

ÉÉF

Éthique en Éducation et en Formation

NUMÉRO **14**

**LES
DOSSIERS
DU GREE**

2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

Dossier thématique

Coordonné par André Pachod et Jean-Luc Denny

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

André Pachod et Jean-Luc Denny

Numéro 14, été 2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106122ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106122ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Pachod, A. & Denny, J.-L. (2023). L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 5–9. <https://doi.org/10.7202/1106122ar>

© André Pachod et Jean-Luc Denny, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

Propos introductif

Travailler l'éthique en contexte scolaire, c'est cibler un acteur principal, l'enseignant, et réfléchir aux enjeux éthiques du métier d'enseignant. C'est aussi se préoccuper du destinataire premier de l'enseignement et de l'apprentissage : l'élève. Situer l'élève au centre des enseignements et des apprentissages, c'est lui reconnaître une identité et une singularité particulières de sujet-apprenant, appelé à devenir progressivement autonome, libre et responsable. C'est lui reconnaître une éthique énoncée en valeurs et en convictions, en attitudes et en régulations propres au métier d'élève. Cette éthique peut être supposée et attendue par l'enseignant; elle peut – elle devrait – être énoncée, consentie et construite par l'élève au sein d'une classe et de l'école.

L'appel initial à contributions invitait à entreprendre une double démarche. La première portait sur une approche conceptuelle et épistémologique de l'élève : quelles définitions donner à cette éthique? À quelles théories pourraient-elles se référer : théories classiques humienne, kantienne, utilitariste; théories contemporaines de la justice, du communautarisme, du libéralisme? Autrement dit, quelle(s) éthique(s) les élèves mettent-ils en œuvre, de façon explicite ou supposée, en accord, en divergence ou en rupture avec celle(s) qui sont énoncées et vécue(s) par les enseignants et par l'école? La deuxième démarche visait à situer l'éthique de l'élève dans une approche humaniste de l'éducation en contexte sociétal marqué par l'expression et par la montée de phénomènes communautaires, par la consolidation de systèmes de valeurs concurrents, par un nivellement des normes et des valeurs par le prisme des technologies de l'information et de la communication. Chercher à comprendre l'agir des élèves, c'est accorder du crédit à leurs points de vue en tant que points de vie; c'est aussi donner de l'épaisseur à leur agir en situation par des analyses multi-référées et, ainsi, alimenter les recherches sur les pratiques professionnelles des acteurs de terrain.

Les contributions de ce numéro sont au nombre de quatre. Elles ont en commun d'interroger une évidence que Camille Roelens résume parfaitement : comment se fait-il que l'éthique enseignante soit tant saisie, ces dernières années, par la recherche et que, l'éthique de l'élève le soit si peu? L'élève serait un patient moral qui subit l'action d'un enseignant pourvu, lui, d'une éthique, celle-ci pouvant possiblement ouvrir un questionnement scientifique. André Pachod invite à la polémique : l'éthique de l'élève serait-elle absente des préoccupations des sciences de l'éducation, de la formation initiale et continue des enseignants, de l'exercice quotidien en classe et à l'école? En prolongement de cette question

initiale, existe-t-il une morale de l'élève, à l'instar de la morale de l'enseignant telle qu'instruite dans un célèbre chapitre du *Code Soleil* publié voilà une soixantaine d'années et qui mériterait d'être redécouvert aujourd'hui? Tenir ensemble l'éthique de l'élève et la pédagogie, notamment en cours de philosophie, c'est le dessein que se donne Barthélemy Durrive en abordant l'éthique de l'élève sous l'angle d'un débat de normes. Enfin, Frédérique Marie Prot documente l'éthique par le concept d'éducation à l'altérité de l'élève en mettant une pensée théorique à l'épreuve des faits.

Une lecture plus fine permet de saisir les questionnements et les enjeux que soulèvent les textes de ce numéro.

Attaché à l'éthique de l'élève, Camille Roelens soulève un problème de fond : que peut-il s'agir au juste d'« élever » chez l'enfant lorsque celui-ci est affublé du vocable « d'élève »? En phase avec une philosophie politique, son regard se porte sur le questionnement moral en prise avec des tensions paradigmatiques antagonistes. Il y a d'une part une conception maximaliste de l'éthique de l'élève en référence à Durkheim, qui s'attache au perfectionnisme moral; cette approche est en phase avec ce que l'école promeut et revendique. D'autre part, se trouve une approche éthique minimaliste de l'élève, en concordance avec le cadre axiologique des démocraties libérales avancées en phase avec la réflexion, notamment celle d'Ogien. L'auteur nous invite à explorer avec finesse de grains ce que recouvre possiblement cette mise en tension. L'article s'achève avec un questionnement qui vise à échapper à l'héritage maximaliste du concept d'élève.

André Pachod aborde l'éthique comme la visée de la vie bonne de l'élève, dans la classe et à l'école, se référant notamment à Paul Ricœur pour étayer son raisonnement. Une exploration notionnelle est jugée nécessaire afin de circonscrire l'objet étudié, tant la proximité avec des termes voisins, la morale et la déontologie, induit possiblement de la confusion. Si les trois appellations partagent une question initiale et quotidienne : « Que dois-je faire? », elles varient sur le sens à donner à l'auxiliaire devoir : la morale ou ce qu'il faut faire, la déontologie ou ce qu'il est recommandé de faire, l'éthique ou ce qu'il est possible de faire. Ces nuances lourdes de sens sont ensuite approfondies pour en saisir toute la subtilité. Il en ressort progressivement que le terme éthique renvoie au domaine du questionnement et de la délibération sur ce qu'il est juste et bon de faire, doublé d'une interrogation sur le sens et la valeur des actions. Reconnaisant des droits imprescriptibles à l'apprenant, l'auteur invite à instituer l'élève-sujet par un processus visant le devenir d'un élève-acteur. Ce détour nécessite néanmoins de redonner tout son souffle à un postulat énoncé comme une forme d'évidence qui n'a cependant rien d'évident : l'enseignant serait « pédagogue et éducateur au service de la réussite de tous les élèves ».

Barthélemy Durrive utilise la démarche ergologique pour étudier l'éthique de l'élève. Prise sous l'angle d'un débat de normes, cette éthique est toujours en tension entre deux directions opposées : l'une tire vers l'universel, l'autre vers le singulier. Une entrée

pédagogique est proposée : l'auteur interroge en quoi et comment les cours de philosophie permettent la mise en débat des jugements de valeurs qui traversent les élèves individuellement et qu'ils expriment.

L'objectif pédagogique de transmettre des valeurs est abordé avec la volonté de ne pas se restreindre à les exposer; aussi, une déstabilisation de la démarche magistrale est suggérée. Loin d'être anodine, cette démarche soulève une succession de questionnements. Barthélemy Durrive se demande alors si on ne peut pas envisager d'autres manières de réaliser la double mission (développer des compétences et transmettre des valeurs) dont se revendique l'enseignement de la philosophie. Faire une place aux jugements de valeurs – inviter à leur expression et à leur confrontation dans le cadre du cours – revient-il forcément à consacrer la *doxa* comme un interlocuteur légitime, à niveler l'exigence de rigueur dans la discussion argumentée, à rabaisser l'échange à des propos tenus au café du coin?

Frédérique Marie Prot aborde l'éthique de l'élève dans une approche humaniste de l'éducation. Au cœur de la démarche proposée, l'hypothèse d'une éducation à l'altérité de l'élève, en référence à Lévinas, y est documentée, notamment la vulnérabilité d'autrui, vulnérabilité qui s'adresse directement à sa propre responsabilité. Autrement dit, et en simplifiant quelque peu le questionnement : comment faire avec l'autre?

Elle aborde la morale à l'école en tant que formation de dispositions relationnelles chez l'élève et suggère une entrée didactique en proposant comme modalité la réunion de coopérative dans une école élémentaire. Elle esquisse le rapprochement avec ce que Freinet appelait une « cure morale » comprise comme le fait de prendre soin de la question morale fondamentale, celle de la rencontre entre les sujets.

L'auteure soulève des questionnements de fond : comment transmettre des valeurs lorsque l'on ne fonde pas la valeur sur une utilité (reconnaître qu'une chose a de la valeur lorsqu'elle répond à un besoin ou à une satisfaction), mais sur un comportement manifestant de l'humanité, c'est-à-dire une certaine empathie envers autrui? Comment déterminer des valeurs qui seraient objectivement partageables par tous et, de ce fait, candidates à être travaillées dans le contexte scolaire? S'agirait-il avant tout des valeurs reconnues unanimement par une collectivité ou par la société? Comment rendre possible, à l'époque actuelle, la vie politique de la société, alors que la vie humaine et les comportements humains y sont devenus objets de calcul, d'enrichissement et de surveillance, pris dans le marché, avec le paradoxe de prétendre les rendre ainsi « heureux »? L'entrée sur le terrain relevant de l'objectivation participante se propose d'apporter des éclairages à un questionnement dense et complexe que la situation étudiée ne peut naturellement pleinement documenter.

Certes, les contributions au présent numéro auraient pu être plus nombreuses et concerner diverses disciplines des sciences de l'éducation et de la formation : philosophie de l'éducation, philosophie morale, sociologie de l'éducation, éthique de l'éducation et des

apprentissages, psychologie, théories de l'activité, analyses des pratiques professionnelles, didactique des disciplines, histoire des idées éducatives de la pédagogie. Nous comprenons cette limite non pas comme un manque d'intérêt porté à l'éthique de l'élève, mais comme la nécessité et l'urgence de la définir et de la contextualiser dans une période de crise de la société, de l'éducation et de la scolarisation. En fait, la question de l'éthique de l'élève, sujet et acteur de sa vie scolaire et éducative, est relativement récente. Il était convenu que l'élève se taisait, qu'il répondait à des questions précises du maître. Aujourd'hui, l'élève questionne, se questionne, débat, tâtonne, cherche. Ce numéro thématique souhaitait prioriser un point de vue : l'élève, sujet-apprenant autonome, libre et responsable, qui agit, lui aussi, de façon éthique et responsable. Cette perspective ouvre des horizons encore insoupçonnés.

André Pachod et Jean-Luc Denny

Enfin, ce quatorzième numéro de la revue donne à lire deux textes qui, s'ils ne traitent pas directement de l'éthique de l'élève et, à ce titre, ne s'insèrent pas dans le dossier, donnent fortement à penser en général et pour qui voudrait poursuivre ces mêmes réflexions en particulier.

Le premier est un varia dans lequel Clémentine Vivarelli et José-Luis Wolfs proposent une mise en perspective des dimensions philosophiques et politiques de la laïcité en France et en Belgique, en particulier des leurs évolutions récentes. La laïcité est, en effet, de ces termes dont la simple évocation suscite moult débats, dont ne ressort pas nécessairement une conceptualisation plus claire et consensuelle de l'objet de controverse. Appliqué à l'éducation et à la formation, cela soulève de nombreux défis éthiques, que contribuent à éclairer l'étude des tensions entre conceptions républicaines et libérales de la laïcité d'une part, et l'examen des histoires parallèles de la confrontation de ces deux pays frontaliers et liés par bien des points, d'autre part.

Le second, signé Jan Masschelein et Maarten Simons – dont la revue est fière de présenter à son lectorat la première traduction originale et intégrale publiée en français – est une apologie de l'école comme forme pédagogique. L'école, plaident-ils, gagnerait à être remise au cœur de nos institutions éducatives, et ce, parce qu'elle transforme les enfants en élèves placés sur un pied d'égalité; parce qu'elle déconnecte les objets du monde de leur usage habituel afin de les réorganiser et de les présenter publiquement comme matières scolaires; parce qu'elle se situe dans un temps de loisir distinct du temps du monde; enfin parce qu'elle canalise l'attention des élèves afin que ceux-ci fassent à la fois l'expérience du monde et l'expérience d'eux-mêmes comme nouvelle génération. Cette contribution nous amène à porter un nouveau regard sur des caractéristiques de l'école qui constituent enseignantes, enseignants et élèves en sujets éthiques, ce qui n'est possible que si ces

personnes profitent d'un temps vraiment libre et qu'elles soient rassemblées autour d'une chose commune.

Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité

Frédérique Marie Prot

Numéro 14, été 2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106123ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106123ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Prot, F. M. (2023). Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 10–25. <https://doi.org/10.7202/1106123ar>

Résumé de l'article

Cet article propose une réflexion sur une possible éducation à l'altérité de l'élève dans le cadre scolaire. S'il appartient à l'école de transmettre des savoirs, il lui appartient également de transmettre des valeurs. Ainsi, cet enseignement relève de la morale en tant que formation de dispositions relationnelles chez l'élève. C'est ce que nous tenterons de faire valoir lors des trois moments qui composent cet écrit. Un premier temps propose de revenir sur l'importance d'une éducation humaniste à l'école et de ce que l'on pourrait entendre par éducation à l'altérité. Le deuxième temps se place dans une perspective didactique et présente, dans sa forme générique, la réunion de coopérative en tant qu'institution didactique à l'École Freinet (à Vence, département des Alpes-Maritimes). Enfin, un dernier moment analyse un épisode particulier d'une réunion de coopérative pour tenter de montrer en quoi ce dispositif s'apparente à ce que Freinet appelait une « cure morale », soit le fait de prendre-soin de la question morale fondamentale des conditions de la rencontre entre des sujets.

© Frédérique Marie Prot, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité

Frédérique Marie Prot, maîtresse de conférences

Université de Lorraine

Résumé: Cet article propose une réflexion sur une possible éducation à l'altérité de l'élève dans le cadre scolaire. S'il appartient à l'école de transmettre des savoirs, il lui appartient également de transmettre des valeurs. Ainsi, cet enseignement relève de la morale en tant que formation de dispositions relationnelles chez l'élève. C'est ce que nous tenterons de faire valoir lors des trois moments qui composent cet écrit. Un premier temps propose de revenir sur l'importance d'une éducation humaniste à l'école et de ce que l'on pourrait entendre par éducation à l'altérité. Le deuxième temps se place dans une perspective didactique et présente, dans sa forme générique, la réunion de coopérative en tant qu'institution didactique à l'École Freinet (à Vence, département des Alpes-Maritimes). Enfin, un dernier moment analyse un épisode particulier d'une réunion de coopérative pour tenter de montrer en quoi ce dispositif s'apparente à ce que Freinet appelait une « cure morale », soit le fait de prendre soin de la question morale fondamentale des conditions de la rencontre entre des sujets.

Mots-clés: altérité, cure morale, éthique, réunion de coopérative, valeurs

Abstract: This article explores the possibility of educating to student's otherness in the school setting. While schools are responsible for passing on knowledge, they are also responsible for passing on values. In this respect, teaching is a matter of morality, as a means of shaping the pupil's relational dispositions. This is what we intend to emphasize in the three parts of this paper. The first section looks at the importance of humanistic education in schools, and what we mean by education to otherness. The second part takes a didactic perspective and presents, in its generic form, the cooperative meeting as a didactic institution at the Freinet School (in Vence, Alpes-Maritimes department). The final section analyzes a specific episode of a cooperative meeting, in an attempt to show how this device is similar to what Freinet called a "moral cure", that is, taking care of the fundamental moral question of the conditions of encounter between subjects.

Keywords: cooperative meeting, ethics, moral cure, otherness, values

Introduction

Si la question d'un programme d'éducation à l'éthique ayant pour finalités la reconnaissance de l'autre que soi et la poursuite du bien commun (Bouchard, 2020, p. 79)¹ existe dans les écoles publiques et privées du Québec, depuis 2015, les programmes français de l'école primaire mentionnent, quant à eux, la question d'un « enseignement moral et civique »². Or, nous observons en France, dans le contexte scolaire actuel, de nombreux obstacles à la transmission, à l'intériorisation et à la mise en œuvre de certaines valeurs éthiques chez les élèves, nécessaires à la prise en compte de l'autre en tant qu'autre. Sur fond de détérioration de ce que l'on appelle le « climat scolaire », l'école peine à construire une éthique partagée par tous les élèves au sein d'un collectif classe. Sans entrer dans l'analyse de ces difficultés³, et loin de m'inscrire dans des modalités prescriptives de ce que l'on appelle « les bonnes pratiques », je propose, dans cette contribution, de réfléchir d'un point de vue philosophico-didactique à l'élaboration chez l'« élève-sujet », à l'école primaire, d'une capacité à agir de soi-même selon des repères éthiques. Autrement dit, je propose ici d'esquisser quelques éléments de réponse aux questions suivantes : pourquoi traiter de la question d'une éducation à l'altérité dans une perspective d'éducation humaniste ? Quels obstacles peuvent être observés dans la perspective d'une telle éducation ? Quel dispositif permet de penser la rencontre de l'autre à travers ses paroles, mais aussi en tant qu'il donne à voir « son » visage ? Comment comprendre ce visage qui engage une responsabilité de l'autre ?

Pour traiter cette problématique, je tenterai, dans la première section de ce texte, de montrer comment situer une telle éthique de l'élève dans une approche humaniste de l'éducation. Nous verrons ce que peut apporter la question de l'« altérité » pensée par Lévinas (1971). Dans la deuxième section, j'évoquerai certains éléments sociétaux actuels susceptibles de faire obstacle à une approche d'éducation humaniste à l'école et à la construction chez l'enfant d'une conscience éthique. Dans un tel contexte, je proposerai d'examiner ce que peut apporter à notre questionnement la « réunion de coopérative » instituée à l'École Freinet de Vence⁴. Pour cela, je présenterai succinctement quelques éléments de ma méthodologie de recherche. Enfin, dans la troisième et dernière section, je

¹ Je fais référence ici à l'article de Nancy Bouchard et à sa proposition d'un programme *Éthique et vivre ensemble* pour les enfants du Québec en vue de la suppression par le ministère du programme intitulé *Éthique et culture religieuse*.

² Voir ici le site du ministère de l'Éducation Nationale : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511645A.htm> Je ne reviens pas ici sur l'histoire des péripéties de l'instruction morale (depuis 1882) en France dans les programmes d'enseignement public.

³ On peut se reporter pour cela aux nombreux travaux existant en sciences de l'éducation, par exemple à la question des violences à l'école, étudiée en particulier par Debarbieux ou d'autres chercheurs.

⁴ Il s'agit de l'école historique créée par Élise et Célestin Freinet en 1934 dans les Alpes-Maritimes en France. C'est une école publique depuis 1991, qui bénéficie par décret ministériel d'un statut particulier et, depuis 2009, d'une Convention entre la DSDEN des Alpes-Maritimes et le Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (UR 2310).

présenterai un épisode particulier d'une réunion de coopérative et, à partir de cet exemple, nous verrons en quoi cette pratique donne à voir un travail coopératif au service d'une formation, dans le temps long de l'élève, à la reconnaissance de l'altérité et au respect d'autrui.

1. Approche d'une éducation humaniste à l'école

1.1. Que peut-on entendre par éducation humaniste?

Cette première partie ne prétend évidemment pas revenir dans le détail sur l'ensemble de ce que recouvre l'humanisme et les nombreux progrès qui s'y attachent. Cependant, il nous semble important de rappeler, même sommairement, certains aspects permettant de rendre compte d'une filiation de la pensée humaniste relative aux questions d'éducation, au service d'une meilleure compréhension de ce qu'il s'agit d'entendre lorsque nous parlons d'éducation humaniste et, donc, de l'identification de certains enjeux pédagogiques.

La période de la Renaissance, caractéristique de ce mouvement intellectuel, débuta vers le XIV^e siècle, cherchant à rompre avec la pensée dominante religieuse de la période médiévale, le théocentrisme cédant la place à l'anthropocentrisme. La pensée humaniste représente un mouvement d'esprit qui se caractérise par une volonté de relever la dignité de l'esprit humain, de le mettre en valeur, en inspirant à la culture moderne le souffle de la culture antique grecque et latine. Mais il serait erroné de réduire ce courant à un simple retour vers l'Antiquité. L'humanisme s'inscrit dans un type de culture résultant d'une formation qui embrasse à la fois culture littéraire et culture scientifique, visant l'épanouissement de l'homme rendu ainsi plus libre et plus humain grâce à l'accès aux savoirs. Les penseurs humanistes rêvent dans ce contexte d'un certain idéal de société.

De nombreux intellectuels de cette époque ont en ce sens développé leur réflexion autour de questions liées à l'éducation. Dans ce domaine, il s'agissait pour eux de penser les manières d'enseigner à nouveaux frais, notamment parce qu'ils voyaient en l'homme une capacité reposant sur lui seul de changer le monde. Cette mise en valeur de l'être humain en ses capacités de se perfectionner suscita de nombreuses réflexions quant aux possibilités de redéfinir un enseignement, en réaction contre la scolastique⁵, ayant comme finalité de rendre l'humanité meilleure. Montaigne, dans *Les Essais*, illustre ce renouveau de l'enseignement en tant qu'il expliqua que la pédagogie devait s'attacher à rendre l'enfant actif⁶. Il signifia clairement que la visée de tout enseignement devait permettre à l'enfant de s'approprier des

⁵ Notons que l'enseignement élaboré par Élise et Célestin Freinet dans leur école à Vence a été pensé et mis en œuvre dans le but de lutter contre ce que Freinet appelait couramment dans ses ouvrages « la scolastique » en tant que modalité d'enseignement héritée des écoles chrétiennes.

⁶ Voir par exemple dans le Livre I, chapitre 25 : « De l'institution des enfants » (1580/2002).

savoirs jusqu'à les faire siens et que ces savoirs s'entendaient comme objets de culture ou comme savoirs d'humanité.

L'humanisme n'eut finalement qu'une portée limitée afférente au milieu élitiste de l'époque. Nonobstant, les réflexions faites par certains penseurs sur l'importance de l'éducation, de la culture et de l'esprit critique ont permis la mise au jour et la défense de valeurs éthiques permettant de structurer l'agir humain, dans l'intention de se conduire en toute conscience, sans nuire à celles et ceux qui nous entourent, et dans le but de tendre vers une société plus harmonieuse et soucieuse de préserver la paix entre tous et la liberté de chacun.

1.2. La difficile question de la transmission des valeurs : une éthique de l'altérité

La difficile question de la transmission des valeurs se pose lorsque l'on ne fonde pas la valeur sur une utilité (reconnaître qu'une chose a de la valeur lorsqu'elle répond à un besoin ou à une satisfaction) mais sur un comportement manifestant de l'humanité, c'est-à-dire une certaine empathie envers autrui.

Mais comment déterminer des valeurs qui seraient objectivement partageables par tous et, de ce fait, candidates à être travaillées dans le contexte scolaire? S'agirait-il avant tout des valeurs reconnues unanimement par une collectivité, par la société? Citons Alquié : « la valeur ne nous apparaît pas comme ce qui fait l'objet de notre désir, mais comme ce qui devrait être l'objet du désir de tous les hommes » (1957, p. 51). Il s'agit de se demander si l'on peut imaginer non pas un modèle de vie bonne, mais certains critères intelligents de détermination de certaines valeurs partageables par le plus grand nombre⁷ et, dans ce cas, susceptibles de faire l'objet d'une transmission. Dans une perspective humaniste, ces valeurs impliqueraient nécessairement une prise en compte de l'autre, distinct de soi-même, en tant qu'elles auraient à construire, dans les manières d'agir des enfants, la reconnaissance de l'autre dans ses différences, dans son désir, dans sa fragilité... Essayons d'esquisser ce que l'on pourrait entendre par éthique de l'altérité dans une optique d'éducation scolaire.

Une éthique humaniste ne saurait promouvoir les comportements de rivalité mais plutôt ceux de solidarité et de reconnaissance de l'humanité de l'autre. Comment, alors, percevoir l'« altérité » dans la rencontre avec autrui? Selon Prairat, il sera ici question d'une responsabilité qui serait « souci pour l'autre, bienveillance et accueil prévenant » (2012, p. 25), car être responsable ne consiste pas seulement à répondre de soi, mais plus fondamentalement à répondre d'autrui (Prairat, 2019, p. 83). Une telle approche est-elle mobilisable dans un projet d'éthique de l'élève? Parce que la philosophie lévinassienne peut

⁷ Sur cette question, voir en particulier Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. (Trad. A. Bidet, L. Quéré, G. Truc). La Découverte. [éd. originale (1918-1944)].

être vue comme une philosophie de la rencontre, je propose de chercher ce qu'elle est susceptible d'apporter à notre question.

Empiriquement, pour Lévinas⁸, la rencontre avec autrui tient à la primauté de la rencontre d'un visage, renvoyant à la pure contingence d'autrui, visage en tant qu'expression même de son insuffisance et de son indigence, m'échappant sans cesse, insaisissable en raison de son altérité même, il demeure mystère. On ne peut pas, au sens rigoureux de ce verbe, connaître autrui, car connaître revient toujours à objectiver. La conscience d'autrui, en tant que l'autre est un sujet, reste à jamais inaccessible à la mienne. Cependant, la rencontre d'un autre en tant qu'il existe humainement, me met en demeure de l'accueillir et de le reconnaître dans sa singularité. Mais cette expérience est atypique en ce sens, comme l'indique Lévinas, « qu'elle est d'emblée éthique » (1982, p. 79-80). C'est le premier point qui peut nous intéresser et qui nous entraîne au-delà des seules considérations morales dans le rapport aux autres.

En effet, selon Lévinas, dans la rencontre du visage de l'autre, autrui m'appelle à le protéger. Il en appelle à l'expression de bienveillance à son encontre, car, dans une perspective éthique, c'est la faiblesse d'autrui qui oblige. La relation avec la personne de l'autre se place d'emblée dans la perspective de le préserver, obligation première à son égard : en fait, le visage, déclare Levinas, interdit de tuer. Nous comprenons avec ce philosophe que la rencontre avec autrui est un événement particulier qui fait que nous nous tournons vers l'autre d'une certaine façon, qu'« une nouvelle dimension s'ouvre dans l'apparence sensible du visage » (Levinas, 1971, p. 216). Certes, nous pouvons toujours faire une description précise de son visage, mais lors d'une rencontre véritable, le regard porté sur autrui n'est pas réifiant. Car regarder un visage ne revient pas à regarder un objet : autrui exige de moi sa reconnaissance en tant que sujet. Et, en faisant cette rencontre avec l'autre, nous faisons l'expérience de sa vulnérabilité. Pour quelle raison? Parce que le visage est découvert – ou à découvert – et il est possible de constater la faiblesse d'autrui dans cette rencontre qui paraît sous nos yeux : son visage apparaît sans défense, sans protection. Le visage est en cela signification, une signification qui se donne à voir sans contexte, dit Lévinas.

« La relation se maintient sans violence – dans la paix avec cette altérité absolue. La résistance de l'Autre ne me fait pas violence, n'agit pas négativement; elle a une structure positive : éthique » (Lévinas, 1971, p. 215).

Prairat reprend cette idée en considérant que, dans cette expérience d'altérité, la position d'autrui est d'en appeler à ma sollicitude (2019, p. 194). En-deçà, donc, ou au-delà du langage, une telle conception de la rencontre mériterait d'être pensée dans ses possibles implications éducatives – j'y viendrai un peu plus loin. Mais une pluralité d'obstacles

⁸ Voir en particulier : *Totalité et infini* (1971).

entravent la transmission de valeurs liées à une telle éthique de l'autre, à sa reconnaissance en tant qu'altérité et, *in fine*, à une expression d'humanité dans la vie sociale.

2. Une institution didactique à visée éthique

2.1. Des obstacles à la transmission des valeurs

En effet, certaines pratiques sociales procèdent de ce que Stiegler (2008) nomme « capitalisme pulsionnel » ou « régressif » : le capitalisme de la fin du XX^e siècle jusqu'à l'époque actuelle rend impossible la vie politique de la société, car la vie humaine et les comportements humains y sont devenus objets de calcul, d'enrichissement et de surveillance, pris dans le marché, avec le paradoxe de prétendre les rendre ainsi « heureux »⁹. Qu'est-ce à dire?

Freud, dans son article *Pulsions et destin des pulsions* datant de 1915 avait défini le concept de pulsion – *pulsio* (action de pousser, *pellere*, *pulsum*) –, par *Trieb*, traduit parfois en français par « instinct » en tant que représentation au niveau psychique d'excitations provenant de l'intérieur du corps et parvenant au psychisme. La pulsion agit comme une poussée régulière dans le but d'assouvir une satisfaction. Elle s'oppose à d'autres pulsions dans un conflit dynamique, mais le but est toujours de produire une satisfaction en réduisant un certain degré de tension. Dans *Au-delà du principe de plaisir*, à partir de 1920, Freud représente ce qu'il appelle le Ça comme un réservoir de pulsions. Notre vie sociale nous donne de nombreuses occasions de voir se confronter ces tendances pulsionnelles, et cela, dès le plus jeune âge. Précisons que les pulsions sont amORALES en ce sens qu'elles ne visent que leur propre assouvissement. Mais leur satisfaction peut entrer en contradiction avec certaines règles qui s'imposent dans toute vie sociale, provoquant notamment de la frustration. En outre, explique Freud, la pulsion sous-entend l'idée de dépendance et de soumission du sujet par opposition au désir en tant que recherche consciente d'une source de satisfaction et de plaisir à travers un objet socialement valorisable.

Personne ne contredira le fait que la société actuelle reste dominée par la loi du marché. Cette hégémonie économique conduit, d'après Stiegler (2008), à l'organisation « d'une régression intellectuelle de masse ». Ainsi, le ressort de cette régression tient en la substitution des constructions symboliques de l'ordre du désir par un fonctionnement essentiellement basé sur la pulsion. Nous pouvons dire, sur la base de ce qu'énonce Stiegler, que l'école est touchée en son cœur par cette forme d'institution régressive des savoirs, car « l'attention n'est pas seulement une faculté psychologique, mais est aussi une capacité à

⁹ Voir à ce sujet, par exemple, Cabanas, E., Illouz, E. (2018). *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle sur nos vies*. Premier Parallèle.

vivre socialement qui n'est pas une capacité naturelle, mais culturellement construite » (Go, 2016, p. 234).

L'utilisation massive des médias numériques¹⁰ agit pour contrôler le comportement des individus, capter leur attention et orienter leur désir. Face à ces éléments relevant de ce que Melman (2009) désigne comme l'émergence d'une « nouvelle économie psychique », la question de la construction d'un rapport à l'autre, en tant qu'il peut représenter un obstacle à l'assouvissement des pulsions, devient cruciale. Il faut noter une double difficulté : d'une part, le consumérisme généralisé encourage la fermeture narcissique des individus; d'autre part, l'exposition précoce aux écrans brouille la construction de la conscience de l'altérité dans la présence de l'autre (Stiegler, 2008). Face à ce problème général d'éducation, il s'agit d'interroger les possibilités de « bifurcation éducative » que peuvent imaginer, dans leur pratique, les professeurs.

2.2. Présentation d'une institution didactique particulière : la réunion coopérative

2.2.1. Point méthodologique

Avant de présenter un exemple empirique de situation d'éducation à l'éthique, je propose dans cette partie de dérouler une sorte d'« ascension de l'abstrait au concret des pratiques »¹¹ (CDpE, 2019, p. 592), nécessitant un bref éclaircissement de la méthodologie de recherche employée. Outre une lecture et une revue de la littérature approfondie¹² des questions relatives à la construction d'un rapport humaniste à autrui dans l'éducation, la méthodologie qui fut celle du recueil de données sur lequel je vais m'appuyer dans cette contribution est de type ethno-didactique¹³. En un premier sens très général, ma posture épistémologique peut être qualifiée de « qualitative »¹⁴, et je m'inscris dans une démarche d'allure « compréhensive »¹⁵, visant à prendre en compte le plus possible l'expérience vécue

¹⁰ Ce que Stiegler nomme des « psychotechnologies » (2008).

¹¹ « L'idée d'ascension de l'abstrait au concret, chez Karl Marx et certains de ses continuateurs, renvoie à une épistémologie, une théorie de la connaissance dans laquelle tout énoncé abstrait gagne à être ramené au concret de la pratique. La TACD s'inscrit dans une telle épistémologie » (CDpE, 2019, p. 592).

¹² Il s'agit, dans cette revue de la littérature, d'explorer des écrits philosophico-didactiques mais aussi diverses lectures plus spécifiques à la pédagogie et à l'esprit des techniques développées par Élise et Célestin Freinet.

¹³ Je me réfère ici à l'enquête de longue durée menée sur le terrain de l'École Freinet par Henri Louis Go (2007a). Cette méthodologie est celle qui continue d'être employée par les chercheurs du collectif dans lequel nous menons des recherches relatives à un sous-groupe de l'équipe *Normes & Valeurs* du LISEC (UR 2310).

¹⁴ J'emploie d'abord ce terme dans un sens très général, puisqu'il existe plusieurs formes d'analyse qualitative – ethnographique, phénoménologique, ethnométhodologique, herméneutique, heuristique, ou encore de « théorisation ancrée » (*grounded theory*), etc.

¹⁵ Dans le sens où l'on peut opposer à un paradigme plutôt positiviste, en sciences sociales, c'est-à-dire lorsque l'on cherche à objectiver l'action des agents dans des institutions –, un paradigme interprétatif ou compréhensif – comme l'ont établi les travaux de Max Weber visant une compréhension explicative de l'action sociale qui ne néglige pas les phénomènes de subjectivité.

des acteurs rencontrés et à rendre compte de leur activité pratique. L'objectivation participante dont est issu l'épisode didactique que je vais présenter, au cœur des méthodes classiques d'investigation en anthropologie, répond à la volonté d'être au plus près de l'objet en construction. Par conséquent, il est crucial pour le chercheur d'avoir une « entrée sur le terrain », synonyme de rencontre avec des agents, mais vus ici comme des sujets. L'enjeu pour l'ethnographe est de s'impliquer dans une démarche de sincérité, en premier lieu par rapport à lui-même et aux sensations de la rencontre. En cela, nous pouvons déjà considérer que l'enquête de terrain comporte une importante dimension éthique. Il s'agit, à propos d'un fait singulier pour une personne singulière, de donner à voir des caractéristiques qui positionnent l'expérience en essayant de donner du sens « que nous élaborons en présence de ce que nous percevons » (Laplantine, 1996, p. 102).

En outre, parmi les divers outils habituels du chercheur de terrain, notons l'utilisation de la technologie du filmage. Le film d'étude peut restituer une masse d'informations très importantes, d'autant que l'image contient la parole précise des enquêtés. Dans le domaine didactique, Sensevy précise que la description de ce que font les acteurs du film est une question complexe¹⁶. Il précise en quoi, selon lui, le film d'étude peut être un support privilégié pour l'épistémologie de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) (Sensevy, 2011) en tant que médium donnant à voir les « transactions »¹⁷ entre élèves et professeurs.

Les données empiriques que je vais présenter sont extraites de films d'étude permettant de rendre compte, d'une part, du dispositif de la réunion de coopérative tel qu'il est institué à l'École Freinet (Vence) et, d'autre part, des paroles des enfants et des professeurs lors de la présentation d'un épisode particulier. Ces éléments sont :

- Un photogramme issu de films d'étude;
- Une transcription (ou *transcript*) des paroles échangées.

Il s'agira pour moi de proposer une analyse de ces épisodes didactiques d'abord en tant que cas emblématiques de situations de classe dans lesquelles peuvent apparaître des conflits entre élèves, ensuite en tant que pratiques didactiques visant à faire travailler les élèves sur une question éthique fondamentale. Pour cette analyse, j'emprunte donc à la philosophie

¹⁶ Voir l'un des articles de Sensevy sur cette question : Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation* [en ligne]. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2013 (généré le 29 juin 2016). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/editionsmsmh/1954>>. ISBN : 9782735116218.

¹⁷ En s'appuyant sur Dewey, Sensevy (2011) définit la relation didactique comme une relation ternaire où interviennent conjointement « l'instance Professeur » et « l'instance Élève » autour d'un enjeu de Savoir (p. 81-84.)

lévinassienne sa conceptualisation de l'altérité et j'utilise l'optique pédagogique d'Élise et de Célestin Freinet dans la pratique de la réunion de coopérative.

2.2.2. La réunion de coopérative : forme générique

La réunion de coopérative est une institution de régulation de la vie collective qui est pratiquée à l'École Freinet, à Vence¹⁸. Toutes les semaines, les enfants de chaque classe¹⁹ de cette école se réunissent. C'est le moment de la « petite » réunion de coopérative. Une semaine sur deux, la réunion de coopérative regroupe les élèves de toutes les classes. Il s'agit de la « grande » réunion coopérative qui se déroule, quand la météo le permet, en extérieur, au théâtre. La réunion de coopérative (grande ou petite) se déroule à la fin de la semaine, le vendredi, entre 15 h 50 et 16 h 20. Elle est menée principalement par deux élèves : un élève est secrétaire, un autre est président. Un dernier élève – observateur – est un des plus petits, présent pour vivre l'expérience de la conduite de la réunion (rôle qu'il sera amené à endosser plus tard). Les autres enfants sont regroupés autour de ces trois protagonistes. L'enseignant prend place au sein du groupe. La réunion de coopérative comprend plusieurs moments, synthétisés ici de façon chronologique :

Tableau 1 : Les quatre temps de la réunion de coopérative (Prot)

Temps 1 Faire le rappel	Temps 2 Entrer en discussion	Temps 3 Poursuivre le débat	Temps 4 Construire une mémoire de classe
Le secrétaire lit les décisions qui ont été inscrites dans le cahier de rappel lors de la réunion précédente.	Le président lance la réunion en disant : « Qui critique? ». Le journal mural, affiché dans chaque classe, comporte quatre colonnes : « je critique », « je propose », « je voudrais », « je félicite ». Tout au long de la semaine, les enfants peuvent écrire librement dans l'une ou l'autre des rubriques et signer leur remarque.	À partir du journal mural, le premier point est abordé. Les autres rubriques sont amenées successivement par le président.	Le secrétaire note les nouvelles décisions sur une feuille, qui sera recopiée ensuite dans le cahier de rappel.

¹⁸ Notons ici que notre proposition d'analyse fait suite aux travaux conduits à Vence par Henri Louis Go, et notamment repris dans son ouvrage *Freinet à Vence – vers une reconstruction de la forme scolaire* (2007a). Concernant l'histoire et le sens de cette pédagogie, nous nous appuyons également sur la grande enquête actuellement existante : Go, H. L., Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet*, I, II. PUN-Édulor.

¹⁹ L'École Freinet comporte trois classes, celles des petits (regroupant les élèves de la maternelle), celle des moyens (cours préparatoire et cours élémentaire première année) et celle des grands (cours élémentaire deuxième année et cours moyen première et deuxième année).

