La Pensée d'Ailleurs

Décembre 2021

Numéro 3

La Pensée d'Ailleurs n°3 / Décembre 2021

© La Pensée d'Ailleurs 2021 n°3
Équipe Normes & Valeurs – LISEC

La Pensée d'Ailleurs

Revue scientifique de philosophie et d'histoire de l'éducation

Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication
Équipe Normes & Valeurs

Rédacteurs :
Henri Louis GO, équipe *Normes & valeurs*
Emmanuel NAL, équipe *Normes & valeurs*
Frédérique Marie PROT, équipe *Normes & valeurs*
Xavier RIONDET, (CREAD) associé à l'équipe *Normes & valeurs*
Bérengère KOLLY, (LIS) associée à l'équipe *Normes & Valeurs*

Comité scientifique :

- **Vincent Charbonnier**, chargé de suivi éditorial, ENS de Lyon, doctorant en philosophie, ERRAPHIS-université Toulouse 2-Jean-Jaurès ; Formateur second degré, université de Nantes
- **Jean-François Dupeyron**, agrégé de philosophie, MCF-hdr émérite en philosophie, ESPE, université Bordeaux 4
- **Alexandre Fontaine**, docteur en langues, littérature et études germaniques (Paris 8) et docteur ès-lettres (Fribourg), enseignant-chercheur à *l'Institut für Bildungswissenschaft* de l'université de Vienne et chercheur associé de l'UMR 8547 « Pays Germaniques – Transferts culturels » à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm de Paris
- **Vivien Garcia**, docteur en philosophie, qualifié en 17e section du CNU, université de Grenoble
- **Alix Garnier**, MCF en sciences de l'éducation, université Lille 3
- **Antoine Janvier**, MCF en philosophie, université de Liège
- **Jérôme Krop**, agrégé d'histoire, MCF en histoire contemporaine, ESPE, université d'Artois
- **Emmanuel Nal**, docteur en philosophie, MCF en sciences de l'éducation, université de Haute-Alsace
- **Julien Pallotta,** agrégé en philosophie, docteur en philosophie, chercheur associé à ERRAPHIS (Université de Toulouse 2 Jean Jaurès) et au Laboratoire de Philosophie contemporaine de l'IFCS/UFRJ (Instituto de Filsofia e Ciencias Socias de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro).
- **Christophe Point**, docteur en philosophie de l'éducation et professeur adjoint à l'Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, département d'enseignement préscolaire et primaire. Associé à l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC), et IDEA (Institut d'Ethique Appliquée) de l'Université Laval
- **Eirick Prairat**, PU en sciences de l'éducation, université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs* (LISEC), membre honoraire IUF senior
- **Valentin Schaepelynck**, MCF en sciences de l'éducation, université Paris 8-Saint-Denis
- **Guillaume Sibertin-Blanc**, agrégé de philosophie, PU en philosophie, université Paris 8-Saint-Denis, membre IUF junior

- **Sylvain Wagnon**, agrégé d'histoire, PU en sciences de l'éducation, ESPE, université Montpellier 2
- **Stéphane Zygart**, Docteur en philosophie, qualifié en 17e et en 72e section du CNU, université Lille3, chercheur associé au laboratoire Savoirs, Textes, Langages (STL UMR 8163)

Pratique éditoriale

Le masculin est utilisé à titre épicène en vue d'alléger le texte et sa lecture.

La vocation de cette jeune revue adossée à l'équipe *Normes & valeurs* du LISEC (UR 2310) est de publier des textes exigeants et soignés. Pour cela, nous avons constitué un Comité de lecture dont la mission est d'expertiser avec la plus grande rigueur les articles proposés par des chercheurs expérimentés ou débutants. L'expertise est conçue comme un travail coopératif visant à faire évoluer le texte initialement proposé, jusqu'à sa possible publication.

Chaque numéro de *La Pensée d'Ailleurs* est constitué d'un ensemble d'articles de tailles différentes. Certains peuvent être rassemblés en un dossier thématique, et d'autres dans la rubrique *Varia*. Nous ouvrons également une rubrique de recensions plus ou moins développées, ainsi qu'une rubrique présentant les travaux d'un invité ou d'un séminaire permettant d'ouvrir régulièrement une fenêtre sur la vie de la communauté de recherche.

Les numéro 1 et 2 de ***La Pensée d'Ailleurs*** peuvent être lus sur le site du LISEC, en accès direct sur la page d'accueil :

http://www.lisec-recherche.eu/

Soumettre un article à *La Pensée d'Ailleurs*

Pour soumettre un article à la revue, rédiger l'article dans la feuille de style (fichier à télécharger sur la page d'accueil de la revue), et adresser l'article aux 5 rédacteurs :

henri-louis.go@univ-lorraine.fr
emmanuel.nal@uha.fr
frederique.prot@univ-lorraine.fr
xavier.riondet@univ-rennes2.fr
berengere.kolly@u-pec.fr

Les propositions d'articles doivent nous être envoyées dans la feuille de style téléchargeable sur le site du LISEC.

Le Bureau des Directeurs de publication examine la recevabilité des articles soumis et en informe les auteurs. Le Bureau sollicite ensuite des relecteurs des disciplines concernées par l'article soumis. Ils établissent un rapport de lecture remis au Bureau, qui valide la recevabilité des textes. Les relecteurs peuvent conseiller aux auteurs des modifications de texte et les informent des délais de parution. La participation au comité de lecture en tant que relecteur n'interdit pas de soumettre des articles pour publication.

Composition de chaque numéro

Éditorial du dossier

Articles scientifiques varias et/ou Dossier thématique

Articles courts (environ 20000 signes espaces compris)
Articles classiques (environ 40000 signes espaces compris)
Articles longs (environ 60000 signes espaces compris)

Recensions d'ouvrages (récents ou plus anciens)

Recensions courtes (4000 signes espaces compris)
Recensions classiques (8000 signes espaces compris)
Recensions longues (12000 signes espaces compris)

Vie de la recherche

Entretien avec un invité
Notes pour une recherche
Compte-rendu de séminaire

La Pensée d'Ailleurs n°3 / Décembre 2021

Sommaire

APPEL pour LPA n°4
Argumentaire

ÉDITORIAL n°3

Éthique et pratiques d'enseignement
Henri Louis Go

DOSSIER :
« Éthique et pratiques d'enseignement »

Petites méditations sur l'éthique enseignante
Eirick Prairat

L'éthique, une école de l'invention
Emmanuel Nal

Éthique et pratiques éducatives : une mathesis de l'instabilité ?
Gérard Fath

De l'hostilité des enseignants à une formation à l'éthique
Guy Lapostolle

De l'entropie à l'attention : une piste d'éthique pédagogique pour l'université
Christophe Point

