Plan de gestion des données* et paraît davantage sensible à la protection des données personnelles, via un règlement général européen de protection

---

<sup>2</sup> <https://anr.fr/fileadmin/documents/2019/ANR-Charte-deontologie-et-integrite-scientifique-2019-v2.pdf>.

Cette charte de 2019 est devenue en 2023 : « *Éthique, intégrité scientifique et déontologie à l'ANR* ». Elle ne prévoit pas de certification éthique obligatoire, mais des procédures de signalement des manquements constatés.

<sup>3</sup> L'ensemble de la conception du projet de recherche a été soumis en avril 2023. Considérée comme un projet dont le niveau de risque est « minimal », la recherche Pramater a été validée à la fin juin 2023. Code de validation Nagano : uqo-0d20b7d3-5726-42e6-8394-e1d7f667af1e <https://uqo.nagano.ca/verification/uqo-0d20b7d3-5726-42e6-8394-e1d7f667af1e> CERTIFICAT.

des données, qu'à la mise en jeu de sujets humains. En France, cette certification individuelle n'est pas de rigueur, mais depuis 2022, une courte formation à l'éthique a été intégrée dans la formation de tous les étudiants au doctorat.

Tout se passe en France comme si l'éthique de la recherche reste encore largement de l'ordre d'une responsabilité personnelle des chercheurs, dont l'examen par les pairs est circonscrit au cercle des collègues participants à la recherche, voire aux membres des comités de sélection des projets qui décident de leur financement. Elle relève essentiellement d'une éthique de la responsabilité (Weber, 2003) qui se décline dans une déontologie en acte, un rapport de responsabilité direct entre les chercheurs mobilisés dans le projet et les participants à la recherche et, à travers eux, à la société dans son ensemble. Sans mettre un terme à cette forme de responsabilité, le parti pris au Québec est de la redoubler par une instance administrative, un tiers médiateur chargé d'assurer à distance la protection de sujets vulnérables (Larouche, 2019).

Outre les notes d'information et de formulaires de consentement pour les différentes catégories de participants, il faut, pour que le projet soit validé par le comité, que tous les outils contribuant au recueil des données soient systématiquement examinés, qu'il s'agisse des questionnaires socioprofessionnels ou sociodémographiques, des guides pour l'observation filmée des enfants et leurs prises de photos, pour les entretiens collectifs avec les participants, etc. – soit ici près de 24 documents pour la première année de la recherche et 12 pour la seconde. Tout doit y être détaillé et, de fait, le comité québécois a demandé à l'équipe de préciser, par exemple, les questions posées aux participants lors des visionnements des montages vidéo. Or précisément, le principe de cette méthodologie est d'utiliser ces montages comme stimulant de la parole des participants pour éviter de poser des questions décontextualisées, voire abstraites, *a fortiori* quand les participants sont de jeunes enfants. La démarche de ces *groupes de discussion* est de rebondir sur les propos des participants en soutenant leurs échanges suscités par les images, et non pas de les solliciter sous forme de réponses aux questions décidées *a priori* par les chercheuses.

On conçoit que la mise en détail de toute la recherche favorise la convergence de l'équipe vers la production de données qualitatives équivalentes, là où notre démarche fait davantage fond sur son adaptation au contexte singulier de chaque école et ses participants. En outre, l'explicitation détaillée de la procédure de recherche est de nature à favoriser une externalisation de ces tâches vers un personnel de recherche « subalterne », là où notre démarche suppose davantage l'expérience et les compétences des chercheuses pour s'adapter avec souplesse aux situations. Avec cette possible division du travail de recherche, une conception « industrielle » de la recherche semble ici s'imposer, là où notre démarche suppose des chercheuses également capables d'avoir déjà acquis un « sens pratique », l'« habitus » du métier de chercheur (Bourdieu, 2001). En outre, l'éthique de la relation aux participants est censée reposer sur une procédure impersonnelle qui serait *a priori* étrangère

aux caractéristiques sociales et culturelles des chercheuses. Enfin, le travail de recherche reste difficile à faire évoluer en fonction des retours d'expérience des chercheuses et des aléas des terrains dans la mesure où toute modification du protocole doit faire l'objet d'une nouvelle soumission au comité d'éthique.