Tableau 2 : Photogramme de la mise en œuvre de la réunion de coopérative (École Freinet, Vence)

		
Un élève de la classe des moyens écrit sur le journal mural.	De gauche à droite : le secrétaire, la présidente, une élève de la classe des petits	Une grande réunion de coopérative organisée au théâtre de l'école

Comme le précise Henri Louis Go, la réunion de coopérative se distingue d'un tribunal « où l'on règle des comptes et où l'on juge, où l'on sanctionne » (Go, 2007a, p. 215). Ce point est essentiel à comprendre, ainsi que les moyens de le garantir, car, comme tout dispositif didactique, la manière effective de la mise en pratique par des enseignants peut donner lieu à des déviations, voire à des dérives²⁰. Il s'agit ici de rendre public un certain nombre de faits ou d'événements liés à la vie de la classe et de l'école, où chacun en tant qu'« être responsable » doit se sentir concerné et impliqué par ce qui est discuté lors de la réunion. Cette réunion est conçue fondamentalement comme une assemblée « coopérative ». Le « journal mural », qui est un affichage public dans la classe, tient, à ce titre, une place importante pour la régulation des conflits, car chaque enfant peut le voir évoluer au cours de la semaine. Ainsi, « certains élèves faisant l'objet de critiques vont directement présenter des excuses au signataire de la critique, qui décide généralement de barrer sa phrase du "journal mural" » (Go, 2007a, p. 214).

Nous comprenons, dans ce cadre, que la réunion de coopérative soit un moment à la fois très attendu et très intense de la vie de la communauté de cette école, où le parler-vrai et la franchise dominant, sans animosité, car la camaraderie et la coopération constituent une norme dans la vie relationnelle pour cette école. Ajoutons que la pratique régulière de cette activité se fait sur le temps long puisqu'elle commence en première année de maternelle jusqu'en CM2 (peu d'élèves changent d'école durant leur scolarité à Vence).

²⁰ En effet, il existe un risque qu'au prétexte de donner la parole aux élèves, on les abandonne à la vindicte de certains. La manière de conduire une réunion de coopérative impose aux enseignants la plus grande vigilance pour éviter un tel écueil. C'est pour cela, notamment, que la formation des enseignantes à l'École Freinet s'élabore dans le temps de la compréhension fine de ce qu'Élise Freinet appelait « la part du maître » (1966). En outre, à l'issue de la réunion de coopérative, les élèves ne reçoivent aucune punition ou sanction.

3. Former à la reconnaissance de l'altérité et au respect d'autrui : un exemple emblématique d'une réunion de coopérative

3.1. Présentation de la situation

Voyons à présent la transcription des tours de paroles (TdP) d'un épisode d'une réunion de coopérative²¹. Les prénoms des deux enfants y sont anonymisés (Ch. et T.). Apparaissent les prénoms des deux enseignantes, Carmen et Brigitte²². Les signes +, ++ ou +++ renvoient aux silences plus ou moins longs du discours de chacun.

Tableau 3 : Transcription d'une réunion de coopérative (École Freinet, Vence)

TdP	Qui?	
1	Le secrétaire lit cette déclaration	Je critique T. qui m'a élaboussée, Ch.
2	présidente	Alors Ch. lève-toi + viens devant pour expliquer ++ <i>(Ch. est au CP, elle vient à côté de la table de la présidente, face aux gradins où se trouve tout le monde)</i>
3	Brigitte	allez Ch. + raconte-nous + T. + va devant toi aussi + allez + on va vous écouter
4	présidente	qu'est-ce qu'il t'a fait?
5	Ch. s'adressant à T.	tu voulais déboucher le barrage + et puis après tu m'as élaboussée
6	T.	en fait + je mélangeais la terre qu'É. me donnait + car on était très embêté + alors je mélangeais je mélangeais et +++ je t'ai dit pardon
7	présidente	c'est vrai Ch. qu'il t'a dit pardon? <i>(Ch. fait la moue et fait signe que non)</i> mais T. est-ce que tu l'as essuyée au moins? <i>(léger brouhaha dans les gradins, T. ne répond pas tout de suite)</i>
8	secrétaire	mais est-ce que quelqu'un a vu + est-ce que quelqu'un y était au barrage? <i>(des élèves lèvent le doigt)</i>
9	T.	non + mais tu t'es élaboussée + mais par contre je t'ai pas essuyée
10	Brigitte	tu dis qu'elle s'est élaboussée? mais quand même + tu es gonflé T.
11	T.	non + mais j'ai pas dit qu'elle s'était élaboussée + mais d'après moi c'est pas moi qui t'ai élaboussée <i>(il prend un air embarrassé)</i>
12	présidente	mais T. tu dis quoi là?
13	Brigitte	mais qu'est-ce qu'elle voulait simplement + Ch. + qu'est-ce que

²¹ Je m'appuie ici sur la transcription d'une réunion de coopérative travaillée par Henri Louis Go et publiée dans son article intitulé *Construction du rapport social dans la classe : la réunion de coopérative, une institution de régulation?* (2007b) et de son ouvrage *Freinet à Vence* (2007a, PUR). Il s'agit pour moi de revenir sur cette première analyse faite par Go et d'en proposer une relecture composée de nouveaux fragments d'analyse partant de ce qui a déjà été dit de cet épisode. Je place ici mon travail de réinterprétation dans la même perspective que Lacan lorsque celui-ci a proposé une réinterprétation des cas travaillés initialement par Freud. Dans le cadre des travaux menés au sein de notre équipe, nous procédons en recherche à un travail régulier de réinterprétation de certains cas.

²² Il s'agit de Carmen Montès, directrice de l'École Freinet et recrutée par Élise Freinet en 1975, ainsi que de sa collègue Brigitte Konecny recrutée à Vence en 1978. Ces deux professeures ont exercé dans cette école jusqu'à leur retraite prise en 2009.

		tu voulais de T.?
14	Ch.	je le regardais + et il m'a éclaboussée
15	Brigitte	et qu'est-ce que tu voulais qu'il fasse + après t'avoir éclaboussée?
16	Ch.	qu'il m'essuie
17	Brigitte	qu'il t'essuie + voilà + c'est pas compliqué
18	présidente	tu lui as même pas dit pardon + T.
19	T.	non mais j'ai pas fait exprès
20	Brigitte	ah mais c'est ça le problème T. + je t'entends quand tu passes tu dis tout le temps "j'suis un pro j'suis un pro" + c'est pas ça être un pro
21	présidente	c'est pas d'éclabousser les autres
22	Brigitte	c'est pas d'être une terreur + être un pro ++ et c'est ce que tu fais au barrage
23	présidente	bon alors T. excuse-toi quand même + parce que c'est la moindre des choses hein
24	T.	je m'excuse ++ par contre j'ai pas fait exprès
25	Brigitte	ben justement + raison de plus pour t'excuser T. ++ alors + tu vas arrêter d'éclabousser?
26	T.	oui
27	présidente	bon + avec ceux qui doivent arrêter d'éclabousser + on va écrire T.
28	T.	de toute façon j'ai dit que j'arrêtais d'éclabousser (<i>il retourne à sa place sur les gradins</i>)
29	secrétaire	oui + mais ça s'aurait bien que tu recommences
30	Carmen	et si la prochaine fois tu éclabousses quelqu'un + qu'est-ce que tu fais T. ?
31	T.	(<i>avant de s'asseoir, en regardant Carmen</i>) je m'excuse
32	Carmen	voilà

3.2. Quelques éléments d'analyse

La problématique de la situation (Go, 2007b) décrite ci-dessus procède du fait suivant : une enfant a été délibérément éclaboussée par un autre enfant. Ce dernier n'a pas présenté d'excuses (TdP 7), il n'a pas non plus essayé de racheter sa « bêtise » en essuyant la plaignante, ce qu'elle aurait souhaité, comme le montre le tour de parole 16. Cette situation est donc discutée en réunion²³, car la classe (ou l'école) est le lieu d'un apprentissage et de la construction du rapport social où l'ajustement avec autrui paraît sans cesse nécessaire, notamment lorsqu'un conflit éclate.

La réunion de coopérative n'a pas vocation d'émettre des jugements sur les personnes, et aucune règle ou réglementation ne préexiste dans l'école avant sa mise en œuvre. Selon Freinet, ce qui compte lors de ce moment qui se veut solennel – du fait surtout du dispositif lui-même (disposition spatiale, rôle tenu par chacun, présence et intervention des adultes, discussion publique) – c'est qu'il y ait une parole mais pas n'importe quel discours. En effet, y est recherchée une parole sincère et directe, qui soulage, qui libère, qui explique, qui atteste,

²³ Je renvoie à l'analyse de cette situation proposée dans l'article de 2007 cité. Pour mieux saisir le contexte, je précise que l'élève critiqué l'est très régulièrement par ses camarades car il a un comportement agressif envers eux qui entraîne de nombreuses plaintes à son encontre, d'autant que l'élève est peu disposé à reconnaître les faits qui lui sont reprochés. La question n'est donc pas de savoir si l'élève est plus ou moins apprécié par ses camarades, mais s'il parvient à apprendre à reconnaître sa tendance à nuire aux autres, et à faire évoluer son comportement.

qui engage, qui rassure... C'est surtout le moment d'une parole « adressée »²⁴. Ainsi, comme nous l'observons, la réunion est l'occasion donnée à un enfant de prendre la parole pour exposer la réalité et la légitimité de son vécu. Ce point est essentiel : l'éducation éthique repose avant tout sur la possibilité d'exprimer un déplaisir ou un désarroi. Elle repose sur le langage. L'effet de la réunion s'observe donc dans un double mouvement : d'abord, celui d'objectiver – au sens de rendre à l'état d'objet d'étude – une situation spécifique rendue publique et, ensuite, celui d'amener à la conscience, c'est-à-dire, pour l'enfant, se faire une représentation psychique d'un état de fait, conscientiser en tant que la parole de l'autre prend un chemin en lui, le conduit à le voir, à lui donner, pourrait-on dire, un visage. Et c'est enfin un moment au cours duquel se travaille collectivement, dans l'école, l'esprit coopératif et ses exigences.

Ce visage, il s'agit pour lui d'y devenir sensible en tant qu'il est chargé d'affects. L'enfant qui va parler, énoncer son désarroi, montre dans le même temps son visage à celui qui est appelé à l'entendre. Reprenons Lévinas. La position du philosophe consiste à voir l'être humain comme essentiellement exposé à autrui. Comme nous l'avons évoqué, son éthique repose sur un paradoxe, car il s'agit de penser qu'avant même d'avoir fait quoi que ce soit, c'est-à-dire avant de faire le moindre usage de ma liberté d'être et d'agir, mon être est remis en cause par autrui. Ce qui interroge mon être et ma liberté, c'est, dit Lévinas, la vulnérabilité d'autrui, et cette vulnérabilité s'adresse directement à ma responsabilité : vulnérabilité et responsabilité forment le couple conceptuel de l'éthique lévinassienne. Comme nous pouvons l'observer dans les échanges ci-dessus, T. n'a visiblement pas pris conscience d'avoir éclaboussé une camarade. Il n'a donc pas pris en charge sa vulnérabilité, constitutive pour tout un chacun. Il s'avère en outre que la plaignante est plus petite que T., et donc une responsabilité s'impose d'autant plus à lui dans ce contexte. Par conséquent, il ne semble pas faire preuve d'une conscience de la présence de l'autre en tant qu'autre, et encore moins du préjudice (même s'il s'avère bien sûr minime dans le cas que nous examinons) que son acte a occasionné auprès de la fillette.

Lévinas pense la responsabilité comme une forme passive, une sorte de bienveillance qui est la valeur-source, car cette valeur est la seule à pouvoir dépasser ce qu'il appelle la violence des choix, et cette valeur est « en-deçà de la liberté et de la non-liberté » (1978, p. 95). Du point de vue éthique, la valeur suprême de la rencontre avec autrui s'élabore dans une sorte de passivité primordiale : à la fois dans l'expérience charnelle que je fais de la présence de cet autre et dans l'appel que je reçois de lui, à partir de son visage dit Lévinas, « le visage du prochain me signifie une responsabilité irrécusable, précédant tout consentement libre, tout pacte, tout contrat » (*Ibid.*, p. 141). Essayons d'observer en ce sens la mise au jour de manière publique de la responsabilité de T. devant la fillette : il n'est pas correct d'éclabousser les autres, et il relève de la responsabilité de chacun de tenter de se

²⁴ Cf : Freinet, C., *L'éducation morale et civique*, 1960.

racheter lorsque l'on commet une erreur. En atteste, la demande de la présidente au TdP 23 : « bon alors T. excuse-toi quand même + parce que c'est la moindre des choses hein ». Le mérite de la réunion de coopérative est de permettre de provoquer cette rencontre de manière institutionnelle, de découvrir les visages, de les montrer au jour. Il n'y est pas dit « je t'accuse de... » mais davantage un « je suis là, regarde-moi ». En effet, la relation dialogique est le milieu dans lequel on s'efforce de faire apparaître le visage pour autrui. C'est là un aspect très important pour comprendre la pratique de la réunion de coopérative²⁵.

Freinet, dans une conférence célèbre de 1928, défendait la pratique de la réunion de coopérative qu'il nommait « cure morale »²⁶, par référence à la *talking cure* de la psychanalyse chez Freud. Ainsi, la réunion de coopérative donne une possibilité de prendre le temps d'aborder les problèmes de la collectivité et de progressivement permettre à l'enfant de se doter d'une capacité à se donner lui-même des règles, d'intérioriser ce qu'il est ou non possible de faire, de faire siens les principes et les valeurs construits et partagés par l'ensemble du collectif engagé dans cette mise en œuvre. La cure morale s'entend en tant que prendre-soin de la question morale fondamentale, celle de la rencontre entre les sujets. Il s'agit de permettre à l'enfant de dépasser le stade des pulsions infantiles et celui d'un narcissisme primaire qui peuvent être prégnants dans le vis-à-vis que peut offrir la réunion coopérative. Cette rencontre est notamment rendue possible par les interventions des professeures. Le transcript donne à voir l'habileté des enseignantes dans la conduite des échanges, dans leur prise de parole, aptitude qu'Élise Freinet (1966) appelait « la part du maître ». Aussi, l'intervention des professeures est cruciale dans ce processus permettant de pousser l'enfant à une réflexion véritable sur ses manières d'agir.

Brigitte intervient de nombreuses fois pour ouvrir la discussion (TdP 3), pour permettre à Ch. d'exprimer son souhait *a posteriori* (TdP 15), d'inciter à la reformulation ou pour s'assurer de la bonne compréhension du message par T. (TdP 17 et 25). Elle prend également la parole de façon franche en établissant un dialogue exigeant et sans détour (voir TdP 10 « mais quand même + tu es gonflé T » et TdP 20 « + je t'entends quand tu passes tu dis tout le temps "j'suis un pro j'suis un pro" + c'est pas ça être un pro »). Notons aussi les interventions essentielles de la présidente et du secrétaire qui, avec patience, interrogent T. sur ses manières d'agir problématiques. Nous pouvons dès lors conjecturer que, dans cet épisode, l'intériorisation des usages de la relation à autrui, rendus concrets par la pratique, sera plus efficiente qu'une réglementation extérieure à tout engagement physique et psychique de l'enfant. Loin de le maintenir dans un comportement de type régressif, la parole de l'autre en tant que sujet, va conduire T. à prendre part aux responsabilités qui lui incombent et, on peut l'espérer, à de nouvelles dispositions. Seules, les productions langagières et

²⁵ J'ai pu observer, lors de mes séjours à l'École Freinet, comment les enseignants conduisent cette confrontation dans le sens d'une rencontre entre les élèves qui exposent leur différend.

²⁶ Pédagogie prolétarienne (Journées pédagogiques de Leipzig organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement) : « La discipline parmi les écoliers ».

interlocutives des élèves minimisent la réalité de l'autre comme sujet. La prise en compte de la parole de l'autre se fait d'autant mieux que, dans le face à face institutionnellement provoqué, T. découvre le visage d'autrui et sa présence d'être humain venant à sa rencontre. C'est pourquoi il me semblait nécessaire de retravailler l'analyse qu'avait faite Henri Louis Go de cet épisode.

In fine, l'un des enjeux que montre cet épisode est que l'accusé doit prendre conscience du « retard » qu'il a sur autrui. Pour Lévinas (1978), ma responsabilité se joue dans le retard que j'ai sur autrui, car je suis, dit-il, « accusé d'avoir tardé » (p. 141-142). La vie éthique telle que la réunion de coopérative la découvre consiste à se rendre présent pour autrui. En cela, il existe toujours un retard à combler.

En guise de conclusion

Éduquer l'élève en milieu scolaire à la reconnaissance et au respect d'autrui est-il possible? Si oui, comment? Bien-sûr, cet article ne prétend pas répondre à ces questions tout à la fois essentielles pour et dans l'école, et complexes. Il tente modestement de donner à voir et à comprendre des fragments d'un contexte problématique d'une situation qui se veut être une question politique, là où le lien à l'autre s'effrite au profit d'un individualisme croissant et renvoie à un autre absent, où cet autre en tant qu'« objet du monde qui se laisse définir par le monde » (Sartre, 1943, p. 302) est tenu « hors de ma vue ». En outre cet écrit ambitionne, tout aussi modestement, de présenter une institution didactique, parmi d'autres possibles, que l'on pourrait considérer comme candidate à donner des pistes, mêmes partielles, à la question du « comment? ».

Comment faire avec l'autre? C'est que l'autre, nous dit Levinas, cet étranger que je n'ai pas choisi, je l'ai déjà sur les bras (1971, p. 145). Cette formule joue de son triple sens : je l'ai sur les bras en ce qu'il me pèse et m'encombre, je l'ai sur les bras en ce que j'en suis totalement responsable et je l'ai sur les bras, car la rencontre est essentiellement corporelle. Cette rencontre qui suscite un apprentissage, il s'agirait donc de la provoquer. C'est ce qu'Élise et Célestin Freinet ont tenté de mettre en œuvre avec la réunion de coopérative. Par une mise en scène rodée et par une parole adressée, ce dispositif permet d'interroger plus nettement cette apparition banale d'autrui dans le champ de la perception, cette présence à moi de l'autre qui, dans un premier mouvement, relève de ce que Sartre (1943) nommait l'« objectité ».

La question se pose donc dans l'espace de la classe ou de l'école soumis à l'organisation « d'une régression intellectuelle de masse » (Stiegler, 2008) de savoir comment faire quitter aux élèves le terrain où autrui est objet. En ce sens, nous pouvons dire que la réunion de coopérative, et également l'ensemble des institutions didactiques organisant cette école de manière systémique (Go, 2007a), favorise une éthique de la responsabilité et de l'altérité chez l'élève. Il s'agit pour les élèves de faire cette rencontre

ultime avec autrui, de ce qui le précède, en-deçà de son être même, son humanité, c'est-à-dire sa dette infinie envers l'autre homme, vu comme l'énigme qui le tient en éveil.

Références

- Alquié, F. (1957). *L'expérience*. PUF.
- Bouchard, N. (2020). Proposition d'un programme d'Éthique et vivre-ensemble pour les élèves du Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 79–99. <https://doi.org/10.7202/1070034ar>
- Collectif Didactique pour Enseigner (CDpE). (2019). *Didactique pour Enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Freinet, C. (1960). *L'éducation morale et civique*. BEM 5. CEL.
- Freinet, É. (1966). *La part du maître : huit jours de classe*. BEM 40-41. CEL.
- Freud, S. (2010). *Au-delà du principe de plaisir*. Payot.
- Freud, S. (2018). *Pulsions et destin des pulsions*. Payot.
- Go, H. L. (2007a). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR.
- Go, H. L. (2007b). Construction du rapport social dans la classe : la réunion de coopérative, une institution de régulation? *Pour l'Ère nouvelle*, 40, 97-113. <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-3-page-97.htm>
- Go, H. L. (2016). Le problème de la « transmission de valeurs » en éducation scolaire (p. 225-238). Dans B. Frelat-Kahn, M. Fabre et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation*. Hermann.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Nathan.
- Lévinas, E. (1971). *Totalité et Infini*. Martinus Nijhoff.
- Lévinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Livre de Poche. [éd. originale (1974). Martinus Nijhoff].
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et Infini*. Fayard.
- Melman, C. (2009). *La nouvelle économie psychique. La façon de penser et de jouir aujourd'hui*. Érès.
- Montaigne, M. (2008). *Les essais* (3^e éd.). Flammarion.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, 42, 19-36. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-19.htm>
- Prairat, E. (2019). *Propos sur l'enseignement*. PUF.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'Être et le Néant*. Gallimard.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
- Stiegler, B. (2008). *La télécratie contre la démocratie*. Flammarion.

Le concept d'élève peut-il échapper au maximalisme moral ?

Camille Roelens

Numéro 14, été 2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106124ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106124ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roelens, C. (2023). Le concept d'élève peut-il échapper au maximalisme moral ?
Éthique en éducation et en formation, (14), 26–45.
<https://doi.org/10.7202/1106124ar>

Résumé de l'article

Cet article procède de la philosophie politique et de l'éthique interdisciplinaire de l'éducation et de la formation. Il questionne ce qu'il peut s'agir au juste d'« élever » chez l'enfant quand on le qualifie, dans sa scolarisation, d'élève, et la part qu'y tient l'idée de perfectionnement moral. Nous montrons d'abord que l'oeuvre durkheimienne renferme des ressorts compréhensifs précieux pour comprendre une conception maximaliste de l'éthique de l'élève - elle-même inscrite dans une perspective perfectionniste - aux sources de l'école républicaine en France, et qui conserve une influence aussi durable que désormais problématique (1). Nous dégageons ensuite les linéaments d'une éthique minimaliste de l'élève à même d'en prendre le contrepoint, et tâchons de montrer qu'elle est plutôt en congruence avec le cadre axiologique des démocraties libérales avancées (2). Une ouverture conclusive nous permet enfin d'esquisser quatre sauf-conduits possibles pour nous aider à échapper, sur ces bases, à l'héritage paternaliste du concept d'élève.

© Camille Roelens, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Le concept d'élève peut-il échapper au maximalisme moral?

Camille Roelens

Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Université de Lausanne

Résumé: Cet article procède de la philosophie politique et de l'éthique interdisciplinaire de l'éducation et de la formation. Il questionne ce qu'il peut s'agir au juste d'« élever » chez l'enfant quand on le qualifie, dans sa scolarisation, d'élève, et la part qu'y tient l'idée de perfectionnement moral. Nous montrons d'abord que l'œuvre durkheimienne renferme des ressorts compréhensifs précieux pour comprendre une conception maximaliste de l'éthique de l'élève - elle-même inscrite dans une perspective perfectionniste – aux sources de l'école républicaine en France, et qui conserve une influence aussi durable que désormais problématique (1). Nous dégageons ensuite les linéaments d'une éthique minimaliste de l'élève à même d'en prendre le contrepoint, et tâchons de montrer qu'elle est plutôt en congruence avec le cadre axiologique des démocraties libérales avancées (2). Une ouverture conclusive nous permet enfin d'esquisser quatre saufs-conduits possibles pour nous aider à échapper, sur ces bases, à l'héritage paternaliste du concept d'élève.

Mots-clés: démocratie, école, éthique, philosophie de l'éducation, philosophie politique

Abstract: This article stems from political philosophy and the interdisciplinary ethics of education and training. It examines what exactly it is to "elevate" a child when he or she is referred to as a pupil, and what part is played by the idea of moral perfection. First, we demonstrate that Durkheim's work contains valuable insights for understanding a maximalist conception of pupil ethic - which itself is embedded in a perfectionist perspective - at the root of republican schooling in France, and which remains as influential as it is problematic today (1). We then outline a minimalist pupil ethic capable of acting as a counterpoint, and suggest that it is congruent with the axiological framework of advanced liberal democracies (2). Finally, we outline four possible safe-conducts to help us escape the paternalistic legacy of the concept of the pupil.

Keywords: democracy, ethics, philosophy of education, political philosophy, school

Introduction

Le texte qui suit procède de la philosophie politique et de l'éthique¹ interdisciplinaire de l'éducation et de la formation, dont le type de saisie que nous en proposons s'articule autour des problématiques toquevilliennes de l'individualisation et de la démocratisation moderne (Roelens, s.d.). Nous montrerons que certaines conceptions de l'élève lui-même – par exemple, celle de Durkheim – portent en creux l'éthique de l'élève qui s'y rapporte. Elles pensent en effet l'école dans le cadre d'un large projet d'élévation morale, assez déterminé, du sujet éduqué, et ce, au service d'un perfectionnisme civilisationnel massif. À l'inverse, d'autres conceptions de l'élève et de son éthique veillent à prendre leurs distances avec cet holisme social et politique, tendance qu'un auteur comme Ogien a pu incarner récemment en France.

Cette étude émane plus spécifiquement d'un étonnement auquel invite en somme l'argumentaire du dossier autour duquel ces pages nous réunissent : comment se fait-il que l'éthique enseignante soit tant saisie, ces dernières années, par la recherche et que, *mutatis mutandis*, l'éthique de l'élève le soit si peu²? Est-ce à dire que nous avons pris de longue date l'habitude de considérer les élèves simplement comme des patients moraux, subissant des actions de la part d'adultes qui enseignent et professent et qui se doivent, eux, à une certaine éthique (Piriat, 2013), et non comme des agents moraux à part entière, dont les actions, ou encore l'exercice de la raison pratique, peuvent être évalués sur un plan éthique? Non pas, car l'idée d'éducation morale est pour ainsi dire consubstantielle ou presque à celle d'éducation scolaire dans près de 150 ans d'histoire des idées dans le domaine tout au moins. L'idée selon laquelle l'éducation permettrait – sous réserve d'un volontarisme suffisant de ses parties prenantes – *de moraliser la démocratie* en dotant précocement les membres de vertus civiques idoines constitue même un motif quasi permanent des réflexions mêlant politique et éducation depuis, *a minima*, l'œuvre fondatrice de Tocqueville (1835-1840/1981), et tout spécialement dans la tradition et l'actualité de la pensée républicaine française et dans le républicanisme scolaire. Les conceptions de l'éthique de l'élève qui peuvent en découler ont alors, comme nous le verrons, souvent tout de l'illustration paradigmatique du *maximalisme moral* (Ogien, 2007a), c'est-à-dire la prétention de prescrire aux individus : 1) tout un art de *bien vivre*, tant subjectivement que socialement, dans leurs rapports à eux-mêmes, aux autres et aux choses, et 2) une sorte de plan d'ensemble d'un mode supérieur d'existence humaine en commun à la réalisation duquel ils devraient apporter leur contribution active. Le concept d'élève et l'éthique qui s'y rapporte peuvent-ils alors parvenir aujourd'hui à s'extraire d'une telle gangue native?

¹ Comme Ogien (2007a, p. 16-17) Piriat (2014, p. 9-10), nous ne distinguons pas ici *éthique* et *morale*.

² Il faut en savoir gré à Pachod (2007) d'avoir ainsi attiré l'attention sur le fait que poser la question « quels enseignants? » sans l'accompagner de son corollaire interrogatif « quels élèves? » scotomisait singulièrement la réflexion sur l'éducation, plus encore si l'on se place dans une triple perspective socio-éthico-politique.

De manière très significative, l'entrée *élève* est absente aussi bien de cette « cathédrale de l'école primaire » (Nora, 1984/1997, p. 327) qu'est le *Dictionnaire de pédagogie* élaborée sous la houlette de Buisson (1887/2017) que, plus d'un siècle plus tard, du dictionnaire récemment publié à l'initiative de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (Kerlan et Kolly, 2021) dédié aux notions essentielles de cette spécialité. Au-delà de ces deux exemples illustratifs, est-ce pour les mêmes raisons qu'il ne semble pas spontanément utile à beaucoup, à deux âges éloignés de la réflexion sur l'école, de consacrer de longs déploiements philosophiques au concept d'élève? Il nous semble permis de penser que non, et que nous sommes passés en la matière d'un sentiment de relative évidence partagée à la conscience d'un terrain plutôt miné et donc, souvent contourné. C'est de ce postulat interprétatif que s'amorce et découle une partie de ce qui suit. Pour l'exposer de manière claire, revenons d'abord à la question suivante : si l'on admet que le terme d'*élévation* indique sémantiquement à la fois une dynamique et un changement connoté positivement, donc une transformation globalement bénéfique³, que s'agit-il, au juste, d'élever dans l'enfant quand on le qualifie, dans sa scolarisation, d'élève? S'agit-il par exemple d'accroître un niveau de connaissances, de compétences et de culture, ou, plus fondamentalement, de viser une élévation morale des individus par les institutions publiques, projet d'une tout autre ampleur, mais aussi, d'une toute autre charge polémique? Ou encore : la conséquence du premier projet au second doit-elle être envisagée comme directe (un être plus cultivé étant automatiquement plus moral) ou comme indirecte, voire incertaine ou, pire, improbable? Et si tel était le cas, l'intérêt de permettre à chaque génération d'étudier et de se cultiver davantage s'en trouverait-il relativisé? Bien sûr, ce questionnement n'est pas exhaustif, mais il donne une idée de la sphère problématique ouverte.

Au temps de Buisson, il semble qu'un certain nombre d'évidences globalement partagées – existence d'une loi et d'une morale naturelles, justification éthique du paternalisme en éducation, confiance en la supériorité cognitive et morale des modèles de civilisations européennes, patriotisme national, condamnation de l'individualisme des modes de vie et de la licence morale – tenait plus ou moins lieu d'indicateurs de la direction d'ensemble d'une telle élévation. Or, c'est justement cette forme d'évidence confiante qui nous est désormais quasi inaccessible (Gauchet, 1985; Nique et Lelièvre, 1993). Il nous

³ Trop de choses éclairantes ont été écrites sur les sources religieuses de la morale laïque et des grandes conceptions républicaines de l'État éducateur (voir en particulier Fabre et Clavier, 2019; Ferté et Husser, 2019; Husser *et al.*, 2009) pour que l'on ne songe pas aux origines liturgiques et chrétiennes de la notion d'élévation et à leurs possibles influences pour conceptualiser l'élève. Comme le rappelle bien Dubet, l'idée que l'« enseignement scolaire dérive [...] de la prédication et de la conversion » (2021, p. VIII) et que scolarisation, foi pédagogique et conversion à la conscience collective doivent aller de concert n'ont cessé d'animer la pensée durkheimienne. La thématique – certes républicanisée et inscrite dans l'Histoire - de la transsubstantiation est omniprésente dans l'œuvre de Debray (2005; Debray et Gauchet, 2003), pour lequel le défi politique est toujours de transformer un tas en tout (national, si possible), des individus en citoyens, des actions éparées en processus historiques, ce qui, toujours, commence par la transformation de l'enfant en élève, d'où son rejet, entre autres, de la notion même de parents d'élève, car pour lui, en tant qu'élève, abstraction doit être faite des liens familiaux, tout comme des liens communautaires ou religieux.

semble ainsi que le refus, plus ou moins conscient, de se risquer à prendre en charge une reformulation contemporaine du concept d'élève pourrait avoir souvent pour origine le refus concomitant d'abandonner un marqueur identitaire et professionnel fort et de prendre à décharge ce qu'il peut charrier avec lui de plus problématique, dans une démocratie libérale et pluraliste avancée du XXI^e siècle, en termes de normativités politiques et morales. Ce faisant, le concept d'élève nous paraît rejoindre de manière résolue ceux que Gallie nomme « concepts essentiellement contestés » (1956/2014). L'héritage d'une forme de sens commun à gros grains peut ainsi nous laisser croire que nous savons toutes et tous assez spontanément et unanimement ce vers quoi nous faisons signe quand nous parlons d'élève. Par contre, toutes tentatives de descente dans une finesse de grain plus importante et/ou prise en considération du pluralisme inhérent à son appréhension dans un monde problématique (Fabre, 2011) nous précipitent dans des controverses idéologiques aussi révélatrices herméneutiquement qu'épineuses à manier dans des perspectives pratiques telles que la mise en œuvre de politiques scolaires quant à la formation des enseignantes et enseignants ou la définition de *curricula*.

Notre ambition ici est toutefois plus modeste. Il s'agit, d'une part, d'apprendre à mieux connaître l'une des conceptions maximalistes de l'éthique de l'élève parmi les plus prégnantes (celle de Durkheim, inspirateur à la fois des sciences de l'éducation et de la formation et des politiques scolaires publiques républicaines en France) et, d'autre part, de discuter des conditions de possibilité de leur emprise durable dans l'hypermodernité démocratique et de compatibilité avec l'acceptation des principales orientations de politiques publiques par les habitants des démocraties libérales pluralistes occidentales. Nos propositions n'ont donc prétention à valoir que dans ce cadre temporel, géographique et socio-éthico-politique et en acceptent les cadres normatifs structurants tels qu'ils ont été synthétisés par Rawls (1993/1995). En effet, ils nous paraissent être historiquement les premiers à faire de la remise en cause du type d'holisme social et politique dont nous voulons nous défier pour penser que l'éthique de l'élève est une attitude légitime, et non une pure déviance. Nous commencerons par montrer que l'œuvre durkheimienne présente de précieux ressorts compréhensifs permettant de saisir la conception maximaliste de l'éthique de l'élève – elle-même inscrite dans une perspective perfectionniste⁴ – aux sources de l'école républicaine en France et dont l'influence durable n'a d'égale que l'ampleur des problèmes auxquels elle semble pouvoir aboutir aujourd'hui. Dans un second temps, nous dégagerons les linéaments d'une éthique minimaliste de l'élève et formulerons quelques arguments éthiques permettant de fonder ou, du moins, d'établir sa capacité à anticiper, à dénouer ou à éviter les problèmes spécifiques que les sociétés occidentales hypermodernes, saisies par l'individualisme démocratique, posent à la philosophie politique et morale de l'éducation en général et à l'éthique en milieu scolaire en particulier.

⁴ Ce terme riche (Hurka, 1996/2017) peut évoquer au lecteur contemporain l'œuvre de Cavell 1992/2009) et ses possibles implications éducatives (Das, 2017; Laugier, 2010). C'est un autre paradigme que nous explorons.

1. Du perfectionnisme durkheimien et de sa conception maximaliste de l'éthique de l'élève : genèse, influences et problèmes contemporains

Pour présenter de manière synthétique notre objet dans cette première partie, le plus éclairant est sans doute de relire et de commenter de manière ciblée l'ouvrage de Durkheim *L'éducation morale* (1902-1903/2015) à la lumière de ses autres œuvres qui la complètent le plus directement (1893/2013; 1899/1975; 1922/1999; 1924/1963; 1938/2021; 1970/2010), ainsi que des commentaires érudits et des études critiques que ces textes et ces thèmes ont pu inspirer⁵. Il y a là, en effet, une sorte de camp de base, fut-ce de manière implicite, de plusieurs conceptions de l'éthique de l'élève en France, telles qu'elles ressortent, par exemple, dans l'œuvre politique et théorique de Buisson, et ensuite de bien des personnes responsables de la conception des politiques scolaires et se revendiquant du républicanisme jusqu'à nos jours (Chauvigné et Roelens, 2022).

« Quiconque conteste devant nous que l'enfant a des devoirs, n'hésite pas à écrire Durkheim dès sa première leçon, [...] soulève en nous une réprobation [...] qui ressemble de tous points à celle que le blasphémateur soulève dans l'âme du croyant » (1902-1903/2015, p. 15). L'auteur assume ainsi sans détour une forme d'analogie – dans le sens symbolique du fait de doter les enfants du statut d'élève – entre élévation religieuse et élévation scolaire. Ce statut, en République, a donc quelque chose de sacré au sens où les processus d'éducation morale ayant lieu à l'école publique seraient investis « d'une dignité particulière, qui les élève au-dessus de nos individualités empiriques, qui leur confère une sorte de réalité transcendante » (*Ibid.*). Dans cette logique, on peut dire que, du point de vue sociologique de Durkheim qui confère à la sociologie une prétention normative (passant donc assez aisément du fait à la valeur),

la classe est une petite société : il est donc naturel et nécessaire qu'elle ait une morale propre, en rapport avec le nombre, la nature des éléments qui la composent et avec la fonction dont elle est l'organe. La discipline est cette morale. [Il existe ainsi des] devoirs de l'élève, au même titre que les obligations civiques ou professionnelles, que l'État ou la corporation impose à l'adulte, sont les devoirs de ce dernier (p. 132).

D'où il découle assez logiquement que « l'exactitude à remplir toutes ces petites obligations apparaît comme une vertu; c'est la vertu de l'enfance, la seule qui soit en rapport avec le genre de vie que l'on mène à cet âge, la seule, par suite, qu'on puisse réclamer de

⁵ À la mesure de l'importance fondatrice de son œuvre, la littérature secondaire sur l'œuvre de Durkheim, comme les synthèses et les précis qui lui sont consacrés, est pléthorique et décourage d'emblée toute exhaustivité référentielle. Nous nous sommes donc limités ici au premier type de sources – outre les éclairantes préfaces de plusieurs rééditions de Durkheim (Dubet, 2021; Filloux, 1970/2010; Paugham, 2013) – celles qui concernent le plus directement notre sujet et son abord par la question de l'individualisme démocratique (Dambra, 2005; Gautier, 1994; Jankélévitch, 2003; Martinez, 2019; Müller, 1986; Raynaud, 2011; Robertson, 2003; Tarot, 2004) et, pour le second, aux volumes très clairs et didactiques de Ledent (2011).

l'enfant » (p. 135). L'élève est donc un sujet moral, mais qui se conjugue, métaphoriquement, à un seul temps, celui du respect strict des contraintes imposées par le temps scolaire. Les élèves ne sont donc pas, dans cette logique, conçus d'abord comme apprenants, mais avant tout comme des membres d'un groupe soumis à la matérialisation sociale d'une contrainte morale qui « nous prescrit de nous donner, de nous subordonner à autre chose que nous-mêmes⁶ et, par cette subordination qu'elle nous impose, elle nous élève au-dessus de nous-même⁷ » (p. 113). Ce qu'ils apprennent même, par exemple l'histoire, vaut certes comme enrichissement culturel mais surtout et avant tout parce que cela « leur faire voir [...] comment, à chaque moment du temps, chacun de nous subit l'action collective de tous ses contemporains » (p. 241-242). On pourrait dire synthétiquement que les manières respectives de Durkheim d'être républicain, pédagogue et sociologue sont liées par le fait que le bon citoyen et le bon élève sont appréhendés avant tout comme des êtres moralement bons au sens où ils se conforment au devoir suprême de l'individu humain qui est de se soumettre en raison et en conscience à la contrainte sociale et de contribuer ainsi à son niveau au meilleur accomplissement de la nature de l'humain comme être social. C'est un idéal dont la République éducatrice serait, pour les modernes, à la fois le meilleur véhicule et le cadre d'exercice privilégié (ou encore une forme moralement supérieure de la démocratie moderne, non exempte de vices antisociaux et de promesses d'anomie).