VARIA

Philosophie et didactique : d'une institution, l'autre
Henri Louis Go

Refaire (le) monde : ce que parler ne veut plus dire
Nicolas Kœssler

Y a-t-il un sujet dans l'éducation ?
Renaud Hétier, Nathanaël Wallenhorst

***Bullshit Jobs*, par David Graeber et *Crack Capitalism*, par John Holloway. Quelques éléments de recension et idées pour faire le lien avec la didactique**
Carole Le Hénaff

RECENSIONS

Éducation, inégalités et politique
Xavier Riondet

Tenir parole
Henri Louis Go

L'impasse collaborative
Henri Louis Go

Grandir
Bérengère Kolly

Une école sans murs
Frédérique Marie Prot

VIE DE LA RECHERCHE

Un parcours en lieues de chien
Entretien avec Henri Louis Go

Compte rendu du Séminaire* « Figures de pédagogues » *de l'équipe NeV – informations diverses
Emmanuel Nal

Suite de la Petite histoire de la collection* « Questions d'éducation et de formation » *des Éditions Universitaires de Lorraine
Eirick Prairat, Frédérique Marie Prot

Appel à contribution

La Pensée d'Ailleurs (LPA) n°4

À l'école d'Augustin Berque

Les propositions d'article doivent être soumises à notre revue pour le 15 mars 2022

Argumentaire

Depuis une quinzaine d'années, les travaux d'Augustin Berque intéressent des chercheurs qui réfléchissent sur la question du milieu où se jouent les transactions / trajections dans l'action conjointe Professeur / Élèves. La revue *La Pensée d'Ailleurs* lance un appel à soumission d'articles pour un numéro thématique **À l'école d'Augustin Berque**.

La mésologie est nommée par Berque *science qui étudie les milieux*. Mais un milieu est toujours expériencié, notamment en rapport avec l'action humaine (Berque, 2000), milieux « pas seulement objectifs mais vécus par des sujets » (Berque, 1990, p. 94). C'est à ce double titre que la mésologie doit nous intéresser : théorie de l'action et théorie des milieux.

Le géographe et philosophe Augustin Berque (1942-), fils du sociologue et anthropologue du monde arabe Jacques Berque (1910-1995), a synthétisé différentes spécialisations du savoir humain (philosophique, géographique, sociologique, historique, biologique, physique...) dans un nouveau système théorique – la *mésologie* – en vue de produire une compréhension du rapport nature/culture qui dépasse les apories dualistes propres à ce qu'il appelle donc le *paradigme occidental* (Berque, 2018a, p. 30).

Après ses premiers travaux des années 1970-1980, il publia à partir des années 1990 une série d'ouvrages érudits qui ont contribué à construire un édifice théorique à la fois original et stimulant. Dans ses *Dialogues mésologiques* (avec sa petite-fille Melissa), il présente de façon autobiographique à la fois son parcours intellectuel et ses principales convictions théoriques (Berque, 2017).

La question du *milieu*, sans jeu de mot, est donc au centre du système théorique berquien, en tant que relation *trajective* d'une société à l'espace et à la nature. En ce sens, du point de vue épistémologique, la mésologie est un *mésocentrisme* (Berque, 1990, p. 99). Quelle que soit la réalité factuelle des choses physiques, et quelle que soit la perception que quelqu'un peut en avoir, du point de vue de la médiance un milieu se manifeste comme « un ensemble de prises *avec lesquelles nous sommes en prise* » (*ibid*., p. 101). Car qu'est-ce qu'une « prise » ? C'est « la branche *quand* la main la saisit, l'aspérité *si* l'orteil s'y cale » (*ibid*., p. 100). Autrement dit, c'est une prise *pour celui* qui s'en sert *comme* une prise. En parodiant Bourdieu, Berque ajoute que la médiance est une *logique de la pratique*.

Par le concept de *médiance* (1990), Berque a renouvelé l'attention portée à la structuration de l'existence humaine, une existence entendue comme une sortie hors de la « gangue de son identité à soi » (Berque, 2018, p. 17). Cette *ek-sistence* qui se structure dans la médiance se comprend en relation avec le milieu qui lui-même s'établit dans la relation à l'environnement : Berque le formule ainssi : « [l]a médiance fait que, pour « moitié », nous *sommes* notre milieu (notre corps médial) » (Berque, 2010, p. 67).

D'une part donc, l'homme ne peut pas vivre sans *lieu*, et d'autre part l'espace universel est « utopique à la lettre puisqu'il ne peut exister en aucun lieu sur Terre » (Berque, 1990, p. 136), la Terre n'étant pas un espace universel mais « un ensemble particulier de lieux particuliers » (*ibid*., p. 138). Une piste de réflexion peut alors émerger, pour nous, de cette incitation normative. En appliquant à cette notion de lieux le cas de « nos écoles », nous pourrions confronter cette nécessité *du beau et du bon* pour l'espèce humaine à une organisation de l'espace scolaire.

Quelques références de lecture

Berque, A. (1990). *Médiance*. Belin.

Berque, A. (1996). *Être humains sur la terre.* Éditions Gallimard.

Berque, A. (2000). *Écoumène*. Paris : Belin [éd. originale 1987].

Berque, A. (2005). La forclusion du travail médial. *L'Espace géographique*, *34*, *1*, 81-90. doi:10.3917/eg.341.90.

Berque, A. (2007). 3. Qu'est-ce que l'espace de l'habiter ? In : T. Paquot éd., *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie* (pp. 53-67). La Découverte.

Berque, A. (2010). *Milieu et identité humaine. Notes pour un dépassement de la modernité*. Éditions Donner Lieu.

Berque, A. (2010b). *Histoire de l'habitat social. De l'Orient vers l'Occident*. Le félin.

Berque, A. (2014). *Poétique de la terre*. Belin.

Berque, A. & al. (2014b). *Le lien au lieu*. Éditions Éoliennes.

Berque, A. (2016). *La pensée paysagère*. Éditions Éoliennes.

Berque, A. (2017). *Sur les bords de l'Yvette. Dialogues mésologiques*. Éditions Éoliennes.

Berque, A. (2018a). *Glossaire de mésologie.* Éditions Éoliennes.

Berque, A. (2018b). *Au-delà de la modernité ? La nature dans la « science naturelle » d'Imanishi et dans l'agriculture naturelle de Fukuoka.* Colloque « Représentations de la nature à l'âge de l'anthropocène », Université Jean Moulin et IETT, Lyon, 22-23 mars 2018.

Berque, A. (2018c). *Transhumanisme et cyborgie ou recouvrance de la Terre ?* « Anthropocène » : qu'avons-nous fait, qu'allons-nous faire ? », Association Tapages, XI[èmes] Rencontres, Bergerac.

Berque, A. (2021). *Mésologie urbaine*. Terre urbaine.