#### **4. L'accès aux écoles : des structures institutionnelles différentes**

Au Québec, l'interdiction de commencer la recherche avant d'avoir validé la certification éthique s'avère fondamentalement contradictoire avec l'idée de dialogue avec les participants et d'ajustement aux contextes des différentes écoles permis en France. Ces différences d'accès des chercheuses aux écoles témoignent des différentes organisations du contrôle et de l'accompagnement des enseignantes, en France et au Québec.

Au Québec, cet accès au terrain dépend des Centres de services scolaires (CSS) auxquels appartiennent les écoles. Il peut relever d'un examen par une commission spéciale de ce centre, examen parfois payant comme nous avons pu le constater pour une des écoles. Dans tous les cas, l'autorisation est décidée collectivement. En France, la décision se joue au niveau individuel à différents niveaux de la hiérarchie administrative de l'éducation nationale : depuis l'inspecteur d'une circonscription scolaire, supérieur hiérarchique direct des enseignantes, jusqu'au recteur, responsable de la direction académique des services, en passant par le directeur des services au niveau départemental. L'inspecteur peut prendre la décision à son niveau ou bien « se couvrir » en transmettant la demande à l'échelon supérieur de sa hiérarchie. Parfois, une « convention de recherche » peut être demandée au niveau départemental avec le laboratoire de recherche de la chercheuse qui demande cette autorisation, comme c'est le cas pour une des chercheuses de la présente étude en France. Cette convention l'engage à respecter l'ensemble des règlements en vigueur dans l'espace scolaire.

Compte tenu de ce pouvoir de contrôle hiérarchique fort, la démarche privilégiée par les chercheuses en France est de prendre directement contact avec des enseignantes, le plus souvent sur la base d'une familiarité préalable, pour leur présenter le projet de recherche et en discuter, avant toute démarche vis-à-vis de leur hiérarchie institutionnelle. Elle vise à éviter un effet d'imposition de la hiérarchie sur les enseignantes, pour ensuite demander l'autorisation officielle. Si, le plus souvent, ce sont des questions de disponibilité des enseignantes qui font obstacle à leur participation, il arrive aussi que ce soit leur supérieur hiérarchique, l'inspecteur de l'éducation nationale, qui s'oppose à leur participation. Pour l'une des écoles en France, nous avons été confrontées à ce refus d'un inspecteur, malgré l'accord de sa directrice et des enseignantes, leur demandant de « se remettre en ordre pédagogique » et de « se concentrer sur les fondamentaux avant d'aller vers l'innovation et la recherche » (Inspecteur, courriel, juin 2023).

Manifestement, ce refus d'accès à une maternelle en France ne se joue pas au niveau de la recherche elle-même. Il s'inscrit dans l'histoire des rapports conflictuels entre ces enseignantes et leur hiérarchie institutionnelle, celle-ci leur intimant de se limiter à leur rôle de transmission des savoirs scolaires fondamentaux aux enfants. Ce refus s'avère d'ailleurs contradictoire avec l'importance de l'innovation pédagogique et de la recherche affichée dans des discours institutionnels. Au regard de cette décision à la fois hiérarchique et personnelle, le passage du projet de recherche devant une commission du CSS, au Québec, met en jeu une décision à la fois collective et justifiée. En revanche, elle laisse entière la question de la participation individuelle des enseignantes dans la mesure où les chercheuses sont censées ne pas pénétrer dans les écoles avant d'avoir obtenu l'accord des CSS et la certification éthique.