Cette philosophie politique morale et même sociale de l'école déployée par Durkheim est très prégnante dans la tradition française du républicanisme scolaire (Foray, 2013; Roelens, 2020a, 2021a, 2022a). Une approche diachronique, plus historique que philosophique, des changements dans l'école depuis un siècle permet d'apprécier le poids de cet héritage et sa perte d'évidence partagée, néanmoins, avec le temps (Prost, 1992/1997, 2013; Robert, 2015). Elle n'en demeure pas moins rémanente dans la conception actuelle de l'Éducation Nationale française. Cela est bien illustré, par exemple, lorsque celui qui en fut ministre de 2017 à 2022 écrit que notre

société est traversée de forces négatives qui prennent souvent les traits de la liberté-immédiateté, d'une consommation débridée par laquelle chacun pourrait faire et avoir ce qu'il souhaite dans une sorte de laisser-faire général correspondant à l'idéal individualiste de notre temps (Blanquer, dans Blanquer et Morin, 2020, p. 93)

⁶ Comme l'indiquent ses *Mémoires* (1983, voir en particulier p. 68-71), un libéral comme Aron fut profondément gêné par ces dimensions de la pensée durkheimienne. Pour qui a connu comme lui la montée et le déploiement des totalitarismes du XX^e siècle, l'élévation de la communauté se célébrant elle-même par la profonde pénétration de chacun de ses membres de l'esprit de discipline et leur soif de dépassement volontaire de leur individualité au service du collectif au rang d'idéal moral ne peut qu'évoquer de déplaisantes images.

⁷ « [L]autorité morale, écrit par ailleurs Durkheim, c'est-à-dire cet ensemble de caractères qui nous élèvent au-dessus de notre individualité empirique, au-dessus de la moyenne de nos semblables (nous soulignons), ne peut venir que de notre attachement plus étroit, plus intime à la seule réalité qui soit vraiment au-dessus de nous, je veux dire de notre attachement à la réalité morale » (1902/1903/2015, p. 140).

et que l'école doit justement se saisir de chaque enfant qui lui est confié pour l'élever « à la conquête de la liberté civique » (*Ibid.*, p. 94) qui seule peut permettre d'échapper à ces tropismes qu'on ne peut, selon lui, que juger sévèrement. Cela se perçoit aussi dans la conception institutionnelle du *Parcours citoyen de l'élève*⁸ qui y fait écho et qui insiste sur une compréhension de type durkheimienne de l'engagement de la personne dans le collectif (Chauvigné et Roelens, 2022). Les néo-républicains français comme Raynaud (1991, 1996, 2011; Raynaud et Thibaud, 1990) et Schnapper (2000, 2007, 2014, 2017) placent aussi certains de leurs espoirs de contrer précocement les vices de l'individu démocratique par l'élévation aux vertus civiques et à la conscience normative du social dans le fait que l'institution scolaire paraît parfois avoir en elle-même une puissance de conservation républicaine indépendante (ou presque) des agitations novatrices et à ambitions démocratisantes des pédagogues. Dubet (2002) a bien montré, néanmoins, que l'hypermodernité des 50 dernières années est aussi fille du déclin de l'institution dans sa forme profondément normatrice de la première modernité, laquelle apparaît incompatible avec le primat de l'autonomie, le système de légitimité individualiste et la structure libérale de ce que Gauchet appelle le « nouveau monde » (2017), celui où il nous faut penser et pratiquer l'éducation scolaire désormais.

Si l'on prend au sérieux le cadre axiologique du libéralisme politique synthétisé par Rawls⁹, le fait que la conception durkheimienne maximaliste de l'éthique de l'élève ne puisse en aucun cas prétendre constituer le cadre de référence d'un État libéral se reconnaissant tenu à une certaine neutralité axiologique dans son rapport aux options morales raisonnables de ses citoyens, est assez évident¹⁰. Rappelons que Rawls prend acte de la nécessité pour la tradition libérale de se renouveler suffisamment pour répondre aux exigences hypermodernes en termes d'égalité plus réelles et non moins formelles, et de respect des droits individuels fondamentaux. Il pose aussi un certain nombre d'exigences que l'État de droit doit respecter en démocratie pour tenir compte du fait de pluralisme, c'est-à-dire de l'irréductible pluralité des conceptions raisonnables (respectant la démocratie et les principes de justice) du bien dans toute société libérale contemporaine. Rawls révoque ainsi toute prétention perfectionniste du même État, c'est-à-dire l'organisation de ses institutions et de ses politiques publiques en vue de « promouvoir l'excellence humaine ou les vertus de perfection » (1993/1995, p. 222). Or, c'est très exactement ce que propose au contraire de faire Durkheim quand il écrit qu'une

⁸ <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm> (consulté le 17 août 2022).

⁹ Lequel considère les individus comme mutuellement indifférents *a priori* et mus, en tant que cocontractants sociaux, par une logique « intéressée » de coopération juste et équitable en vue de l'avantage mutuel.

¹⁰ Cela n'empêche pas nombre d'acteurs du débat public scolaire français de la défendre pied-à-pied, prenant appui par exemple sur la fameuse distinction arendtienne (Arendt, 1961/1972) entre espaces politiques et prépolitiques qui impliquerait que l'espace scolaire pourrait échapper aux principes politiques et moraux ayant cours entre les citoyens adultes et dans leurs rapports à l'État (voir, pour un aperçu, Finkelkraut, 2007).

société où les échanges se feraient pacifiquement, sans conflit d'aucune sorte, mais qui n'aurait rien de plus, ne jouirait encore que d'une assez médiocre moralité. Il faut, en plus, qu'elle ait devant elle un idéal auquel elle tende. Il faut qu'elle ait quelque chose à faire, un peu de bien à réaliser, une contribution originale à apporter au patrimoine moral de l'humanité (1902/1903/2015, p. 18).

C'est même ce en vue de quoi sa conception des devoirs moraux des élèves est explicitement construite. Comment imaginer que le hiatus entre, d'une part, le type d'éthique de l'élève procédant des conceptions durkheimiennes et, d'autre part, les sensibilités libérales et individualistes contemporaines puisse ne pas précipiter l'école, à moyen terme, dans une profonde crise de légitimité? Comment ne pas percevoir qu'une telle crise ne tiendrait en rien au simple manque de volontarisme ou de professionnalisme de ses acteurs mais bien plus fondamentalement à une incompatibilité des deux positions au plan de la philosophie politique et morale (Roelens, 2022b)? Il faut certes tenir compte du fait que la philosophie libérale fit et fait encore largement, et particulièrement en France, figure « d'autre axiologique radical de l'éducation scolaire et de ses valeurs » (Frelat-Kahn, 1999; 2008). Cela peut par exemple s'exprimer en opposant le *haut degré de civilisation*, d'humanisme et d'exigence morale vers lequel fait signe le concept hérité d'éducation libérale (Garin, 1957/2003) et la profonde corruption, entre nouvelle barbarie et prochaine décadence de la culture et des mœurs¹¹, qui serait supposément tout ce que pourrait offrir une école qui accepterait de se repenser substantiellement dans le cadre axiologique du libéralisme et de l'individualisme (Dufour, 2011; Laval *et al.*, 2011/2012). Ces différents éléments nous paraissent néanmoins conduire à deux attitudes aussi complémentaires dans leurs principes que problématiques dans leur mise en œuvre pratique. Nous assistons ainsi, d'une part, à une forme de refus d'obstacle et, de l'autre, à une forme de bricolage précaire et érodant. Dans ce diptyque, le premier terme permet d'esquiver plus ou moins la question de ce que serait une éthique de l'élève ressaisie à l'aune du libéralisme moral (Audard, 2009), compris globalement comme permissivité et extrême pondération des interdits par respect de la pluralité des conceptions du bien. Ceci peut s'opérer en s'adossant, dans une filiation arendtienne, à une série de distinctions – très difficiles à tenir aujourd'hui tant conceptuellement que pratiquement – entre les différents espaces politiques et éducatifs (Foray, 2019), qui peuvent en dernière instance permettre de chérir dans les espaces politiques ce que l'on brûle dans les espaces dits prépolitiques (un paternalisme épais¹², par

¹¹ On doit à Cornu *et al.* d'avoir précocement contribué à identifier les limites théoriques et pratiques inhérentes à ce type de discours (1990).

¹² Nous n'ignorons pas qu'existent des éthiciens de l'éducation et de la formation proposant des critiques moins unilatérales du paternalisme dans ces domaines que celles que nous proposons, qui peuvent en particulier conduire à en repousser les formes épaisses mais à en admettre, avec certains garde-fous, des formes faibles (voir en particulier Prairat (2013) et sa discussion dans Go (2018)). Notre position est que, des deux exigences de cohérence globale des positions défendues en éthique normative et de prise en compte des spécificités de l'enseignement pour penser son éthique, la première doit primer sur la seconde, car l'*ethos* démocratique est très soucieux de la première et ne se soucie guère de la seconde dans sa diffusion (Roelens, 2020a).

exemple). Le second terme permet de s'appuyer sur les derniers et fragiles vestiges sédimentés dans un supposé bon sens commun – en fait, un ensemble de stéréotypes peu examinés de manière critique – de ce que devrait être l'école éternelle, pour tenter de bricoler *in situ* une réactivation de la conception durkheimienne du bon élève et du bon citoyen au service d'une philosophie politique de l'école néo-républicaine volontariste¹³. Cela ne se fait cependant qu'au prix d'une conflictualité croissante et au risque d'un rejet radical qui ne viserait pas, à terme, que cette conception partielle et partielle du bien, mais plus globalement une institution scolaire publique qui tiendrait à y rester liée de trop près. Si l'on nous accorde cela au moins à titre de possible philosophie à explorer, sans doute pourra-t-on juger qu'une logique du tiers exclu est aporétique. Il paraît en effet très difficile et insatisfaisant de ne se laisser le choix qu'entre une éthique maximaliste et perfectionniste de l'élève, du type même porté à incandescence par Durkheim, et une absence totale d'éthique de l'élève et de réflexion même sur celle-ci. Tâchons donc d'y échapper, avec Ogien, dont l'œuvre présente pour nous la richesse d'avoir confronté directement les principes du libéralisme politique de type rawlsien et d'un libéralisme moral non perfectionniste à des politiques scolaires françaises concrètes, par exemple, la mise en œuvre d'un enseignement moral et civique.

2. Les linéaments d'une éthique minimaliste de l'élève venant en contrepoint

Ogien, présentant sa propre démarche, propose de partir d'une division classique du travail dans le champ de la recherche en éthique en trois grandes démarches : 1) description et compréhension de la manière dont fonctionnent nos jugements moraux; 2) prescription de ce qu'il faut faire (ce que se proposent de faire les différentes éthiques normatives) et 3) application des deux premières démarches à des questions concrètes (2007a, p. 14-15). Le minimalisme d'Ogien¹⁴ consiste, en un sens, en une saisie articulée des trois démarches susnommées, où domine néanmoins l'ambition normative.

Sur le plan compréhensif, Ogien montre que nombre de jugements touchants aux mutations sociales et culturelles de la modernité démocratique procèdent souvent moins d'un dispositif argumentatif articulé en cohérence avec des principes et permettant de mettre nos préjugés à distance que de paniques morales, c'est-à-dire de moments où lesdits préjugés nous conduisent à envisager le pire de la part de personnes qui pourraient venir les remettre en cause par leurs mots ou leurs actions, et à nous mettre en contradiction avec des principes moraux que nous défendons par ailleurs (2004, p. 46). Un bon exemple pourrait être les démarches partant d'une volonté de distinguer l'élevage d'animaux de l'éducation d'humains

¹³ On trouvera une bonne (et récente) illustration de cette démarche dans *Urgence pour l'école républicaine. Exigence, équité, transmission* (Dejardin, 2022) : s'il ne parle pas directement de l'élève et de son éthique, ses propositions présupposent, entre autres, un élève ainsi conçu et des parents l'acceptant.

¹⁴ L'œuvre d'Ogien étant abondante et variée, nous nous limitons ici aux œuvres majeures où il expose et fait vivre son minimalisme (2003/2008, 2004, 2007a, 2007b, 2009, 2010, 2011, 2013a, 2016) et à ce qui concerne le plus directement les questions scolaires (2013b, 2014).

en faisant valoir, par exemple, l'importance du libre arbitre humain, puis de définir une vision si contraignante de l'élévation à une dignité vraiment humaine par une éducation morale fortement normative que toute liberté, ou presque, en vient à être présentée comme pure licence, à moins qu'on ne force les individus à une liberté bien comprise... Examinant l'histoire de la philosophie morale comme le champ contemporain de l'éthique normative, Ogien détecte également, même chez nombre de philosophes dits « libéraux », une tendance au maximalisme moral, et donc, à condamner le fait que certaines personnes soient « indifférentes au souci de leur propre perfection » (*Ibid.*, p. 13) et guère enclines à l'élévation morale selon leurs propres désirs, et donc, à juger légitime de chercher à les remettre dans le droit chemin d'une manière ou d'une autre. Ce type de raisonnement peut aussi conduire à attribuer à l'éthique de contribuer à faire tendre l'humanité entière vers un accomplissement de la nature humaine ou, du moins, vers une compréhension assez précise de la dignité humaine ou de la liberté humaine définies non pas négativement (absence de préjugés et de contraintes excessives) mais positivement (usage de sa liberté dans un sens bien précis, jugé moralement supérieur aux autres). Ogien rejette l'ensemble de ces attitudes comme paternalistes, c'est-à-dire consistant à vouloir « protéger les gens d'eux-mêmes ou à essayer de leur faire du bien sans tenir compte de leur opinion » (2007a, p. 14). C'est donc une éthique normative anti-paternaliste qu'il propose d'élaborer. Celle-ci repose sur trois principes clés seulement : « 1. Indifférence morale du rapport à soi-même. 2. Non nuisance à autrui. 3. Égale considération de chacun » (*Ibid.*, p. 196) et se veut articulée avec une philosophie politique à la fois égalitaire et libertaire (2013a), résolument anti-perfectionniste dans sa conception du rôle de l'État, de la loi et des politiques publiques.

Il applique parallèlement cette conception aux sujets éthiques contemporains les plus brûlants comme les questions de mœurs, de bioéthique ou de liberté d'expression. Or, le domaine de l'éducation étant de longue date, avec la santé, celui où le paternalisme est le plus prégnant, il ne tarda pas lui-même à s'y confronter, en prenant part aux débats autour du retour de la morale laïque à l'école publique française à l'occasion du ministère Peillon (2012-2014). Selon nous, ses trois propositions les plus tranchantes dans ce débat, reformulées à l'aune de notre présente problématique sont les suivantes. Tout d'abord, d'après lui, une éthique maximaliste de l'élève à l'école, telle que lesdits programmes la réactivent, vaut surtout comme symptôme de l'ambiance de panique morale et de catastrophisme paradoxal (2013b, p. 33-58) qui entoure aujourd'hui bon nombre de débats sur la démocratisation de la société, en général, et par rapport aux jeunes, en particulier. Ensuite, une telle éthique ne peut être défendue qu'au prix d'une « naïveté épistémologique » (*Ibid.*, p. 76) selon laquelle les désaccords moraux seraient solubles dans l'élévation du degré de raison des acteurs qui devrait provoquer inévitablement leur dépassement dans une communion républicaine. Enfin, ce discours et ces actes politiques pourraient bien n'être que le cache-sexe d'une « guerre intellectuelle aux pauvres [tentant] d'expliquer la situation des plus défavorisés par des *déficits moraux des individus*, plutôt que par les effets d'un système social injuste » (*Ibid.*, p. 114). Ce type de républicanisme scolaire qui aboutirait *in fine* à

remplacer un moralisme religieux par un moralisme laïc n'aurait donc rien d'une démocratisation et d'une libéralisation du rapport moral à l'enfance. Le possible le plus prometteur ouvert par Ogien est de nous inviter à penser cette dernière à partir du principe cardinal selon lequel l'élève n'a aucun devoir moral envers lui-même et d'en envisager les déclinaisons (voir notamment, pour l'exposé du principe général, Ogien (2007a, p. 33-75), et appliqué à l'élève, Ogien (2014)). L'élève aurait ainsi des devoirs envers les autres personnes, enfants ou adultes, appartenant à la communauté éducative (ne pas leur nuire ni les empêcher de réaliser la conception du bien qui a leur préférence, les considérer également). Il n'en aurait toutefois aucun envers son travail, envers ses talents, envers des symboles (drapeau, hymne national, idées abstraites du Bien) ou envers un héritage culturel dont il est abusivement présupposé qu'il se nuirait à lui-même (en tant que citoyen en devenir ou membre d'une communauté culturelle, par exemple) en y portant atteinte. Il ne s'adonnerait pas à son métier d'élève par devoir ou par vertu, mais s'y sacrifierait tout simplement par intérêts multiples, à court, moyen et/ou long termes, sans que rien ne puisse lui être reproché. C'est plutôt l'école, en tant qu'institution publique nourrie par la fiscalité redistributive, qui a des obligations sur le plan de son utilité sociale.

Sur ces bases rapidement exposées, nous pouvons donc risquer une tentative de réponse minimal(ist)e à l'interrogation : que s'agit-il désormais d'élever dans l'enfant quand on le qualifie, dans sa scolarisation, d'élève, en supposant que ce sont ses « capacités prudentielles » (Roelens, 2020b). Ce syntagme lie, par ses termes constitutifs, deux idées et propositions importantes et complémentaires. La première est de ressaisir le concept de prudence en le dépouillant des oripeaux des systèmes moraux maximalistes – respectivement vertuistes et déontologistes, dont il procède ou dans lequel il demeure encapsulé chez Aristote et Kant – pour le définir simplement comme capacité de « prise en compte de ses propres intérêts à long terme » (Ogien, 2007a, p. 50), ou encore d'expertise dans l'usage des moyens respectifs qui peuvent conduire aux différentes conceptions du bien-être ou de la vie bonne, antérieurement à tous choix individuels en ce sens et indépendamment de toute hiérarchisation normative de ces mêmes choix tant qu'ils ne nuisent pas aux autres. La deuxième est de prendre acte, comme le font Sen (1999/2003), puis Nussbaum avec leur concept de « capacités », que la progression effective vers chaque conception du bien-être individuel dont une personne sera capable ne dépend « pas simplement de capacités dont [cette] personne est dotée, mais des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (2011/2012, p. 39). L'instruction joue un rôle important dans cette combinatoire, puisque son abondance ouvre beaucoup de possibles (elle est un « fonctionnement fertile », dans le même lexique) quand son absence clôt d'emblée beaucoup de voies et de portes (on parle alors de « désavantage corrosif »). Dire alors, d'une part, que l'école en général et les éléments de savoir, de compétence et de culture qu'elle est chargée de médier en particulier, ne valent pas en eux-mêmes, mais comme moyens pour l'élévation du taux et du degré de capacités prudentielles de ceux qui les fréquentent, et, d'autre part, que l'éthique des enseignants et

celle des élèves doivent être pensées à cette aune et sur des bases minimalistes, est tout sauf un manque d'ambition à notre sens. C'est au contraire ambitionner une plus grande cohérence de l'école avec les principes axiologiques démocratiques. La démocratie doit y offrir à ses élèves de réelles occasions de développer le type de capacités qu'elle exige ensuite de fait des individus qui y vivent. En d'autres termes, si les individus scolarisés (les élèves) n'ont que des obligations morales indirectes vis-à-vis de leur propre scolarisation (autrement dit, de non nuisance et d'égale considération vis-à-vis des autres individus avec lesquels ils sont ainsi amenés à être cosocialisés), l'État démocratique hypermoderne a, quant à lui, des obligations morales directes vis-à-vis de ses citoyens sur le plan de la justice sociale¹⁵.

Nous pouvons ainsi remarquer qu'une mise en œuvre substantielle des trois principes de l'éthique minimale tels qu'Ogien les énonce exige un solide niveau de développement de l'autonomie intellectuelle (Roelens, 2021b), celle qui concerne le plus directement l'école (Foray, 2016a), et qui vient alors étayer le développement de l'autonomie morale. Ainsi, quand il écrit que, pour « éviter d'imposer des conceptions controversées du bien personnel à l'école, seule l'instruction civique, qui s'en tient à nos droits et aux institutions qui les protègent, devrait y être envisagée » (Ogien, 2014, p. 18), la proposition réciproque est en quelque sorte que le fait pour la personne d'exiger légitimement de vivre dans un contexte sociopolitique où l'on ne limite pas sa liberté au nom de supposés devoirs envers elle-même et de faire en sorte que ce droit soit respecté en usant des moyens légaux à sa disposition, s'apprend aussi. L'exigence de ne pas nuire aux autres requiert aussi de mieux connaître et comprendre le monde autour de soi et ce qui peut animer les autres personnes qui y vivent et elle exige aussi des ressources intellectuelles et culturelles importantes. La Comtesse de Ségur (1858/1964) a ainsi admirablement mis en scène, en son temps, une petite Sophie nuisant objectivement ou presque à son entourage à chaque chapitre, souvent par incompréhension fondamentale des enjeux et des conséquences d'actes faits sans intention ni démarche velléitaire. Réciproquement, une juste mise en œuvre de ce principe implique aussi d'apprendre à identifier les situations dans lesquelles ce que d'autres pourraient nommer des préjudices subis ou de graves nuisances, ne sont qu'offenses mineures ou désaccords moraux raisonnables (n'appelant aucune condamnation éthique d'un point de vue minimaliste). Enfin, pour qu'il puisse jouer adéquatement, le principe d'égale considération de chacun (pouvant impliquer d'agir plus positivement pour donner concrètement les moyens à chacun d'exprimer ses préférences) doit être finement compris et replacé également dans un cadre axiologique élargi de valeurs démocratiques liant égalité et liberté et d'exigences de justice au sens des théories libérales de cette dernière. Dans chacun de ces cas, ce qui procède des fonctionnements fertiles que constituent une culture étendue et une bonne compréhension du monde démocratique contemporain soutient aussi la pratique d'une éthique minimaliste de l'élève. À l'inverse, ce qui relève des désavantages corrosifs à être privé d'une telle culture et d'une telle compréhension rend ce type de pratique moins aisé et le repli sur l'un des deux

¹⁵ Voir aussi sur ce point Monjo (2014).

termes de l'aporie dont nous cherchons à nous extraire (éthique maximaliste ou rien) plus probable.

Dans cette optique, nous pouvons dire pour finir que ce n'est pas la hausse du niveau de savoir et de culture qui engendrerait une moralisation de la démocratie, mais les exigences de démocratisation de la morale (dont procède par exemple la proposition d'éthique minimale d'Ogien en rejetant toutes les éthiques normatives basées sur ce que Tocqueville aurait appelé des valeurs aristocratiques) qui, pour être mises en œuvre, requièrent une autonomie intellectuelle accrue et, donc, une instruction de bon niveau, à laquelle toutes les personnes doivent pouvoir accéder, souvent (mais pas uniquement) à l'école.

L'ouverture conclusive : quatre sauf-conduits possibles pour aider à échapper à l'héritage maximaliste du concept d'élève

Nous avons pu voir, dans les pages qui précèdent, qu'il y a de bonnes raisons éthiques de chercher à échapper au maximalisme moral généralement attaché au concept d'élève, et qu'il n'est guère évident d'y procéder, à cause du poids de traditions prégnantes d'histoire des idées éducatives et politiques sous nos latitudes. S'il nous paraît indéniablement utile de nous y confronter, plutôt que de poursuivre une logique sous-jacente d'évitement stratégique nous ayant paru trop souvent à l'œuvre, le concept même d'élève ne cesse de nous poser problème. Nous avons en effet bien conscience du fait que, pour le dire métaphoriquement, les forces centrifuges qui le ramènent à sa source maximaliste apparaissent, encore à ce stade, bien plus fortes que celles, centripètes, qui peuvent laisser espérer qu'il parvienne à prendre la tangente minimaliste que nous avons tenté de lui tracer. D'où une question consécutive à notre propos que nous ne voudrions pas clore sans l'avoir évoquée : ne faudrait-il pas s'interroger sur l'opportunité de conserver au terme d'*élève* la place qu'il occupe actuellement dans la description, commune comme savante, de l'expérience éducative (Foray, 2016b; Statius, 2016)? Ne serait-il pas, comme certains peuvent le penser, que la forme scolaire (Vincent, 1994, 2008; Séguy, 2018) soit elle-même incompatible en dernière instance avec la socialisation démocratique? Nous ne prétendons pas proposer une saisie systématique de ce champ de réflexion dans l'espace de texte restant, mais plutôt expliciter quatre options principales qui nous paraissent pouvoir s'y dégager, et qui toutes engagent à leur manière le type d'éthique de l'élève pensable et praticable dans une démocratie hypermoderne au XXI^e siècle.

Une première option serait celle de la mise en œuvre d'une logique « nominaliste » (Pannacio, 2012), et donc, d'apprendre à ne voir la désignation des enfants apprenants, en particulier en contexte scolaire, comme des élèves, que comme une pure convention de langage ontologiquement incapable de rendre compte de singularités individuelles auxquelles la modernité démocratique nous a appris à être plus sensibles et respectueux. Ceci étant posé, il serait possible de continuer à employer pratiquement le concept d'élève sans le

doter désormais substantiellement de la charge maximaliste que nous lui avons identifiée. Mais sans doute cela exigerait-il une ascèse et des précautions oratoires peu tenables dans la durée.

Un second possible consisterait à soumettre le concept d'élève à un *aggiornamento* comparable à celui que nous avons proposé d'appliquer à celui d'autorité dans la modernité démocratique (Roelens, 2022c). Il s'agirait alors de prendre acte du fait que ce terme et ses usages sont conceptuellement pris dans une institution (scolaire), un État et une société, eux-mêmes traversés par un système dynamique de légitimation. Ce dernier repose désormais sur le principe de légitimité individualiste (Gauchet, 2017), soit les droits individuels fondamentaux, dont celui à l'autonomie morale dans ses choix de vie, que seul ce qui peut prétendre au statut de moyen efficace de les protéger, d'en rendre l'exercice possible et d'en assurer la coexistence pacifique peut prétendre y être reconnu durablement comme légitime et juste. Le concept d'élève aurait alors le choix entre la métamorphose radicale et l'opprobre progressive.

Le troisième destin envisageable pour ce concept est celui de sa « supplantation néologique », c'est-à-dire son remplacement progressif par un autre concept forgé pour exprimer de manière plus fine et plus conforme aux enjeux de notre temps le type de processus anthropologique vers lequel il s'agit de faire signe. Il nous semble que c'est, dans le domaine de la philosophie politique et avec d'autres orientations que celles auxquelles nous nous sommes principalement adossés dans nos travaux, ce que tente, par exemple, Balibar avec sa proposition « d'égaliberté » (2010). Cette dernière doit permettre tant de contrer le type de paniques morales, que son collègue Rancière rassemble sous le qualificatif de « haine de la démocratie » (2005), que d'articuler les trois concepts fondamentaux de la politique selon Balibar (1996) que sont l'émancipation, la transformation et la civilité (cette dernière impliquant en particulier une certaine forme d'éducation morale substantiellement démocratique). Nul, toutefois, ne saurait être devin ou maître du moment d'émergence de pareils néologismes ni de leur capacité à conquérir ou non l'espace public.

Quatrièmement, on pourrait imaginer qu'un autre terme, déjà en usage mais moins problématique, vienne supplanter celui d'« élève ». Gauchet l'envisage à propos du concept de formation compris comme une « formation à soi en vue d'un pour soi futur » (2004, p. 44) qui viendrait subsumer ce qu'ont signifié les règnes des concepts d'instruction, d'éducation, puis de formation (dans un sens plus restreint). Les termes d'« apprenants » ou d'« étudiants » pourraient être de bons candidats puisque le verbe « apprendre » ou la notion d'« étude » apparaissent assez spontanément comme moins chargés normativement que celui d'« élévation ». L'usage semble déjà en marche pour le premier terme (mais il risque toujours d'occulter le fait que l'on n'apprend pas qu'à l'école), tandis que le second désigne encore tout autant un mode de vie (la « vie étudiante ») qu'un type de scolarisation.

Chacun de ces quatre possibles nous paraît à la fois ouvert théoriquement et incertain dans ses réalisations pratiques – mais ce sont sans doute deux caractéristiques elles-mêmes propres à la démocratie contemporaine (Lefort, 2007). Il nous paraît clair, en revanche, que chacun d’entre eux requiert la subordination de l’usage descriptif du concept d’élève aux réquisits prescriptifs d’une éthique de l’élève qui fait de l’autonomie individuelle comme moyen pour chacun d’agir, de choisir et de penser par lui-même et pour lui-même (et non comme moyen de réaliser quelque chose qui le dépasse) le but légitime de l’éducation et de la formation, scolaire ou non. Tout autre voie nous paraît reconduire au maximalisme moral, auquel le projet même de ce texte était de définir les conditions d’échappement, et à ses apories. Et nous ne voyons pas alors de meilleur garde-fou que le minimalisme moral pour ne pas s’y égarer.

Références

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Aron, R. (1983). *Mémoires*. Julliard.
- Audard, C. (2009). *Qu'est-ce que le libéralisme? Éthique, politique, société*. Gallimard.
- Balibar, É. (1996). Émancipation, transformation, civilité. *Les Temps Modernes*, 587, 409-449.
- Balibar, É. (2010). *La proposition de l'égaliberté. Essais politiques 1989-2009*. Presses universitaires de France.
- Blanquer, J.-M. et Morin, E. (2020). *Quelle école voulons-nous? La passion du savoir*. Odile Jacob.
- Buisson, F. (1887/2017). *Dictionnaire de pédagogie*. Robert Laffont.
- Cavell, S. (1992/2009). *Qu'est-ce que la philosophie américaine?* Folio.
- Chauvigné, C. et Roelens, C. (2022). *Engagez-vous, qu'ils disaient...Essai de philosophie politique de l'éducation pratique et appliquée à la vie scolaire et au parcours citoyen*, Congrès international AREF 2022, Lausanne, 13-15 septembre 2022.
- Constant, B. (1819/2010). *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*. Mille et une nuits.
- Cornu, L., Pompougnac, J.-C. et Roman, J. (1990). *Le barbare et l'écolier. La fin des utopies scolaires*. Calmann-Lévy.
- Dambra, S. (2005). Durkheim et la notion de morale. *¿Interrogations?, 1*. <https://www.revue-interrogations.org/Durkheim-et-la-notion-de-morale>.
- Das, V. (2017). Dans les pas de l'enfant : la voix philosophique de Cavell. *A contrario*, 25, 127-144.
- Debray, R. (2005). *Les communions humaines. Pour en finir avec « la religion »*. Arthème Fayard.

- Debray, R. et Gauchet, M. (2003). Du religieux, de sa permanence et de la possibilité d'en sortir. Un échange. *Le Débat*, 127, 3-17.
- Dejardin, C. (2022). *Urgence pour l'école républicaine. Exigence, équité, transmission*. Gallimard.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubet, F. (2021). Préface à la présente édition. Dans É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France* (p. V-XXII). Presses universitaires de France.
- Dufour, D.-R. (2011). *L'individu qui vient...après le libéralisme*. Denoël.
- Durkheim, É. (1893/2013). *De la division du travail social*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1899/1975). Une révision de l'idée socialiste. Dans É. Durkheim, *Textes. 3. Fonctions sociales et institutions* (p. 163-172). Éditions de Minuit.
- Durkheim, É. (1902-1903/2015). *L'éducation morale*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Durkheim, É. (1922/1999). *Éducation et sociologie*. Quadrige/Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1924/1963). *Sociologie et philosophie*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1938/2021). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (1970/2010). *La science sociale et l'action*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. et Clavier, L. (dir.) (2019). *Le religieux sans la religion. Vivre et éduquer sans absolu? (1850-1950)*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Ferté, L. et Husser, A.-C. (dir.) (2019). *L'institution scolaire au prisme de la modernité. Jalons pour une étude des discours pédagogiques au XIXe siècle*. L'Harmattan.
- Filloux, J.-C. (1970/2010). Introduction. Dans É. Durkheim, *La science sociale et l'action* (p. 7-80). Presses universitaires de France.
- Finkelkraut, A. (dir.) (2007). *La querelle de l'école*. Stock.
- Foray, P. (2013). Republicanisme scolaire : émancipation et méritocratie. *Le Télémaque*, 43, 35-44.
- Foray, P. (2016a). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Foray, P. (2016b). La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation. *Le Télémaque*, 50, 67-72.
- Foray, P. (2019). Où sommes-nous quand nous sommes à l'école? *Recherches en éducation*, 36, 7-15.
- Frelat-Kahn, B. (1999). *L'école en France et la pensée libérale*. Ellipses.

- Frelat-Kahn, B. (2008). Le libéral : cet « autre ». *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41, 2, 45-60.
- Gallie, W. B. (1956/2014). Les concepts essentiellement contestés. *Philosophie*, 122, 9-33.
- Garin, E. (1957/2003). *L'éducation de l'homme moderne, 1400-1600*. Hachette.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, 37, 55-86.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, 27-44.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Gallimard.
- Gautier, C. (1994). Corporation, société et démocratie chez Durkheim. *Revue française de science politique*, 44-5, 836-855.
- Go, H. L. (dir.). (2018). *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Hurka, T. (1996/2017). Perfectionnisme. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (p. 1437-1443). Presses universitaires de France.
- Husser, A.-C. (2019). *Du théologique au pédagogique. Ferdinand Buisson et le problème de l'autorité*. Champion. (pas cité dans le texte)
- Husser, A.-C., Barthelmé, B. et Piqué, N. (2009). *Les sources de la morale laïque*. ENS Éditions.
- Jankélévitch, S. (2003). Nature et éducation chez Durkheim. *Le Télémaque*, 24, 155-166.
- Kerlan, A. et Kolly, B. (dir.). (2021). *Dictionnaire de philosophie de l'éducation. Notions essentielles*. ESF.
- Laugier, S. (dir.). (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral*. Presses universitaires de France.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P. et Dreux, G. (2011/2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Ledent, D. (2011). *Émile Durkheim*. Ellipses.
- Lefort, C. (2007). *Le temps présent. Écrits 1945-2005*. Belin.
- Martinez, M.-L. (2019). Chapitre II. Émile Durkheim : le religieux, comme sacré et comme symbolique, condition de possibilité de l'éducation et de l'humanisation. Dans M. Fabre et L. Clavier (dir.), *Le religieux sans la religion : Vivre et éduquer sans absolu (1850-1950)* (p. 43-60). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Monjo, R. (2014). Que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté. *Recherches en Éducation, Hors Série 6*, 51-61.
- Müller, H.-P. (1986/2013). Société, morale et individualisme. La théorie morale d'Émile Durkheim. *Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales*, 13, <http://journals.openedition.org/trivium/4490>.
- Nique, C. et Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Plon.

- Nora, P. (dir.). (1984/1997). *Les lieux de mémoire, t.1 : La République*. Gallimard.
- Nussbaum, M. (2011/2012). *Capabilités*. Flammarion.
- Ogien, R. (2003/2008). *Penser la pornographie*. Presses universitaires de France.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2007a). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.
- Ogien, R. (2007b). *La liberté d'offenser : Le sexe, l'art et la morale*. La Musardine.
- Ogien, R. (2009). *La Vie, la mort, l'État : le débat bioéthique*. Grasset.
- Ogien, R. (2010). *Le Corps et l'argent*. La Musardine.
- Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine*. Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2013a). *L'État nous rend-il meilleurs? Essai sur la liberté politique*. Gallimard.
- Ogien, R. (2013b). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en Éducation, Hors Série 6*, 13-24.
- Ogien, R. (2016). *Mon dîner chez les cannibales*. Grasset & Fasquelle.
- Pachod, A. (2007). *Quels enseignants pour quels élèves? Rapports de commission et textes officiels (1945-2003)*. L'Harmattan.
- Panaccio, C. (dir.). (2012). *Le nominalisme (textes clés). Ontologie, langage et connaissance*. Vrin.
- Paugam, S. (2013). Introduction - Durkheim et le lien social. Dans É. Durkheim, *De la division du travail social* (p. 1-40). Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*. Presses universitaires de Nancy.
- Prost, A. (1992/1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Seuil.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. La Fabrique.
- Rawls, J. (1993/1995). *Libéralisme politique*. Presses universitaires de France.
- Raynaud, P. (1991). L'école de la démocratie. *Le Débat*, 64, 35-38.
- Raynaud, P. (1996). Culture de masse et savoir scolaire. *Le Télémaque*, 6, 45-50.
- Raynaud, P. (2011). Durkheim sur l'éducation. Dans R. Boudon, *Durkheim fut-il durkheimien? Actes du colloque organisé les 4 et 5 novembre 2008 par l'Académie des Sciences morales et politiques* (p. 173-184). Armand Colin.
- Raynaud, P. et Thibaud, P. (1990). *La fin de l'école républicaine*. Calmann-Lévy.

- Robert, A. D. (2015). *L'école en France. De 1945 à nos jours*. Presses universitaires de Grenoble.
- Robertson, F. (2003). Durkheim : entre religion et morale. *Revue du MAUSS*, 22, 126-143.
- Roelens, C. (2020a). Éthiques éducatives scolaires et familiales face au défi de l'individualisation de masse. Enjeux, tensions et perspectives, *Epistrophè. Revue Internationale d'Éthique Professionnelle en Philosophie et en Éducation. Études et Pratiques*, 3, 67-114.
- Roelens, C. (2020b). Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie. *Revue française d'éthique appliquée*, 9, 59-73.
- Roelens, C. (2021a). Philippe Raynaud, la philosophie politique de l'école et la formation des enseignants. Un regard à l'aune de l'individualisme démocratique. *Recherches en éducation*, 45, <https://journals.openedition.org/ree/9533>.
- Roelens, C. (2021b). Penser l'autonomie avec Ruwen Ogien. Un minimalisme appliqué comme geste philosophique dans la modernité démocratique? Dans E. Théodoropoulou (dir.), *Actes de la 1ère Pré-Biennale Internationale de Philosophie Pratique en ligne, « Philosophie en praxis Le geste philosophique : engagements politiques, éthiques, éducatifs, artistiques », 09-10 Mai 2020* (p. 166-179). L.R.Ph.P.
- Roelens, C. (2022a). L'école du citoyen à l'épreuve de la société des individus. Une lecture critique de Dominique Schnapper. *Recherches & Éducatons*, 25, <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/13671>.
- Roelens, C. (2022b). Des conditions de légitimité de l'institution scolaire dans une société des individus. Réflexions à partir du concept libéral de neutralité axiologique de l'État. *Éducation et socialisation*, 64, <https://journals.openedition.org/edso/18998>.
- Roelens, C. (2022c). *Quelle autorité dans une société des individus?* Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Roelens, C. (s.d.). *Penser l'accompagnement de l'individualisme démocratique aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation*. Projet d'Habilitation à Diriger les Recherches en sciences de l'éducation et de la formation (volume II).
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Gallimard.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration?* Gallimard.
- Schnapper, D. (2014). *L'esprit démocratique des lois*. Gallimard.
- Schnapper, D. (2017). *De la démocratie en France. République, nation, laïcité*. Odile Jacob.
- Ségur, C. de (1858/1964). *Les malheurs de Sophie*. Pauvert.
- Seguy, J.-Y. (dir.) (2018). *Variations autour de la « forme scolaire »*. *Mélanges offerts à André D. Robert*. Presses Universitaires de Lorraine.
- Sen, A. (1999/2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, Justice, Liberté*. Odile Jacob.