Éditorial n°3[1]
Éthique et pratiques d'enseignement ou enseigner malgré *tout*

Henri Louis Go

> « Car enseigner c'est, pour moi, vouloir “partager les savoirs à l'infini”, selon l'expression du philosophe Fichte, et ne jamais se résigner à ce que quiconque soit exclu de ce partage » (Meirieu, 2021, p. 213)

Tout enseignant est confronté d'emblée à une question éthique, celle de persévérer dans son *intention d'enseigner*, c'est-à-dire de “tout” mettre en œuvre, ou du moins de faire “tout” son possible pour *faire apprendre* ses élèves. Non pas un élève, ou quelques élèves, mais tous ses élèves. Or, comme pour les “perles” des élèves, le recueil de paroles professorales désabusées semble pouvoir être indéfiniment prolongé, ce qui donnait raison au ministre Vincent Peillon (2013) de vouloir refonder l'école pour en faire une école de la bienveillance – alors vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage ?

> *Paroles entendues en salle de professeur, au lycée :*
> « Jusqu'à l'an dernier j'enseignais pour quelques élèves, mais cette année je n'enseigne plus que pour un élève... »
> « Moi j'enseigne, mais qu'ils apprennent ou pas c'est le problème des élèves... »
> « Le professeur qui veut conserver sa santé mentale ne doit jamais regarder les cahiers des élèves... »
> « Il y a de quoi désespérer quand on voit l'ignorance des élèves aujourd'hui, mais il ne faut jamais le dire... »
> « Depuis trente ans j'explique aux élèves la même chose et ils n'ont toujours pas compris... »

[1] Le dossier thématique de cette troisième livraison de *La Pensée d'Ailleurs* est dédié aux communications qui ont été présentées dans la cadre du Séminaire permanent de l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310) à Nancy. La thématique retenue portait sur l'articulation entre question(s) éthique(s) et pratiques d'enseignement. Selon notre usage, Eirick Prairat a prononcé la conférence d'ouverture que nous reproduisons en début de ce *Dossier*. Par suite, les contributions proposées au cours de l'année universitaire 2020-2021 ont été rassemblées dans ce volume.

Ou encore :
« Il y a des enfants “qui apprennent” et d'autres “qui n'apprennent pas” : c'est ainsi, cela a été et sera toujours ainsi, personne n'y peut rien »[2].

Pour ne pas abdiquer leur mission, les professeurs pourraient trouver dans l'approche philosophique des questions d'enseignement quelques principes, à partir desquels orienter leurs pratiques[3].

Le premier d'entre eux est le principe d'éducabilité, car sans l'appui sur ce principe l'intention d'enseigner devient en effet très aléatoire. Nous ne parlons ni de pari, ni de postulat, mais bien de *principe* d'éducabilité. Un pari est un objet de croyance (une préférence[4]), un postulat est un énoncé que l'on demande d'admettre, alors qu'un principe est de l'ordre d'une nécessité. Pour le métier de professeur, le principe d'éducabilité est donc de nature normative et déontologique. Si nous parlons d'éthique de l'enseignement, nous devons soumettre les pratiques à un tel principe. À quoi engage-t-il le praticien ? À ne juger jamais impossibles les progrès en apprentissage d'un élève, et à agir de telle sorte que cet élève dispose de toutes les chances d'effectuer des progrès.

Ce principe en appelle un deuxième, celui de l'égalité des intelligences. Nous ne parlons pas seulement ici de méthode de l'égalité, mais plutôt de *principe* d'égalité. Si l'égalité des intelligences n'a pas être une fin-en-vue, c'est qu'elle doit être prise comme une condition de l'action professorale, au sens d'une activité didactique dans laquelle tout professeur est nécessairement engagé[5]. Rancière (2012) souligne d'ailleurs que l'égalité n'étant pas un but à atteindre, elle est une dynamique d'action – on réalise une forme d'égalité en s'assemblant. La conception et la conduite, par le professeur, d'activités didactiques[6] *coopératives*, donc de coopérations épistémiques, produit chez les élèves un type d'égalité que l'on peut effectivement nommer « égalité des intelligences ».

Dans l'enseignement, un tel principe peut aider à orienter l'apprentissage de la vie intellectuelle et sociale par la pratique de ce que Putnam (2005) appelle la « transcendance réflexive » en se référant à l'idée deweyenne de « critique des critiques » (*Expérience et nature*,

---

[2] Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* (p. 49). Seuil.

[3] Kambouchner (2013) propose quant à lui quelques principes qui sont tous liés à la problématique démocratique d'une « école juste », qu'il présente comme une question assez récente, et spécifiquement française.

[4] Pari que l'on pourrait donc se trouver justifié à ne pas faire, arguant du délitement de l'institution scolaire.

[5] Dans l'action, on peut certes lui voir comme un air de famille avec le principe de charité selon lequel, toujours, *kids make sense* (Mc Dermott, 1976).

[6] On utilise le modèle du jeu pour rendre compte des phénomènes didactiques. Le professeur *construit* et *fait jouer* le jeu didactique (Sensevy, 2007).

1925). Il la définit comme « *prise de distance* activement critique, touchant jusqu'à nos manières habituelles de critiquer les idées, bref la critique de nos manières de critiquer » (Putnam, 2005, p. 144-145). Mais là encore, c'est par et dans les activités collectives que s'apprend la capacité critique. Freinet a pensé l'opérationnalisation de tels principes avec l'institution du *texte libre* par exemple qui permet aux élèves de démystifier les pensées imprimées en apprenant à en faire la critique.

Enseigner c'est avoir des choses à faire. Il s'agit de rendre possible pour les élèves un accroissement de puissance en aménageant un milieu dans lequel ils puissent étudier des problèmes de façon intelligente, estimer dans et par l'action les possibilités propres à une situation, faire ainsi un certain chemin dans ces situations – c'est-à-dire se rendre capables de ce dont ils n'étaient pas capables, si l'on prend pour principe qu'un élève "supposé ignorant" est *toujours-déjà* capable d'actualiser certaines habiletés. Car comme le souligne Dewey (1929), placés dans des conditions propices, tous les êtres humains se rendent capables de juger et d'agir intelligemment.

Il reste à souligner, pour nous garantir de tout angélisme, que l'enjeu de la relation didactique dans l'institution scolaire est bien de faire rencontrer aux élèves des *œuvres* de la culture. Nous parlons ici de l'école selon l'idée, selon ce qu'elle se doit d'être[7]. Car si la relation didactique porte sur un « "quelque chose" dont l'apprentissage semble visé, et quelles sont les "choses" qu'il est possible de faire (sous les contraintes existantes, de tous niveaux) pour contribuer à cet apprentissage-là », il reste encore à se demander ce que signifie « apprendre » (Chevallard, 2010). Il s'agit donc d'organiser l'intention d'enseigner, et d'un point de vue didactique, faire « rencontrer des œuvres » consiste à faire produire des questions sur des problèmes que l'on se pose, pour faire produire des réponses à ces questions (*id.*), qui constituent des certitudes – même si elles sont provisoires – intelligentes.