## 5. Le consentement des participants

Au Québec, la recherche doit être validée avant toute entrée en contact, dont le recrutement, avec les écoles et leurs professionnelles. Pour consentir ou non à participer à la recherche, celles-ci n'ont connaissance *a priori* que d'un formulaire écrit de présentation après un premier contact informel. Ce document de cinq pages qui doit être soumis au Comité d'éthique en précise les objectifs, le déroulement, les modalités de participation attendue de leur part, ses avantages et ses inconvénients, les principes déontologiques, etc. Or, leur consentement peut être refusé d'emblée pour des motifs personnels (p. ex. manque de disponibilité, crainte d'une surcharge de travail, du jugement des chercheurs ou de perturbations des enfants). Ces motifs de refus pourraient être, au moins en partie, levés grâce à une discussion de vive voix sur leurs attentes respectives, mais ces échanges en amont du travail d'enquête sont *a priori* interdits. En France, en l'absence de cette contrainte, la demande faite aux personnels est souvent réalisée en amont ou en même temps que l'accès à l'école, à travers une rencontre individuelle avec l'enseignante et/ou collective en compagnie de ses collègues. Le formulaire de consentement est ainsi signé *a posteriori*, une fois que les chercheuses ont pu répondre de vive voix, en présentiel, à leurs questions, mais aussi trouver des ajustements possibles dans la procédure de recherche. L'idée est précisément de garder une marge de négociation et une souplesse d'adaptation qui prend en compte les situations toujours singulières des enseignantes et des classes.

La même difficulté se retrouve du côté des parents sollicités pour participer à cette recherche, à la fois en tant que responsables des enfants et pour leur propre investissement lors d'entretiens collectifs. Dans un premier temps, eux aussi n'ont affaire au Québec qu'à un formulaire qui leur demande de faire confiance *a priori* aux chercheuses. Cet écrit détaillé de plusieurs pages peut représenter, en outre, un obstacle pour des parents des milieux populaires, très éloignés de ce que peut être la recherche en sciences de l'éducation; la langue peut être un obstacle supplémentaire pour des parents migrants. La recherche est alors confrontée à un grand nombre de non-réponses de leur part ou de refus *a priori* et elle favorise

indirectement la participation de parents plus familiers avec cette procédure. Pour donner voix aux parents plus difficiles à mobiliser, c'est par une rencontre collective en amont de la recherche que procèdent les chercheuses en France. En effet, la confiance entre chercheuses et parents (et plus largement tous les participants) se construit non seulement sur le plan institutionnel, mais aussi et d'abord sur un plan personnel et relationnel (Zucker, 1986). Plus qu'au statut universitaire de la recherche rappelé par les logos qui figurent sur les documents écrits, les parents font davantage confiance aux chercheuses à mesure qu'ils peuvent les rencontrer au sein même des classes, et leur consentement se construit ainsi dans la durée, *in situ*, avant de signer un formulaire. Comme le souligne Larouche (2019, p. 195) : « Ainsi, l'exigence de consentement préalable à la recherche ne correspond pas à la réalité d'un travail ethnographique et de recherches plus inductives et processuelles où le consentement est moins un préalable qu'un aboutissement. »

Enfin, du côté des jeunes enfants, l'équipe a procédé à une présentation collective de la recherche, sous la forme d'un album jeunesse décliné pour chacune des huit classes participantes. En l'absence d'un formulaire de consentement écrit à signer individuellement, ce sont leurs manifestations d'inconfort non verbal ou de leur refus de participation à tel ou tel moment de la recherche qui nous importaient. L'absence de commentaire du comité d'éthique québécois sur le manque de validation des montages vidéo par les enfants eux-mêmes dans le protocole nous a surprises. En effet, ce consentement était demandé du côté des adultes filmés et nous avons omis de le signaler du côté des enfants. Cette asymétrie pose véritablement une question éthique de considération des enfants, au même titre que les adultes (Conroy et Harcourt, 2009; Robert-Mazaye *et al.*, 2021).

## 6. Procédures de sélection des montages vidéo

La recherche s'appuie largement sur des méthodologies visuelles, en particulier la construction de montages vidéo spécifiques à chaque classe, à partir du filmage des enfants lors des journées qui sont consacrées à l'observation de chacun d'eux. La question des images est donc au cœur de questions éthiques qui ne se réduisent pas aux dimensions légales de ce qu'il est convenu d'appeler un « droit à l'image » pour lequel il existe des textes réglementaires propres au système scolaire de chaque pays. Les formulaires de consentement intègrent d'ailleurs cette dimension et demandent aux participants de choisir le périmètre auquel ils autorisent leur diffusion (au sein de la recherche, au sein du monde universitaire, etc.). Nous voulons mettre en évidence les dilemmes auxquels les chercheuses sont confrontées dans le choix des images à présenter aux parents, aux professionnelles et aux enfants des deux pays. Avant cette présentation, chaque enseignante des classes participantes les a examinées en entretien individuel et peut demander des modifications.