- Status, P. (2016). L'expérience démocratique de l'éducation : quelques pistes de réflexion . *Le Télémaque*, 50, 73-78.
- Tarot, C. (2004). Individu, société et individualismes. Une introduction au débat sociologique. *Essaim*, 12, 85-104.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36, 47-62.

L'éthique de l'élève se construit au quotidien

André Pachod

Numéro 14, été 2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106125ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106125ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pachod, A. (2023). L'éthique de l'élève se construit au quotidien. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 46–62. <https://doi.org/10.7202/1106125ar>

Résumé de l'article

Si la recherche documentaire confirme largement l'éthique de l'enseignant, elle ne mentionne pas de titres, ni d'ouvrages, ni d'articles spécifiques sur l'éthique de l'élève. Celle-ci serait-elle absente des préoccupations des sciences de l'éducation, de la formation initiale et continue des enseignants, de l'exercice quotidien en classe et à l'école? Supposée, elle demande à être explicitée, en contraste avec deux termes voisins de sens et souvent confondus : la morale et la déontologie. En référence à Paul Ricoeur, l'éthique sera approchée comme la visée de la vie bonne de l'élève, dans la classe et à l'école. Pour que l'éthique de l'élève puisse se construire au quotidien, diverses conditions et postures sont à activer par l'enseignant pédagogue et éducateur et par l'élève sujet et acteur.

© André Pachod, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

L'éthique de l'élève se construit au quotidien

André Pachod, maitre de conférences, HDR

Université de Strasbourg

Résumé: Si la recherche documentaire confirme largement l'éthique de l'enseignant, elle ne mentionne pas de titres, ni d'ouvrages, ni d'articles spécifiques sur l'éthique de l'élève. Celle-ci serait-elle absente des préoccupations des sciences de l'éducation, de la formation initiale et continue des enseignants, de l'exercice quotidien en classe et à l'école? Supposée, elle demande à être explicitée, en contraste avec deux termes voisins de sens et souvent confondus : la morale et la déontologie. En référence à Paul Ricœur, l'éthique sera approchée comme la visée de la vie bonne de l'élève, dans la classe et à l'école. Pour que l'éthique de l'élève puisse se construire au quotidien, diverses conditions et postures sont à activer par l'enseignant pédagogue et éducateur et par l'élève sujet et acteur.

Mots-clés: déontologie, éthique, métier d'élève, Ricœur, vie bonne

Abstract: If teacher ethics is definitely an important area of research, student ethics remains largely unexplored. It seems absent from the concerns of educational researchers, of teacher training, and of the daily exercise of teaching in the classroom and at school. This notion needs to be clarified, in contrast with two closely related and often mixed-up terms: morality and ethics. In reference to Paul Ricœur, ethics will be approached as the aim of the good life of the student in the classroom and in the school. For the student's ethics to be built daily, various conditions and postures must be activated by the teacher-pedagogue and educator, and by the student as a subject and actor.

Keywords: deontology, ethics, good life, Ricœur, student responsibility

Introduction

Après avoir pensé *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien* (Pachod, 2013), nous souhaitons questionner l'accompagnement et la stimulation de l'élève dans sa propre construction éthique au quotidien. Cette entreprise nous semble rendre compte d'une réalité simple de réciprocité d'existence convenue entre l'enseignant et l'élève. Cette réciprocité concerne-t-elle l'éthique? Si la recherche documentaire confirme largement l'éthique de l'enseignant, elle ne mentionne pas de titres, ni d'ouvrages, ni d'articles spécifiques sur l'éthique de l'élève. Celle-ci serait-elle absente des préoccupations des sciences de l'éducation et de la formation, de la formation initiale et continue des enseignants, de l'exercice quotidien en classe et à l'école? Supposée, elle demande à être explicitée. Pratiquée, elle gagne à être précisée. Notre recherche, en sa deuxième partie, se propose de l'approcher en référence à Paul Ricœur.

Afin de bien saisir l'originalité de l'éthique, nous la contrasterons avec deux autres termes voisins de sens, riches de nuances, souvent confondus : la morale et la déontologie. Si les trois appellations partagent une question initiale et quotidienne, « Que dois-je faire? », elles varient sur le sens à donner à l'auxiliaire *devoir* : la morale ou ce qu'il faut faire, la déontologie ou ce qu'il est recommandé de faire, l'éthique ou ce qu'il est possible de faire. Toutes ces nuances feront l'objet de la première partie cette recherche.

L'éthique de l'élève se construit au quotidien grâce à la mise en œuvre des conditions favorables à la création d'un espace-temps sécurisé que sont l'école et la classe. Y contribuent également diverses postures éducatives marquées par une intention sur autrui générant un certain nombre d'actions référées à des principes éthiques. Ces perspectives seront présentées en troisième et dernière partie, invitant, en conclusion, à des approfondissements sur la responsabilité, sur le questionnement et sur la classe pour construire la vie bonne de l'élève.

1. Deux contrastes essentiels pour mieux situer l'éthique

En continuité et en approfondissement de nos publications sur la morale professionnelle de l'enseignant et sur l'éthique enseignante, nous contrastons trois termes voisins de sens, souvent confondus : la morale, l'éthique et la déontologie. Les nuances de définition s'appuient sur l'auxiliaire *devoir*. Ces nuances françaises du devoir faire, nous les retrouvons accentuées en langue allemande par trois verbes. *Müssen* signifie une obligation impérative, une norme à respecter sans possibilité de s'y soustraire sous peine de sanction relevant du droit ; l'impératif catégorique de Kant relève de cette approche. *Sollen* exprime une recommandation forte, voire très forte, de type social, inscrite dans les us et coutumes, les convenances, l'ethos d'une société ou d'un groupe de référence ou d'appartenance. Enfin, *können* s'entend comme le verbe de l'optatif, ce mode de grec ancien pour formuler le souhait, la possibilité, le choix. En référence au français et à l'allemand, « que dois-je faire? »

peut s'énoncer ainsi en ce qu'il faut faire, ce qu'il est convenu et recommandé de faire, et ce qu'il est possible de faire. Ces trois formulations construisent ensemble l'agir éthique et responsable de l'enseignant en 3D (Pachod, 2007a) et à présent de l'élève. La morale précise l'agir dans des obligations et des énoncés normatifs. La déontologie codifie l'agir dans des habitudes et des routines, des recommandations et des convenances professionnelles et partagées par un groupe. L'éthique développe l'agir en intentions, en choix, en hésitations, en risques consentis, en questionnements, à la recherche de la vie bonne.

1.1. La morale

En écho au verbe *müssen*, la morale se définit comme un ensemble de règles, de commandements, d'interdictions, de devoirs qui proposent une distinction entre le bien et le mal, qui permettent de qualifier et de juger les actions humaines (Prairat, 2012, 2021). La norme est le concept central de la morale. Michel Métayer précise que « pour être efficaces et bien guider l'action, les normes morales doivent souvent être codifiées en règles précises et détaillées. Elles prennent alors la forme de législations, de réglementations ou de codes de procédures » (2008, 6). Ces normes se déclinent en principes « qui sont des normes morales très générales » et en règles qui « sont des normes spécifiques qui viennent préciser la manière dont un principe doit s'appliquer dans une situation donnée » (2008, 7). En caractérisant et en énonçant un ensemble d'obligations, de règles et d'interdictions, la morale risque une rigidité, « une obéissance messianique, un endoctrinement » (Desaulniers et Jutras, 2006, 32), un non-changement que Dominique Depenne précise de façon schématique : « Ce que la morale n'admet pas, c'est le différent et le différend. (...) Introduire de la différence, c'est re-questionner le bien-fondé du modèle dominant. C'est remettre en question l'unité de la pensée dominante » (2013, 24).

Nous nous interrogeons : y a-t-il une morale de l'élève, à l'instar de la morale de l'enseignant qui a fait l'objet d'un chapitre du *Code Soleil* sur une soixantaine d'années (Pachod, 2007b), de publications récentes? La recherche documentaire infructueuse ne signifie pas l'absence de la morale de l'élève, mais sa présence implicite énoncée dans des documents législatifs et ministériels. Divers droits individuels et collectifs des élèves, leurs obligations d'assiduité, de respect portant sur les règles de fonctionnement, l'ensemble des membres de la communauté éducative, les bâtiments, les locaux, les matériels sont énoncés dans des lois d'orientation, des décrets et des circulaires.

1.2. La déontologie

Néologisme du philosophe et juriconsulte Jeremy Bentham (1748-1832), la déontologie est la science ou le discours (*logos*) des devoirs (*dei, deon*) concrets à accomplir dans des situations singulières, notamment professionnelles. « Forme particulière de régulation sociale propre à une profession ou à un métier » (Desaulniers et Jutras, 2006, 37), la déontologie désigne « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent la conduite de ceux

qui exercent une profession » (Métayer, 2008, 6). Elle donne « des points de repères pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail brouillés et difficiles » (Prairat, 2014, 30). Demeurant « provisoires et évolutives selon les rapports de force qui prévalent dans un secteur » (Lavigne et Lestienne, 2000, 40), ces règles se nourrissent d'études de cas pratiques et mobilisées par la recherche de prestations continues d'excellence et de visibilité. Éprouvées et approuvées par des professionnels qui ont confirmé les actions jugées acceptables, souhaitées, convenables et permises, et qui ont écarté les pratiques ambiguës, illégitimes et inacceptables, ces règles, normes et valeurs formalisées définissent « les "bonnes" et les "mauvaises" conduites » (Depenne, 2013, 31). La connaissance et le partage de ces règles et de ces pratiques circonscrites et référées contribuent à définir et à constituer un groupe professionnel identifié.

Nous nous interrogeons : y a-t-il un code de déontologie de l'élève? Si l'on s'en tient au strict intitulé, la réponse est négative; si l'on examine son contenu, la réponse positive se présente sous trois appellations : les règles de vie, le métier d'élève et les modèles d'élèves.

Tout établissement scolaire dispose d'un règlement intérieur qui, selon le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, présente les règles et les principes de vie dans l'école, les droits et les devoirs des membres de la communauté éducative, les règles de civilité et de comportement, les sanctions scolaires. Les règles de vie de l'élève en classe sont souvent précisées, voire co-élaborées en groupe-classe et avec l'enseignant, notamment lors d'incidents ou de conflits. L'élève dispose ainsi de repères qui cadrent et encadrent son exercice au sein de l'école et en classe.

« Peut-on parler aussi simplement d'un métier d'élève? N'est-ce pas une métaphore trompeuse ou un abus de langage? », s'interroge Philippe Perrenoud (2010, 11). Il s'agit, précise-t-il, d'un drôle de métier puisqu'il

n'est pas librement choisi, moins qu'un autre ; [qu'il] dépend fortement d'un tiers ; (...) qu'il s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers (...), se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la personne, de son intelligence, de sa culture, de son caractère (2010, 14).

De fait, les élèves exercent une vie professionnelle dans la mesure où ils travaillent dans une organisation formelle qui définit et codifie les rôles, les qualifications, les droits et les devoirs de chacun, qui attend une production en réponse à une commande précise. Pour ce faire, ils mettent en œuvre des routines quotidiennes et des gestes professionnels explicites ou implicites qui, selon Dominique Bucheton, constituent

des manières d'agir inscrites dans une culture professionnelle scolaire, héritée d'une très longue tradition, transmise par la profession, mais aussi par l'expérience d'élève de chacun. Un double héritage qui conforte la stabilité de grands genres ou "formes scolaires", de routines non interrogées qui ont la vie dure : le modèle transmissif de

la leçon (...), la dictée, le "passe au tableau", l'appel oral par le maître, l'interro surprise, le devoir sur table sans documents (2019, 21).

Ainsi, devenir et demeurer élève se déploie en deux didactiques. La didactique traditionnelle vise à inscrire l'exercice de l'élève dans des activités commandées ou imposées, en respectant les règles convenues et les contrôles consentis pour réaliser un travail prescrit par l'institution. Une didactique nouvelle, en particulier celle de l'Éducation nouvelle,

emporte [les élèves] dans un tourbillon de projets et de possibilités, sans commune mesure avec l'organisation du travail dans une classe ordinaire. On leur demande d'être actifs, inventifs, d'amener des idées, de prendre des initiatives, d'assumer des responsabilités, d'être à la fois autonomes et capables de travailler en groupe... (Perrenoud, 2010, 111).

En réalité, la classe se construit avec ces deux didactiques.

La déontologie de l'élève se précise dès lors dans les modèles d'élèves que l'école et l'enseignant préconisent et mettent en œuvre souvent de façon convenue et non questionnée. Quel est le bon élève : « l'élève muet, obéissant et déférent » (Develay, 1996, 67), bien élevé, poli, attentif, silencieux, immobile, levant le doigt pour poser des questions intelligentes et pertinentes, travaillant vite et bien, prenant des initiatives en réponse aux sollicitations du maître? Jean Houssaye s'interrogeait sur les bons et les mauvais élèves et enseignants (2001). La question d'ordre déontologique demeure : quel métier d'élève - de bon élève - vais-je exercer et faire exercer? Un élève conforme aux attentes explicites de l'institution et de ses acteurs, modelé, ajusté et adapté au milieu et aux exigences scolaires, qui, pour résister, développe une stratégie défensive ou minimaliste n'ayant « guère d'autres moyens que la ruse, le repli sur soi, le faux semblant » (Perrenoud, 2010, 15; 31)? Ou un élève autonome, libre, responsable dans ses propos, ses activités, ses interactions dans la vie scolaire, collective et relationnelle, selon le modèle finlandais (Robert, 2009)? La question est déontologique, mais aussi pédagogique et éducative (Chauvigné, 2022; Dupeyron, 2017) : la pédagogie dite traditionnelle présente des approches de l'élève fort différentes de celles de l'éducation nouvelle (Deny et Pigache, 2017).

2. Quelques considérations pour comprendre l'éthique

Notion polysémique, l'éthique demande à être clarifiée et ajustée dans notre recherche. Nos analyses se réfèrent à la définition de l'éthique de Paul Ricœur : « la visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » (1990, 202). Nous développons les trois premières composantes de cette formulation en les complétant ainsi : la visée de la vie bonne de l'élève avec et pour les autres, dans la classe et à l'école, tenues pour des institutions justes.

2.1. La visée

La première composante précise que l'éthique est une visée qui s'inscrit non pas dans une logique déontique qui est de l'ordre du falloir (De Greef, 1996, 373-377), mais dans une logique téléologique, du grec *telos* signifiant le but, la fin. « C'est par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie et celui de la morale pour l'articulation de cette visée dans des normes caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte », précise Ricœur (1990, 200). La visée indique une intention, un projet, une dynamique, un sens à construire : « Le sens se construit, il n'est pas donné d'avance ; il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations ; il se construit en situation, dans une interaction et une relation » (Perrenoud, 2010, 17). L'éthique met ainsi le sujet - l'élève - « en situation de penser son futur à la lumière de son présent, et simultanément de s'intéresser à l'existant en ayant anticipé son devenir », écrit Michel Develay (1996, 107). L'éthique relève du projet qui, selon Jean-Pierre Boutinet (2010, 53-58), se comprend par le jeu de ses préfixes en cinq paronymes : pas de projet sans *su-jet* qui conçoit et met en œuvre; pas de projet sans *ob-jet* à façonner, à reconfigurer, à atteindre; pas de projet sans *re-jet* de ce qu'on met à distance ou de côté; pas de projet sans *tra-jet* situé dans un espace-temps; pas de projet sans *sur-jet* qui établit des liens et relie des acteurs.

L'éthique privilégie l'approche aristotélicienne de la *praxis* et non celle de la *poesis* (Imbert, 2000). Dans le faire, en *poiesis*, l'agent est en position de maîtrise et d'expertise, d'action inscrite dans une procédure : « Le faire s'apprécie en termes d'efficacité et son déroulement peut donner lieu à un contrôle » (Leclercq, 2000, 243). L'imprévu doit être réduit à l'imprévisible « où ne doit arriver que ce qui est annoncé et tout ce qui est annoncé doit arriver » (Lyotard, 1988, 135). En *praxis*, l'agir est production de finalités, commencement de quelque chose de nouveau. « La surprise, écrit Imbert, est bien, en définitive, la marque distinctive de l'action. La surprise qui déconcerte l'éducateur, le confronte à l'imprévu, signe que, quels qu'aient pu être les plans et les prévisions, l'avènement d'un être nouveau relève du "miracle" de la *praxis* » (2000, 106). En éthique, l'imprévu constitue le temps et le lieu de l'étonnement, du questionnement, de la décision. Dans une classe et dans un cours, l'enseignant et l'élève évoluent entre ce qui était soigneusement programmé et ce qui se passe réellement : l'éthique se vit et se construit souvent dans cet écart inhérent à toute relation pédagogique et éducative ou grâce à cet écart.

En éthique, le sujet - l'élève - ne s'installe pas dans la répétition d'un déjà-là expérimenté et approuvé en pratiques et en protocoles standardisés. Il s'en sert pour améliorer la situation présente, souvent problématique, à la recherche d'une solution meilleure. L'éthique le fait entrer pleinement dans l'ici et le maintenant de la situation réelle et vécue, en visée d'un pas-encore : ainsi, il débanalise le quotidien (Depenne, 2013, 110), il risque une prise d'initiative et de responsabilité au service de l'invention qui améliore la condition humaine et de

l'innovation qui aide au changement social (Liu, 2022, 18). Le sujet devient alors, en termes aristotéliens, l'homme sage, « le *phronimos*, l'homme doué de ce sens éthique, de cette faculté de discernement, qui lui permet de choisir en toutes circonstances, la solution la plus juste, la plus appropriée à la situation présente » (Fontaine, 2002, 8). Le sage éviterait ainsi des problèmes que le technicien aurait pu et su résoudre.

En recherche de la bonne décision dans une situation donnée, souvent problématique, le sujet devient auteur de sa décision. L'éthique prend sa source dans le sujet : « Pas de sujet, pas d'éthique. Pas d'autres, pas d'éthique. Pas de sujet, pas d'autres, pas d'intervention, pas d'enseignement non plus. Telle est la morale de l'histoire » (Roy Bareau, 2009, 118). En éthique, le « je » - non le « on » - cherche, hésite, pense en praticien réfléchi et en praticien réflexif. Il « revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes. Il est alors, tout autant, "praticien réflexif" : il revient, toujours en pensée, sur lui-même en la situation créée. La réflexion, la réflexivité supportent le progrès » (Paquay, 1994, 20). Il s'interroge donc avant l'action, pendant l'action, après l'action et à propos de l'action. Ces questions maintiennent le sujet dans une position et dans une évolution de funambule qui « doit apprendre à maîtriser un constant déséquilibre entre, d'un côté, la défense des principes qu'il est chargé de faire respecter ou des convictions qui l'habitent et, de l'autre, une écoute attentive de l'étrangeté de certaines positions et une possibilité d'évoluer » (Drouin-Hans, 2009, 222-223). L'éthique invite le sujet à faire avec, et non contre, des exigences à la fois contradictoires et légitimes, des paradoxes indépassables qui constituent, selon Jean-Bernard Paturet (2007, 67-93) les « apories de la raison éducative » : domestiquer et affranchir, l'insociable sociabilité de l'homme, l'identité et l'ipséité, la personne et la catégorie, la rupture et la continuité, l'universel et le particulier.

En fait, l'éthique questionne là où la morale répond. Son domaine est le questionnement et la délibération sur ce qu'il est juste et bon de faire, l'interrogation sur le sens et la valeur des actions. « L'éthique, précise Eirick Prairat, [est] force d'interpellation, elle interroge ce qui est établi » (2013, 78). Il se réfère alors à Paul Ricœur :

Je propose [...] de distinguer entre éthique et morale, de réserver le terme "éthique" pour tout questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par "loi morale" tout ce qui, dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs (1996, 42-45)

En ce sens, l'éthique est puissance de renouvellement : « Elle empêche, poursuit Eirick Prairat, la clôture et le sommeil dogmatique de la morale en la réinterrogeant dans ses normes et ses règles. (...) La morale est un contenu ; l'éthique, une interrogation. (...) Subversive, elle déplace les lignes » (2013, 48-49).

2.2. La vie bonne

L'éthique est une visée de la vie bonne qui est « la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement au regard de laquelle une vie est tenue pour plus ou moins accomplie ou inaccomplie » (Ricœur, 1990, 210). « Cette notion, précise Eirick Prairat, appartient à la tradition aristotélicienne (*eu zein*, "bien vivre") et peut être assimilée à l'idée de vie réussie, accomplie, heureuse. La vie bonne est une manière de donner sens à son existence » (2013, 45-46). Cette démarche éthique « originale et singulière est avant tout recherche d'une vie réussie » (Prairat, 2013, 45-46) qui relève de choix particuliers et personnels, inscrits dans des environnements propices à la liberté, favorables aux questionnements et aux choix. Mais quelle est la vie bonne souhaitée, voire exigée, par l'enseignant et par l'école pour l'élève? Quelle est la vie bonne souhaitée par l'élève lui-même? Poser ces questions en début d'année scolaire et de cours, c'est reconnaître à l'éthique cette occasion de coconstruire des espaces/temps d'expression et d'élaboration de valeurs et de projets visant l'émergence de sujets libres, autonomes et responsables. Les réponses ne s'imposent pas, elles se discutent, se partagent et s'édifient par le dialogue, le débat, la *disputatio*.

L'éthique se présente ainsi comme « l'art de l'orientation de la conduite humaine entre déontologie et éthique » (Gohier et Jeffrey, 2005, 52), à la recherche du bonheur, du bien et du mieux-vivre. S'orienter, c'est « choisir son orient en n'étant pas assuré de ne pas désirer l'occident, le noroît ou le suroît. S'orienter, c'est choisir de manière parfois définitive en n'étant pas certain de son choix » (Develay, 1996, 26). Choisir, c'est prendre le temps de renoncer à des possibles pour retenir la meilleure solution ici et maintenant, pour construire la responsabilité entendue comme la capacité à rendre compte de ses actes et à préserver un avenir heureux pour soi et pour autrui. Pour Christophe Marsollier l'éthique est

cet espace de réflexion, de présence à soi et à l'élève, où la recherche de ce qui est bon pour lui, le conduit à opter pour une démarche spécifique qu'il n'aurait peut-être pas spontanément choisie, mais que l'expérience et l'analyse des enjeux le conduisent à retenir comme étant, dans l'instant, la meilleure qu'il puisse offrir à l'élève (2012, 16).

Pour construire la vie bonne, l'éthique nécessite de prendre, selon Serge Boimare un « temps de suspension nécessaire à la recherche, à la réflexion » (2004, 109; 154) que les enfants en échec évitent ou fuient. Dans une logique actuelle du temps vécu dans l'urgence continue, le sujet risque de perdre sa capacité à hiérarchiser les questions et les solutions, à garder le lien social, n'ayant plus le temps disponible pour écouter, dialoguer, débattre sereinement et patiemment (Pachod, 2017). L'éthique se présente alors comme résistance à l'aliénation et à l'accélération du temps (Rosa, 2014); elle invite au ralentissement afin de comprendre les réalités et de faire des choix, de référer l'action à des finalités. L'éthique aide l'homme à demeurer auteur et acteur du temps et de l'histoire d'une vie bonne, pour lui et pour autrui. Elle installe le sujet, l'enseignant, l'élève, dans un retard, une patience et un sursis nécessaires

pour bien agir et non pas pour réagir dans l'immédiateté, par caprice, par empressement. Entrer en éthique, en classe et en cours, c'est accepter, d'une part, de suspendre la pression des programmes et de ralentir la course à la performance et, d'autre part, de pratiquer des activités de rupture et de repos, des temps de questions et de débats, de repos, de bâtons de parole, de gratuité et d'humour. L'éthique approfondit et ouvre régulièrement et patiemment des espaces cognitifs, relationnels, culturels que la morale aurait certainement fermés et que la déontologie aurait vraisemblablement cadrés et encadrés.

2.3. Avec et pour les autres

Enfin, l'éthique est une visée de la vie bonne avec et pour les autres. Cette composante, « nous [la] désignons du beau nom de sollicitude », qui, toujours selon Paul Ricœur « ajoute la dimension de la valeur qui fait que chaque personne est irremplaçable dans notre estime et notre affection. (...) Deviennent ainsi fondamentalement équivalents l'estime de l'autre comme soi-même et de l'estime de soi-même comme un autre » (1990, 211). La sollicitude revêt selon Marie-Andrée Ricard « tantôt la figure du souci, de la préoccupation pour autrui, tantôt celle de la solidarité, de la fraternité, de l'humanité, tantôt, enfin, la forme de comportements qui résultent de ces dispositions bienveillantes tels l'attention, le soin, l'accompagnement et la protection » (2017, 1). Elle est la manifestation d'une inquiétude et d'une préoccupation pour autrui. Prenant en charge la vulnérabilité d'autrui, elle est le souci de l'autre et pour l'autre : « Il faut redire avec Heidegger que le souci définit fondamentalement l'être au monde que nous sommes. (...) Exister, être au monde, c'est être dans le souci. Le souci se traduit par le fait que nous ne coïncidons jamais tout à fait avec nous-mêmes contrairement aux choses » (Trouvé, 2015, 3). Porter le souci de ses élèves, c'est les prendre en considération dans leur présence, c'est les reconnaître comme sujets à part entière. Jean-Marie Labelle précise que « l'élève, c'est un être humain, semblable à tous les autres et pourtant irréductible à un dénominateur commun. (...) L'élève, c'est une personne qui a un nom, un visage, une histoire. Ce n'est pas un entonnoir à programmes, un disque dur à remplir de données. (...) Il est unique » (2017, 43). L'enseignant, éducateur et pédagogue, prend soin (*educare* en latin) des élèves et les conduit (*pais, paidos* et *agein*) sur les chemins de l'école.

La situation de relation avec et pour les autres développe chez l'enseignant, selon Eirick Prairat, « une éthique de la présence qui noue trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact » (2021, 14-26). Trois lignes de sens la structurent :

La présence, c'est d'abord *un art d'être présent*, à soi, aux autres, être en résonance avec la classe, le groupe avec lequel on travaille. La présence, c'est aussi *un art d'être au présent*, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. C'est être disponible, pourrions-nous dire. La présence, c'est enfin *un art du présent* au sens du cadeau, de ce que l'on donne, du don, de ses connaissances, de son savoir-faire, de son expérience... La présence est une manière d'être. Mieux, c'est une

manière d'habiter la classe, d'où les exigences de bienveillance et de tact » (2021, 16).

Le tact peut se définir comme « la faculté rapide de jugement et de décision, (...) cette forme de sensibilité immédiate aux choses et aux êtres [qui] permet de juger le moment favorable pour intervenir, ce que les Grecs désignaient sous le nom de *kairos* » (Gauthier, 2019, 123). Il se situe entre l'excès et le défaut, entre le trop et le trop peu : « le moment *favorable*, l'intensité *nécessaire*, le geste *approprié*, la parole *adéquate*, l'agir *raisonnable*, la proximité ou la distance *suffisante*, la fermeté ou la souplesse *adaptée* » (Gauthier, 2019, 123). Le tact est ainsi le « sens de l'adresse. (...) Il est le sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit et comment cela doit être dit, mais aussi au sens de ce qui doit être tu. C'est la vertu du comment : comment on dit et comment on fait les choses » (Prairat, 2021, 17).

La seconde vertu, la justice, est à envisager de deux manières. La première considère les élèves en tant que sujets de droit à respecter, la deuxième comme des sujets apprenants, très différents les uns des autres en termes de capacités, de compétences, de motivations et de réussites.

Le maître juste sait aussi faire vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité : égalité dans les attentes et les visées, car tous les élèves sont conviés à réussir, et inégalité dans les moyens mis en œuvre, le soutien, les appuis, les étayages, dans l'accompagnement au nom des difficultés d'apprentissage, certes contingentes, mais bien réelles (Prairat, 2021, 16).

La troisième vertu est la bienveillance. Selon Camille Roelens, elle articule trois dimensions :

Bien veiller, bien veiller sur, bien veiller à. La dimension *bien veiller* conjugue un état d'esprit et une exigence de l'esprit. Elle mêle présence et attention dans une ouverture aux besoins et aux désirs des autres. (...) La dimension *bien veiller sur* décrit en fait deux caractéristiques complémentaires des rapports interindividuels : (...) prendre soin de l'autre (...), avoir soin de la relation que l'on a avec l'autre, autrement dit d'agir avec tact. (...) La troisième dimension, *bien veiller à* désigne un souci de participer à mettre à disposition des moyens très divers de comprendre notre environnement (2021, 75).

Ces trois vertus définissent la présence comme une proximité éthique que Dominique Depenne approche en référence à la philosophie d'Emmanuel Levinas :

La proximité éthique ne peut se penser qu'en rapport avec l'altérité. La proximité n'est pas un état ou un repos mais plutôt une inquiétude, celle qui advient de l'idée de n'être *jamais assez proche* d'Autrui humainement. Ce qui fonde l'idée de proximité éthique tient dans l'exigence de ce *jamais assez proche* qu'elle exprime dans chaque face-à-face humain, dans chaque rencontre interhumaine (2017, 98).

3. Construire la vie bonne de l'élève au quotidien : conditions et postures

Pour construire la vie bonne de l'élève au quotidien, il convient de circonscrire et de mettre en œuvre des conditions et des postures. Par conditions, nous entendons les composantes, les structures, les dispositifs et les espaces-temps qui construisent l'école et la classe en espaces-temps hors menace, en prenant appui sur trois situations favorables (Perrenoud, 1999, 26-31). Les situations non menaçantes dans l'école et hors de l'école permettent d'apprendre et d'enseigner à l'abri des menaces et des pressions idéologiques et physiques. Les situations mobilisatrices, porteuses de sens, impliquent les élèves dans leurs apprentissages en osant faire ce qu'ils ne savent pas encore faire, en se trompant, en cherchant, en questionnant. Les situations sur mesure prennent en compte les élèves dans leur singularité, dans leur progression, dans leurs attentes et dans leurs besoins. Nous faisons nôtre la triple approche de la posture éducative présentée par Guy Le Bouëdec et ses collègues. La posture désigne d'abord une intention éducative sur autrui, un projet sur lui. Cette intention se traduit par un certain nombre d'actions génériques ou de comportements cohérents et précis. Elle fait appel « à un *principe éthique*, sorte d'horizon d'idéalité qui sert de référence, de régulateur et de grille de questionnement dans la mise en œuvre de l'intention éducative » (2016, 34-35; 49-50). Pour que l'éthique de l'élève advienne, deux points de vue, celui de l'élève et celui de l'enseignant pédagogue et éducateur, sont invités à se rejoindre dans une pédagogie de contrat.

Pour construire la classe comme un espace-temps favorable à l'éthique de l'élève, l'enseignant est invité, selon Philippe Perrenoud (1997, 8-10), à « *faire son deuil* de représentations et de pratiques fort commodes ». Huit deuils sont à entreprendre. Faire son deuil du fatalisme de l'échec, c'est accepter que tout n'est pas joué d'avance, que « l'échec scolaire n'est pas une fatalité ». Faire son deuil du rejet sur un bouc émissaire, c'est ne pas faire porter le chapeau à d'autres, c'est différencier tout de suite. Faire le deuil du plaisir de se faire plaisir, c'est pratiquer la rigueur dans la planification, dans la détermination des objectifs et dans l'emploi du temps. Faire son deuil de sa liberté dans la relation pédagogique, « c'est accepter de se confronter plus souvent, plus intensivement, plus méthodiquement aux élèves les moins gratifiants ». Faire son deuil des routines reposantes, c'est « inventer constamment des solutions originales pour les élèves qui résistent aux démarches standards ». Faire son deuil des certitudes didactiques, c'est porter son effort « sur ce qui importe le plus pour chaque élève ». Faire son deuil du splendide isolement, c'est renoncer à « sa folie personnelle » pour garder sa porte ouverte aux élèves, aux collègues et aux parents. Faire son deuil du pouvoir magistral, c'est accepter de changer de rôle et devenir « organisateur, personne-ressource, maître de soutien, (...), négociateur de contrats, inspirateur d'envies et de projets ».

Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques : tel est l'intitulé de la compétence 6 du référentiel de compétences de l'enseignant de 2013 (MENESR, 2013;

Pachod). Quatre champs d'action y sont détaillés, les trois premiers relevant de l'éthique. Le premier est relatif aux élèves : il est demandé de leur accorder l'attention, l'accompagnement et la valorisation appropriés, l'égalité, le bien-être, la sécurité et la sûreté. Le deuxième champ énumère les quatre « éducations à » qui situent la responsabilité de l'élève aujourd'hui et demain : la santé, la citoyenneté, le développement durable, l'éducation artistique et culturelle. Le troisième champ couvre les domaines et les formes de prévention et de sécurité assurant le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves.

L'enseignant, toujours selon le référentiel de 2013, est « pédagogue et éducateur au service de la réussite de tous les élèves ». Son identité première l'invite ainsi à pratiquer diverses postures pédagogiques et éducatives. Le pédagogue accompagne l'élève pour tenir conseil, c'est-à-dire « accompagner une personne dans la délibération préparant une conduite à tenir dans une situation-problème » (Lhottelier, 2001, 33). Il pratique aussi le dialogue qui favorise la discussion, la délibération, le débat en diverses situations. Il favorise, suscite et encourage un « rapport au savoir "questionnant" à la fois inquiet, curieux et critique, un rapport au savoir qui incite l'élève à découvrir le monde » (Maulini, 2002, 93). L'éducateur, quant à lui, opère un triple passage : de *l'infans*, le non-parlant, à un élève qui exprime sa pensée personnelle et singulière, de la dépendance ontologique à une autonomie personnelle, de l'indistinction à l'ipséité (Pachod, 2013, 83-88). La démarche de la pédagogie de contrat permet de

rendre l'élève autonome, libre dans le cadre de contraintes bien identifiées, (...), de l'aider à vivre des relations sociales, de lui apprendre à raisonner, à s'exprimer, à négocier, à prendre confiance en lui et dans ses interlocuteurs, à élaborer un projet et à le réaliser, à être différent et complémentaire des autres (Prezsmyski, 1994, 6).

3.1. Du côté de l'élève

Mettre l'élève au centre des préoccupations de l'enseignant, c'est reconnaître les droits imprescriptibles de l'apprenant, c'est rendre le métier d'élève plus vivable, puisqu'il est autonome dans ses initiatives et responsable dans ses actes. Philippe Perrenoud (1995, 123-135) énumère dix droits imprescriptibles de l'élève. Le droit de ne pas être constamment attentif, c'est reconnaître le droit de « décrocher, d'aller faire un tour, de piquer un fou rire, de changer d'air ». Le droit à son for intérieur, à l'intimité, est une condition de l'apprentissage qui « ne prétendra pas accéder aux coulisses, aux émotions et aux pensées des apprenants ». Le droit de n'apprendre que ce qui a du sens, c'est « expliquer aux élèves pourquoi ils apprennent, quel est le sens des savoirs et des tâches que l'on propose ou qu'on leur impose ». Le droit de ne pas obéir six à huit heures par jour, c'est négocier certaines décisions, ménager des espaces de liberté et de convivialité. Le droit de bouger, c'est ne pas assimiler l'attention à l'immobilité, ne pas oublier que l'élève est aussi un corps. Le droit de ne pas tenir toutes ses promesses, c'est reconnaître qu'à l'école, il ne faut pas tout faire bien pour être un bon élève, en réponse aux attentes souvent exorbitantes des adultes. Le droit de ne pas aimer l'école et de le dire, c'est accepter d'entendre et de discuter des goûts et des

dégoûts, des remises en question, des contestations. Le droit de choisir avec qui l'on veut travailler, c'est donner davantage de liberté aux élèves pour coopérer afin de se connaître et de s'apprécier. Le droit de ne pas coopérer à son propre procès, c'est ne pas être jugé sur ses doutes et sur ses erreurs, c'est questionner l'évaluation et l'évaluateur. Le droit d'exister comme personne, c'est reconnaître l'élève dans ses différences, dans son originalité, dans son histoire et dans sa personnalité.

Instituer l'élève-sujet, c'est résister, selon Philippe Meirieu, à toute forme de normalisation et d'assujettissement (2008, 95-101). Retenons trois affirmations parmi les dix présentées. Un élève-sujet est capable de vivre dans le monde sans occuper le centre du monde. Au sein d'une classe, il s'enrichit de représentations et de convictions autres que les siennes, il naît à la relation et à la coopération, aux responsabilités partagées. Un élève-sujet est capable de transformer son désir de savoir en désir d'apprendre. « Il ne cherche pas l'efficacité immédiate à tout prix, mais s'efforce de comprendre les phénomènes qu'il rencontre (...) En découvrant ce qui fait échec à son désir de réussite immédiate, il est amené à analyser ses erreurs et à se donner des cadres interprétatifs nouveaux ». Un élève-sujet est capable de se décentrer et d'entendre les points de vue des autres, à l'extérieur de lui et en lui. C'est interroger et réexaminer ses propres productions pour les améliorer et les amender; c'est prendre une nécessaire distance critique avec ses propres travaux.

Devenir un élève-acteur de la vie bonne, la sienne et celle des autres, c'est croire en son autonomie sous trois formes :

agir par soi-même (...) implique d'agencer des moyens, mettre en œuvre des savoirs et des savoir-faire, tenir compte des contraintes (...); choisir par soi-même, c'est pouvoir faire des choix de vie, conduire sa vie selon certaines priorités relatives à ce qui nous semble bon ou désirable (...); penser par soi-même, c'est diriger ses pensées (Foray, 2016, 21-22; 132).