C'est en cela que l'éthique professorale peut être dite une éthique du souci d'autrui dans le cadre d'une bienveillance épistémique ne prenant son sens que dans et par les pratiques didactiques.

Références

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique, 1, 4,* 139-148.

Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. (Trad. J. Zask, J-P. Cometti). Gallimard. [éd. originale (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court].

[7] Cf : Sens de l'école et émancipation chez Prairat (Go, 2018).

Dewey, J. (2014). *La quête de la certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*. (Trad. P. Savidan). Gallimard. [éd. originale (1929). *The Quest for Certainty*. At. Edinburgh University].

Go, H.L. (2018). Sens de l'école et émancipation chez Prairat. Dans H.L. Go (dir.), *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat* (27-42). PURH.

Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Fayard.

Lacan, J. (2011). *L'éthique de la psychanalyse. Séminaire VII / 1959-1960*. Édition de l'Association Lacanienne Internationale.

Mc Dermott, R. (1976). *Kids make sense: An ethnographic account of the interactional manaqement of success and failure in one first-grade classroom*. Unpublished Ph. D. Standtord University, Anthropology Department.

Meirieu, P. (2018). *La riposte*. Autrement.

Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. ESF.

Peillon, V. (2013). *Refondons l'école*. Seuil.

Putnam, H. (2013). *L'éthique sans l'Ontologie*. (Trad. R. Ehrsam & *al.*). Cerf. [éd. originale (2005). *Ethics without ontology*. Cambridge: Harvard University Press].

Rancière J. (2012). *La méthode de l'égalité. Entretien avec L. Jeanpierre et D. Zabunyan*. Fayard.

Sensevy, G., Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves*. PUR.

Conférence

Petites méditations sur l'éthique enseignante

Eirick Prairat[8]

Le renouveau du débat éthique dans le monde de l'enseignement exige précisions et clarifications. Il nous semble, c'est l'hypothèse que nous défendons dans cette contribution, que l'éthique enseignante a trois écueils à éviter : le minimalisme, le moralisme et le paternalisme. Ce sont trois écueils très différents, il convient donc avant d'apprécier les risques qu'ils enferment, de les définir. Notre propos est structuré en trois sections. Dans la première section, nous précisons l'idée d'éthique professionnelle. Qu'est-ce qu'une éthique professionnelle ? Quels critères retenir ? Dans la deuxième section, nous présentons ce qu'il faut entendre par minimalisme, moralisme et paternalisme. Enfin, dans la troisième et dernière section, nous mettons en lumière les insuffisances du minimalisme et les dangers du moralisme avant de revisiter la difficile question du paternalisme. Un tel examen suggère en creux, comme nous le verrons, quelques orientations pour penser une éthique professionnelle adaptée à l'univers laïc et pluraliste qui est aujourd'hui le nôtre.

De l'éthique à l'éthique professionnelle

De quoi parlons-nous ?

Comment définir l'éthique ? Comment en saisir l'intuition ? Que peut-on dire de consistant à son sujet sans être trop bavard ? Le philosophe Ludwig Wittgenstein, dans sa *Conférence sur l'éthique*, nous invite à méditer l'expérience de pensée suivante : « Supposons que, si je savais jouer au tennis, l'un d'entre vous, me voyant jouer, me dise : « vous jouez bien mal », et que je lui réponde : « je sais que je joue mal, mais je ne veux pas jouer mieux », tout ce que mon interlocuteur pourrait dire serait : « ah bon, dans ce cas, tout va bien ». Mais supposez que j'aie raconté à l'un d'entre vous un mensonge extravagant qu'il vienne me dire : « vous vous conduisez en goujat » et que je réponde : « je sais que

[8] PU en sciences de l'éducation, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310), membre honoraire de l'Institut Universitaire de France.

je me conduis mal, mais de toute façon, je ne veux aucunement mieux me conduire », pourrait-il dire alors : « ah bon, dans ce cas tout va bien » ? Certainement pas : il dirait : « eh bien, vous devez vouloir mieux vous conduire » (Wittgenstein, 1992, p. 144).

Wittgenstein nous fait remarquer que mal jouer au tennis et mal se comporter (mentir en l'occurrence) sont deux comportements différents, et que si l'on peut s'accommoder du premier il est en revanche plus difficile d'admettre le second. Notre conscience fait l'expérience d'un devoir-faire, d'un devoir-être. « Dois-je agir de la sorte ? », « Faut-il se comporter ainsi ? », « N'aurait-il pas finalement fallu agir autrement ? » L'inquiétude morale se manifeste dans le moment même où je découvre que l'agir peut avoir une dimension normative. Complétons ce premier constat par trois remarques.

L'éthique ou le souci d'autrui. Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de souci de soi, cela ne signifie pas que nous n'avons pas à respecter ce que Kant appelle des devoirs envers soi-même (Kant, 1985, première partie, premier livre), cela signifie qu'il y a un au-delà de soi-même. Durkheim souscrit à la position kantienne et reconnaît que les devoirs envers soi-même, mais il ajoute fort justement que les devoirs envers autrui représentent « la partie culminante de l'éthique » – « C'en est le point le plus élevé. C'est la sublimation du reste » (Durkheim, 1950, p. 43). Si l'exigence envers-soi-même a une antériorité dans la mesure où elle manifeste la capacité du sujet à s'auto-contraindre, l'attention à autrui a une primauté éthique, car elle révèle une capacité à s'ouvrir à un au-delà de soi. L'éthique implique l'altruisme, non au sens d'une disposition « à s'occuper des autres avec une bienveillance énergique et spontanée », mais au sens d'une « disposition générale à penser que l'intérêt d'autrui, en tant que tel, requiert quelque chose de moi et en particulier implique l'éventualité que j'aie à borner mes propres projets » (Williams, 1994, p. 156). L'éthique est, pour nous modernes, essentiellement souci d'autrui.

Une manière d'être et de s'avancer. L'éthique guide nos actions, elle oriente nos comportements, c'est ce que la grande éthicienne britannique Philippa Foot a appelé l'exigence humienne d'un lien avec la pratique (*Hume's practicality requirement*) (Foot, 2014, p. 43). L'éthique n'est ni science, ni exercice spéculatif, mais *praxis*. Cela ne signifie pas que l'homme moral ne pense pas ou qu'il ne délibère pas. Cela signifie qu'il ne se contente pas de penser et de délibérer, mais qu'il s'engage – « On juge qui est quelqu'un à partir de ses œuvres » disait Aristote (1978, II, 1, 1219b, p. 12). L'éthique est une manière de s'inscrire dans le monde qui est toujours, qu'on le veuille ou non, un monde déjà peuplé. Dit plus simplement : elle est une manière d'être et de s'avancer.