Même si la caméra est largement centrée sur les enfants, elle intègre des images des enseignantes en action. Aussi le choix des images peut confronter les enseignantes – l’enseignante filmée en premier lieu, et des tiers (adultes et enfants) – à des images qui véhiculent des pratiques pédagogiques et éducatives non légitimes : par exemple, des interventions corporelles d’une enseignante pour immobiliser un enfant ou des cris pour réprimander ou se faire entendre des enfants. Cette perception et cette appréciation des images montrant le quotidien au sein des classes mettent en jeu les valeurs éducatives et dimensions culturelles relatives des pratiques pédagogiques et éducatives. Ce qui peut surprendre ou du moins interroger les Québécois, et en premier lieu les chercheuses, n’est pas forcément partagé du côté français. C’est le cas notamment des relations entre enseignantes et enfants : si les gestes violents sont unanimement condamnés, il y a en France un cadrage disciplinaire des enfants bien plus strict dont témoignent les images et auquel l’équipe française est davantage habituée. Il ressort à la fois d’un fonctionnement ordinaire très centré sur les apprentissages scolaires et de conditions de travail différentes, par exemple une moyenne de 14,2 enfants pour les quatre classes observées au Québec et 22,5 enfants en moyenne pour les quatre classes en France. Réciproquement, il y a des dispositifs, comme la minuterie utilisée dans des classes québécoises pour signifier aux enfants le temps leur restant pour une activité, qui suscitent des réactions critiques du côté français. À travers le choix de ces images, les chercheuses peuvent également se trouver à valoriser ce qui leur paraît des images à diffuser : par exemple, celles montrant les relations d’entraide entre enfants au Québec ou les images de la cantine et des salles de motricité en France.

Des principes de sélection des images sont mis en commun au sein de l’équipe de recherche : ne pas montrer d’images susceptibles de remettre en cause les personnes filmées (adultes et enfants), et montrer des pratiques ordinaires tout en choisissant celles qui peuvent surprendre (en positif comme en négatif) les participants pour donner matière à leurs discussions lors des entretiens collectifs où elles seront montrées. Mais, une fois ces règles posées, il y a besoin de procéder au cas par cas à travers des discussions collectives réalisées en binômes d’écoles françaises et québécoises, ou avec l’ensemble de l’équipe, pour valider leurs choix des images. C’est au bout du compte la sensibilité des chercheuses qui sert de test pour donner à voir aux participants des deux pays ces images et susciter leurs commentaires. D’ailleurs, les visites des chercheuses *in situ* dans les écoles maternelles des deux pays et leur retour en discussion collective permettent aussi de mettre pour partie à l’épreuve le choix des images. Reste que ce dernier est parfois lui-même discuté par les participants (en particulier les enseignantes), d’une part, au niveau de leur représentativité (les classes et les écoles choisies témoignent-elles de « la » maternelle de chaque pays ?) et, d’autre part, au niveau de leur typicalité (le déroulement d’une journée de classe qui est montré dans le montage vidéo est-il typique de ce qui se passe dans les maternelles des deux pays ?). En deçà même des questions éthiques, il reste en effet les difficultés d’une telle recherche à monter en généralité d’un point de vue méthodologique.