C'est croire également en sa responsabilité, qui

désigne la capacité à assumer les choix que l'on a pris, à en répondre (...); [qui] s'exerce par des comportements altruistes, sous forme d'une éthique du don, de *care*; [qui] correspond à la préservation de la planète, dans sa capacité à nous offrir, sur le temps, des conditions de vie agréables et permettant à chacun une vie décente (Connac, 2017, 111).

Conclusion

Contribuer à « forger le sens critique et à adopter un comportement éthique » des élèves (BO, 2019) est une préoccupation mentionnée dans divers textes et domaines : en Enseignement moral et civique (EMC), dans le socle commun de compétences et de culture, dans certaines disciplines telles que les sciences de la vie et de la Terre (SVT) Une question demeure :

qu'entendre par « comportement éthique de l'élève »? En conclusion de nos réflexions et en vue de recherches futures, nous retenons trois réponses à travailler.

Tout d'abord, l'éthique reconnaît et construit une triple responsabilité (Connac, 2017, 110) « Individuelle, [elle] désigne la capacité à assumer les choix que l'on a pris, à en répondre ». La responsabilité humaine « s'exerce par des comportements altruistes, sous forme de l'éthique du don, de *care*. (...) C'est agir de telle sorte que nos comportements participent à la satisfaction des besoins et au bien-être d'autrui ». La responsabilité environnementale « correspond à la préservation de la planète, dans sa capacité à nous offrir, sur le temps, des conditions de vie agréables et permettant à chacun une vie décente. La vie bonne est une vie responsable. »

Ensuite, l'éthique forge l'esprit critique puisqu'elle favorise, suscite et encourage le questionnement (Maulini, 2005, 18). Questionner à propos de, c'est favoriser la critique; questionner à partir de, c'est cultiver la curiosité. L'être-là de Heidegger est un être questionnant qui comprend « la question comme incertitude, comme limite, comme limitation. Le questionnement, c'est la conscience de la finitude, le savoir du non-savoir, la négativité radicale. C'est lui qui nous ouvre au monde et nous ouvre le monde » (Maulini, 2005, 114). La vie bonne questionne et entretient le questionnement.

Enfin, devenir citoyen libre, c'est pratiquer le dialogue et « le courage de la nuance » dans le brouhaha des évidences (Birnbaum, 2021, 17; 24) qui invite à « poser le "devoir d'hésiter" comme impératif catégorique » dans un monde dans lequel « Nous étouffons parmi les gens qui pensent avoir absolument raison », écrivait Albert Camus (2002, 639). Apprendre, c'est se confronter à la réalité et aux autres, donc modifier ses idées, « "bémoliser" ses points de vue, évoquer différents possibles ou envisager d'autres approches que la sienne » (Giordan, 1998, 120).

Ces trois réponses approchent la vie bonne de l'élève comme une visée continue et partagée d'ouverture, d'étonnement et de questionnement dans les enseignements, en classe et à l'école, avec et pour les autres, élèves, enseignants et éducateurs.

Références

- Birnbaum, J. (2021). *Le courage de la nuance*. Seuil.
- BO Spécial (Bulletin Officiel) n° 1, 22 janvier 2019. *Programme d'enseignement moral et civique de seconde générale et technologique*. NOR : MENE1901572A. Arrêté du 17-1-2019.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Dunod.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet*. PUF.
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. ESF.

- Camus, A. (2002). *À « Combat »*. Gallimard.
- Chauvigné, C. (2022). *La vie scolaire : une histoire singulière au sein du système éducatif : la Revue de la vie scolaire (1960-2016)*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri*. ESF.
- De Greef, J. (1996). Art. « Déontique », dans *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. PUF.
- Deny, M. et Pigache, A.-C. (2017). *Le grand guide des pédagogies alternatives*. Eyrolles.
- Depenne, D. (2013). *Éthique et accompagnement en travail social*. ESF.
- Depenne, D. (2017). *Utopie et rencontre éthique en travail social. Accompagnement et lien humain*. ESF.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'École*. ESF.
- Drouin-Hans, A.-M. (2009). La laïcité à l'épreuve du relativisme. Dans F. Jutras et C. Gohier, *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*. PUN.
- Fontaine, P. (2002). *Le devoir*. Ellipses.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Gauthier, C. (2019). Le tact pédagogique. *Formation et profession*, 27(3), 121-124.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Belin.
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Les Presses de l'Université Laval.
- Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. ESF.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. ESF.
- Labelle, J.-M. (2017). *Apprendre les uns des autres. La réciprocité source d'éducation mutuelle*. L'Harmattan.
- Lavigne, J.-C. et Lestienne, B. (2000). *Construire une éthique de la coopération. Un projet pour l'Union européenne*. Chronique Sociale.
- Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives. De la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. L'Harmattan.
- Leclercq, G. (2000). Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique. *Revue des Sciences de l'éducation*, 26(2), 243-262.
- Lhottelier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Seli Arslan.
- Liu, T. (2022). *Former des innovateurs radicaux. Pour une pédagogie de l'émancipation*. L'Harmattan.

- Lyotard, J.-F. (1988). *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Galilée.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique. Repères pour l'éthique de l'enseignant*. Chronique Sociale.
- Maulini, O. (2002). Le pouvoir de la question : savoir, rapport au savoir et mission de l'école. *Éducation et francophonie*, 30(1), 90-111.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. ESF.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie : le devoir de résister*. ESF.
- Métayer, M. (2008). *La philosophie éthique. Enjeux et débats actuels*. ERPI.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. *Journal officiel du 18-07-2013*. Arrêté du 01/07, 2013. MEN-DGESCO A3-3.
- Pachod, A. (2007a). « *Que dois-je faire?* » *La morale en 3D de l'enseignant*. L'Harmattan.
- Pachod, A. (2007b). *La morale professionnelle des instituteurs*. Code Soleil et Ferré. L'Harmattan.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. L'Harmattan.
- Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne, *Recherches en Éducation*, 28, 137-148.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles des enseignants, *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Paturet, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Eres.
- Perrenoud, P. (1995). Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable, *Éducatons*, 1, 56-62.
- Perrenoud, P. (1997). Faire son deuil, *Cahiers pédagogiques*, Supplément « Retours sur... la pédagogie différenciée », 346, 8-10.
- Perrenoud, P. (1999). Trois conditions pour apprendre en cycles, *Éducateur*, 1, 26-31.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Prairat, E. (2012). Concepts et notions, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 45(1-2).
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. PUF.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*. PUN.
- Prairat, E. (2021). L'éthique enseignante : ce qu'elle est, ce qu'elle n'est pas, *Éthique en éducation et en formation*, (10), 14-26.
- Przesmycki, H. (1994). *La pédagogie de contrat*. Hachette.
- Ricard, M.-A. (2017). Regard sur la sollicitude chez Paul Ricœur. *CIRCEM. La sollicitude chez Paul Ricœur*. sciencessociales.uottawa.ca/circem/
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

- Ricoeur, P. (1996). Avant la Loi morale, l'éthique. Dans *Encyclopaedia Universalis, Symposium « Les enjeux »*. Encyclopaedia Universalis SA.
- Robert, P. (2009). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France?* ESF.
- Roelens, C. (2021). *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*. Chronique Sociale.
- Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Éditions La Découverte.
- Roy Bareau, L. (2009). Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique des enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Trouvé, A. (2015). *L'éthique de la sollicitude en éducation et en formation : le soin et le souci d'autrui*. <https://cpe.ac-normandie.fr/IMG/pdf/conf.pdf>

Au risque des valeurs : accompagner le devenir du sujet éthique en classe

Barthélemy Durrive

Numéro 14, été 2023

L'éthique de l'élève : approche épistémologique, empirique et méthodologique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106126ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106126ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Durrive, B. (2023). Au risque des valeurs : accompagner le devenir du sujet éthique en classe. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 63–76.
<https://doi.org/10.7202/1106126ar>

Résumé de l'article

Que change concrètement, dans la manière de mener le cours de philosophie sur l'éthique, la volonté de traiter les élèves comme des sujets éthiques en devenir? Si l'on assume la dimension éducative d'un tel cours, c'est-à-dire si l'on s'y donne comme objectif pédagogique de transmettre des valeurs (et non pas seulement de les exposer), quelle place y faire à l'éthique des élèves, c'est-à-dire aux jugements de valeurs qui les traversent individuellement et qu'ils ou elles expriment? Pour travailler cette double question, le présent article propose de partir d'une modélisation de l'activité des élèves empruntée à l'univers de l'analyse des pratiques et, plus précisément, à la démarche ergologique (Schwartz, 2000). Ainsi modélisée comme débat de normes, l'activité des élèves se révèle comme traversée de jugements de valeurs qui ont vocation à prendre une portée éthicopolitique et qui font déjà débat, bien qu'implicitement, dans la pratique de chacune d'elles et de chacun d'eux. L'article cherche à montrer l'intérêt qu'il y a, dans le cadre et dans la visée du cours, à conscientiser les élèves à l'existence et aux implications de ces débats.

© Barthélemy Durrive, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Au risque des valeurs : accompagner le devenir du sujet éthique en classe

Barthélemy Durrive, enseignant de philosophie et chercheur associé
Académie de Dijon et laboratoire IHRIM (UMR 5317)

Résumé: Que change concrètement, dans la manière de mener le cours de philosophie sur l'éthique, la volonté de traiter les élèves comme des sujets éthiques en devenir? Si l'on assume la dimension éducative d'un tel cours, c'est-à-dire si l'on s'y donne comme objectif pédagogique de transmettre des valeurs (et non pas seulement de les exposer), quelle place y faire à l'éthique des élèves, c'est-à-dire aux jugements de valeurs qui les traversent individuellement et qu'ils ou elles expriment? Pour travailler cette double question, le présent article propose de partir d'une modélisation de l'activité des élèves empruntée à l'univers de l'analyse des pratiques et, plus précisément, à la démarche ergologique (Schwartz, 2000). Ainsi modélisée comme débat de normes, l'activité des élèves se révèle comme traversée de jugements de valeurs qui ont vocation à prendre une portée éthicopolitique et qui font déjà débat, bien qu'implicitement, dans la pratique de chacune d'elles et de chacun d'eux. L'article cherche à montrer l'intérêt qu'il y a, dans le cadre et dans la visée du cours, à conscientiser les élèves à l'existence et aux implications de ces débats.

Mots-clés: ergologie, éthique, normes, pédagogie, philosophie

Abstract: Would philosophy teachers teach any differently, during a lecture on ethics, if they tried to consider students as ethical subjects in the making? Should these students' ethical beliefs, that is, their individual statements of value, come into account when the lecture is aiming not only to describe ethical values but also to raise awareness and make people mindful? In this paper, students' activity is considered through an ergonomics and human factors model called the ergological approach (Schwartz, 2000). Considering students' activity as a continuing norms debate, the model describes how ethical and political statements of value play a decisive role in their learning and social practices. Thus, this paper argues that a philosophy lecture on ethics should definitely address these statements of values in order to discuss them in class as genuine teaching material.

Mots-clés: ergology, ethics, norms, pedagogy, philosophie, philosophy

Introduction

Obligatoire pour tous les élèves du lycée général et technologique en France, pendant la dernière année du cursus secondaire, l'enseignement de la philosophie a pour but officiel d'aider et d'outiller les élèves dans leur effort pour penser par eux et elles-mêmes. Le Bulletin Officiel énonce ainsi que cet enseignement

visé à développer chez les élèves le souci de l'interrogation et de la vérité, l'aptitude à l'analyse et l'autonomie de la pensée sans lesquels ils ne sauraient appréhender la complexité du réel. Son but est de permettre à chaque élève de s'orienter dans les problèmes majeurs de l'existence et de la pensée (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, 80).

En énonçant ainsi les finalités du cours de philosophie, les textes insistent sur la dimension éducative de cet enseignement puisque, au-delà du strict développement de compétences cognitives, il s'agit bien de sensibiliser les élèves à un certain nombre de valeurs éthiques et politiques, dans la continuité de l'article L111-1 du Code de l'éducation :

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. (Légifrance, Code de l'éducation, 2023).

Plus spécifiquement, la façon dont le cours de philosophie participe à cette mission éducative se voit bien dans la formulation des attendus liés à l'évaluation :

dans les travaux qui lui sont demandés, l'élève examine ses idées et ses connaissances pour en éprouver le bien-fondé ; circonscrit les questions qui requièrent une réflexion préalable pour recevoir une réponse ; confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée ; justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, 80).

On le voit : les textes exigent que les élèves fassent autant preuve d'esprit critique que de responsabilité intellectuelle vis-à-vis des jugements de valeurs impliqués dans les « problèmes majeurs de l'existence » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, 80) étudiés tout au long de l'année. Comment favoriser le respect de cette double exigence dans la classe au moment d'aborder l'incontournable chapitre sur l'éthique¹? À

¹ Le programme de l'enseignement de philosophie comporte 17 notions que l'enseignant ou l'enseignante regroupe librement en différents chapitres « afin d'examiner leurs dimensions essentielles », dans le cadre des trois « perspectives » transversales que sont « l'existence humaine et la culture », « la morale et la politique » ainsi que « la connaissance » (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, 81). Le chapitre sur l'éthique regroupe typiquement les notions suivantes : le devoir, la raison, la conscience et la liberté.

quelles conditions l'opinion personnelle de l'élève quant à ce qui vaut plus (ou moins) qu'autre chose peut-elle être accueillie, voire sollicitée, dans le cadre du cours. Cette problématique s'inscrit dans le débat autour de la place de la cognition dans l'évaluation : les valeurs sont-elles une affaire d'émotion? Sont-elles au contraire identifiables à une connaissance? L'intérêt du modèle étudié dans cet article est d'apporter un éclairage pragmatiste : ce qui définit les valeurs, c'est la hiérarchisation de la priorité par laquelle on tranche les doubles contraintes devant lesquelles nous placent constamment les situations concrètes de la vie pratique. Éduquer aux valeurs, c'est amener l'élève à revenir sur sa façon de hiérarchiser inconsciemment les priorités, afin qu'il ou elle dégage les critères qui ont présidé tacitement à ces évaluations et finisse par prendre position par rapport à ces critères (en les assumant, en les désavouant ou en les critiquant, par exemple).

Nous commencerons par présenter une trame de cours magistral qui répond aux attendus académiques d'un cours de philosophie sur l'éthique mais sans inviter les élèves à mobiliser leurs jugements de valeurs pour nourrir la réflexion. L'article se structurera ensuite en deux temps. La première partie (plutôt théorique) présente le modèle d'analyse de l'activité que nous proposons d'appliquer simultanément à l'activité apprenante et à la vie éthique des élèves. Puis, la seconde partie examine de quelle manière la trame du cours magistral présentée en introduction pourrait évoluer en intégrant une réelle interactivité pour peu qu'on la croise avec le modèle d'analyse de l'activité développé en première partie.

Encore très présente dans les pratiques enseignantes qui ont du mal à reconnaître « le caractère pratique de la philosophie » (David, 2019), la forme du cours magistral tend à refuser tout droit de cité à la subjectivité, aux opinions personnelles et aux jugements de valeurs, pour s'en tenir à un exposé problématisé articulant différents modèles de la vie éthique. Une trame tout à fait classique adoptée, par exemple, dans la plupart des manuels scolaires consiste à étudier, dans une première partie, les conceptions de l'intuitionnisme moral², puis, dans une deuxième partie, à partir des critiques que Kant (1943/1788, 127) leur a adressées, pour envisager le système moral alternatif que constitue le déontologisme rationaliste³, et enfin à proposer un dépassement dialectique⁴ fondé sur le modèle aristotélicien de la délibération, où le syllogisme pratique cherche à articuler correctement le

² Selon l'intuitionnisme, la vie éthique ne doit pas obéir à des principes mais se laisser guider par l'évidence affective de nos « sentiments moraux » (tels que la pitié ou la honte) qui constituent une sorte de sixième sens par lequel nous percevons intuitivement – « sans réflexion » (dit Rousseau) – la valeur morale de nos actions.

³ Selon le déontologisme, le caractère moral ou immoral des actions ne tient ni à une quelconque valeur morale intrinsèque (leur participation au Bien ou au Mal), ni au caractère bénéfique ou nuisible de leurs conséquences; c'est exclusivement leur conformité à un principe universalisable qui détermine si elles sont prescrites ou défendues par la loi morale. Agir moralement, dans cette perspective, c'est agir par principe, c'est-à-dire s'obliger à faire ce que l'on estime que tout le monde devrait faire.

⁴ En dramatisant l'opposition entre, d'une part, la trop grande rigidité d'un déontologisme qui exige de toujours faire abstraction des circonstances et, d'autre part, la trop grande malléabilité (confinant au relativisme) d'un intuitionnisme qui recommande de suivre le ressenti de la situation sans se préoccuper de principes.

type (le principe, prémisses majeure universelle) et le cas (la situation, prémisses mineure particulière). Contrairement à ce que l'on pourrait croire, un tel cours magistral ne renonce pas à la mission éducative au profit d'une pure étude d'histoire de la philosophie. En effet, organiser le chapitre autour d'un plan dialectique est une pratique courante chez les enseignants et les enseignantes de philosophie. Elle vise à rendre les élèves sensibles au mouvement critique et constructif d'une réflexion en trois temps, un mouvement qu'ils et elles ont à intégrer et à imiter dans leurs propres dissertations, au fil des chapitres structurés selon la même logique. Or, que vise à enseigner une telle démarche pédagogique héritée de Hegel (Bourgeois, 1972)? Essentiellement, un effort de rupture⁵ avec l'opinion première à travers la mise en crise de ses présupposés⁶.

Il semble y avoir au moins deux raisons pour lesquelles, dans une telle perspective, les jugements de valeurs des élèves n'ont pas lieu d'être exprimés pendant le cours. D'abord, en tant qu'opinions personnelles, de tels jugements subjectifs sont considérés comme dénués de pertinence, puisque la philosophie cherche précisément à se libérer des fausses évidences de la *doxa*. Ensuite, la mise en crise des présupposés (permettant ce dépassement de l'opinion première) est supposée réalisée par chacun et chacune dans son for intérieur, grâce à la compréhension purement intellectuelle du débat mis en scène à travers la structure tripartite du cours. Donc, si des jugements de valeurs interviennent, c'est uniquement par voie de conséquence au terme d'un raisonnement argumenté que chacun et chacune s'en tient silencieusement à soi-même. Ces deux raisons revenant à présenter chaque élève comme un sujet rationnel dont il faut respecter l'autonomie de pensée, que leur répondre? Ne peut-on pas envisager d'autres manières de réaliser la double mission (de développement de compétences et de transmission de valeurs) que se reconnaît l'enseignement de la philosophie? Faire une place aux jugements de valeurs et inviter à leur expression et à leur confrontation dans le cadre du cours revient-il forcément à consacrer la *doxa* comme un

⁵ « La philosophie [...] n'est accessible que moyennant un processus de *rupture* que l'enseignement secondaire ne peut amener à son terme. Cependant, il peut et il doit l'engager. [...] On peut, tout au plus, dans l'éducation à la pensée rationnelle, familiariser les élèves avec le moment négatif de celle-ci, c'est-à-dire avec la pensée *dialectique*. Il faut, d'ailleurs, les y contraindre [...]. Le maître fera bien, toutes les fois qu'il le pourra, de montrer aux élèves comment un concept se dissout intérieurement par cela même qui le constitue, même s'il ne peut pas pousser cette dialectique jusqu'au point où elle fait surgir, de son propre mouvement, un nouveau concept. » (Bourgeois, 1972, 69-70, l'auteur souligne).

⁶ En l'occurrence, intuitionnisme et déontologisme sont renvoyés dos à dos car, malgré tout ce qui les oppose, ces deux conceptions partagent la conviction que le devoir-être, en morale, relève d'une évidence; l'intérêt de la réflexion aristotélicienne tient à ce qu'elle présente au contraire le devoir comme l'issue d'un débat du sujet avec lui-même : d'une part, les principes universels du syllogisme pratique ne sont jamais donnés (mais doivent être retrouvés par le sujet éthique lui-même en généralisant des jugements de valeurs situés) et, d'autre part, réussir à bien articuler le type et le cas n'a rien d'évident mais constitue une compétence spécifique (la prudence) c'est-à-dire une disposition que l'on développe par expérience acquise (*hexis*) – autrement dit, à force de se tromper et de se corriger. Ce modèle aristotélicien peut alors être prolongé par la tension décrite par Max Weber entre « éthique de conviction » et « éthique de responsabilité » (Weber, 1990) : ne pas savoir enfreindre ses propres principes (convictions) risque de mener à un angélisme confinant au fanatisme; les complexités de la vie éthique obligeraient donc à savoir paradoxalement agir contre ses propres convictions, notamment quand il faut avoir le courage de choisir le moindre mal.

interlocuteur légitime, à niveler l'exigence de rigueur dans la discussion argumentée, à rabaisser l'échange à des propos tenus au café du coin?

1. Modéliser l'activité des élèves comme un débat de normes : une aide pour penser leurs rapports au savoir et leurs devenirs de sujets éthiques

Tous et toutes nous délibérons, de manière plus ou moins explicite et consciente selon les cas, de façon à gérer le moins mal possible les inévitables conflits de devoirs qui font le quotidien de notre vie éthique. Telle est du moins la troisième partie « classique » d'une trame de cours telle que celle que nous venons de résumer. Mais, en même temps qu'il ou elle explique cette idée aux élèves, l'enseignant ou l'enseignante ne la met pas en œuvre dans sa manière même d'enseigner si, du moins, il ou elle s'en tient au format du cours magistral. Dès lors, qu'implique une telle idée, quant à la manière de faire cours, si l'enseignant ou l'enseignante qui la soutient cherche à en tenir compte *in praxi* à propos de ses élèves? Celui ou celle qui décide ainsi de considérer les élèves face à lui ou elle comme autant de centres d'interprétation en délibération continue, peut-il ou elle continuer à s'adresser à eux et elles à travers un cours magistral sur l'éthique? N'y a-t-il pas une forme de contradiction performative à faire noter sous la dictée une phrase telle que : « Nous sommes des sujets traversés en permanence par la nécessité d'arbitrer entre des injonctions mutuellement exclusives »? Quelle place la forme même de l'enseignement peut-elle faire à cet effort pour devenir un sujet éthique auquel le contenu du cours prétend rendre sensible?

À la suite de Denny (2020), selon lequel il est utile de mobiliser la démarche ergologique créée par Schwartz pour comprendre l'activité des apprenants et des apprenantes, nous voudrions appliquer ici à ceux et à celles-ci un modèle initialement développé pour l'analyse de l'activité dans les situations de travail : le concept de débat de normes (Schwartz, 2000, 585-633; Schwartz et Durrive, 2009, 22-25). Issu d'une interprétation philosophique du concept de gestion de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel développé par l'ergonomie de l'activité à partir des années 1970 (Schwartz, 1988), le concept de débat de normes modélise la délibération infuse qui préside (sans que nous n'en ayons toujours conscience) au moindre de nos actes. D'après ce modèle, nous sommes constamment traversés par des normes⁷ dont les exigences contradictoires doivent être gérées par une cascade de microchoix. Nous devons assumer la responsabilité de ces arbitrages puisqu'il s'agit *in fine* de préférences (fût-ce entre deux maux) que nous exprimons à travers le fait de s'y prendre comme ceci plutôt que comme cela. Or, par quels critères départage-t-on ainsi l'écheveau de normes mutuellement exclusives qui nous placent continuellement en situation de double contrainte? Comment juge-t-on la prééminence à accorder à telle norme sur telle autre, dans notre action ici et maintenant? Selon Schwartz, les débats de normes qui tissent notre activité en continu mobilisent des débats de valeurs au cours desquels nous

⁷ Par exemple, des règles de politesse, des règles syntaxiques et grammaticales, des schèmes posturaux, des conventions ou des codes en tous genres, etc.

estimons l'urgence et l'importance des différents enjeux impliqués dans la situation, pour leur accorder un poids relatif dans la balance de la décision (Schwartz et Durrive, 2020, 82-83).

Dans la situation où se trouve l'élève qui suit un cours de philosophie sur l'éthique, de nombreuses normes et de nombreuses valeurs entrent en jeu. Un premier ensemble de normes concerne la vie scolaire : les attitudes, les postures, les prises de parole obéissent à toute une codification que les élèves vont suivre avec une certaine latitude (ou, au contraire, avec une certaine littéralité) selon le contexte et, en particulier, selon les interférences avec les autres normes en jeu. Les interactions entre pairs constituent toute une vie sociale qui, de façon relativement indépendante des conventions de la culture scolaire, mais en interférence avec elles, va générer ses propres normes⁸ qui forment un deuxième ensemble. Pour une personne donnée, un troisième ensemble de normes sera formé par les repères éducatifs transmis par la famille. Dans le cas du cours de philosophie sur l'éthique, il est indéniable que chaque élève reçoit le propos du cours depuis une éducation morale qui, chez ces jeunes de 17 ou 18 ans, s'est inscrite dans la durée. C'est donc à travers tout un feuilletage d'au moins trois couches de normes que la construction intellectuelle du cours, qui constitue également un ensemble de normes⁹, est reçue, interprétée, évaluée, réappropriée par l'élève. Or, les contradictions entre ces différents ordres normatifs ne sont pas seulement inévitables, elles sont aussi souhaitables et même activement recherchées par le système éducatif au nom de la défense du pluralisme axiologique contre la tendance à l'endoctrinement de certains milieux sociaux voulant exercer une influence unilatérale sur l'enfant.

Remettre ainsi en perspective la réception du propos du cours par l'élève nous paraît éclairer le rapport au savoir¹⁰ qu'il ou elle entretient avec des problèmes de la vie morale parfois assez éloignés de son expérience personnelle et surtout exprimés de façon formelle par la tradition philosophique. De ce point de vue, il peut être intéressant d'encourager l'élève à mettre des mots sur ses jugements de valeurs quant au cours, car ceux-ci expriment souvent l'impression de sentir le jugement des autres dans sa pratique quotidienne des valeurs, par le cours. Ainsi, la condamnation inconditionnelle du mensonge par le déontologisme kantien (Kant, 2019/1797) suscite souvent, dans les classes, l'indignation de ceux et celles-là mêmes qui exprimaient leur accord avec le principe de l'impératif catégorique en le jugeant assez intuitif. Or, s'il est facile pour Kant de prouver qu'il serait incohérent d'admettre l'une de ces deux propositions sans l'autre, il est peut-être moins utile au plan pédagogique de donner la parole à Kant plutôt qu'à ces élèves : charge à eux et à elles de faire parler cette incohérence,

⁸ Comme les attendus de la mode, les habitudes linguistiques qui se cristallisent en codes de communication, les conventions tacites sur ce qui se fait ou ce qui ne se fait pas dans un milieu social donné, etc.

⁹ Au sens de repères cognitifs (tels que des définitions) mais aussi au sens de prescriptions générales (telles que « l'impératif catégorique » de Kant, par exemple).

¹⁰ Le terme est pris au sens que lui donne Charlot : « J'appelle rapport au savoir l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même » (Charlot, 1997, 93).

que ce soit pour la défendre comme un inconfort à assumer ou pour la pointer comme une limite du formalisme kantien. Car, contrairement à la conception kantienne de la vie morale (qui insiste sur la systématique des règles à suivre dans nos actions), la modélisation de cette vie morale comme un continuuel débat de normes insiste sur l'incohérence initiale des doubles contraintes où nous nous trouvons. Elle présente ainsi le devenir éthique du sujet comme un effort de mise en cohérence entre les normes qu'il reconnaît comme suffisamment légitimes pour s'imposer d'y obéir.

Ricœur a analysé le long chemin à parcourir pour vivre en cohérence avec ses valeurs en des termes susceptibles d'éclairer notre propos. Reprenant sa distinction entre l'éthique¹¹ et la morale¹² qui répartissait, dans *Soi-même comme un autre*, l'éthique du côté des valeurs et la morale du côté des normes, il entend décrire l'interdépendance entre normes et valeurs. Pour ce faire, il propose (2001, 55) de scinder l'activité éthique en deux moments qui se distinguent par leur relation à la normativité propre de la morale : une éthique antérieure (en amont du moment moral) et une éthique postérieure (en aval du moment moral). Ainsi, par rapport à la règle morale en tant que telle (« il ne faut jamais mentir », par exemple), l'éthique constitue pour Ricœur à la fois la motivation¹³ et le critère d'une juste application¹⁴. La relation aux valeurs est ici convoquée deux fois par le modèle : en amont de la règle, c'est l'attachement à une valeur *ex situ* qui confère à cette règle son caractère obligatoire; en aval de la règle, c'est la valeur accordée *in situ* à des enjeux concrets de l'événement en cours qui fixent les modalités d'existence effectives de la règle comme autocontrainte (instance régulatrice). Selon Ricœur, nul ne peut vivre à même les valeurs, dans une pure éthique, sans passer sous les fourches caudines de la sanction morale : il y a en effet « la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme » (1990, 201). Un modèle de la vie éthique tel que celui de débat de normes propose justement de décrire ce qui se joue dans ce passage au crible : nous sommes sensibles *in abstracto* à des valeurs générales (éthique antérieure), mais ces sources d'inspiration ne suffisent pas à guider *in concreto* notre agir. C'est à travers une multiplicité de normes (règles morales) que se déclinent ces idéaux en autant de mises à l'épreuve de notre attachement réel à ces valeurs. Cependant, les normes de la vie morale entrent perpétuellement en contradiction les unes avec les autres, ce qui crée des conflits de devoirs que l'on ne peut trancher qu'en hiérarchisant, en situant les règles les unes par rapport aux autres, grâce à une délibération sensible aux enjeux de la situation (éthique postérieure). Mais la vie éthique – ainsi structurée en trois étages – se déployant dans la durée, on assiste

¹¹ Qui désigne « la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes » (Ricœur, 1990, 200).

¹² Qui désigne « le côté obligatoire, marqué par les normes, des obligations, des interdictions, caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte. » (Ricœur, 1990, 200).

¹³ Donc la source du sens : c'est par amour de la sincérité qu'il faut se forcer à ne jamais mentir, pour reprendre notre exemple.

¹⁴ Mentir pour protéger quelqu'un peut non seulement être légitime sur le plan moral, mais cela peut devenir une obligation morale si urgente et grave qu'elle peut même être prioritaire sur le simple devoir de toujours dire la vérité.

en quelque sorte à une récursivité du postérieur sur l'antérieur, puisque, à force d'être confrontées à une multiplicité de normes contradictoires et à une infinité d'exceptions locales (arbitrées par nous-même), les grandes convictions (au départ un peu naïves) finissent par évoluer, à mesure que notre expérience éthique se constitue. C'est cette lente formation du jugement qu'il s'agit, pour l'enseignant ou l'enseignante, de médiatiser et, dans ce processus d'évolution, la confrontation des jugements de valeurs joue un rôle.

2. Oser la confrontation de jugements de valeurs pour accompagner cette dynamique de retravail des normes

Si l'on se limite au cas du cours de philosophie sur l'éthique, que change à l'interaction pédagogique le fait de considérer l'élève comme un sujet éthique en devenir au sens qui vient d'être proposé?

Il faut d'abord souligner que, contrairement à ce que présupposait le cours magistral précédemment décrit, le propos du cours n'est pas reçu par la personne seule (dans un face-à-face désincarné avec l'enseignant ou l'enseignante) : il est aussi et d'abord reçu par le groupe qui compose la classe. Dans le millefeuille de normes à travers lequel l'élève reçoit les thèses composant les différentes idées du chapitre, ce fait a son importance car il signifie qu'il y a une médiation du message (de la parole enseignante) par les pairs. L'intransigeance d'Alceste, dans le *Misanthrope* de Molière, vis-à-vis de l'impératif de sincérité fait réagir la classe entière et non pas seulement chaque élève à part, parce que la réaction ou l'absence de réaction de tel ou telle élève sera perçue par tel ou telle autre comme le symptôme révélateur d'un trait de caractère (ou d'un jugement de valeur) en référence à des comportements passés. Anticipant ce procès d'intention, l'élève en question adapte sa réaction et interprète le modèle (ou le contre-modèle) d'Alceste en fonction. Toute cette vie sociale formelle (liée aux contraintes symboliques des codes scolaires) autant qu'informelle (relativement indifférente à ces codes) sature la communication pédagogique à un point tel qu'on ne peut pas ne pas la reconnaître et se donner les moyens de la prendre en charge, en allant éventuellement jusqu'à lui faire une place.

Dans un essai spécifiquement consacré à l'éducation morale, Dewey écrit :

L'école doit tendre à devenir [...] une institution sociale réelle et vivante. [...] La seule manière de se préparer à la vie sociale est d'être engagé dans la vie sociale. Inculquer à l'enfant des habitudes de dévouement et de serviabilité en dehors de toute motivation, de tout besoin concret ou situation sociale réelle, c'est – à la lettre – lui apprendre à nager hors de l'eau (2004/1897, 98-99).

Après avoir critiqué le caractère artificiel des règles de la discipline scolaire, en leur reprochant leur « cachet d'arbitraire dont l'élève est conscient » (2004/1897, 98-99), Dewey conclut :

Il faut que l'enfant soit pleinement conscient du rôle qu'il joue, qu'il soit capable de juger et de critiquer ses actes d'après les résultats qui se manifestent dans son activité pratique. C'est de cette façon seulement qu'il acquiert un jugement normal et sain, le mettant à même de constater ses fautes et de les estimer à leur juste valeur (2004/1897, 98-99).

Sans forcément aller jusqu'au rapprochement entre l'école et la société civile (en particulier marchande) auquel pense Dewey, on peut lire dans ces lignes la piste de réflexion suivante : une classe et un établissement scolaire font société au sens où – sous les conventions artificielles qui font que « l'école, ce n'est pas la vraie vie » (comme le disent les élèves) – des interactions sociales tout à fait réelles se jouent entre les personnes et entre les groupes. Plutôt que de considérer cette vie sociale comme du bruit parasitant le canal de communication du cours ou comme un mal nécessaire sans aucun rapport avec les contenus pédagogiques enseignés, il peut être intéressant, si l'on suit Dewey, d'ancrer les considérations générales du cours de philosophie sur l'éthique dans les implications axiologiques des pratiques normatives expérimentées par les élèves dans ce qu'on appelle la vie de classe.

Or, le prisme du débat de normes est, de ce point de vue, un outil de choix parce qu'il a été développé (à l'initiative de Schwartz) comme un dispositif de conscientisation dans le cadre de l'appareil épistémologique, méthodologique et interventionnel d'analyse de l'activité baptisée « démarche ergologique » (Noël-Lemaître, 2017). Démarche d'analyse de l'activité, la démarche ergologique propose une méthode d'analyse des situations de travail qui fait participer la personne en situation à l'explicitation de ses propres débats de normes et des débats de valeurs qui leur sont associés. Au cours d'un « processus socratique à double sens » (Schwartz, 2000, 60-61), donc en interaction avec d'autres, la personne en situation est amenée à exprimer les enjeux qui lui ont fait préférer s'y prendre de telle manière plutôt que de telle autre. Ainsi, à travers cet effort de verbalisation, elle est amenée à thématiser, argumenter et critiquer les critères qui lui ont fait évaluer ces enjeux de telle ou telle manière. De débat implicite et infus qu'il était, le débat de normes devient un débat au sens, cette fois, d'une discussion argumentée qui confronte les interprétations. Or, loin de s'en tenir à la description de situations passées, l'explicitation de ses propres débats de normes, dans une situation de communication bien particulière¹⁵ (encadrée par une méthode, médiatisée par des rôles), engage une véritable autocritique des interprétations et, donc, des évaluations associées aux microarbitrages. Analyser une situation d'activité en termes de débats de normes, c'est modifier la grille interprétative (et en particulier la pesée des enjeux, donc l'attribution différentielle des valeurs) que l'on mobilise habituellement dans les situations assimilées au même type. Cette modification retentira dans nos futures manières de gérer les

¹⁵ Baptisée par Schwartz le dispositif dynamique à trois pôles (Schwartz et Durrive, 2009).

doubles contraintes : comme dans la tradition psychanalytique, l'analyse est ici toujours en même temps transformative.

Dans le cas qui nous occupe – le retravail des débats de valeurs à travers l'analyse de l'activité –, cette transformation prend deux directions opposées, dont l'une tire vers l'universel et l'autre vers le singulier. Vers le singulier, l'explicitation des débats de normes (et l'autocritique des critères qu'elle implique) m'aide à prendre conscience de tous ces petits détails (aux implications parfois lourdes) qui ont fait que mon acte, tel que je l'ai accompli, ne me ressemblait pas vraiment¹⁶. Par l'analyse, je prends conscience de tout ce qui sépare ce que j'estime être mes valeurs (valeurs représentées) et ce qui transparait comme valeurs dans la façon dont je me suis comporté (valeurs effectives inconscientes). Ce faisant, je retravaille ma grille interprétative afin que mes manières d'agir expriment toujours davantage qui je suis. Vers l'universel, l'explicitation des débats de normes (et l'autocritique des critères qu'elle implique) m'aide à comprendre que, toutes préférences personnelles qu'elles soient, mes valeurs (au sens de ce qui est important pour moi) recoupent et croisent en une infinité de points les valeurs d'autrui. Par l'analyse, je prends conscience que les interprétations des autres quant à ce qui est juste, ce qui est bien, ce qui est beau, etc. enrichissent de nuances et d'implications nouvelles ma propre sensibilité à ce qui me touche déjà. Ce faisant, je commence à vivre les valeurs non plus seulement comme de simples désirs (égocentrés) mais désormais aussi comme des idéaux (transcendants, au sens de tournés vers l'absolu, l'altérité radicale comme horizon d'un dépassement ultime de soi)¹⁷.

En quoi l'analyse ergologique est-elle susceptible d'accompagner des élèves dans leur dynamique de retravail des normes par lequel on devient un sujet éthique? Donner voix au chapitre, dans le déroulé du cours, à la prise de position des élèves exprimant des jugements de valeurs peut certainement leur permettre de s'appropriier plus facilement les grands débats (constitutifs de la tradition philosophique) sur les questions au programme. Mais il y a prise de position et prise de position. Comme l'a rappelé de façon critique Kambouchner (2019, 103-106) un danger omniprésent est attaché aux valeurs : le risque de confondre les préférences effectivement à l'œuvre dans les délibérations inconscientes qui président à nos actes et les simples représentations de valeurs, désignées avec emphase par les grands mots de Liberté ou de Solidarité, par exemple. Parler de valeurs, croire que l'action humaine gagne en intelligibilité quand on l'interprète au prisme du concept de valeurs, c'est toujours courir le risque d'être victime d'une illusion par laquelle l'on croit connaître d'évidence les nobles principes qui gouvernent nos pratiques, là où, en réalité, nous obéissons sans le savoir à notre

¹⁶ On peut penser ici à l'expression si bien tournée *Don't be that guy* (que l'on peut traduire par : Ne sois pas ce genre de mec) où l'on oppose parfaitement l'individualité de celui à qui l'on s'adresse et la catégorie à laquelle son comportement stéréotypé lui a fait tout à coup ressembler.