Des principes objectivés. Si l'éthique, comme nous venons de le voir, s'appréhende d'abord par le prisme d'un sujet qui agit, pose des actes et les assume comme étant les siens, on peut aussi l'appréhender, d'un autre point de vue, comme un ensemble de règles en partie objectivées. C'est ce que l'on appelle l'éthique partagée : respecter celui qui me fait face, tendre à ne pas nuire intentionnellement, ne pas profiter de la faiblesse d'autrui... C'est un autre trait caractéristique de l'éthique, tout au moins d'une partie de l'éthique, que « de prétendre à une certaine forme d'universalité, au moins au sein de formes de vie partagées » (Canto-Sperber, 2001, p. 101).

Tenons pour définition que l'éthique (ou la morale) est une manière d'être et d'agir qui traite autrui – tout autrui – avec l'attention et la considération qui lui siéent, car quelque chose est dû à l'homme du seul fait qu'il est homme. Toute définition est discutable au sens où elle peut être discutée et récusée au profit d'une autre définition. Certains trouveront notre définition trop étroite, pas assez aristotélicienne. D'autres, à l'inverse, la trouveront insuffisamment kantienne dans la mesure où elle semble minorer le rapport à soi et les devoirs envers soi-même. Reconnaissons-lui un mérite : celui de se laisser saisir avec une relative clarté. Elle permet également, comme nous allons le voir, de dériver une définition pertinente de ce que l'on appelle l'éthique professionnelle.

Les trois caractéristiques d'une éthique professionnelle

Précisons maintenant l'idée d'éthique professionnelle.

Nous retrouvons déjà dans l'éthique professionnelle les trois caractéristiques que nous venons d'évoquer à propos de l'éthique en général. Elle est tournée vers autrui (en l'occurrence vers ce que l'on a coutume d'appeler d'un mot un peu malheureux « un usager »), elle est une manière d'être et de se conduire dans un espace-temps professionnel et elle est partiellement objectivée sous forme de normes et de recommandations partagées (parfois consignées, pour certaines professions, dans une déontologie professionnelle). Complétons ces premiers développements par trois considérations.

Une éthique publique. Une éthique professionnelle n'est pas le prolongement, la projection ou la simple externalisation d'une morale privée dans l'univers du travail, car la rationalité pratique est confrontée à d'autres questions et à d'autres enjeux « quand elle s'exerce dans le domaine de la morale personnelle ou dans le domaine de la raison publique » (Maillard, 2014, p. 133). Une éthique professionnelle est une éthique publique dans la mesure où elle se rapporte à une activité publique. Cela étant, il ne faut pas trop imperméabiliser la césure

privé/professionnelle, car une éthique professionnelle ne se construit jamais *ex-nihilo* mais toujours à partir d'un déjà-là, d'un souci moral déjà présent.

Une éthique commune. Toute formation professionnelle a bien évidemment une incidence sur la personne, mais elle n'est pas à strictement parler une formation personnelle. L'éthique professionnelle qui accompagne le procès de formation a toujours vocation à être partagée par l'ensemble des membres de ladite profession, car, comme le dit encore Durkheim, elle est « une forme spéciale de la morale commune » (Durkheim, 1950, p. 77).

Une éthique particulière. C'est enfin une éthique particulière au sens où elle est liée à une activité particulière qui poursuit un but particulier et qui est organisée par des normes particulières. On comprend dès lors que les problèmes éthiques de nature professionnelle sont en partie des problèmes spécifiques. En qui concerne l'éthique enseignante, les enjeux éthiques sont liés à la question de l'évaluation, de la gestion de classe, de l'usage de la parole ou encore de la sanction.

Minimalisme, moralisme et paternalisme

Il nous semble, c'est l'hypothèse que nous défendons dans cette contribution, qu'une éthique enseignante a trois écueils à éviter : le minimalisme, le moralisme et le paternalisme.

La séduction minimaliste

L'idée de minimalisme moral ou d'éthique minimale est liée, dans les débats contemporains français, au nom de Ruwen Ogien et à son ouvrage *L'éthique aujourd'hui* qui a connu un grand retentissement lors de sa parution. Le minimalisme moral se caractérise par deux principes. Tout d'abord, c'est une option qui évite de juger moral ou immoral tout ce qui, dans nos façons de vivre ou dans nos actions, ne concerne que nous-mêmes (Ogien, 2007, p. 197). La morale ne concerne en conséquence que le rapport à autrui. L'attention toute légitime que l'on peut porter à sa propre personne dans le souci de se préserver ou de ne pas trop s'exposer ne relève pas, pour le minimaliste, du devoir, mais de la règle de prudence (Ogien, 2007, p. 50-51). Il faut donc, premier principe, congédier les devoirs envers soi-même. Cela étant, nous ne sommes pas à l'abri de tout maximalisme avec cette seule recommandation, car celui-ci peut prendre la forme d'une attention excessive à l'égard d'autrui. Les relations trop intrusives sont toujours attentatoires à ce qu'autrui entend faire de sa propre vie.

D'où ces deux principes qui définissent le minimalisme : l'indifférence morale du rapport à soi (ce qui implique l'absence de devoirs envers soi-même) et la reconnaissance du principe de non-nuisance (une action est tenue pour moralement répréhensible que si elle porte vraiment atteinte à autrui). Trois précisions méritent d'être apportées pour que ce principe de non-nuisance ne soit pas interprété de manière trop extensive (Ogien, 2007, p. 76-99).

1) Il faut distinguer les torts causés à soi-même de ceux que l'on cause à autrui. Il s'agit ici de la thèse de l'asymétrie morale entre le rapport à soi et le rapport aux autres. Le rapport à soi est en deçà de la morale, nous l'avons vu, c'est le principe premier, c'est d'ailleurs un principe commun à tous les minimalismes.

2) Il faut exclure, de la classe des préjudices, les dommages auxquels on consent. Les dommages consentis ne sont pas des torts. Ils ne portent préjudice à personne, car comme le dit l'adage : « *Violenti non fit injuria* » (on ne fait pas de tort à celui qui consent).

3) Enfin, il faut limiter la classe des préjudices aux dommages graves, évidents, non consentis et causés intentionnellement à des personnes particulières. Cette troisième proposition entend donner un peu de consistance à la notion de préjudice fait autrui. Il ne faudrait pas par exemple que le simple fait de se moquer d'autrui soit déjà considéré comme un tort. Il faut en conséquence récuser l'idée qu'il puisse exister des torts de nature émotionnelle ou psychologique.

Avant d'être moral, le minimalisme a été politique et juridique et a été exprimé de manière très convaincante par le philosophe anglais John Stuart Mill. Le minimalisme de John Stuart Mill est une thèse séduisante, car elle semble épouser les exigences de liberté qui caractérisent la modernité. Rappelons que l'objectif libéral de Mill est de préserver coûte que coûte la liberté d'action des personnes et de réduire autant que faire se peut les obstacles et les entraves à cette liberté d'action. Mill souhaite que chacun puisse librement vaquer à ses occupations et se définir comme bon lui semble. D'où, chez lui, deux principes majeurs qui sont, comme il le dira lui-même, les « deux maximes qui constituent toute la doctrine » (Mill, 1990, p. 207).