## Discussion conclusive

Au sein d'une recherche internationale, la procédure de certification éthique obligatoire au Québec permet de mettre à jour des constructions différentes de l'éthique selon les pays des milieux de la recherche. Elle s'impose de fait aux chercheuses en France qui peuvent prendre la mesure de son intérêt, mais aussi de ses contraintes et de ses limites. D'un côté, le travail précis de planification du travail d'enquête qu'elle exige *a priori* présente en effet l'avantage de mieux harmoniser le travail d'une équipe internationale et d'homogénéiser les données recueillies dans chaque maternelle. Mais, de l'autre côté, cette procédure qui oblige à planifier dans le détail tous les moments des différents volets de notre travail de recherche s'avère faire obstacle à la prise en compte des singularités des situations et des personnes rencontrées, voire à leur participation, notamment dans le cas d'une partie des parents. En cela, elle interdit de considérer les participants comme des interlocuteurs à part entière des chercheuses, dans la mesure où ces dernières ne disposent pas de souplesse pour négocier et s'adapter à leurs diverses attentes. Cette procédure entre ainsi en tension avec les choix méthodologiques d'une recherche inductive et participative. D'où, du côté français, le souci de faire preuve de davantage de souplesse dans la manière d'approcher les participants potentiels. De leur côté, les procédures administratives pour l'accès des chercheuses aux écoles permettent de mettre à jour différentes formes d'organisation de l'institution scolaire : mises en œuvre collective au sein d'un CSS au Québec ou d'une autorité hiérarchique personnalisée des inspecteurs en France.

Soulignons que la procédure de certification éthique laisse entières des questions éthiques, comme celle du consentement des personnes et celle de la considération des enfants comme participants à la recherche. Une autre question très concrète est celle du choix des images montrées aux participants, un choix qui met en jeu différentes conceptions de l'éducation des jeunes enfants. Largement issues du domaine biomédical, les procédures formelles s'avèrent en décalage avec des recherches qualitatives en sciences sociales, *a fortiori* quand leur objet d'étude se définit essentiellement sur les terrains d'enquête et avec leurs participants (Céfaï, 2010). Larouche (2019) souligne ainsi :

D'ailleurs, les chercheurs en sciences sociales auraient intérêt à mieux faire connaître auprès des comités d'éthique de la recherche la singularité du *terrain* en sciences sociales par rapport à ceux de laboratoire ou de clinique des autres disciplines (son approche, son insertion, les interactions, les impondérables et imprévus qui le caractérisent) (p. 495).

Cela fait apparaître également une tension entre les cadres normatifs des deux pays. En France, il porte avant tout sur l'engagement éthique et l'intégrité des chercheurs, alors qu'au Québec, le cadre normatif porte davantage l'attention sur les sujets de la recherche,

considérés comme des sujets vulnérables à protéger d'un rapport de domination et non comme des partenaires (Larouche, 2019).

Ces différences entre les deux pays appellent à faire œuvre d'une « réflexivité réformatrice » (Bourdieu, 2001, p. 178) au sein de l'équipe de recherche. Contrairement à une « réflexivité narcissique » (Bourdieu, *idem*) qui ne concerne que chacune des chercheuses individuellement, cette forme de réflexivité est nécessairement collective pour développer une « prudence épistémologique » prenant en compte les conditions du travail de recherche, en particulier les différents plis culturels des chercheuses. Cette « réflexivité réformatrice » s'inscrit plus largement dans une approche réflexive de l'éthique, où la pertinence des savoirs produits par la recherche à l'égard d'un « vivre-ensemble », « avec et pour les autres » (Ricoeur, 1991), est mise à l'épreuve de manière pragmatique au sein d'une équipe de recherche, tout en se jouant avec l'ensemble des participants des deux pays.

## Références

- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandenbroeck, M. et Walley, M. (2024). EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers, *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Cefaï, D. (2010). Codifier l'engagement ethnographique ? Dans D. Cefaï (dir.), *L'engagement ethnographique* (p. 493-512). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Christensen, P. et Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497. <https://doi.org/10.1177/0907568202009004007>
- Clark, A. (2017). Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodologies visuelles participatives. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants* (p. 21-38). Peter Lang.
- Clark, A. et Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau.
- Conroy, H. et Harcourt, D. (2009). Informed agreement to participate: beginning the partnership with children in research. *Early Child Development and Care*, 179(2), 157-165. <https://doi.org/10.1080/03004430802666973>
- Coutellec, L. (2019). Penser l'indissociabilité de l'éthique de la recherche, de l'intégrité scientifique et de la responsabilité sociale des sciences, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(2), 381-398.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance : les langages de l'évaluation*. Éres.