¹⁷ Cette double nature des valeurs est particulièrement énigmatique, dans la mesure où ce qui fait le désirable et ce qui fait l'exigence d'un idéal semblent s'exclure mutuellement ou, du moins, agir sur nous de manières *a priori* inverses et contradictoires (Schwartz et Durrive, 2020).

intérêt égoïste¹⁸. Dès lors, s'il y a un intérêt pédagogique à inviter des jugements de valeurs d'élèves à s'exprimer dans le cadre du cours, il n'est pas certain que la forme adoptée la plus spontanément (celle de grandes déclarations de principes) soit la plus intéressante ou la plus utile. Avec Wittgenstein, on pourrait même argumenter qu'il faut apprendre à résister à la « pulsion de généralité » (1996/1958, 57) qui caractérise trop souvent les philosophes, et s'attacher au contraire à décrire le détail des pratiques. En l'occurrence, il est pédagogiquement crucial, pour un cours de philosophie sur l'éthique, de faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas forcément à chercher l'éthique dans des grands dilemmes ou le débat dans des grandes joutes verbales. La vie de classe la plus banale est déjà une situation sociale où de nombreux conflits axiologiques se jouent, et, en matière de débat, cette expérience a l'avantage, comparativement à toutes les expériences de pensées éthiques telles que le « dilemme du tramway », d'engager concrètement chaque personne vis-à-vis des implications de ce qu'elle affirme.

Prenons ici un exemple. Le respect est un concept de valeur – et une valeur que le Code de l'éducation nous demande d'ailleurs de transmettre – en même temps qu'une idée extrêmement abstraite. Dans le discours des élèves, le terme de respect est objectivement fréquent. On a toutes les raisons de penser que, dans leurs représentations, ces élèves se voient comme des personnes respectueuses, en particulier vis-à-vis de leurs pairs, qu'ils et elles estiment considérer comme des *alter ego*. Mais est-ce vraiment le cas? Dans les comportements et les attitudes que l'adulte éducateur ou éducatrice observe au quotidien dans la vie de classe ou la vie d'établissement, il y a bien souvent des incivilités qui témoignent de façon criante d'un manque de respect. Comment expliquer ce paradoxe? Mais, surtout, comment le faire remarquer aux élèves qui en sont responsables? La question est redoutablement difficile parce que le concept de respect est si abstrait qu'une explication en termes généraux donne le plus souvent lieu à un malentendu. Ainsi, tel ou telle élève estime (parfois même en toute bonne foi) respecter tel ou telle camarade qui, pourtant, ne considère pas que ce soit le cas. C'est que chaque élève ne donne pas à cette catégorie mentale le même contenu notionnel. Il semble que l'unique solution soit de passer par une analyse du détail des situations qui confronte patiemment les points de vue des différentes personnes impliquées quant à la signification à donner à une réaction ou à un acte en particulier. Et c'est là que le prisme d'analyse de l'activité qu'est le concept de débat de norme peut être utile. Dans le cadre du cours de philosophie sur l'éthique, inviter les élèves à faire le lien entre ce que dit Kant du respect et ce qu'il se passe, concrètement, au quotidien dans la vie de classe constitue un levier de problématisation et d'appropriation des contenus. Car la présence des élèves (présence à eux et à elles-mêmes, présence des uns et des unes aux autres, présence à l'enseignant ou à l'enseignante) n'est pas d'emblée celle de sujets éthiques, et c'est bien là un problème. Ce n'est pas tout à fait un problème au sens où il faudrait leur reprocher de

¹⁸ C'est en ce sens que le moraliste commente : « Nos vertus ne sont, le plus souvent, que des vices déguisés » (La Rochefoucauld, 1998/1665, 59).

front l'irrespect dont ils et elles font preuve envers le reste de la classe, autant que l'on puisse en juger, une telle approche culpabilisatrice n'a qu'un effet superficiel et temporaire. C'est un problème au sens où c'est précisément le problème dont il est question tout au long de n'importe quel cours de philosophie sur l'éthique. Les élèves sont beaucoup de choses les uns et les unes pour les autres avant d'être à leurs yeux respectifs des sujets, c'est-à-dire des personnes : des inconnus hostiles, des nuisances, des regards qui jugent, des moins-que-rien qu'on ne distingue pas du décor. Or, c'est précisément le cœur du problème, un problème normal au sens où ils et elles ne devraient pas l'attribuer d'abord à un manquement individuel de leur part, mais un problème tout de même. C'est le défi mis par Kant au cœur même de l'impératif moral : respecter (jusqu'au bout) « l'humanité en [sa propre] personne et en celle d'autrui » (1980/1785, 105), c'est-à-dire lui rendre, dans le détail le plus trivial de notre comportement, les égards qui lui sont dus en tant que personne, et ce, jusqu'aux dernières implications de ce qu'exige ce statut. Pédagogiquement, ces propos n'ont sans doute de sens qu'à condition qu'ils soient accompagnés d'une conscientisation par les élèves de leur propre difficulté à vivre ce respect *in praxi*. C'est à cette conscientisation que l'accompagnement d'une autoanalyse collective par les élèves de leur propre activité normative dans la vie de classe veut servir et c'est à une telle analyse que le concept de débat de normes veut apporter un prisme.

Conclusion

Le point de départ de notre réflexion était l'application d'un modèle issu de l'analyse de l'activité au problème (éthique et pédagogique) que représente un cours de philosophie sur l'éthique. L'intérêt de ce modèle nous paraît double : d'une part, il met en évidence aux yeux des élèves la présence de débats de normes (et de débats de valeurs associés) au cœur de leur activité quotidienne; d'autre part, il établit une commensurabilité entre les jugements de valeurs impersonnels (explicites, généraux, formalisés) discutés en classe parce que présents dans les systèmes philosophiques au programme et les jugements de valeurs personnels (implicites, singuliers, le plus souvent inconscients) que chacun et chacune mobilise au jour le jour dans sa pratique. Une telle mise en relation entre l'éthique philosophique et l'éthique de l'élève a le grand avantage, selon nous, de faciliter la rencontre entre la sphère intime de la délibération intérieure et la sphère publique de la délibération collective. Cette rencontre est un élément clef pour aider les élèves à grandir, c'est-à-dire à devenir les sujets éthiques qu'ils et elles sont déjà à leur échelle, parce qu'elle cherche moins à s'appuyer sur le consensus qu'à tirer profit du dissensus (à travers le débat). En ce sens, il est tout à fait vrai d'écrire, à propos d'un cours de philosophie sur l'éthique :

Il ne servirait à rien de viser dans la discussion un « consensus d'arrière-plan », portant notamment sur les grandes orientations de cette société, comme le voudrait J. Habermas, si la critique des processus locaux n'ouvrait pas, précisément, à la nécessité d'une telle discussion. Toute la pédagogie de l'enseignement de la philosophie repose

sur ce pari : aborder en classe de philosophie la critique des déterminants locaux de l'action, c'est finalement le seul moyen de manifester l'importance d'une réflexion critique sur l'ensemble du réel. C'est penser que les logiques particulières de l'action locale ont à voir avec les grandes lignes de force – mais également les grandes questions – de la société elle-même. (Breuvart, 1999, 130).

Le paradoxe que synthétise ici l'auteur nous paraît essentiel. C'est à juste titre que l'on invite souvent la philosophie à jouer un rôle dans la mission éducative de faire partager des valeurs aux élèves. Il y a toutefois un risque de malentendu quant à la nature de sa contribution spécifique à l'effort pédagogique commun. Les outils de travail du ou de la philosophe étant par définition abstraits, une tendance à la généralité et au discours sans effet le ou la menacera toujours. Parler des valeurs est un exercice périlleux parce que prendre la parole dans l'intention de transmettre des valeurs risque de se révéler contreproductif, si l'on n'est pas vigilant à ce que les mots restent ancrés dans la situation problématique concrète. Mais la philosophie n'est pas condamnée aux généralités incantatoires. À travers l'épistémologie, l'herméneutique, la théorie critique (entre autres), elle dispose de moyens méthodologiques¹⁹ pour contraindre tout discours sur les valeurs – le sien propre, mais tout autant le discours non-philosophique – à en revenir constamment à ces déterminants locaux de l'action, à prouver qu'ils gardent des implications axiologiques concrètes dans les processus locaux dont ils prétendent parler. Il serait donc suspect que la philosophie se cantonne (ou qu'on la cantonne) à une recherche de consensus d'arrière-plan sur les grandes orientations de la société – la Tolérance en général, la Liberté en général, etc. – car ces valeurs sont d'autant plus consensuelles qu'elles engagent à moins de choses. Ce serait faire jouer à la philosophie un rôle d'alibi, de bonne conscience ou de supplément d'âme pour accompagner un processus sur lequel on ne lui donne aucune prise critique. Or, comme le suggère bien Jean-Marie Breuvart (1999) ici, dès lors que la philosophie est en prise avec « les logiques particulières de l'action locale », elle est capable de faire parler l'activité en situation de telle sorte que ses enjeux microscopiques révèlent toute la série de leurs implications axiologiques d'échelle macroscopique : les grandes lignes de force des questions de société les plus brûlantes. Il nous semble que ce n'est pas ailleurs que dans cette remontée de la série des implications axiologiques que la contribution spécifique de la philosophie doit se faire à propos du chantier éducatif qu'est la transmission des valeurs.

Références

Bourgeois, B. (1972). La pédagogie de Hegel. Dans G. W. F. Hegel (dir.), *Textes pédagogiques* (B. Bourgeois, trad.). Vrin.

¹⁹ Schwartz parle sur ce point de « forces d'appel et de rappel » contre les « usurpations » d'un discours conceptuel « en désadhérence » unilatérale par rapport à la réalité du terrain (Noël-Lemaître, 2017, 221).

- Breuvert, J.-M. (1999). Les fonctions critique et éthique de l'enseignement philosophique : pour une éducation aux valeurs. Dans S. Solère-Queval (dir.), *Les valeurs au risque de l'école*, Presses Universitaires du Septentrion. DOI : [10.4000/books.septentrion.47216](https://doi.org/10.4000/books.septentrion.47216)
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.
- David, R. (2019). En quête d'une théorie de l'expérience professionnelle de l'enseignement de la philosophie. *Diotime. Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 79, <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/079/009/>
- Denny, J.-L. (2020). Le confinement pédagogique : de la pandémie à l'expérience d'apprentissage des étudiants. *Recherches & Educations*, (HS). DOI : [10.4000/rechercheseducations.10252](https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10252)
- Dewey, J. (2004/1897). Morale et éducation. *L'école et l'enfant* (G. Deledalle, trad.). Fabert.
- Kambouchner, D. (2019). *Quelque chose dans la tête*. Flammarion.
- Kant, E. (1943/1788). *Critique de la raison pratique* (F. Picavet, trad.). PUF.
- Kant, E. (1980/1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (V. Delbos, trad.). Vrin.
- Kant, E. (2019/1797). *Le droit de mentir suivi de Théorie et pratique* (É. Bories et S. Robilliard, trad.). Cerf.
- La Rochefoucauld (1998/1665). *Maximes*. Imprimerie nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). *Bulletin officiel n° 8 du 25 juillet 2019; annexe 1 : Programme de philosophie de terminale générale*. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=39051
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2021). Code de l'Éducation, partie législative, article L111-1. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000043982767
- Noël-Lemaître, C. (2017). L'héritage philosophique de la démarche ergologique : aux sources du concept d'activité. Dans L. Gastaldi, C. Krohmer et C. Paraponaris (dir.). *Activités et collectifs. Approches cognitives et organisationnelles*. Presses Universitaires de Provence. DOI : [10.4000/books.pup.31270](https://doi.org/10.4000/books.pup.31270)
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Ricœur, P. (2001). De la morale à l'éthique et aux éthiques. *Le Juste II*. Esprit.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Messidor.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Octarès.
- Schwartz, Y. et Durrive, B. (2020). Les valeurs, entre préférences et idéal. *Ergologia*, 24, 71-105.
- Schwartz, Y. et Durrive, L. (dir.). (2009). *L'activité en dialogues*. Octarès.
- Weber, M. (1990). *Le Savant et le politique* (J. Freund, trad.). Plon.
- Wittgenstein, L. (1996/1958). *Le cahier bleu et le cahier brun* (M. Goldberg et J. Sackur, trad.). Gallimard.

Les dimensions philosophiques et politiques de la laïcité : une mise en perspective France-Belgique

Clémentine Vivarelli et José-Luis Wolfs

Numéro 14, été 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106127ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106127ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Vivarelli, C. & Wolfs, J.-L. (2023). Les dimensions philosophiques et politiques de la laïcité : une mise en perspective France-Belgique. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 78-95. <https://doi.org/10.7202/1106127ar>

Résumé de l'article

La notion de laïcité comporte deux dimensions : politique et philosophique-éthique. Classiquement, la conception française renvoie principalement à la première et la conception belge à la seconde. Or, les évolutions récentes montrent des débats vifs en France – sur le plan philosophique et éthique – entre laïcité « républicaine » et laïcité « libérale » et, en Belgique, des initiatives du monde laïque sur le plan politique : souhait de création d'un cours de philosophie et citoyenneté commun à tous, débats autour de l'inscription possible du principe de laïcité dans la Constitution. L'article met en perspective les évolutions récentes de la laïcité dans les deux pays.



Les dimensions philosophiques et politiques de la laïcité : une mise en perspective France-Belgique

Clémentine Vivarelli, Docteure en sociologie
Groupe Sociétés, Religions, Laïcités (UMR 8582)
E.P.H.E /Université Paris Sciences et Lettres

José-Luis Wolfs, Professeur
Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation
Université Libre de Bruxelles

Résumé: La notion de laïcité comporte deux dimensions : politique et philosophique-éthique. Classiquement, la conception française renvoie principalement à la première et la conception belge à la seconde. Or, les évolutions récentes montrent des débats vifs en France – sur le plan philosophique et éthique – entre laïcité « républicaine » et laïcité « libérale » et, en Belgique, des initiatives du monde laïque sur le plan politique : souhait de création d'un cours de philosophie et citoyenneté commun à tous, débats autour de l'inscription possible du principe de laïcité dans la Constitution. L'article met en perspective les évolutions récentes de la laïcité dans les deux pays.

Mots-clés: éthique, laïcité, politique, Belgique, France

Abstract: The notion of secularism has two dimensions: political and philosophical-ethical. Classically, the French conception refers mainly to the first (separation of church and state) and the Belgian conception to the second. However, recent developments show heated debates in France - on the philosophical and ethical levels - between "republican" and "liberal" secularism and, in Belgium, initiatives from the secular world at the political level: the wish to create a philosophy and citizenship course common to all, debates around the possible inclusion of the principle of secularism in the Constitution. The article puts into perspective the recent evolutions of secularism in the two countries.

Keywords: ethics, politics, secularism, Belgium, France

Introduction

Si le principe de laïcité a connu un essor inédit en France, on ne saurait pour autant le réduire à une exception française. Les nations modernes ont en effet été traversées par une dynamique civilisationnelle élargie de démocratisation des droits et des libertés, d'émancipation du pouvoir politique par rapport aux autorités religieuses et de sécularisation (Baubérot et Milot, 2011; Willaime, 2006).

Ainsi, les États-Unis d'Amérique se sont-ils dotés, dès 1791, d'une constitution dont le premier amendement garantit la séparation entre le temporel et le spirituel, chère à Thomas Jefferson. En Amérique latine, le mouvement du *laicismo* favorise également, dès le XIX^e siècle, la promulgation de lois de laïcisation au Mexique, en Uruguay et au Brésil (Blancarte, 2009)¹. En Europe, plusieurs pays comme le Royaume-Uni, le Danemark ou la Grèce disposent d'une religion d'État officielle, mais reconnaissent comme légitime l'expression d'une pluralité de convictions sur leur territoire. Les démocraties modernes partagent un idéal de liberté et d'égalité des citoyens, qui est au cœur de la laïcité. La matérialisation de cet idéal prend toutefois des formes institutionnelles, juridiques et politiques singulières, souvent inédites, en fonction du contexte historique et de la trajectoire empruntée par chaque nation.

Sur le plan de la philosophie politique, il existe ainsi des différences substantielles entre, par exemple, le multiculturalisme à l'anglo-saxonne et l'universalisme républicain à la française. La séparation étasunienne entre le politique et le religieux, érigée en vue de préserver la liberté religieuse des communautés de toute ingérence étatique, procède davantage d'une approche philo-cléricale qui contraste nettement avec l'anticléricalisme ayant inspiré les régimes séparatistes français ou mexicain. Ces derniers ont été établis, *a contrario*, afin de protéger les libertés démocratiques des velléités politiques de l'Église catholique (Lacorne, 2007). Dans les pays à majorité catholique, la modernité s'est en effet principalement traduite par une dynamique de laïcisation (Haarscher, 2017). Face à une autorité romaine réfractaire aux valeurs modernes, l'État-nation a dû volontairement s'opposer à l'emprise de l'Église pour établir la société démocratique. Les pays protestants ont quant à eux davantage emprunté la voie de la sécularisation, l'incorporation des Églises dans l'État ayant favorisé l'adhésion de ces dernières aux idéaux de la modernité.

Dans les pays biconfessionnels comme les Pays-Bas, la Suisse et l'Allemagne, la modernité démocratique s'est accompagnée d'une structuration de la société en piliers (pilier catholique, protestant, socialiste, libéral), chaque pilier encadrant l'individu du berceau au

¹ La Constitution mexicaine de 1855-1857 garantit le caractère laïque de l'éducation ainsi que la séparation entre l'État et l'Église catholique. Les lois de réforme adoptées entre 1859 et 1863 ont également introduit le mariage civil, le registre d'état civil, la laïcisation des cimetières et des hôpitaux. Au Brésil, la première constitution républicaine de 1891 abolit la notion de religion d'État et assure la neutralité de ce dernier. Entre 1903 et 1917, l'Uruguay a adopté une série de lois aboutissant à la séparation de l'Église et de l'État.

cercueil (Champion, 2006). Ce régime de la pilarisation a ensuite évolué au cours du XX^e siècle vers une démocratie consociative, privilégiant le compromis et la concorde entre les représentants politiques des différents groupes considérés comme importants au sein de la société, à l'inverse de la démocratie majoritaire (Sinardet, 2011). Le cas de la Belgique relève à ce titre d'une forme mixte : dans ce pays de tradition catholique, la modernité démocratique a emprunté la voie de la pilarisation, puis de la consociation, à l'instar des pays biconfessionnels (Lijphart, 1981). Le poids historique, culturel et politique des mouvements séculiers, humanistes, libres-penseurs et laïques, y est toutefois nettement plus significatif, d'où des similitudes avec la France. Le modèle constitutionnel belge intègre en outre la notion de cultes reconnus héritée du concordat entre Napoléon 1^{er} et le pape Pie VII en 1801-1802, au moment où les territoires qui composent l'actuelle Belgique étaient français. Les ministres des cultes reconnus sont ainsi rémunérés par les pouvoirs publics.

En Belgique comme en France, l'autorité de l'Église catholique romaine a favorisé les tensions particulièrement vives entre les courants cléricaux et anticléricaux se revendiquant de la philosophie des Lumières et de l'héritage de la Révolution française (libre-pensée, franc-maçonnerie, ligue de l'enseignement). Elles ont donné lieu au développement et à la structuration institutionnelle de mouvements séculiers, humanistes et laïques², qui ont acquis un poids culturel et politique significatif (en particulier au sein des partis libéral et socialiste) et qui ont contribué à l'évolution des droits individuels en matière de bioéthique et d'alliance³. En France, la laïcité a été érigée en tant que principe républicain commun d'organisation de la société démocratique, inscrit dans la Constitution française après la Seconde Guerre mondiale; la laïcité belge s'est quant à elle institutionnalisée en tant que courant philosophique non confessionnel, reconnu au même titre que les cultes religieux, et ainsi qualifiée de « laïcité ecclésialisée » par Claude Javeau (2005). Il n'est donc pas anodin que la France et la Belgique constituent les deux pays à s'être le plus vivement opposés, au début des années 2000, à la référence aux racines chrétiennes de l'Europe, initialement prévue dans le projet de Constitution, et ce, au nom de la laïcité⁴. S'il existe un jeu de miroir entre la France et la Belgique, la version française de la laïcité mettant l'accent sur la

² Ces mouvements ont pesé notamment en faveur de l'adoption de lois de laïcisation. Bien que la Belgique ne dispose pas d'un régime juridique de laïcité comme le connaît la France, elle l'a précédée à plusieurs égards. Lorsque la Belgique scelle son indépendance en 1830, elle adopte l'une des constitutions les plus libérales pour l'époque, garantissant les libertés fondamentales (de conscience, d'expression, d'association, de la presse). Le mouvement de la libre-pensée s'y est également structuré plus tôt. La loi Van Humbeeck datant de 1879 traduit par ailleurs une première tentative de laïcisation de l'enseignement primaire, quelques années avant les lois Jules Ferry.

³ Par exemple, la dépénalisation de l'interruption volontaire de grossesse dès 1975 en France, 1990 en Belgique, la légalisation du mariage et de l'adoption pour les personnes de même sexe depuis 2003 et 2006 en Belgique, 2013 en France, la dépénalisation de l'euthanasie en Belgique depuis 2002.

⁴ Le président Jacques Chirac avait alors revendiqué la nécessité de préserver l'intégrité historique et symbolique de la République française, laïque par essence, et ce, d'un point de vue constitutionnel. L'opposition de la Belgique s'inscrivait davantage, quant à elle, dans le souci de garantir l'équilibre interne entre les courants religieux et les courants philosophiques non confessionnels (Foret, 2009).

dimension politique et la version belge sur la dimension philosophique (Martin, 2015), le contexte contemporain semble cependant témoigner d'une évolution sémantique et éthique de la laïcité. Le projet d'inscription du principe de laïcité dans la Constitution belge qui a émergé en 2016, appréhende par exemple la laïcité en tant que principe d'organisation socio-politique commun à tous⁵. Du côté français, les débats opposant une conception républicaine à une interprétation libérale de la laïcité, qui se sont cristallisés sur la question scolaire depuis la fin des années 1980, illustrent une controverse sur les plans moral, éthique et philosophique. Ce faisant, il apparaît particulièrement éclairant de comparer les dynamiques française et belge de laïcité et de se demander si nous n'assistons pas à un renversement de la tendance historique dans le contexte contemporain.

1. Les dynamiques de laïcisation de l'espace scolaire en France et en Belgique

1.1 Une volonté commune de s'émanciper de l'emprise de l'Église catholique

Le projet global de laïcisation de l'État porté par la III^e République française s'est décliné en premier lieu dans le domaine scolaire. Les lois Ferry de 1881-1882 et la loi Goblet de 1886 ont permis l'institutionnalisation d'une école publique républicaine pour tous, gratuite, laïque et obligatoire, dotée d'un corps professoral neutre, l'enseignement religieux étant désormais dispensé en dehors de l'école publique. La laïcisation scolaire s'est par ailleurs traduite par un combat contre l'emprise des congrégations religieuses essentiellement catholiques sur les affaires éducatives, matérialisée par la loi de 1904 interdisant l'enseignement aux congrégations religieuses, même autorisées. Cette loi a favorisé le développement des écoles publiques laïques en parallèle du réseau d'écoles privées catholiques.

La loi de séparation des Églises et de l'État, promulguée en 1905 grâce à l'habileté d'Aristide Briand pour favoriser un compromis politique, a par la suite permis l'apaisement du conflit des deux France (Anceau, 2022; Portier, 2016). Après la Seconde Guerre mondiale, la querelle scolaire, qui s'est poursuivie jusque dans les années 1980, a cependant ravivé ce conflit, opposant les partisans de droite d'une liberté d'enseignement, aux défenseurs de gauche d'une nationalisation de l'enseignement privé. Promulguée en 1959, la loi Debré a contribué à apaiser les tensions en offrant la possibilité aux établissements scolaires privés d'établir un contrat d'association avec l'État – ce dernier reconnaissant leur caractère propre, et donc, leur liberté de dispenser des cours de religion –, et de percevoir des financements publics, à condition de respecter la mission publique d'éducation et le programme

⁵ David Koussens, pour sa part, distingue au sein de la tradition laïque en Belgique, une dimension politique/anticléricale, notamment à propos des questions d'éducation et de bioéthique, et une dimension philosophique, qui s'exprime dans de très nombreux domaines de la vie sociale et culturelle, mettant à l'avant-plan les valeurs de liberté de conscience, d'égalité, de droits humains, d'émancipation, de solidarité (Koussens, 2020).

d'enseignement⁶ (Poucet, 2008). La loi Debré a cependant créé un cas d'exception qui déroge à l'article deux de la loi de 1905 (« la République ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte »), dans le sillage d'autres lois adoptées par la suite ayant entraîné un assouplissement de la loi de 1905, certaines faisant notamment allégeance au réseau d'écoles catholiques⁷. Le débat sur la laïcité se focalisera, à partir de la fin des années 1980, sur le port de signes religieux ostensibles à l'école publique, en particulier du voile islamique, et donnera lieu à des positionnements contrastés sur les plans philosophique, politique et éthique.

En Belgique, le principe de liberté de l'enseignement prévu par la Constitution de 1831 donne lieu à deux interprétations : du côté du parti catholique, on considère que l'État ne peut avoir qu'un rôle supplétif; du côté du parti libéral, on estime, au contraire, que l'État n'a pas à financer l'enseignement privé. Cette ambiguïté est à l'origine de ce que l'on appelle classiquement en Belgique les deux guerres scolaires (1879-1884 et 1954-1958). Le rapport de force entre mouvements cléricaux et anticléricaux n'étant pas le même qu'en France, la Belgique ne connaîtra pas les lois de laïcisation de l'enseignement, ni un équivalent de la loi de 1905.

En 1958, un pacte scolaire est censé mettre fin à ces guerres scolaires, en offrant aux familles le choix entre des écoles publiques dites « officielles » et des écoles privées dites « libres » (pratiquement toutes catholiques), subventionnées également en bonne partie par les pouvoirs publics. En outre, au sein des écoles publiques, les familles ont le choix entre plusieurs cours de religion correspondant aux cultes reconnus⁸ et un cours alternatif de morale non confessionnelle.

Malgré des rapports de force très différents entre mouvements cléricaux et librepenseurs ou laïques en France et en Belgique, ces conflits aboutissent dans les deux cas à une configuration institutionnelle en partie commune, caractérisée par la présence d'un réseau

⁶ Les écoles privées hors contrat sont libres d'enseignement, mais sont également tenues de respecter le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui définit le contenu des savoirs que tout élève français doit avoir acquis à ses 16 ans. Cet impératif concerne aussi les élèves instruits à domicile, seule l'instruction, et non l'école, étant obligatoire en France.

⁷ Il s'agit en particulier de la loi de 1924, relative aux associations diocésaines, statut particulier réservé au culte catholique, des accords Lang-Couplet de 1992, qui instaurent une forme de parité entre école publique et école privée en attribuant des moyens équivalents, et des accords Vatican-Kouchner de 2008, qui homologuent les diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur catholiques reconnus par le Saint-Siège (Khaldi et Fitoussi, 2008 et 2011).

⁸ En 1958, les cultes reconnus étaient le catholique, le protestant et l'israélite. En 1974, l'islam accède au statut de culte reconnu, et en 1985, c'est le tour de la religion orthodoxe.

d'écoles publiques et d'un réseau d'écoles catholiques, même si la proportion d'élèves scolarisés dans l'un et dans l'autre n'est pas du tout la même dans les deux pays⁹.

Il apparaît également que la notion de neutralité de la fonction publique n'est pas interprétée de la même façon en France et en Belgique. Dans les deux cas, celle-ci vise à protéger les individus (usagers de la fonction publique) contre tout abus de pouvoir de la part de l'autorité publique, en respectant leur liberté de conscience et les droits fondamentaux (droits humains), ainsi que l'égalité de traitement et la non-discrimination. Toutefois, en France, la neutralité vise en plus à protéger l'État et la fonction publique contre tout risque d'immixtion du religieux, ce qui n'est pas totalement le cas en Belgique, puisqu'il existe dans l'enseignement public des cours de religion à caractère confessionnel placés sous la responsabilité de chefs de culte. La neutralité peut ainsi être qualifiée de laïque en France, mais pas en Belgique (Wolfs, 2021).

1.2. Les débats contemporains sur la laïcité et sur le vivre-ensemble : la finalité citoyenne de l'école

En France, le débat sur le port de signes religieux ostensibles à l'école publique qui émerge avec l'affaire de Creil de 1989¹⁰ a opposé les défenseurs d'une laïcité républicaine aux partisans d'une laïcité libérale. Les premiers ont mis en avant la nécessité de légiférer en faveur de l'interdiction de signes religieux ostensibles, afin de protéger les élèves mineurs des pressions qu'ils pourraient subir pour porter un signe religieux, notamment le voile islamique, de garantir la liberté de conscience et l'égalité hommes-femmes, de préserver l'institution scolaire des différends qui peuvent opposer les citoyens et de réaffirmer la vocation citoyenne de l'école républicaine. Les seconds, opposés à une législation, ont plébiscité les principes de tolérance, de respect des identités et des particularismes, y compris à l'école publique, de liberté de culte ainsi que de non-discrimination (Vivarelli, 2020).

De prime abord, le ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin, refuse de trancher et renvoie la responsabilité aux chefs d'établissement. La circulaire Bayrou de 1994 préconise par la suite d'autoriser les signes religieux discrets, mais d'interdire les signes

⁹ Alors que les élèves français fréquentent majoritairement le réseau des écoles publiques, les élèves belges sont, à l'inverse, plus nombreux à être scolarisés dans l'enseignement libre, à partir du secondaire. En France, environ 86 % des élèves du primaire et 80 % des élèves du secondaire sont scolarisés dans l'enseignement public en 2018. 16 % sont scolarisés dans le privé, lequel comprend 97 % d'écoles sous contrat avec l'État et 3 % d'écoles hors contrat (chiffres du ministère de l'Éducation nationale). En Belgique, en 2019-2020, dans la partie francophone, 57 % des élèves sont scolarisés dans l'enseignement primaire officiel (public) et 43 % dans l'enseignement libre (très majoritairement catholique). Dans l'enseignement secondaire, 61 % des élèves fréquentent l'enseignement libre et 39 % l'officiel. Dans la partie néerlandophone, l'enseignement libre scolarise 62 % des élèves du primaire et 74 % des élèves du secondaire.

¹⁰ Deux jeunes filles, encouragées par des militants qui donneront plus tard naissance à l'Union des Organisations Islamiques de France (dont des Frères musulmans), revendiquent le port du voile islamique dans leur collège. Refusant de le retirer, elles se verront exclues sur décision du chef d'établissement.

ostentatoires. La loi de 2004, interdisant le port de signes religieux ostensibles par les élèves à l'école publique¹¹, tranche finalement le débat, sans pour autant mettre un terme aux controverses quant au sens à attribuer à la laïcité. Elle réaffirme cependant le credo républicain qui fait de l'école publique un espace de « respiration laïque », d'émancipation par la connaissance scientifique et la raison critique ainsi que de formation de la conscience citoyenne¹² (Kintzler, 2014).

Inscrit dans les programmes scolaires lors de la réforme de 1996, les faits religieux sont par ailleurs appréhendés comme des objets de connaissance et sont abordés de manière transdisciplinaire (philosophie, littérature, arts plastiques, histoire-géographie) et dans le cadre de l'enseignement moral et civique (EMC) mis en place en 2016 à la suite des attentats de Paris. L'existence d'un enseignement des faits religieux transdisciplinaire commun à tous les élèves, indépendamment de leurs convictions philosophiques et religieuses, traduit sur les plans philosophique, politique et éthique, la finalité citoyenne de la laïcité française.

À partir de la fin des années 1980, de nouveaux débats à propos du vivre-ensemble surgissent en Belgique. Comme en France, la question du voile agitera le monde éducatif et médiatique, mais avec une moindre intensité. En Belgique, la neutralité s'applique aux agents de la fonction publique et non aux usagers. Ainsi, en matière d'enseignement, l'interdiction du port du voile concerne les enseignantes, mais pas les élèves. Toutefois, les décrets relatifs à la neutralité enjoignent aux enseignants de respecter la liberté d'expression des élèves, y compris sur le plan religieux mais, dans le même temps, d'éviter que le prosélytisme politique ou religieux chez les élèves ne se développe. Le voile pourrait donc être interdit aussi chez les élèves, s'il semble utilisé comme instrument de prosélytisme. Il est important de noter que, dans les faits, de nombreux règlements scolaires contournent ces difficultés d'appréciation en interdisant tout simplement tout couvre-chef.

Des tensions se développent entre mouvements laïques et catholiques à propos de la remise en question des cours de religion et de morale et du souhait exprimé par le mouvement laïque, relayé par des parlementaires des partis socialiste et libéral, de créer un cours commun à tous les élèves portant sur un ou plusieurs des contenus suivants : philosophie, éducation à la citoyenneté, histoire culturelle et/ou comparée des religions. Ces propositions se sont heurtées jusqu'en 2014 à une opposition venant principalement du parti Centre démocratique

¹¹ La loi de 2004 interdit le port de signes religieux pour les élèves à l'école publique, cette dernière constituant la clé de voûte du projet républicain de formation de la conscience citoyenne et de la liberté de conscience. Dans les autres espaces institutionnels de l'État (mairie, tribunal, hôpital public, etc.) et espaces publics (place publique, plage, rue, etc.), les usagers et les citoyens sont libres de porter des signes religieux. Seuls les agents de l'État sont concernés par le principe de neutralité et d'impartialité (articles 1 et 2 de la loi de 1905, Code de la fonction publique).

¹² La philosophie républicaine française contraste nettement avec la philosophie anglo-saxonne : l'association politique laïque ne reconnaît que des citoyens libres et égaux, sans lien préalable avec une communauté d'appartenance, subordonnant ainsi l'identité et la liberté religieuse à l'école, à l'apprentissage de la raison critique (Raynaud, 2019).

humaniste (appelé avant le parti social-chrétien et antérieurement encore le parti catholique) défendant le maintien de ces cours, tout en suggérant quelques aménagements, comme la définition d'un tronc commun à tous. Elles déboucheront cependant sur la création, dans l'enseignement public, d'un cours de philosophie et de citoyenneté à côté des cours de religion et de morale. Dans l'enseignement libre catholique, il s'agit d'une éducation à la citoyenneté transversale à plusieurs cours, où le cours de religion catholique peut continuer à jouer un rôle prépondérant (Wolfs et al., 2020).

Le fait, pour le Centre d'Action laïque (CAL), de militer pour la création d'un cours de philosophie et de citoyenneté commun à tous les élèves témoigne d'un changement de posture significatif. Jusque-là, il soutenait le cours de morale non-confessionnelle, appelé parfois d'ailleurs morale laïque. Il s'inscrivait alors dans une conception pilarisée de la société, où la laïcité, héritière des mouvements de libre-pensée, était définie avant tout comme une philosophie et une éthique personnelle propre à une partie de la population. En militant pour la création d'un cours commun à tous, la laïcité devient un projet politique s'adressant à l'ensemble de la société, indépendamment des convictions des uns et des autres en matière de religion. Le souhait d'inscrire la laïcité dans la Constitution témoigne également de ce même changement de posture.

2. D'une laïcité belge « ecclésialisée » à une laïcité en tant que principe politique commun

2.1. Le projet de constitutionnalisation du principe de laïcité

En raison de leurs histoires respectives, la France a mis surtout l'accent sur la dimension politique de la laïcité, en tant que principe général d'organisation de la société visant à assurer l'indépendance mutuelle entre l'État et les Églises, et la Belgique sur la dimension philosophique et éthique (humanisme séculier, héritier principal du courant de la libre pensée mettant l'accent en particulier sur la notion de libre-examen, impliquant le rejet de l'argument d'autorité dans la recherche de la vérité et, plus largement, le rejet de tout dogmatisme).

Toutefois, cet usage, longtemps le plus courant du terme laïcité en Belgique, impliquant une double condition - l'absence de croyances religieuses (car associées à l'argument d'autorité et au dogme) et l'adhésion aux valeurs humanistes et éthiques précitées - pouvait poser problème, dans la mesure, notamment, où des personnes croyantes peuvent adhérer aux valeurs humanistes et éthiques de la laïcité. Ceci est l'une des raisons qui a amené le CAL, en 2016, à proposer une nouvelle définition de la laïcité, qui n'exclut nullement les croyants :

La laïcité est le principe humaniste qui fonde le régime des libertés et des droits humains sur l'impartialité du pouvoir civil dégagé de toute ingérence religieuse. Il

oblige l'État de droit à assurer l'égalité, la solidarité et l'émancipation des citoyens par la diffusion des savoirs et l'exercice du libre-examen.

Cette définition tente aussi d'articuler la dimension politique de la laïcité (impartialité du pouvoir civil dégagé de toute ingérence religieuse, obligations incombant à l'État de droit) et la dimension philosophique et éthique privilégiée par les milieux laïques en Belgique (valeurs humanistes, émancipation, libre-examen). À ce titre, pour les milieux laïques, la laïcité pouvant être considérée comme un principe général organisateur de la société, il paraissait dès lors logique d'envisager son inscription dans la Constitution.

Plusieurs évolutions sociétales ont en outre renforcé le sentiment qu'un principe de laïcité dans la Constitution pourrait aider à mieux résoudre une série de problèmes que le principe de neutralité qui, de prime abord, peut paraître moins clair ou moins porteur de sens, notamment lorsqu'il s'agit d'enjeux fondamentaux. Citons, à titre d'exemple, la montée des extrémismes et des mouvements liberticides, en particulier religieux, conduisant certains à considérer que la loi religieuse prime sur la loi civile (contexte des attentats de Paris en 2015, de Nice en 2016 et de Bruxelles en 2016). Divers débats posent également question sur le plan éthique. Nommons, par exemple, le débat sur la légitimité du principe de financement des cultes et des associations philosophiques non confessionnelles, celui sur la transparence des critères de sélection des cultes reconnus et sur l'équité des critères de répartition des moyens financiers alloués. Il y a aussi le débat sur une éventuelle suppression des cours de religion et de morale dans l'enseignement officiel et leur remplacement par un cours de philosophie-citoyenneté, pouvant inclure, le cas échéant, un enseignement non-confessionnel des faits religieux. Pensons finalement aux débats lancinants sur des questions qui font l'objet de crispations identitaires (ex : autorisation ou non du port du voile pour des fonctionnaires, questions à propos de l'abattage rituel, etc.).