Le premier est qu'il existe une sphère d'action qui n'affecte que l'agent et dans laquelle la société n'a aucun droit de regard, même si elle peut par ailleurs donner des conseils ou faire des recommandations. Le second principe consiste à affirmer que l'on ne peut restreindre la liberté d'un individu que pour l'empêcher de nuire à autrui, c'est la seule et unique bonne raison de limiter sa liberté. « La seule raison légitime que puisse avoir une communauté pour user de la force contre un de ses membres, écrit Mill, est de l'empêcher de nuire à autrui » (Mill, 1990, p. 74). C'est le fameux *no harm principle* (principe de non-nuisance) qui,

plus qu'un mot d'ordre, constitue chez Mill et ses héritiers, l'orientation qui doit organiser et structurer l'ensemble des rapports sociaux.

Le penchant moraliste

On appelle moralisme une conception de la morale qui épouse les mœurs de son temps dans ses contours les plus amples. À la différence du minimalisme qui refuse précisément de confondre les usages sociaux et la morale, le moralisme les identifie volontiers. « Dans ses tout premiers débuts, l'anthropologie et la sociologie ont eu tendance à considérer comme morales l'ensemble des normes sociales. Durkheim, Lévy-Bruhl et Westermarck cherchent la morale dans la conformité aux normes édictées par la société » (Massé, 2015, p. 59).

Le moraliste voit de la morale partout, il tente de moraliser des comportements que l'on juge habituellement neutres d'un point de vue moral dans le but de les dénoncer. Ce que nous demande finalement le moraliste, c'est de nous comporter en respectant les mœurs et les usages socialement dominants. On peut dire du moralisme qu'il est une sorte de penchant au sens où il est une pente naturelle, une propension idéologique qui guette tout groupe dominant. On le voit aujourd'hui, dans nos sociétés, avec les jugements quasi-moraux portés sur les obèses, les sédentaires, les populations dites à risques ou encore les fumeurs. On se sert de la morale pour stigmatiser des modes de vie, certes atypiques, mais rigoureusement neutres d'un point de vue moral.

Dans le domaine éducatif, aussi paradoxal que cela puisse paraître, le cheval de Troie du moralisme est l'idée d'exemplarité. Il est bien évidemment impossible de faire l'économie de cette notion d'exemplarité dans le champ éducatif. Comment en effet rendre les valeurs désirables ? Comment les transmettre si on ne les honore pas soi-même ? Cela étant, l'exemplarité peut être pensée comme une figure du conformisme ambiant. Elle peut aussi être appréhendée comme une sorte de pouvoir imaginaire. « Qui n'a pas rêvé d'être, dans la vie de quelqu'un, celui qui déclenche un changement irréversible et illumine son existence ? Qui n'a pas rêvé un jour, au moins une fois dans sa carrière d'éducateur, d'être celui par qui tout est arrivé ? (Meirieu, 1991, p. 54). Il faut assurément, comme nous le verrons dans la dernière section de cet article, se déprendre de ces formes obsédantes d'exemplarité.

L'emprise du paternalisme

De toutes les définitions dont on dispose, celle de Gerald Dworkin nous semble la plus claire et la plus pertinente. Ce dernier définit le paternalisme comme « une interférence avec la liberté d'action d'une personne justifiée par des raisons qui renvoient exclusivement au bien-

être, au bien, au bonheur, aux besoins, aux intérêts ou aux valeurs de la personne ainsi contrainte » (Dworkin, 1984, p. 20). Dans le domaine de l'éducation, le paternalisme a occupé une place prépondérante, car l'enfant a été initialement défini par ses seuls besoins. Ce n'est que relativement récemment qu'a été reconnu à l'élève un ensemble de droits, ce qui n'a pas été sans poser résistances et problèmes. Le paternalisme a la vie dure et a longtemps ignoré cette nouvelle donne. Avant d'examiner, dans la dernière partie de notre troisième section, comment se pose aujourd'hui cette question du paternalisme, il importe de rappeler brièvement les droits dont jouit aujourd'hui un élève dans une enceinte scolaire.

Le « droit aux cours ». Ce « droit aux cours », selon la formule de Valérie Piau (2011, p. 19-29) découle du principe de continuité du service public d'enseignement. Il est la traduction, au sein du droit scolaire, des articles 28 et 29 (relatifs au droit à l'éducation) de la Conférence Internationale des Droits de l'Enfant.

Le droit à la vie privée. Ce droit reprend dans ses grandes lignes l'article 16 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) qui précise que « nul enfant ne fera l'objet d'immixtions arbitraires ou illégales dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance ni d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation » et que « L'enfant a droit à la protection de la loi contre de telles immixtions ou de telles atteintes ».

Le droit d'expression individuelle. Ce droit est la traduction de l'article 12 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) qui stipule que les signataires « garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant ». À l'école, il s'agit des questions relatives à la pédagogie, aux sanctions, à l'organisation des contrôles et aux pratiques de notation (Merle, 2008, p. 171).

Le droit d'expression collective. Ce droit recouvre trois libertés : la liberté de réunion, la liberté d'association et la liberté de publication. Les deux dernières regardent les seuls lycéens.

Le droit de participation. L'élève peut, s'il le souhaite, participer aux différentes instances décisionnelles de son établissement. Il peut également participer à différentes instances consultatives, à différents niveaux : local, régional voire national.

Perspectives critiques

Les insuffisances du minimalisme

Le minimalisme moral tel que nous venons de le présenter, c'est-à-dire réduit à son arête vive qui est de ne pas porter tort à autrui, n'est pas sans poser quelque difficulté en ignorant une intuition morale communément admise selon laquelle on est tenu d'assister les personnes en danger ou en grave difficulté. Peut-on en effet s'en tenir à un « ne pas nuire » et donc s'abstenir d'intervenir pour apporter aide et réconfort à son prochain en détresse ? Le minimalisme ainsi défini semble en effet difficilement défendable. D'où la voie que préconise Ogien : ajouter une nouvelle obligation qui nous invite à intervenir auprès d'autrui en veillant à ne pas être trop intrusif.

Il s'agit de penser un rapport positif à autrui (comme peut l'être le rapport d'assistance) sans menacer son autonomie. C'est possible, nous dit Ogien, si cette intervention est une intervention en réponse à une demande d'aide ou de réparation, demande que par ailleurs tout un chacun pourrait être amené à formuler dans la même situation. Il ne s'agit donc plus d'une intervention paternaliste, mais d'une intervention en réponse. En résumé, Ogien suggère d'ajouter au principe d'indifférence morale du rapport à soi et au principe de non-nuisance « un principe d'égale considération de la voix et des revendications de chacun pour autant qu'elles possèdent une valeur impersonnelle » (comprenez pour autant que celles-ci puissent être revendiquées par tous).