- Dalli, C., Te One, S. et Pairman, A. (2017). Les défis de la recherche avec les enfants dans les structures éducatives. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants* (p. 135-155). Peter Lang.
- Eide, B. et Winger, N. (2005). From the children's point of view: Methodological and ethical challenges. Dans A. Clark, A. Kjørholt et P. Moss (dir.), *Beyond listening : Children's perspectives on early childhood services* (p. 71-90). University of Bristol Policy Press. <https://doi.org/10.51952/9781447342403.ch005>
- Fonds de recherche du Québec. (2014). *Politique sur la conduite responsable en recherche*. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/politique-sur-la-conduite-responsable-en-recherche\\_frq\\_sept-2014.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/politique-sur-la-conduite-responsable-en-recherche_frq_sept-2014.pdf)
- Gallacher, L. A. et Gallacher, M. (2008). Methodological Immaturity in Childhood Research? Thinking through “participatory methods”. *Childhood*, 15(4), 499-516. <https://doi.org/10.1177/0907568208091672>
- Garnier, P. et Rayna, S. (2021). Déontologie et éthique de la recherche en petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance*. Presses de l'Université du Québec.
- Graham, A., Powell, M. et Taylor, N. (2015). Ethical research involving children. *Family Matter*, 96, 23-28. <https://aifs.gov.au/sites/default/files/fm96-ag.pdf>
- Haraway, D. (2007). Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. Dans *Manifeste cyborg et autres essais* (1<sup>re</sup> éd., D. Petit, trad., p. 107-142). Exils Éditeur.
- Janner-Raimondi, M. et Trouvé, A. (dir.). (2018). *L'engagement éthique en éducation et en recherche*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.14745>.
- Langsted, O. (1994). Looking at quality from the child's perspective. Dans P. Moss et A. Pence (dir.), *Valuing Quality in Early Childhood Services* (p. 28-42). Paul Chapman.
- Larouche, J.-M. (2019). Les sciences sociales et l'éthique de la recherche en contexte canadien : régulation imposée ou approche réflexive? *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(2), 479-501. <https://doi.org/10.3917/rac.043.0479>
- Maesschalck, M. (2010). *Transformation de l'éthique. De la phénoménologie radicale au pragmatisme social*. Peter Lang.
- Maesschalck, M. (2019). Les enjeux du tournant contextualiste et pragmatiste en éthique. Dans M. Maesschalck et A. Loute, *Nouvelle critique sociale*. EuroPhilosophie Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.europhilosophie.820>
- Mayne, F. et Howitt, C. (2015). How far have we come in respecting young children in our research? A meta-analysis of reported early childhood research practice from 2009 to 2012. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(4), 30-38. <https://doi.org/10.1177/183693911504000405>
- Paillé, P. (2010). Une enquête de théorisation ancrée. Dans B. A. Glaser et A. Strauss (dir.), *La découverte de la théorie ancrée* (p. 23-77). Armand Colin.

- Rayna, S. et Garnier, P. (2017). Les enfants photographes : méthodologie pour une approche réflexive de la recherche avec les enfants. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales* (p. 77-109). Peter Lang.
- Ricœur, P. (1991). Éthique et morale. Dans J.-D. Causse, *Lectures 1 : autour du politique* (p. 256-269). Seuil.
- Robert-Mazaye, C., Rouyer, V. et Bouchard, C. (2021). Les méthodologies adaptées à la prise en compte de la perspective des enfants dans la recherche en éducation à la petite enfance. Dans J. Lehrer, N. Bigras, A. Charron et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (p. 320-349). Presses de l'Université du Québec.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Tobin, J. (2021). Learning from comparative ethnographic studies of early childhood education and care. *Comparative education*, 53(3), 297-314.  
<https://doi.org/10.1080/03050068.2021.2004357>
- Tobin, J. J. et Davidson D. H. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. texturation children and teachers, *Qualitative studies in education*, 3, 271-283.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. et Roose, R. (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident, *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537-552.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737238>
- Weber, M. (1963). *Le savant et le politique* (J. Freund, trad.). Plon. (Publication originale en 1919). DOI : [10.1522/cla.wem.sav](https://doi.org/10.1522/cla.wem.sav)
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure. *Research in organizational behavior*, 8, 53-111.