Ces réflexions ont été relayées par plusieurs partis politiques francophones et ont conduit le Sénat à organiser le 23 février 2016 un colloque intitulé *Constitution : impartialité et régime des libertés*. Dans le même temps, la Chambre créait une commission qui a produit un rapport introductif d'initiative parlementaire, déposé le 24 janvier 2018, intitulé *Le caractère de l'État et les valeurs fondamentales de la société*. Il est apparu assez rapidement, lors de ces débats, que le terme laïcité lui-même ne pourrait pas être utilisé dans une éventuelle révision de la Constitution puisque, dans le contexte actuel, il désigne également une communauté spécifique qui reçoit des fonds publics au même titre que les cultes reconnus. En outre, le terme laïcité pose des problèmes de traduction spécifiques en néerlandais, même si le terme *laiciteit* existe, l'idée de séparation entre État et Églises est plutôt exprimée par l'expression *scheiding van Kerk en Staat* ou plus approximativement par celle de *neutraliteit* (neutralité). Toutefois, certaines idées de la laïcité pourraient être reprises dans la Constitution ou dans un préambule, sans faire usage du terme lui-même.

Cependant, d'autres difficultés ou objections plus importantes ont été évoquées. La notion de laïcité est loin d'être simple à définir, son introduction serait tantôt redondante par rapport à certains articles de la Constitution (et donc inutile), tantôt en contradiction avec d'autres articles, notamment en matière de financement des cultes reconnus ou de financement de l'enseignement libre catholique. Ces propositions risqueraient alors de ne pas obtenir le soutien d'une majorité de parlementaires. La notion de neutralité n'est pas non plus simple à définir : elle peut porter autant sur les rapports entre la fonction publique et chaque administré, que sur les rapports entre l'État et les communautés convictionnelles. En outre, elle peut prendre différentes formes : active/passive, inclusive/exclusive, etc. Le fait de renforcer la neutralité de l'État et de la fonction publique, voire d'affirmer sa laïcité, ne garantit en rien une diminution des mouvements fondamentalistes. C'est plutôt par leur sécularisation interne que le vivre-ensemble pourra être favorisé. Plusieurs des problèmes concrets cités pourraient être réglés par une loi et par des mesures d'application, sans qu'il faille passer par l'inscription du principe de laïcité dans la Constitution, ni par une redéfinition du concept de neutralité. Le fait d'adopter un principe de laïcité ne garantit pas une meilleure prise en compte de la liberté de conscience des citoyens, ni des idées progressistes (ex : l'euthanasie n'est pas reconnue en France alors qu'elle l'est en Belgique).

Au terme de ces travaux, seules deux familles politiques (les libéraux et les socialistes du nord et du sud du pays) et une troisième, sous condition (Ecolo-Groen) se sont prononcées en faveur d'une demande de révision de la Constitution portant sur ces points. Les autres se sont prononcées en sa défaveur : les nationalistes flamands (NVA, *Vlaams Belang*) et les partis de tradition chrétienne du nord et du sud du pays (CDV, CDH). Le quorum qui aurait permis à la législature suivante de se saisir de ces questions n'a donc pas été atteint.

Tous ces débats auront-ils été pour autant inutiles? Probablement pas. Ainsi, si une majorité d'intervenants n'ont pas souhaité remettre en question le principe du financement des cultes reconnus, ni celui des philosophies non-confessionnelles, beaucoup ont cependant déploré, sur un plan éthique, le manque de transparence des critères de reconnaissance ou d'équité des moyens alloués.

Par ailleurs, certaines contributions ont été, à notre sens, particulièrement constructives. C'est le cas, notamment, de celle de Vincent de Coorebyter (2016, 2020) qui propose plusieurs améliorations possibles à la Constitution, visant à la fois à mieux garantir la liberté de conscience des individus (en référence à la Convention européenne des droits de l'homme)¹³ et à mieux affirmer la prééminence du droit positif sur les prescrits religieux,

¹³ Comme le précise de Coorebyter (2020, p. 149) : « En 1831 [...] le constituant a voulu garantir les droits et libertés des individus en matière convictionnelle, mais il a également tenu à assurer l'indépendance de l'Église et de ses congrégations actives dans l'enseignement et dans l'assistance. D'où une première caractéristique de la Constitution belge, qui a encore été renforcée en 1970 et en 1993. Alors que la Convention européenne des droits de l'homme garantit surtout des droits aux personnes, notre Constitution garantit aussi des droits aux organisations convictionnelles de toute nature, au moyen des articles 19 (liberté de culte), 21 (indépendance des

avec, en particulier, deux propositions. La première vise à reformuler l'article 20 de la Constitution, « Nul ne peut être contraint de concourir d'une manière quelconque aux actes et aux cérémonies d'un culte, ni d'en observer les jours de repos. », de la manière suivante : « Nul ne peut être contraint de suivre les préceptes, les actes ou les traditions d'une religion ou d'une conviction quelconque, ni être privé de son droit de changer de religion ou de n'en avoir aucune. ».

Comme le précise l'auteur, cette disposition « permettait d'empêcher un prosélytisme insistant, agressif ou intrusif et des contraintes en matière éthique » (2018, p. 79). La seconde viserait à mieux expliciter les limites de l'autonomie des cultes et donc, la prééminence du droit positif sur les préceptes religieux : « Hormis les exceptions de conscience, dont l'exercice est prévu par la loi, aucun prescrit convictionnel ne peut être invoqué pour se soustraire à une obligation légale » (2018, p. 80).

À ce jour, aucune des propositions formulées par cette commission n'a abouti. Toutefois, le débat risque de rebondir prochainement.

2.2. La demande de reconnaissance du bouddhisme en tant que philosophie non confessionnelle

En Belgique, en raison de la notion de cultes reconnus, la laïcité organisée (appelée autrefois libre-pensée) a longtemps été considérée comme la famille idéologique de ceux et celles qui ne se reconnaissent dans aucun culte et qui, en outre, sur un plan éthique, adhèrent à des valeurs d'humanisme, de libre-examen, de tolérance, etc. Le CAL et son équivalent néerlandophone ont été et sont toujours considérés par les autorités publiques comme les seuls interlocuteurs officiels de cette famille idéologique.

Or, cette situation est aujourd'hui remise en question par le souhait de l'Union bouddhique de Belgique (UBB) d'être reconnue, non pas comme culte, mais comme philosophie fournissant une assistance morale, en tant que vision du monde non confessionnelle, en référence au paragraphe 2 de l'article 181 de la Constitution. Ce souhait est en voie de se concrétiser, dans la mesure où l'actuel gouvernement fédéral qui a débuté le 1^{er} octobre 2020 a annoncé, dans sa déclaration gouvernementale, qu'il reconnaîtra « L'Union bouddhiste de Belgique, en collaboration avec les entités fédérées, comme une association fournissant une assistance morale, en tant que vision du monde non confessionnelle ». L'UBB souhaite aussi créer un cours de bouddhisme qui serait reconnu non pas comme cours de religion, mais au même titre que le cours de morale non-confessionnelle.

cultes), 24 (liberté d'enseignement), 31 (protection des minorités idéologiques et philosophiques) et 181 (financement public des cultes et des communautés convictionnelles non confessionnelles). »

On peut s'interroger sur les raisons qui amènent l'UBB à vouloir se définir comme une philosophie non-confessionnelle¹⁴, alors qu'en France, le bouddhisme décrit ses associations membres et ses activités avec une terminologie religieuse (« congrégations », « aumôneries »). C'est le cas aussi d'autres associations bouddhistes européennes. Ainsi, l'un des buts de l'Union bouddhiste européenne, qui fédère ces différentes associations nationales, selon les informations trouvées sur son site, est de « promouvoir le dialogue entre les traditions bouddhistes [au pluriel] et les autres religions, croyances et philosophies. » Vu que le terme religions apparaît en premier dans cette liste, cela pourrait aussi laisser entendre qu'elle s'estime plus proche d'une religion que d'une philosophie.

Au regard de ce contexte international, le choix de l'UBB apparaît d'autant plus surprenant. Plusieurs raisons pourraient l'expliquer : une plus grande rapidité dans le processus de reconnaissance (celui-ci dépend d'un seul interlocuteur, le gouvernement fédéral) et des avantages financiers (les traitements des conseillers laïques sont supérieurs à ceux des ministres des cultes). À cela, pourraient s'ajouter d'autres considérations, par exemple, vouloir se démarquer de fondamentalismes religieux et apparaître comme une philosophie non-confessionnelle, apportant des ressources spirituelles et non des dogmes ou des prescriptions religieuses...

Ces demandes de reconnaissance de l'UBB interrogent le monde laïque belge et plus particulièrement le CAL puisque, à côté des six cultes reconnus (catholicisme, protestantisme, judaïsme, anglicanisme, islam, orthodoxie), il y aurait dorénavant deux familles idéologiques non-confessionnelles (la laïcité organisée et le bouddhisme). Bien qu'ouvert au dialogue – le CAL a offert une tribune dans sa revue *Espace de libertés* en janvier 2015 à Carlo Luyckx, président de l'UBB – celui-ci reste néanmoins très perplexe face à cette demande de reconnaissance du bouddhisme au titre de philosophie non confessionnelle. Un entretien que nous avons eu avec le secrétaire général du CAL le 07 mai 2021 témoigne de cette préoccupation dans la mesure où, dans d'autres pays, la dimension religieuse est beaucoup plus explicitement mise à l'avant plan. Il espère dès lors que des clarifications interviendront lors des débats parlementaires qui précéderont nécessairement une éventuelle reconnaissance du bouddhisme.

La laïcité belge tend ainsi à se trouver en tension entre deux courants, l'un tendant à la restreindre à une philosophie de vie et à une éthique propre à un segment particulier de la population (à côté de six autres segments religieux et d'un éventuel nouveau segment philosophique non-confessionnel, le bouddhisme) et l'autre, tendant au contraire à la définir

¹⁴ Pour De Backer (2002), il y a deux visages du bouddhisme en Belgique : un lié à diverses traditions ethniques ou nationales, et un autre, quasi étanche au premier, pratiqué par les Occidentaux.

comme un principe général, valable pour tous, comme le suggère notamment la nouvelle définition de 2016.

3. L'affirmation de la laïcité républicaine en France : l'adoption de la loi de 2021 confortant les principes de la République

Les vagues d'attentats islamistes qui ont touché la France depuis 2012 ont changé la donne sur le plan politique. Elles ont renforcé la nécessité de lutter contre l'islamisme. Depuis 2014, les fonds consacrés à la lutte contre le terrorisme et à la prévention de la radicalisation, en particulier la radicalisation islamiste, ont considérablement augmenté. Depuis l'élection d'Emmanuel Macron à la présidence de la République, un parquet national antiterroriste a été créé en 2019, ainsi que des cellules départementales de lutte contre l'islamisme et le repli communautaire (CLIR) qui travaillent en partenariat avec les préfets, le procureur de la République et le Comité interministériel de prévention de la délinquance et de la radicalisation. Des dispositions ont par ailleurs été prises afin de fermer plusieurs mosquées salafistes.

En 2021, l'État a en outre renforcé sa politique de lutte contre l'islamisme avec la promulgation de la loi confortant les principes de la République, visant, plusieurs mois après la décapitation du professeur Samuel Paty le 16 octobre 2020 par un terroriste islamiste, à apporter des réponses au repli communautaire et au développement de l'islamisme. Cette loi renforce le principe de laïcité et la protection des agents publics par le biais, notamment, de la création d'un délit d'entrave à la fonction d'enseignant, d'un délit de mise en danger de la vie d'autrui par diffusion d'informations en ligne incitant à la haine, d'un dispositif d'alerte, et d'un délit de séparatisme, qui protègent les élus et les agents publics contre les menaces ou les violences qu'ils peuvent subir. En outre, la loi améliore le contrôle des finances des associations qui perçoivent des dotations étrangères. Les associations ou les fondations qui souhaitent obtenir une subvention publique, un agrément ou la reconnaissance d'utilité publique doivent désormais signer un contrat d'engagement républicain, par lequel elles s'engagent à respecter les principes de la République (égalité femme-homme, laïcité, dignité humaine, fraternité...). La loi renforce également le contrôle des écoles hors contrats et de la scolarisation à domicile, la lutte envers les atteintes à la liberté d'expression et la lutte contre les mariages forcés, et interdit la délivrance de certificats de virginité. Les associations mixtes (qui relèvent de la loi du 1^{er} juillet 1901 et qui exercent un culte) sont également soumises aux mêmes obligations que les associations cultuelles relevant de la loi de 1905. La loi de 2021 renforce enfin la loi de 1905 sur la police des cultes.

En parallèle, le gouvernement Macron a par ailleurs dissous l'Observatoire national de la laïcité, commission consultative qui a assuré de 2007 à 2021 un travail de conseil auprès du gouvernement et de pédagogie quant au respect et à la promotion du principe de laïcité. Lui succède le Comité interministériel de la laïcité, placé sous la tutelle du ministère de

l'Intérieur, en vue de réaffirmer la conception républicaine de la laïcité¹⁵. En 2018, le ministre de l'Éducation nationale Jean-Michel Blanquer avait également diligenté en ce sens l'installation d'un Conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la République. Il s'agit d'une instance composée d'experts défendant majoritairement une approche républicaine de la laïcité, tels que sa présidente Dominique Schnapper. Cette instance a pour vocation de « préciser la position de l'institution scolaire en matière de laïcité et d'enseignement laïque des faits religieux » sur le plan éthique, et de répondre aux atteintes à la laïcité remontant du terrain (formation, productions de ressources)¹⁶. Si ces évolutions traduisent, sur les plans philosophique, politique et éthique, une tendance à réaffirmer la conception républicaine de la laïcité, elles n'ont cependant pas manqué de susciter de vives polémiques chez les défenseurs d'une laïcité libérale¹⁷, illustrant par ce biais la véhémence de la controverse relative aux sens philosophiques et éthiques de ce principe dans le contexte français.

Conclusion : la laïcité en France et en Belgique en miroir

La distinction opérée par Martin et Koussens entre un versant politique et un versant philosophique/éthique de la laïcité nous a semblé féconde pour éclairer les différences et les convergences franco-belges. À la fin du XVIII^e siècle et au long du XIX^e siècle, se développent dans les deux pays des mouvements révolutionnaires, libéraux, humanistes plébiscitant les idées de la laïcité, animés par des préoccupations similaires : garantir l'égalité de traitement et les libertés fondamentales (liberté de conscience et de culte, liberté d'expression, etc.) et construire un État neutre, indépendant de l'Église catholique, notamment, et dénué de toute emprise théologique. La laïcité ne s'est cependant pas inscrite

¹⁵ L'Observatoire de la laïcité a traversé une crise à la suite des vagues d'attentats islamistes à Paris en 2015 : des membres attachés à une conception républicaine de la laïcité ont démissionné de l'instance (Hugues Portelli, Patrick Kessel, François Laborde, Jean Glavany), pour se désolidariser de la ligne portée par son président, Jean-Louis Bianco, et par son rapporteur, Nicolas Cadène, jugée trop accommodante avec l'islam politique et aveugle à ses dérives intégristes. Plusieurs organisations laïques ont condamné la signature d'une tribune, deux jours après l'attentat du Bataclan, aux côtés de Sammy Debah et Yasser Louati, partisans d'un islam politique et respectivement directeur et porte-parole du Collectif contre l'islamophobie en France, dissous au lendemain de l'assassinat de Samuel Paty. Bianco et Cadène ont également été critiqués en raison de propos polémiques (le 5 janvier 2016, Bianco a déclaré au micro de France Culture que « *Charlie Hebdo est pire que le rappeur Médine* », un militant de l'islam politique qui appelle à crucifier les laïcards dans sa chanson « Don't laik ». Le 6 janvier 2016, Cadène a quant à lui qualifié la philosophe républicaine Elisabeth Badinter d'islamophobe sur France Inter, alors qu'elle alertait sur les risques que font peser les accusations d'islamophobie sur la libre critique des religions).

¹⁶ <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-et-des-valeurs-de-la-republique-41537>

¹⁷ Le collectif Vigie de la laïcité, créé en 2021 à la suite de la dissolution de l'Observatoire de la laïcité, (composé de son ancien président Jean-Louis Bianco et de son rapporteur Nicolas Cadène, et d'universitaires, tels que Jean Baubérot, Philippe Portier, Valentine Zuber, Dounia Bouzar, etc.) défend une conception libérale de la laïcité. Il a vivement critiqué la loi de 2021, en particulier le contrat d'engagement républicain perçu comme un dispositif liberticide à l'égard des libertés associatives (<https://vigie-laicite.fr/wp-content/uploads/CP-Pour-une-laicite-de-liberte-08-12-2022.pdf>).

dans les paysages français et belge de la même manière, compte tenu de l'expérience historique et politique propre à chacune des deux nations.

Dans le cas belge, la tentative d'établissement d'un État laïque dans les années 1870-1880 s'est soldée par un échec avec le retour en force du parti catholique au pouvoir. La défense de la laïcité s'est alors peu à peu structurée à travers un réseau associatif libéral (libres-penseurs, rationalistes, humanistes), qui a milité en faveur de la mise en place d'un enseignement public neutre et d'un cours de morale non confessionnel, mesures ayant été intégrées dans le cadre du Pacte scolaire (1958-1959). La création du Centre d'Action Laïque (CAL) en 1969 du côté francophone et de l'*Unie Vrijzinnige Verenigingen* (UVV) en 1971 du côté néerlandophone a permis par la suite de coordonner l'action des associations laïques et humanistes. Au terme d'un long processus législatif initié en 1981, ce réseau associatif a été reconnu en 2002 en tant que communauté philosophique non confessionnelle, c'est-à-dire en tant que composante du pluralisme belge, avec la création du Conseil Central Laïque. Ce dernier constitue l'interlocuteur officiel de l'État et perçoit les financements publics, notamment les traitements et les pensions des conseillers qui assurent une assistance morale non confessionnelle (prisons, armées, hôpitaux, maisons de la laïcité). La laïcité organisée s'est progressivement inscrite dans un cadre constitutionnel relatif aux cultes reconnus, et se trouve désormais régie par un mécanisme de financement similaire (Sägesser et Husson, 2002; Hasquin, 2007). D'un point de vue institutionnel, la laïcité belge se présente ainsi comme une structure alternative aux cultes, se définissant de prime abord en tant que communauté philosophique non confessionnelle, par contraste avec ces derniers. Il paraît en ce sens pertinent de qualifier cette forme de laïcité de philosophique/éthique, dans la mesure où elle s'est instaurée « par le bas », au travers d'un réseau associatif qui s'est progressivement organisé et où elle représente une opinion parmi d'autres, reconnue au sein du pluralisme belge.

Par contraste, la laïcité française, qui s'est appuyée et s'appuie encore également sur des mouvements associatifs militants, s'est avant tout imposée en tant que principe de droit public organisateur de l'État républicain. Elle en assure la neutralité absolue sur les plans théologique, philosophique et éthique, afin de garantir l'égalité de traitement des citoyens et leur liberté de conscience et de culte. Né dans le contexte de la Révolution de 1789, l'idéal de laïcité s'est institutionnalisé sous la III^e République avec l'instauration d'une école publique, gratuite et laïque et d'un personnel d'éducation neutre dans les années 1880, puis avec la promulgation de la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905. La constitutionnalisation du caractère laïque de la République en 1946, puis en 1958, marque l'aboutissement d'un processus d'institutionnalisation politique et juridique. Contrairement au cas belge, la laïcité française revêt une forme avant tout politique : elle s'est inscrite dans le droit et dans les institutions publiques « par le haut », par l'action de l'État, en tant que principe d'organisation de la société commun à tous, indépendamment des croyances de chacun. Elle n'est donc pas considérée comme une opinion parmi d'autres, mais comme la

liberté d'en avoir une. Cependant, si la laïcité française constitue probablement un cas idéal, typique et emblématique de la laïcité politique, il convient de souligner que la séparation des Églises et de l'État demeure avant tout théorique. En effet, depuis la promulgation de la loi de 1905, plusieurs lois ont assoupli le principe de séparation, souvent en faveur de l'Église catholique, ce qui a amené de nombreux intellectuels à qualifier le système français de « catho-laïcité ».

Dans le contexte récent, la laïcité belge semble prendre progressivement une tournure plus politique, comme en témoignent le projet de constitutionnalisation de la laïcité ou encore d'instauration d'un cours de philosophie et de citoyenneté à l'école, commun à tous les élèves. Conformément à l'évolution de la définition prônée par le CAL depuis 2016, la laïcité est présentée, non plus comme une opinion philosophique non confessionnelle, partagée par une communauté minoritaire, mais comme un ensemble de valeurs et de principes démocratiques commun à tous, au-delà des croyances de chacun. À ce titre, la recherche de reconnaissance institutionnelle a favorisé la structuration du mouvement laïque depuis le milieu du XX^e siècle, qui a nécessité une forme de coopération et de convergence philosophique entre les différentes associations (libres-penseurs, rationalistes, humanistes séculiers) et de consensus autour de combats communs. Ce dernier semble jouer en faveur du déploiement d'une forme de laïcité politique en Belgique qui a pesé dans l'adoption de lois démocratiques (IVG, euthanasie, mariage et adoption pour les couples de même sexe) et qui pourrait aboutir à l'inscription de la laïcité dans la Constitution.

En France, on assiste plutôt à une tendance inverse : le consensus sociétal qui s'était instauré depuis les années 1960 autour de la laïcité, malgré des polémiques récurrentes, a laissé place à une controverse éthique et philosophique sur le sens de la laïcité à partir des années 1990, laquelle s'est particulièrement manifestée lors de la promulgation de la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux ostensibles à l'école publique et, plus récemment, lors de l'adoption de la loi de 2021 confortant les principes de la République. Ce débat n'oppose plus des laïques et des catholiques comme par le passé, mais des laïques à d'autres laïques qui n'attribuent pas le même sens philosophique et éthique à ce principe (Raynaud, 2019). Ainsi, « la laïcité semble avoir gagné en extension institutionnelle ce qu'elle a perdu en précision philosophique » (Martin, 1994, p. 77). L'instrumentalisation de la laïcité par l'extrême droite, qui en détourne le sens pour stigmatiser les musulmans et justifier, par exemple, l'interdiction du voile dans l'espace public (rue, place publique), ou encore par l'extrême gauche, qui accuse régulièrement la laïcité d'être islamophobe et au service d'un racisme d'État, concourt à alimenter les controverses et à brouiller le sens de la laïcité.

Remerciements : Nous tenons à remercier Benoît Van Der Meerschen, secrétaire général du CAL et Caroline Sägger, chercheuse au CRISP (Centre de recherche et d'information socio-politique) et au CIERL (Centre interdisciplinaire d'étude des religions et de la laïcité, Université libre de Bruxelles) pour les échanges que nous avons eus.

Références

- Anceau, É. (2022). *Laïcité, un principe. De l'Antiquité au temps présent*. Passés composés.
- Baubérot, J. et Milot, M. (2011). *Laïcités sans frontières*. Seuil.
- Blancarte, R. (2009). Laïcité au Mexique et en Amérique latine, *Archives de sciences sociales des religions*, 146, 17-40.
- Champion, F. (2006). *Les laïcités européennes au miroir du cas britannique XVI^e-XXI^e siècles*. Presses universitaires de Rennes.
- De Backer, B. (2002). Bouddhismes en Belgique, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2002/23, 1768-1769, 5-70.
- De Coorebyter, V. (2016). Audition du 16 mars 2016. Dans Chambre des représentants de Belgique (2018), *Rapport introductif d'initiative parlementaire : « Le caractère de l'État et les valeurs fondamentales de la société »*, 77-81.
- De Coorebyter, V. (2020). Réflexion sur le caractère de l'État et les valeurs fondamentales de la société – Commission de Révision de la Constitution et de la Réforme des institutions, audition du 16 mars 2016, Dans X. Delgrange (2020), *Les débats autour de l'inscription de laïcité politique dans la Constitution belge*, *Cahier du CIRC*, n°4, 148-155.
- Foret, F. (dir.) (2009). *Politique et religieux en France et en Belgique*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Haarcher, G. (2017). Chapitre II – La laïcité dans certains pays de l'Union européenne. Dans G. Haarscher (dir.), *La laïcité* (p. 47-72). Presses universitaires de France.
- Hasquin, H., (2007). La Belgique est-elle un État laïque? *Bulletins de l'Académie royale de Belgique*, 18-1-6, 95-126.
- Javeau, C (2005). La laïcité ecclésialisée en Belgique. Dans J.-P. Willaime (dir.), *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe (avec la collaboration de Séverine Mathieu)* (p. 157-164). Belin.
- Khalidi, E. et Fitoussi, M. (2008). *Main basse sur l'école publique*. Démopolis.
- Khalidi, E et Fitoussi, M. (2011). *La République contre son école*. Démopolis.
- Kintzler, C. (2014). *Penser la laïcité*. Minerve.
- Koussens, D. (2020). La sécularisation de la laïcité organisée en Belgique. Discours et engagements du Centre d'Action Laïque (1999-2019), *Social Compass*, 67(2), 206-220.
- Lacorne, D. (2007). *De la religion en Amérique. Essai d'histoire politique*. Gallimard.
- Lijphart, A. (1981). The Belgian example of cultural coexistence in comparative perspective. Dans A. Lijphart (dir.), *Conflict and coexistence in Belgium: the dynamics of a culturally divided society*. Institute of International Studies, University of California, 1-13.

- Martin, J.-P. (1994). Laïcité française, laïcité belge : regards croisés. Dans A. Dierkens (dir.), *Pluralisme religieux et laïcités dans l'Union européenne, Problèmes d'histoire des religions*. Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Martin, J.-P. (2015). Laïcité belge, laïcité française : deux usages d'une même notion. Dans J. Baubérot, M. Milot et Ph. Portier (dir.), *Laïcité, laïcités : Reconfigurations et nouveaux défis* (p. 55-69). Édition de la Maison des sciences de l'homme.
- Portier, Ph. (2016). *L'État et les religions en France. Une sociologie historique de la laïcité*. Presses universitaires de Rennes.
- Poucet, B. (2008). *La Liberté sous contrat, une histoire de l'enseignement privé*. Fabert.
- Raynaud, Ph. (2019). *La Laïcité. Histoire d'une singularité française*. Gallimard.
- Sägesser, C. et Husson J.-F. (2002). La reconnaissance et le financement de la laïcité (II), *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n° 1760, 5-43.
- Sinardet, D. (2011). Le fédéralisme consociatif belge : vecteur d'instabilité? *Pouvoirs*, 136(1), 21-35.
- Vivarelli, C. (2020). Conceptions de la laïcité à l'école publique française : les raisons du succès du libéralisme moral, *Éthique en éducation et en formation – Les dossiers du GREE*, 8, 43-58.
- Willaime, J.-P. (2006). La sécularisation : une exception européenne? Retour sur un concept et sa discussion en sociologie des religions, *Revue française de sociologie*, 47, 755-783.
- Wolfs, J.-L. (2021). Former les enseignants à la « diversité » et à la « neutralité » : est-ce conciliable? Analyse du cas de la Belgique francophone. Dans F. Lorcerie, *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 59-71) Presses universitaires de Rennes.
- Wolfs, J.-L., Tisseyre, L. et Vanderpelen, C. (2020). Éducation à la citoyenneté et enseignement des faits religieux, dans un contexte de diversité culturelle et des convictions : le cas de la Belgique francophone. Dans B. Garnier, J.-L. Derouet et R. Malet (dir.), *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités. Le nouveau défi des politiques d'éducation* (p. 269-283). Presses universitaires de Rennes.

Remettre « l'école » au coeur de nos établissements d'enseignement. Se réappropriar l'école comme forme pédagogique

Jan Masschelein et Maarten Simons

Numéro 14, été 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1106128ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1106128ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Masschelein, J. & Simons, M. (2023). Remettre « l'école » au coeur de nos établissements d'enseignement. Se réappropriar l'école comme forme pédagogique. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 96–112.
<https://doi.org/10.7202/1106128ar>

Résumé de l'article

Aujourd'hui, la question du « changement éducatif » est largement débattue. Un tel changement, comme nous pouvons l'entendre, est nécessaire pour plusieurs raisons : l'hétérogénéité linguistique croissante, la diversité culturelle, les avancées technologiques, et la corrélation persistante entre le milieu social et la réussite scolaire. Dans ce contexte, le terme « éducatif » semble faire référence à la pratique institutionnelle de l'école. Mais qu'entend-on par école? Dans notre contribution, nous proposons quelques éléments de ce que nous appelons une perspective pédagogique interne sur l'école et sur l'apprentissage scolaire laquelle clarifie son potentiel émancipateur en tant que *forme pédagogique*. Ceci nous permettra ainsi d'aborder la question du changement éducatif d'un angle différent et d'étayer un plaidoyer visant à *rescolariser* l'école. Nous (1) faisons d'abord la distinction entre une perspective interne et les diverses perspectives externes relatives à l'école. Nous (2) détaillons ensuite les hypothèses de base, les opérations et les expériences de l'école comme forme pédagogique en soulignant (3) que l'école est techniquement, pédagogiquement et pratiquement composée, et en (4) révélant très brièvement la façon dont l'école a été domestiquée et l'est encore aujourd'hui. Enfin, (5) nous suggérons quelques enjeux à relever afin de créer ou de réinventer l'école d'aujourd'hui, en faisant sommairement le lien avec la formation des enseignants.



Remettre « l'école » au cœur de nos établissements d'enseignement. Se réappropriar l'école comme forme pédagogique¹

Jan Masschelein

Laboratory for Education and Society, KU Leuven, Belgique

Maarten Simons

Laboratory for Education and Society, KU Leuven, Belgique

Résumé: Aujourd'hui, la question du « changement éducatif » est largement débattue. Un tel changement, comme nous pouvons l'entendre, est nécessaire pour plusieurs raisons : l'hétérogénéité linguistique croissante, la diversité culturelle, les avancées technologiques, et la corrélation persistante entre le milieu social et la réussite scolaire. Dans ce contexte, le terme « éducatif » semble faire référence à la pratique institutionnelle de l'école. Mais qu'entend-on par école? Dans notre contribution, nous proposons quelques éléments de ce que nous appelons une perspective pédagogique interne sur l'école et sur l'apprentissage scolaire laquelle clarifie son potentiel émancipateur en tant que *forme pédagogique*. Ceci nous permettra ainsi d'aborder la question du changement éducatif d'un angle différent et d'étayer un plaidoyer visant à *rescolariser* l'école. Nous (1) faisons d'abord la distinction entre une perspective interne et les diverses perspectives externes relatives à l'école. Nous (2) détaillons ensuite les hypothèses de base, les opérations et les expériences de l'école comme forme pédagogique en soulignant (3) que l'école est techniquement, pédagogiquement et pratiquement composée, et en (4) révélant très brièvement la façon dont l'école a été domestiquée et l'est encore aujourd'hui. Enfin, (5) nous suggérons quelques enjeux à relever afin de créer ou de réinventer l'école d'aujourd'hui, en faisant sommairement le lien avec la formation des enseignants.

Mots-clés: domestiquer l'école, forme pédagogique, apprentissage scolaire, opérations de l'école, émancipation, environnements d'apprentissage

¹ Ce texte est une traduction effectuée par Marie-Luce St-Jean du chapitre suivant : Masschelein, J., Simons, M. (2019). Bringing more 'school' into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In: Bikner-Ahsbahr, A., Peters, M. (eds) *Unterrichtsentwicklung macht Schule*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_2

Abstract: Today the issue of 'educational change' is widely discussed. Such change, so we can hear, is needed because of increasing linguistic heterogeneity and cultural diversity, because of technological developments and because of the persisting correlation between social background and educational success. In this context 'educational' seems to refer to the institutional practice of the school. But what do we mean by school? In our contribution, we offer some elements of what we call an internal pedagogical perspective on school and on scholastic learning which clarifies its emancipatory potential as pedagogic form. This will allow us to address the issue of educational change differently and to substantiate a plea for bringing more 'school' into our educational institutions. We (1) distinguish between an internal perspective and various external perspectives on the school. We, then, (2) sketch the basic assumptions, operations and experiences of the school as pedagogic form emphasizing (3) that school is technically, pedagogically and practically composed and (4) indicating very briefly how school has and is been tamed. Finally (5) we suggest some challenges for making or reinventing school today, relating it briefly to the issue of teacher education.

Keywords: educational change, emancipation, school operations, pedagogical perspective, scholastic learning

Introduction²

Dans notre contribution, nous souhaitons expliquer pourquoi, dans le cadre des discussions actuelles sur l'avenir de l'éducation et de la formation des enseignants, il convient d'aborder explicitement la notion d'« école » en tant que *forme pédagogique*. Mais aussi pourquoi, d'un point de vue pédagogique, nous devrions plaider pour « rescolariser » l'école, ces derniers se transformant de plus en plus en des « environnements d'apprentissage personnalisés » qui semblent plutôt domestiquer ou neutraliser l'école. Afin d'étayer ce plaidoyer, nous proposerons quelques éléments de ce que nous appelons une perspective pédagogique interne sur l'école et sur l'apprentissage scolaire. Nous le ferons en 5 étapes : en faisant la (1) distinction entre une perspective interne et les diverses perspectives externes; en (2) esquissant les hypothèses de base, les opérations et les expériences liées à l'école en tant que forme pédagogique; en (3) soulignant la composition technique, pédagogique et pratique de l'école; en (4) indiquant très brièvement comment l'école a été et est domestiquée; et enfin, en (5) suggérant quelques défis à relever pour créer l'école d'aujourd'hui tout en faisant le pont avec l'enjeu de la formation des enseignants et de la recherche pédagogique.

1. Une perspective pédagogique interne

Commençons par l'image que nous nous faisons normalement de l'école, soit une institution située entre la famille et la société. Si l'on considère la famille comme le premier milieu d'enseignement, l'école apparaît alors comme le milieu secondaire et additionnel servant à compenser ce que la famille ne peut pas offrir. D'un point de vue sociétal, l'école correspond au milieu où les jeunes apprennent à devenir des membres actifs de la société, soit comme travailleur ou citoyens. Dans les deux cas, l'objectif de l'enseignement scolaire est défini d'un point de vue externe, et l'école apparaît ainsi comme fonctionnelle ou instrumentale visant l'atteinte de cet objectif externe. Une telle perspective est également commune aux approches sociologiques, économiques, culturelles et psychologiques de l'école, et implique aussi des concepts d'apprentissage particuliers.

Selon l'approche *sociologique* typique, l'enseignement scolaire est perçu comme une « *socialisation* organisée et professionnalisée ». Elle existe soit pour reproduire l'ordre social par l'entremise de diverses fonctions (qualification, sélection et attribution, intégration et légitimation, par exemple [Peschar et Wesselingh, 1995]), soit comme un instrument politique servant à bâtir une nouvelle société (projetée) (par exemple, Apple, 1979). Or, dans les deux cas, la finalité de l'éducation est définie par une force externe. Outre cette

² Ce texte est une version étendue d'une conférence donnée à l'unité « Abschluss-Symposium der Creative Unit 'Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation' in Delmenhorst », les 15 et 16 juin 2017. Il repose en grande partie sur des idées qui ont aussi été présentées et parfois aussi plus étoffées ailleurs (voir par exemple, Simons et Masschelein, 2017; Masschelein et Simons, 2013).

perspective sociologique, soulignons la perspective *culturelle* selon laquelle l'école constitue une communauté culturelle. Dans ce point de vue, les jeunes doivent faire partie d'une communauté culturelle habitée par ses propres valeurs, habitudes, coutumes, pratiques sociales et culturelles, et modes de vie. Par conséquent, l'enseignement scolaire doit être perçu comme une *initiation* au sein d'une communauté culturelle à partir de laquelle sont définis le rôle et le sens de l'éducation (Lancy, 2008). Une variante de cette perspective culturelle voudrait que l'éducation serve à proposer ou à préconcevoir une image de l'être humain « cultivé ». En outre, nous distinguons aujourd'hui une perspective *économique* très partagée selon laquelle l'enseignement scolaire est un *investissement* dans le capital humain, offrant à la fois des avantages individuels et sociaux (Schultz, 1971; Becker, 1976). L'école correspond au temps et à l'espace dans lesquels les parents ou la société investissent afin de *produire* des compétences et des connaissances génératrices de rendement économique. L'enseignement scolaire est défini extrinsèquement en regard de sa contribution envers le marché du travail, la carrière individuelle, la hausse des revenus ou la croissance économique. Enfin, et sans prétendre que ce ne sont là que les seules perspectives possibles,³ nous pointons vers l'approche *psychologique* où l'éducation est perçue et même évaluée selon le contexte de processus de *développement* et de *croissance* (cognitifs, moraux, sociaux, etc.) (Kohlberg et Mayer, 1972). Il s'agit également d'une perspective externe dans la mesure où ce qui se produit dans l'enseignement scolaire et ce qui devrait s'y produire découlent de processus, de lois du développement ou de stades issus de la recherche en psychologie du développement, en psychologie de l'apprentissage ou en neuropsychologie. Bien entendu, la psychologie peut jouer un rôle dans l'éducation, mais elle offre un point de vue externe à partir duquel l'enseignement scolaire semble purement (dys)fonctionnel ou instrumental (ou préjudiciable) pour des processus décrits indépendamment de l'enseignement scolaire.

Toutes ces approches ne considèrent pas seulement la finalité de l'enseignement scolaire d'un angle externe (société, culture, économie, développement), mais elles introduisent aussi en quelque sorte leurs propres idées sur l'apprentissage, soit : la socialisation, l'initiation, l'investissement, la production, la croissance, le développement et l'identification. Toutes ces notions sont devenues courantes dans notre discours sur l'éducation et nous ne voulons remettre en question ni ces concepts ni les approches qui leur sont liées. Toutefois, nous voulons tenter d'approfondir ce que nous appelons une approche pédagogique interne, approche selon laquelle nous supposons que l'enseignement scolaire présente un aspect typique qui ne peut être compris ni à partir des enjeux de la famille ni à partir des fonctions sociétales. Nous sous-entendons qu'il ne s'agit pas que d'un exercice

³ Nous pourrions ajouter notamment la perspective philosophique en termes d'idées ou d'objectifs; la perspective éthique en termes de valeurs, de normes ou de relations interpersonnelles; ou la perspective politique en termes de lutte ou d'intérêts. L'ensemble de ces perspectives demeurent des éléments externes qui instrumentalisent ou fonctionnalisent toujours l'école.

théorique, mais aussi d'un exercice pratique (aussi politique et social) très pertinent. En effet, cet exercice nous aidera à expliquer pourquoi l'école est un enjeu public crucial et à formuler une sorte de critère permettant d'abord de vérifier si un rassemblement de corps peut réellement être qualifié de « scolastique », puis de réfléchir à la façon de bâtir l'école d'aujourd'hui en réponse aux défis sociétaux actuels et à la soi-disant nécessité de changement.