Cette nouvelle clause fait du minimalisme un minimalisme un peu moins étroit que celui précédemment défini. Il n'en reste pas moins qu'un tel minimalisme ne saurait suffire dans la relation adulte-enfant. Rappelons qu'en France, la loi protège les personnes qui sont par nature vulnérables (enfants, personnes âgées ou souffrant de déficiences physiques ou mentales). Cette protection est assurée au plan du droit civil par différents régimes et par des mesures particulières afin que la personne qui est dans l'impossibilité de pourvoir seul à ses intérêts ne soit pas tenue d'y renoncer. Ajoutons que, sur le plan pénal, la vulnérabilité des victimes a des incidences juridiques importantes, puisqu'elle est érigée en circonstance aggravante lorsque l'auteur ne pouvait ignorer celle-ci. On ne voit pas très bien pour quelles raisons nous devrions, au plan moral, renoncer à une telle obligation de protection. Il faut sans doute équilibrer cette obligation par une obligation de retenue – ce que l'on nomme en Amérique du Nord « l'obligation de distance professionnelle » – pour que le légitime soutien ne se mue pas en capture, mais il semble bien délicat de s'en affranchir dans une relation à caractère éducatif.

Au-delà du moralisme : l'exemplarité ordinaire

Enseigner, éduquer requièrent une forme d'exemplarité, cela ne fait guère de doute, mais toutes les formes ne sont pas appropriées. Rousseau clairvoyant le dit ainsi « Une autre erreur que j'ai combattue, mais qui ne sortira jamais des petits esprits, c'est d'affecter toujours la dignité magistrale et de vouloir passer pour un homme parfait dans l'esprit de votre disciple… Montrez vos faiblesses à votre élève si vous voulez le guérir des siennes ; qu'il voie en vous les mêmes combats qu'il éprouve, qu'il apprenne à se vaincre à votre exemple… » (Rousseau, 1999/1762, Livre IV). L'exemplarité n'est pas à chercher du côté de la perfection ou d'une forme modélisante, mais du côté d'une fidélité à quelques grands principes. Et c'est cette fidélité silencieuse, cet engagement obstiné et sans emphase qui rend le professeur respectable aux yeux de ses élèves. L'exemplarité professorale, et ce n'est pas un paradoxe de dire cela, est une exemplarité ordinaire. Dans la mesure où elle ne demande pas au professeur d'être un surhomme ou un saint, tout professeur, tout éducateur, peut librement souscrire à cette conception non héroïque de l'exemplarité.

Mais il importe également de comprendre qu'ainsi pensée l'exemplarité ne compromet pas l'autonomie morale de l'élève. Mieux, elle est à son service. Précisons déjà les trois sens que l'on peut assigner à cette notion d'autonomie morale.

L'autonomie comme capacité à se gouverner. Nous pouvons entendre l'autonomie morale, à la suite de Kant et de Rousseau, comme la capacité à régler ses passions et ses désirs. Être autonome, c'est savoir placer ses appétits sous l'autorité d'une raison législatrice ; en d'autres termes c'est savoir se donner une ligne de conduite raisonnable.

L'autonomie comme capacité à s'auto-définir. On peut aussi comprendre l'autonomie morale comme capacité à se donner un projet de vie, ce que Rawls appelle un « plan de vie » (1997). Être autonome, c'est être l'auteur de sa vie, mener la vie que l'on souhaite, celle que l'on juge la plus conforme à notre conception de la vie bonne.

L'autonomie comme affirmation d'une forme de souveraineté. On peut enfin comprendre, inspiré par Locke, l'autonomie morale comme la reconnaissance de droits qui garantissent un espace propre. L'autonomie est une forme d'indépendance. « L'autonomie personnelle comprend l'idée d'avoir un domaine ou un terrain de souveraineté pour moi et un droit de le protéger – une idée étroitement liée aux idées de caractère privé et de droit à la vie privée » (Feinberg, 1986). Être autonome, c'est

avoir l'assurance d'avoir une forme de liberté sur les questions qui nous regardent.

Lorsque l'on parle d'autonomie morale de l'élève, on se réfère à cette dernière conception, à la reconnaissance de droits subjectifs qui délimitent un espace de non-ingérence. Les deux premières conceptions relèvent d'une lente conquête qui requiert précisément une forme ouverte d'exemplarité. D'où l'on voit également que, dans une éducation moderne, l'autonomie morale est à la fois un réquisit et un horizon.

La voie du paternalisme faible

Examinons pour terminer la question du paternalisme. Concernant l'école, celui-ci peut se manifester dans trois domaines distincts. En d'autres termes, il regarde trois aspects différents de la scolarité. Présentons-les succinctement avant de nous intéresser plus particulièrement à l'acte d'enseigner et à la question de l'éthique professionnelle.

Le parcours scolaire de l'élève (redoublement, orientation, options…). Les décisions relatives à ce domaine doivent appartenir de droit à la famille ou à l'élève si ce dernier est majeur. L'institution peut sur ces questions avoir un rôle de conseil bien évidemment, mais elle ne saurait décider, en lieu et place des familles ou de l'élève, au nom d'un prétendu avenir de l'élève qu'elle serait mieux à même de percevoir.

Les contenus d'enseignement. Définir les contenus d'enseignement est une prérogative qui ne saurait être abandonnée aux familles, car la transmission de connaissances et de savoirs attestés et faisant l'objet d'un consensus au sein de la communauté scientifique est requise par le souci d'assurer « la continuité de la civilisation constituée » (Arendt, 1972, p. 122). Ajoutons que l'on peut estimer qu'être savant et cultivé est en soi un bien, mais on peut également penser que le savoir et la culture loin d'être des biens en soi ne sont finalement que les conditions minimales d'une libre autodétermination dans une société de la connaissance et, qu'à ce titre, l'imposition des programmes ne relève nullement du paternalisme.

L'acte d'enseigner. Si l'enseignant est habilité à interférer dans la liberté de l'élève, c'est en raison de son expertise. Non seulement il maîtrise ce qu'il enseigne, mais il sait aussi comment il doit l'enseigner (Reboul, 1983, p. 111). Il est, on en conviendra, le mieux placé des deux protagonistes pour initier certaines formes d'engagement et pour décider de ce qu'il est bon de faire. Cet inévitable paternalisme peut cependant trouver une forme acceptable et respectueuse de l'élève.