2. Hypothèses, opérations et expériences de l'enseignement scolaire

Tentons de préciser ce qui fait d'une école une « école » selon un *point de vue pédagogique*. Une telle perspective traite des suppositions et des opérations *réelles menées par cette assemblée et cet assemblage de corps, de temps, d'espace et de matières artificiellement composé*⁴ (c'est-à-dire technologiquement et pédagogiquement créé), milieu où les jeunes sont regroupés ou mis en compagnie d'une chose du monde (ou du monde) de façon très précise. En ce sens, l'école est une invention, une chose artificielle, tout comme la démocratie. En effet, la démocratie n'est pas l'état naturel de la politique (soit la question du vivre ensemble) qui émergerait si l'on supprimait tous les jeux de pouvoir artificiels. Il en va de même pour l'école. L'apprentissage scolaire n'a en effet rien à voir avec le genre d'apprentissage naturel ou informel qui est souvent (implicitement ou explicitement) chéri par ceux qui s'opposent aux formes d'apprentissage dites « scolastique ». Tenter d'explorer la teneur de cet événement / cette invention pédagogique et essayer de se la réapproprier ne revient pas à idéaliser le passé, à romancer l'école, ou pire, à revenir en arrière pour la restaurer⁵, loin de là. Nous croyons encore utile d'essayer de *prendre en main notre avenir et celui des prochaines générations de cette manière particulière que nous appelons « école »*. Bien que, tout comme pour la démocratie, l'école demeure un enjeu à débattre, puisque ces deux sujets ont tous deux soulevé, bien sûr, des questions et discussions importantes sur leur « essence », leur « désirabilité » et leur « efficacité » depuis leur invention. Et tout comme la démocratie n'est pas la méthode la plus efficace et efficiente pour gérer nos problèmes sociaux, les écoles ne sont pas non plus les moyens les plus efficaces et efficaces pour apprendre. Au contraire, elles compliquent les choses, mais nous

⁴ Dans ce contexte, « pédagogiquement » renvoie à l'ethos pédagogique des figures qui habitent l'école (comme les enseignants) et qui contribuent à son fonctionnement ou à son déroulement. Nous faisons référence à l'« ethos » dans le sens foucauldien qui renvoie à la façon dont on se rapporte à soi, aux autres et au monde.

⁵ Soulignons que nous ne nions ni ne banalisons les mécanismes d'oppression, de manipulation, de normalisation, de discipline et d'institutionnalisation qui ont été identifiés dans les écoles. Nous avons analysé et abordé ailleurs en détail les régimes gouvernementaux, les discours, les stratégies de pouvoir et les tactiques présents dans l'éducation et nourris par celle-ci. (Simons et Masschelein, 2008; Simons, 2014).

sommes d'avis qu'elles le font pour de très bonnes raisons. Explorons quelques hypothèses (ou points de départ) et opérations de l'école comme forme pédagogique⁶.

L'école en tant que forme pédagogique fait référence à un temps et à un espace organisés en partant de l'hypothèse que les êtres humains n'ont pas de destination (naturelle, sociale, culturelle, etc.) (en allemand « Bestimmung »), et qu'ils devraient donc pouvoir trouver leur propre destin et définir leur propre vie. Nous voulons réserver la notion d'« école » à cette hypothèse certes simple, mais de grande portée. Selon nous, la déscolarisation renvoie à l'hypothèse inverse, soit que la société (science, religion, culture) impose un destin aux jeunes en les poussant à développer leurs prétendus talents naturels, en projetant une image prédéfinie de la personne éduquée ou cultivée, ou encore en sous-entendant un processus (psychologique, physique, moral) de développement. Cette hypothèse de départ sur l'enseignement scolaire exprime une compréhension pédagogique de la liberté, et du même coup de l'égalité. Il ne s'agit ni d'une liberté politique (envers le pouvoir ou l'autorité), juridique (en termes de droits) ou économique (au sens, par exemple, de la liberté de choix). La compréhension pédagogique de la liberté signifie simplement que les êtres humains n'ont pas de destin « préétabli » (naturel, social⁷, culturel), et qu'ils peuvent donc se former et donner une direction à leur vie. L'égalité pédagogique n'est pas synonyme d'égalité sociale, qui signifie être égal ou rendre égal quelque chose sur les plans sociaux, culturels, économiques, nationaux, etc. Ce terme diffère aussi de l'égalité juridique, où tout le monde est égal et traité de manière impartiale aux yeux de la loi. L'égalité pédagogique n'est pas non plus synonyme d'égalité des chances ou des résultats (par exemple, en compensant les inégalités, en nivelant les chances de réussite pour tous ou en aidant tout le monde à franchir la même ligne d'arrivée). L'égalité pédagogique possède un double sens : supposer que tous les élèves ont la capacité d'apprendre, d'étudier et de s'exercer, et supposer que chaque élève a accès aux mêmes sujets et matières afin de pouvoir renouveler le monde. L'école est donc la matérialisation de ces deux hypothèses pédagogiques (de liberté et d'égalité). En d'autres mots, l'école en tant que forme pédagogique n'est pas orientée et domestiquée par une utopie politique ou par un idéal normatif de ce que devrait être une personne, non. L'école est en soi la concrétisation d'une croyance utopique : tout le monde peut tout apprendre (Verburgh et coll., 2016). Autrement dit : ni ce que vous pouvez apprendre ni ce que vous avez à apprendre ne sont

⁶ Pour une discussion plus étoffée, consulter Masschelein et Simons (2013; 2015a, 2015b) et Simons et Masschelein (2017).

⁷ Cette perspective perturbe l'ordre établi dans le mythe des métaux de Platon selon lequel chaque corps se voit assigner des activités et des droits précis, de même qu'une destination sociale « naturelle » : « le dieu, en modelant ceux d'entre vous qui sont aptes à gouverner, a mêlé de l'or à leur genèse ; c'est la raison pour laquelle ils sont les plus précieux. Pour ceux qui sont aptes à devenir auxiliaires, il a mêlé de l'argent, et pour ceux qui seront le reste des cultivateurs et des artisans, il a mêlé du fer et du bronze. » (Platon : *La République*, livre III, 415a, trad. G. Leroux).

« naturellement » (pré)définis. Il n'existe aucun lien « naturel » ou « prédéfini » entre un corps d'un côté, et de l'autre des capacités et des positions sociales (Rancière, 1988). Cette croyance n'est pas, à notre avis, une sorte d'objectif ou de but (projeté dans l'avenir), mais un point de départ. Bien entendu, il existe d'autres points de départ possibles à l'égard de l'apprentissage. Par exemple, certains élèves devraient a priori être exclus de certaines matières, ou encore la capacité naturelle devrait être un critère décisif pour décider quand et quoi apprendre. En d'autres termes, plutôt que de réfléchir à la forme que prendrait une école ou un système éducatif utopique (comme on le fait souvent en pensant à l'avenir de l'éducation), nous suggérons de regarder l'école elle-même. Que réalise-t-elle par l'entremise de sa forme pédagogique? Comment matérialise-t-elle l'utopie voulant que tout le monde puisse tout apprendre ou que les humains n'aient pas de destination naturelle? En ce sens, les écoles ne sont pas des instruments permettant d'offrir une meilleure égalité (sociale) future, mais en se basant sur les hypothèses émises sur l'égalité et la liberté, les écoles perturbent (déjà) les inégalités sociales et familiales. Cette réalité suppose que l'existence même de l'école met toujours en jeu l'ordre social actuel (soit les liens réels entre certains corps et certaines capacités, activités et positions, de même que les inégalités implicites).

L'école matérialise sa croyance utopique en offrant à tous (en principe) la *scholê* ou du « temps libre », c'est-à-dire du temps non productif, du temps de lenteur, et du temps pour étudier et s'exercer. L'école est littéralement un lieu de *scholê*, soit un lieu de spatialisation et de matérialisation du « temps libre » et donc de la *séparation* de deux usages du temps. Ce que l'école fait (si elle fonctionne comme une école) est d'établir un temps et un espace qui sont en un sens détachés et séparés de la société (*polis*) et de la maison (*oikos*). Cependant, le temps libre n'est pas un lieu de vide, mais plutôt un état où les choses (les mots et les pratiques) sont déconnectées de leur usage normal (dans la famille et dans la société). Le temps libre réfère donc à un état dans le cadre duquel une chose du monde peut servir à une utilisation commune. Le mot « libre » possède donc à la fois un sens négatif et positif : être libre du temps et de l'espace productifs (la logique du gain ou du rendement économique ou social est suspendue), mais aussi libre d'étudier et de bouger pour se former et se mettre en forme. Ceci correspond au double sens de ce que nous pourrions appeler la « formation » : se donner une forme ou se former à l'aide du contenu présenté, et précisément à travers cette formation, se mettre aussi en (bonne) forme. Les termes « préparation » et « exercice » sont liés à cette interprétation; voilà pourquoi nous voyons souvent une analogie avec les athlètes (Foucault, 2001; Sloterdijk, 2013). La formation consiste à se mettre en bonne forme (physique, cognitive, affective, émotionnelle), à se préparer. Se préparer signifie deux choses : être concerné par quelque chose ou impliqué dans quelque chose (actes de parole, actes corporels, enjeux, etc.), mais aussi être capable de conserver une certaine distance afin de pouvoir faire bon usage de ces actes dans des situations et des circonstances données. La combinaison de ces deux termes pourrait aussi se définir comme suit : être capable de se rattacher à quelque chose comme la nature, le monde numérique, la technologie ou le langage

(ou comme nous le verrons, « s'instruire » au sens large). Cela suppose que la formation possède toujours une dimension sociétale ou mieux encore, une dimension « matérielle ou mondiale ». Il s'agit toujours d'une chose liée à la société ou au monde qui constitue nos vies. Mais l'école est l'endroit où les élèves ont la *possibilité de se rattacher* (c'est-à-dire s'impliquer vis-à-vis une chose tout en gardant une distance avec celle-ci) à une chose qui influence ou définit leur vie. Ainsi, la forme scolaire (si elle fonctionne comme une école, c'est-à-dire qu'elle fait d'une personne un élève ou un écolier) amène à la fois une personne à pouvoir agir sur une chose externe et à y être exposée. La forme scolaire permet donc de présenter et d'exposer le monde. L'école habilite et expose les personnes. Cet aspect a des incidences à la fois sur la famille et sur la société.

En premier lieu, l'école permet de sortir les enfants de la « famille » et de tout ce qu'elle implique, soit ses valeurs, sa chaleur et ses inégalités. L'école offre l'expérience d'être élève, et non fils ou fille. L'école, si elle fonctionne comme telle, matérialise la suspension de la « famille », soit la possibilité pour les fils et les filles de laisser derrière eux leur passé et leur milieu familial pour devenir des élèves comme tous les autres. Le vécu et le milieu, bien sûr, ne disparaissent pas, mais lorsque les élèves entrent dans l'école (lorsqu'elle fonctionne comme une forme scolaire), ils se retrouvent dans un espace suspendu. Autrement dit : les enfants qui deviennent élèves reçoivent la marque (collective et démocratique) qui les rend tous égaux et libres : « Moi, j'ai le temps de faire de l'exercice et d'étudier comme tout le monde. » Il ne s'agit pas de romancer ou d'idéaliser l'enseignement scolaire, mais d'en faire une pragmatique : vous quittez la famille et n'êtes plus un fils ou une fille, mais vous n'êtes pas non plus immédiatement introduit dans la société comme travailleur ou citoyen. En tant qu'élève, vous pouvez vous former, mais comme nous l'avons dit plus tôt, cette liberté en est une pédagogique, et la meilleure description de cette liberté est peut-être l'expérience même d'« être habilité » et de dire « je suis capable ». Si l'école fonctionne comme une école et si elle est « bien faite », les jeunes se trouvent alors dans une situation où ils sont capables. Ceci n'est pas seulement une expérience remplie de possibilités, mais également une expérience où il est possible de commencer *avec quelque chose*, toujours en relation avec quelque chose.

En deuxième lieu, on peut dire d'une part que l'école suspend aussi la société, puisque l'élève n'est ni travailleur ni citoyen, et d'autre part que pour une société qui organise l'école, et donc, qui ne prédéfinit pas l'avenir des jeunes, l'école exige un certain type de responsabilité. La question n'est donc pas de savoir ce que l'école signifierait pour la société, mais plutôt ce que la société pourrait signifier pour l'école (Bachelard, 1943/1967). C'est la société qui doit décider du contenu et des objectifs de la formation. Par conséquent, la société se trouve *forcée*, par l'existence de l'école, de débattre sur le programme et les types de littéracie qu'elle veut permettre. Par littéracie, nous entendons la littéracie linguistique, mais aussi technologique, scientifique ou numérique. Être formé signifie d'avoir une *relation* et une *distance* suffisante avec la langue, la technologie ou le monde numérique pour y faire

face de manière indépendante, du moins dans une certaine mesure. Être formé ne signifie pas seulement être constitué par ce qui nous influence, mais aussi être capable de se mettre en rapport avec ces influences. Par exemple, la littéracie numérique pourrait signifier pouvoir non seulement utiliser Google et être influencé par ce que Google nous fait faire automatiquement, mais aussi savoir ce que l'algorithme de recherche fait pour nous. Ainsi, il est possible d'entretenir une certaine distance avec le numérique. La littéracie en ce sens ne réfère pas à un idéal élitiste, mais à un droit de se mettre en « bonne forme ». L'école n'impose pas à la société de définir l'image de la personne éduquée ou de faire réaliser par les jeunes les rêves inachevés des plus âgés. La question des objectifs fondamentaux de l'école est la question de savoir le type de littéracie que croyons important. De son côté, la question du contenu ramène aux grammaires qui structurent notre vie sociale. Ainsi, la responsabilité sociale imposée par l'école implique toujours de décrire le « nous » et le « notre » en rapport avec la nouvelle génération.

Dans ce contexte, soulignons aussi la manière dont la question de « diversité et d'identité sociale et culturelle » s'inscrit dans une perspective pédagogique interne reliée à l'école et à comment faire l'école. Généralement, le point de départ semble être l'affirmation de la diversité culturelle et des différences liées à l'identité. La question est alors, semble-t-il, de savoir comment l'école peut reconnaître cette diversité et ces différences tout en jouant un rôle dans la lutte pour (la reconnaissance de) l'identité ou des identités. Nous ne remettons pas en question la réalité ni l'importance des différences culturelles et des identités qui s'y rattachent. Or, nous doutons qu'il s'agisse de catégories pertinentes en matière d'affaires scolaires. Nous considérons que l'une des opérations les plus importantes de l'école est précisément de considérer tout le monde comme « élève », c'est-à-dire de *suspendre*, et non de détruire, les liens de la famille et de l'État ou de toute communauté « fermée » ou définie. Il ne s'agit pas d'une sorte d'imaginaire scolaire, mais d'une intervention concrète. Cette opération scolaire est, pourrait-on dire, la marque visible de notre reconnaissance selon laquelle « *nos* » enfants ne nous appartiennent pas. Ainsi, l'école est une *performativité plurielle* et *corporelle*, un regroupement très concret de corps qui⁸ affirment : « Nous ne sommes pas une famille et nous n'en deviendrons pas une. Nous sommes des “singuliers” (au pluriel). » Ces corps rassemblés « disent » sans émettre un mot : « Nous ne sommes pas utilisables; nous exigeons attention et respect. » Cela signifie que l'initiation ou la socialisation (formes préférées d'apprentissage pour les unions et les réunions familiales) sont en fait interrompues et compliquées, non facilitées, par l'éducation scolaire (c'est-à-dire quand nous emmenons les enfants à l'école).

⁸ Comme le rappellent Butler et Esposito, les corps qui se rassemblent ou se regroupent ont une signification qui n'est pas discursive ou prédiscursive : ils ont une signification (ils « disent » quelque chose) qui n'est pas uniquement exprimée par des mots (Butler, 2015; Esposito, 2015).

Lorsque nous commençons à voir la famille et la société (ou l'État) selon la perspective de l'école, et non l'inverse, les revendications d'identité et de différence (naturelle, culturelle, sociale, etc.) deviennent problématiques. Bien entendu, ces revendications sont réelles, et c'est précisément pourquoi des efforts pédagogiques sont nécessaires pour les suspendre, les mettre entre parenthèses et les interrompre. La pluralité de l'école n'est pas un état naturel. C'est le résultat de s'adresser à tous comme à « quiconque » (et *pas* comme à un représentant ou à un descendant) *sans* reconnaître les « caractéristiques », « talents », « besoins » ou « identité » de chaque personne. Cette pluralité ou « multitude pédagogique » consiste à refuser tout lien naturel ou prédéfini entre les corps et leurs caractéristiques « propres » ou les capacités qui leur sont attribuées. Cela traduit exactement la pragmatique de l'école : celle-ci offre l'expérience d'être sans destination et la possibilité de trouver sa propre voie. À l'école, nous sommes Julie, Maximaliano, Walter, Inés, Jorge, Clara ou Martha. On ne nous appelle pas par notre nom de famille, mais par notre prénom, ce qui marque en quelque sorte un mouvement non généalogique. En fait, c'est du moins le cas en Belgique, car être appelé par son nom de famille à l'école revient souvent à réinstaller exactement une sorte de revendication généalogique, à rattacher quelqu'un à sa famille et à sortir l'élève de la classe ou de l'école. Bien sûr, il existe des différences entre les élèves, que ce soit les vêtements, la religion, le sexe, l'origine ou la culture. Mais dans la classe, en se concentrant sur les choses présentées, ces différences sont temporairement, et jusqu'à un certain point, suspendues.

3. L'école : une composition technologique et pédagogique

Dans la section précédente, nous avons abordé certaines des opérations de l'école *sous forme pédagogique*. Résumons-les brièvement : (1) considérer tout le monde comme un « élève »; (2) suspendre ou mettre *temporairement* hors d'effet l'ordre habituel et l'utilisation des choses; (3) créer du « temps libre », c'est-à-dire matérialiser ou spatialiser du temps pour l'étude et l'exercice; (4) *rendre* une chose (connaissances, pratiques) *publique* et de la mettre sur la table, à portée de main (ce que l'on pourrait aussi appeler une *profanation*) sous une forme grammatisée, en d'autres mots transformer quelque chose du monde en « matière scolaire » et matière publique; et (5) rendre une personne « attentive » ou *former son attention* en s'appuyant sur un double « amour », à la fois pour le monde et la nouvelle génération (Arendt, 2006/1958), et sur des pratiques disciplinaires⁹ qui rendent possibles l'attention et le renouveau. On peut aussi formuler l'importance de l'attention différemment : l'école ne fait pas seulement connaître les choses, mais expose aussi les élèves à ces choses et leur donne « autorité » ou « présence ». Elle nous met en compagnie de ces choses au sens fort. L'école réfère ainsi à un regroupement de personnes et de choses disposées de façon à (pouvoir) traiter, à faire attention et à prendre soin d'une chose — d'être mis en leur

⁹ Cette discipline ne consiste pas à normaliser les corps et les pratiques, mais à favoriser l'attention et la mise en forme pour prendre soin de quelque chose. On pourrait penser ici à l'athlète qui se discipline pour mettre son corps (et son esprit) en bonne forme.

compagnie — dans laquelle cette attention implique structurellement une exposition. La forme de *suspension*, de *profanation* et d'*attention* est ce qui fait du temps scolaire un temps « public ». Dans ce temps, les mots ne font pas partie (plus maintenant et pas encore) d'une langue partagée; les choses ne sont pas (plus maintenant et pas encore) une propriété et doivent être utilisées selon des lignes directrices déjà familières; les actions et les mouvements ne sont pas (plus maintenant et pas encore) des habitudes d'une culture; et la réflexion n'est pas (plus maintenant et pas encore) un système de pensée. Les choses sont présentées et transformées en des choses communes dont on peut faire usage librement. Ce qui a été suspendu, ce sont leur « économie », les raisons et les objectifs qui les définissent lorsqu'elles sont utilisées durant un temps social, normal ou de travail. L'éducation est un ensemble de pratiques qui vise à garder les choses du monde hors des cercles de la consommation et des affaires liées à l'usage et à la valeur d'échange. Les choses (y compris la langue) sont donc déconnectées des usages établis ou sacrés par l'ancienne génération de la société, mais les étudiants ne se les sont pas encore appropriées à titre de représentants de la nouvelle génération. C'est devant les choses communes accessibles que la jeune génération se voit offrir la possibilité de faire l'expérience d'elle-même en tant que nouvelle génération. En d'autres mots, de vivre le possible, l'impossible et le commencement avec une chose utilisable par tous.

Soulignons une fois de plus que l'école en tant que forme pédagogique n'est pas une idée ou un idéal, car il n'existe aucune garantie de sa réalité et elle ne se réduit pas qu'à une simple idée. En fait, l'école est une forme de rassemblement qui est à faire et qui peut « se produire ». L'éducation, ou la pédagogie si elle est prise dans son sens le plus large, pourrait alors être vue comme l'art et la technologie qui rendent l'école possible, c'est-à-dire qui spatialisent et matérialisent le temps libre. Nous n'aborderons pas cette discussion en détail dans cette contribution, mais nous tenons à souligner qu'une pédagogie scolaire qui vise à établir le déroulement du « temps libre » comprend des architectures et des formes particulières de discipline, soit des technologies intellectuelles et matérielles de l'esprit et du corps, de même que des gestes pédagogiques précis. Elle comprend également des rassemblements et certaines figures pédagogiques (personas caractérisés par un ethos précis, c'est-à-dire une attitude ou une position telle qu'incarnée par l'enseignant, notamment)¹⁰. Soulignons deux aspects.

Tout d'abord, la temporisation et la possibilité de se positionner par rapport au monde et de se mettre en forme (qu'il s'agisse de s'impliquer envers une chose ou de se rattacher à celle-ci tout en conservant une distance) sont liées à ce que l'on pourrait appeler des processus (techniques) de (dia)grammatisation. Ces termes ne renvoient pas seulement à la grammaire du langage, mais aussi à l'extériorisation de ce qui reste habituellement confiné

¹⁰ Nous pouvons nous référer ici à la très riche tradition pédagogique et didactique avec ses pratiques, ses technologies et ses techniques pour « faire l'école ».

dans certaines pratiques et activités (les principes, les règles, les définitions, les gestes de base, les mathématiques, les sports, la communication, etc.). La matière scolaire est donc la version grammatisée (et hyperfonctionnalisée) des actions, des activités et des pratiques régulières ou du monde de la vie (en allemand « Lebenswelt »). Cette rupture avec le « naturel » et le « monde de la vie » est essentielle pour rendre l'étude et l'exercice possibles. Vous ne retrouverez jamais « naturellement » la langue sous forme de lettres de l'alphabet ou dans une boîte aux lettres. De même, ne verrez jamais dans la nature des oiseaux rassemblés comme sur des planches encyclopédiques, et certainement pas réunis afin d'être comparés. Sans cette « grammatisation » de la « nature » et du « naturel » (technologie, biologie, langage), nous privons les enfants de pouvoir se lier au monde et à ce qui les définit. Par conséquent, il existe réellement une différence entre « apprendre par la pratique » et « l'apprentissage scolaire ». Cette grammatisation est toujours liée à certains types de visualisations ou textualisations. Elle implique des « inscriptions », comme l'alphabet, les nombres, les formules, les schémas ou les diagrammes. Ces inscriptions ne doivent pas être vues comme des représentations d'un monde extérieur (suivant la logique de la fiction/simulation et de la réalité), mais comme des présentations à travers lesquelles le monde devient une chose dont nous discutons, une chose à laquelle nous nous rattachons et une chose que nous étudions. C'est probablement ce qui fait la force pédagogique de ces inscriptions : le double exercice de rendre attentif et de révéler le monde.

En deuxième temps, nous devons mentionner la figure de l'enseignant, non pas perçue comme une catégorie sociologique, un profil psychologique ou encore un rôle professionnel, mais comme un ethos ou une façon de tisser un lien caractérisé par un soin et un amour particuliers. Cet amour pédagogique consiste en un double amour, comme l'indique Hannah Arendt, à la fois envers le monde (« la matière ») et envers la nouvelle génération (Arendt, 2006/1958). Et bien que l'on « tombe » amoureux, nous pensons que cet amour implique aussi toujours une préparation très banale afin de permettre d'accueillir cet « événement », devenir et rester attentif à celui-ci, et prendre aussi le temps d'étudier et de s'exercer. Il s'agit d'un défi qui nécessite une certaine discipline, une suspension des jugements rapides et un soutien immédiat. Nous devons également faire attention à distinguer l'amour pédagogique de l'amour « maternel », « paternaliste » ou « parental » (Freire, 2005). L'amour pédagogique permet de présenter quelque chose d'intéressant (lui donner de l'autorité) sans l'imposer. En plus d'exiger un travail sur le langage, cela s'articule aussi dans la voix de l'enseignant (qui aide à rendre concrète une chose du monde).

4. Domestiquer l'école

À une autre occasion, nous avons analysé en détail les différentes façons dont l'école et l'enseignant sont domestiqués (Masschelein et Simons, 2013). Ici, nous voulons formuler cet aspect de domestication de manière plus globale et très brève en faisant le lien avec, d'une

part, la différence entre ce que nous appelons l'école moderne et, d'autre part, l'école telle qu'elle semble être aujourd'hui. (Pour une analyse plus détaillée, voir Simons et Masschelein, 2008 et 2017).

Il existe une façon de contrôler et de neutraliser l'école en tant que forme pédagogique que nous pourrions appeler l'école « moderne » totalement institutionnalisée. Ce type de contrôle, largement étudié dans la théorie et l'histoire de l'éducation, indique que l'école moderne serait une institution organisée en vue de l'atteinte d'un idéal prédéfini (politique, social, personnel, religieux). Il s'agirait d'une institution où l'on est, pour ainsi dire, retiré de la famille puis introduit immédiatement dans une nouvelle famille (p. ex., nationale, culturelle ou religieuse). Une école qui vise à façonner un individu *normalisé* par un enseignant qui incarne la norme et par des pratiques disciplinaires du corps et de l'esprit qui, comme certains l'ont affirmé, préparent les gens à travailler à l'usine et préparent les citoyens et les habitants à participer à l'État moderne et bureaucratique (Foucault, 1975).

Aujourd'hui, outre (ou peut-être conformément à) la façon dont la politique identitaire menace l'école (soit en *liant* les élèves à leur passé, à leur milieu familial et à leur identité au lieu de suspendre temporairement ces aspects), la tentative de déscolarisation de l'école la plus notable vise à transformer cet établissement en un « environnement d'apprentissage personnalisé » qui offre des ressources perçues comme un investissement et un moyen efficace et efficient de produire des résultats d'apprentissage (voir aussi Simons et Masschelein 2021) . Ces « environnements » (qui ne sont plus des « institutions ») sont « centrés sur l'apprenant » et conçus pour tenir compte de son « unicité » et de ses besoins d'apprentissage. Ils offrent des trajectoires d'enseignement idéalement personnalisées qui incluent un suivi constant, des éléments motivateurs, ainsi que de la *rétroaction et un profil personnalisés* (largement rendus possibles grâce au numérique). Ces éléments rendent les apprenants *employables* (et non normalisés) de par leurs compétences, et permettent de capitaliser le potentiel d'apprentissage humain (créatif). Ces environnements d'apprentissage n'ont pas besoin d'enseignants qui incarnent des normes, mais plutôt des concepteurs et des guides désincarnés. Un tel milieu est de plus en plus organisé comme un appareil de rétroaction (idéalement automatisé et utilisant des analyses de l'apprentissage) (Simons, 2014). On pourrait peut-être affirmer que ces environnements d'apprentissage (comme les nouveaux ateliers collaboratifs, ateliers créatifs et laboratoires éducatifs) ne préparent plus les jeunes à l'usine ou à l'État modernes, mais plutôt que la différence entre l'usine et l'école en tant qu'environnements d'apprentissage s'efface depuis que les nouvelles usines deviennent créatives et immatérielles (Flusser, 1999/1993) et exploitent la force de la formation.

Il nous est impossible d'approfondir ce diagnostic ici, mais nous pouvons indiquer comment de tels environnements d'apprentissage personnalisés, probablement impensables

sans le numérique, impliquent clairement une neutralisation ou une domestication des opérations de l'école en tant que forme pédagogique. Tout le temps disponible devient donc du temps dédié à l'apprentissage. Il s'agit d'un temps d'investissement et de production (produire des résultats, un rendement ou des gains) où la séparation entre « temps libre » et « temps productif » est abolie. L'éducation devient également centrée sur l'apprenant et non sur le monde. Elle n'offre plus de « grammaire », mais des situations de la vie courante, compromettant ainsi la possibilité pour les apprenants de se distancer et d'*entrer en relation* avec le monde (plutôt que d'être simplement employé ou de fonctionner dans le monde).

Réinventer l'école : les enjeux à relever

Nous terminons en abordant la formation des enseignants et la recherche pédagogique, qui, selon notre compréhension, jouent un rôle crucial dans la manière de « faire l'école ». Comme nous l'avons mentionné, l'école est une invention historique, ce qui signifie qu'elle peut disparaître (à l'instar de la démocratie). Or, cela signifie aussi qu'il est possible de se la réapproprier. En anglais, « reclaim » (revendiquer) signifie non seulement « récupérer », « reprendre », « se réapproprier », mais aussi « cultiver à nouveau » et, selon notre compréhension, « réinventer ». Voilà précisément ce que nous considérons comme notre défi et notre responsabilité actuels. La recherche pédagogique pourrait tenter de trouver d'autres façons d'aborder *pédagogiquement* l'école (et nous avons essayé de contribuer à cet effort), d'élaborer une théorie qui exprime du souci et de l'inquiétude pour l'école (et pas seulement pour l'enseignement et l'apprentissage) ou encore de traiter les enjeux non pas en abandonnant l'école, mais en la réinventant et en essayant de *la remettre au cœur* de nos établissements d'enseignement, de la rescolariser.

Réinventer l'école revient à trouver des moyens concrets dans le monde d'aujourd'hui pour offrir du « temps libre » et rassembler les jeunes autour d'une « chose » commune. Cette réinvention pourrait être guidée par le critère que nous avons tenté d'esquisser et doit certainement réagir à ce que nous avons appelé de manière assez imprécise « le numérique ». On pourrait établir un parallèle avec l'alphabet. L'alphabet a permis une profanation et une grammatisation (c'est-à-dire une extériorisation et une matérialisation) de la parole, ce qui a rendu son étude possible et qui, par conséquent, nous a permis de prendre une certaine distance afin de s'y rattacher. Il a donné à la parole une forme publique précise (soit l'écriture) de laquelle a découlé la création de tout un monde, mais aussi la possibilité de se rattacher à ce monde. Très brièvement et provisoirement, nous pourrions maintenant affirmer que l'environnement numérique (Internet) semble aussi permettre une profanation et une grammatisation encore plus radicales et englobantes (non seulement de notre parole, mais aussi de notre vision et de notre écoute) que celle offerte par l'alphabet (Stiegler, 2013). Cependant, la façon dont l'alphabet rendait possible une certaine émancipation a aussi mené à toutes sortes de pratiques scolaires comme la répétition, la copie, la rédaction d'essais et la

lecture à voix haute. Ces pratiques créaient la possibilité d'une utilisation attentive et collective du langage en y donnant un sens, ou en en faisant une archive ou une mémoire. En d'autres termes, elles permettaient de mettre le langage sur la table, pas seulement de l'utiliser, de le créer ou de le transmettre. Dans le cas présent, il s'agit encore une fois d'élaborer des pratiques permettant de faire l'école en fonction du monde numérique, et d'expérimenter avec ces pratiques. Dans la mesure où le numérique est un monde programmé tournant à coup d'algorithmes, et dans la mesure où l'écran et le regard remplacent le livre et la lecture, les pratiques scolaires doivent tenir compte de ces transformations. La question est donc de savoir comment une certaine émancipation est possible dans un monde programmé et visuel, ou encore qu'est-ce qui permettrait aujourd'hui un degré ou une sorte de déprogrammation et de dévisualisation. Il ne s'agit que d'une hypothèse, mais peut-être que de nouvelles formes scolaires de textualisation et de littéracie seraient pertinentes.

Abordons brièvement la formation des enseignants. Il est essentiel de souligner que nous concevons l'enseignant comme un *professeur d'école*. Cette vision implique qu'une personne ne fait pas qu'enseigner, mais qu'elle *fait aussi l'école*. À notre avis, ceci complique l'acte d'enseigner pour de très bonnes raisons, lesquelles ont trait à l'égalité pédagogique et à la liberté. Par conséquent, l'enjeu lié à la formation des enseignants devrait être abordé en fonction de qui se passe aujourd'hui avec l'enseignement scolaire (et que nous avons brièvement présenté comme la transformation de l'école en un environnement d'apprentissage personnalisé). En effet, et c'est très important, il semble qu'en raison de toutes sortes de changements sociaux (comme l'immigration) et technologiques (comme les TIC), les conditions dans lesquelles nous faisons l'école évoluent rapidement et affectent les établissements d'enseignement et leurs occupants de différentes manières. Dans ce contexte, la possibilité d'articuler toutes les compétences pédagogiques concrètes qui serviraient d'« acquis d'apprentissage » dans la formation (ou plutôt l'entraînement) des enseignants nous apparaît illusoire. En réalité, *nous ne savons pas ce qu'il advient de l'enseignement scolaire dans l'état actuel des choses*. Cette éducation reste, en partie, à être étudiée et réinventée. Ainsi, il semble qu'une « formation des enseignants » dirigée par des compétences prédéfinies devienne aujourd'hui une chose très difficile (ou spéculative) à mettre en place. Nous suggérons donc que la formation des enseignants soit reconstruite comme une sorte d'« études de l'école » où les étudiants observent avec leurs enseignants ce qui se passe réellement dans l'enseignement scolaire pour tenter de développer des réponses (ou une réponse-habileté) par l'entremise d'études collectives et publiques. Les études de l'école telles que présentées ne sont pas encore une discipline ni un corpus de connaissances établi, mais plutôt un domaine qui doit être composé collectivement par les étudiants, les enseignants et les autres parties concernées ou touchées. Ces acteurs doivent créer et constituer ensemble leur « matériel d'étude » et inventer ce que l'on pourrait appeler un « tout sensoriel » qui contiendrait différentes pratiques et techniques permettant de « sentir ou de percevoir » l'état des choses. De telles études nécessiteraient aussi d'utiliser et

d'élaborer une panoplie de méthodologies (publiques) qui aideraient à créer ledit matériel d'étude, qui offriraient une voix aux personnes concernées et qui permettraient d'étudier « la transformation de la formation scolaire » de façon à favoriser une réponse-habileté. Mais pour cela, la société doit vouloir offrir du temps et de l'espace pour que les enseignants deviennent des « professeurs d'école »; car nous savons que leur formation, dans une optique d'efficacité ou de contrôle, tend à se réduire à une sorte d'apprentissage pratique ou à un processus de formation axé sur les résultats, lesquels visent plutôt à neutraliser l'école. Ainsi, la question publique cruciale à laquelle nous devons répondre est la suivante : « La société veut-elle encore des écoles? ».

Références

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Arendt, H. (2006). *The crisis in education* (1958). Dans Arendt, H. (Ed.), *Between Past and Future* (p. 170–193). New York : Penguin.
- Bachelard, G. (1934/1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Becker, G.S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago : University of Chicago Press.
- Butler, J. (2015). *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge/London : Cambridge University Press.
- Esposito, R. (2015). *Persons and Things*. Cambridge : Polity Press.
- Flusser, V. (1999). *The factory*. Dans Flusser, V. (Ed.), *The Shape of Things: A Philosophy of Design [Vom Stand der Dinge: Eine Kleine Philosophie des Design]*. Trans. Anthony Mathews, 1993 (p. 43–50). London : Reaktion Books.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Naissance de la prison. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. (Édition augmentée). Cambridge : West View Press.
- Kohlberg, L. et R. Mayer (1972). *Development as the aim of education*. *Harvard Educational Review*, 42(4), p. 449-496.
- Lancy, David F. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge : University Press.
- Masschelein, J., et Simons, M. (2013). *In defense of school. A public issue*. Leuven : Education Culture and Society publishers.
- Masschelein, J., et Simons, M. (2015a). *Lessons off/for Europe. Reclaiming the school and the university*. Dans Gielen P. (Ed.), *No culture, no Europe. On the foundation of politics* (p. 143-164). Amsterdam : Valiz.

- Masschelein, J. et M. Simons (2015b). *Education in Times of Fast Learning: the Future of the School*. *Ethics and Education*, 10(1), p. 84-95.
- Peschar, J., et Wesselingh, A. (Eds.). (1995). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen : Woltern-Noordhoff.
- Rancière, J. (1988). École, production, égalité. Dans Renou, X. (Ed.) *L'école contre la démocratie* (p. 79–96). Paris : Edilig.
- Schultz, T. W. (1971). *Investment in human capital: the role of education and of research*. New York : Free Press.
- Simons, M. (2014). *Governing through feedback: From national orientation towards global positioning*. Dans Fenwick, T., Mangez, E., et Ozga, J. (Eds.), *World Yearbook of Education 2014: Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-Based Technologies and Expertise in the Regulation of Education* (p. 155-171). London/New York : Routledge.
- Simons, M., et Masschelein, J. (2008). *From schools to learning environments: The dark side of being exceptional*. *Journal of philosophy of education*, 42 (3–4), p. 687-704.
- Simons, M., et Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het Onderwijs ? Grenzen van personalisering*. [Putting the learner central stage? Limits of personalization]. Leuven : ACCO.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2021). *Looking after the school: a critical analysis of personalisation in education*. Leuven : Education, Culture & Society Publishers.
- Sloterdijk, P. (2013). *You must change your life*. Cambridge : Polity Press.
- Stiegler, B. (2013) *Die Aufklärung in the Age of Philosophical Engineering*. Dans Hildebrandt, M., O'Hara, K. et Waidner, M. (Eds.), *Digital Enlightenment Yearbook* (p. 29-39). Amsterdam/Berlin : IOS Press
- Verburgh, A., Simons M., Masschelein J., Janssen, R., Elen, J. et Cornelissen, G. (2016). *School: Everyone can learn everything*. Dans Achten, V., Bouckaert, G., et Schokkaert, E. (Eds.), *'A truly golden handbook': The scholarly quest for Utopia* (p. 263-271). Leuven : Leuven University Press.