Si l'enseignement, par sa structure de tutelle et de guidance, ne peut échapper au paternalisme, il est cependant possible d'en prévenir les excès. Il nous faut préalablement préciser, avec Philip Pettit, les différents types d'interférences possibles. Pettit distingue d'emblée deux grandes catégories : les interférences intentionnelles et les interférences non intentionnelles. La catégorie qui nous importe est celle des interférences intentionnelles, car l'enseignement use précisément de ce type d'interférences. Celles-ci se subdivisent, si l'on suit toujours Pettit, en deux sous-catégories : les interférences intentionnelles arbitraires (qui sont sans raison et sans contrôle pour celui qui les subit) et les interférences intentionnelles non arbitraires. Pettit propose d'appeler non arbitraire une interférence intentionnelle qui est sous le contrôle de celui qui la subit et qui s'effectue dans l'intérêt de ce dernier (2007). À la différence des interférences institutionnelles arbitraires qui compromettent la liberté dans sa substance même, les interférences institutionnelles non arbitraires en modifient seulement l'étendue. Nous allons voir qu'il est tout à fait possible de penser un enseignement procédant par ce type d'interférences (Prairat, 2013, p. 122-127).

Les droits de l'enfant, on le sait, se sont invités à l'école. Il convient aujourd'hui d'en penser le prolongement sur le terrain pédagogique sous la forme de droits de l'apprenant. À quoi ressembleraient ces droits ? Donnons des exemples : le droit à des explications limpides et motivantes, le droit de choisir avec qui on veut travailler, le droit à des dispositifs de remédiation et d'aide personnalisé, le droit de ne pas être jugé publiquement, le droit à un véritable entraînement avant toute évaluation… Ces exigences - le terme est peut-être plus adéquat que celui de droit - ne doivent pas être perçues comme des obstacles, mais tout au contraire comme des points d'appui pour faire de l'activité d'enseignement une activité respectueuse de l'élève en lui offrant une forme de contrôle sur le processus dans lequel il est « enrôlé ». On peut alors dire d'un enseignement qui procède de la sorte qu'il assume un paternalisme faible puisqu'il recourt à des interférences intentionnelles non arbitraires et, de surcroît, temporaires. Temporaires puisqu'elles ne durent que le temps de l'apprentissage. Non arbitraires, car elles sont au service de l'autonomie intellectuelle de l'élève et lui reconnaissent des prérogatives qui sont les conditions d'appropriation de son propre processus d'émancipation intellectuelle.

Quelques mots pour conclure. Présenter les écueils, c'est déjà dire ce que ne sera pas l'éthique enseignante. Celle-ci ne sera ni maximaliste (ni moraliste, ni fortement paternaliste), ni minimaliste. Mais l'approche par les écueils en dit plus ; elle dessine en creux, comme par un jeu d'inversion, les contours d'une éthique enseignante. Celle-ci sera une éthique protectrice (des prérogatives et de la vulnérabilité passagère de

l'élève), elle sera aussi une éthique de la retenue. Mixte d'attention et de respect.

Références

Arendt, H. (1972). La crise de la culture. (Trad. P. Lévy). Gallimard. [éd. originale (1961-1968). *Between Past and Future*. New York City: Viking Press].

Aristote (1978). *Éthique à Eudème*. (Trad. V. Décarie). Vrin et Presses universitaires de Montréal.

Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. PUF.

Durkheim, E. (1950). *Leçons de sociologie*. PUF.

Dworkin, G. (1984). Paternalism. In R.E. Sartorius (Ed), *Paternalism* (19-34). Minnesota: University of Minnesota Press.

Feinberg, J. (1986). *Harm to self*. Oxford: Oxford University Press.

Foot, P. (2014). *Le bien naturel*. Labor et Fides.

Kant, E. (1985). *Métaphysique des mœurs, Doctrine de la vertu*. (Trad. A. Philonenko). Vrin. [(1795). *Die Metaphysik der Sitten.* Verlag: Königsberg, bey Friedrich Nicolovius].

Maillard, N. (2014). *Faut-il être minimaliste en éthique ? Le libéralisme, la morale et le rapport à soi*. Labor et Fides.

Masse, R. (2015). *Anthropologie de la morale et de l'éthique*. Presses de l'Université Laval.

Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. ESF.

Merle, P. (2008). Droits de l'élève. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (170-172). PUF.

Mills, J.-S. (1990). *De la liberté*. Gallimard. [(1859). *On liberty*. London: John W. Parker].

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.

Pettit, P. (2007). Free persons and free choices. *History of political Thought, 28, 4*, 709-718.

Piau, V. (2011). *Les droits de l'élève*. François Bourin éditeur.

Prairat, E. (2002). *Questions de Discipline*. Erès.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. PUF.

Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. (Trad. C. Audard). Seuil.

Reboul, O. (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* PUF.

Rousseau, J.-J. (1999). *Émile ou de l'éducation*. Garnier-Flammarion. [(1762). Paris : Nicolas Bonaventure Duchesne].

Williams, B. (1994). *La fortune morale. Moralité et autres essais*. (Trad. J. Lelaidier). PUF. [(1981). *Moral Luck*. Cambridge University Press].

Wittgenstein, L. (1992). *Leçons et conversations*. Gallimard. [(1929-1930 ; 1938). *Lectures and Conversations - Lecture on Ethics*].

L'éthique, une école de l'invention

Emmanuel Nal[9]

Étonnement introductif

Regarder autour de soi suffit à s'en convaincre : l'éthique est partout. Qui ne se réclame pas du terme aujourd'hui – jusqu'aux néologismes du type « éthiquable », affichés comme les labels d'un nouveau type de qualité dans le commerce ? Autre forme de visibilité, dans un domaine différent, avec les « chartes éthiques » qui constituent désormais un document de référence dans les établissements de soin, notamment. Il faudrait s'en réjouir : après tout, les enjeux de la démarche éthique sont non seulement immémoriaux, mais d'une actualité permanente. Il est, au fond, d'ores et déjà rassurant de penser que cette prise au sérieux, est la marque d'un souci et d'une considération, conscience qu'il importe de décider ce qu'il y a de mieux à faire envers autrui pour s'en acquitter auprès de lui, selon sa situation et en vertu de ce mes possibilités (humainement, institutionnellement). Alors pourquoi ce sentiment équivoque des publics en formation au moment de l'aborder, alors même que leurs activités les expose à l'interrogation éthique, où le "que puis-je" est indissociable d'un "que dois-je" ? Nous fimes ce constat renouvelé auprès d'enseignants, d'infirmiers et d'officiers et plusieurs éléments viennent l'éclairer. Pour un certain nombre de ces praticiens, l'éthique suscite une certaine défiance : son omniprésence finit par lui donner un caractère incantatoire qui a tendance à la vider de sa substance – c'est-à-dire à faire oublier que l'éthique est une injonction à découvrir, façonner un agir qui synthétise le mieux possible, la compréhension d'une situation, le discernement de ce qui nous incombe, le courage d'une responsabilité qui s'assume et une certaine reconstitution de ce qui peut être "bon" pour l'autre. Comme s'il s'agissait surtout d'attester que l'on n'a pas manqué d'en parler, comme si le dire était déjà un faire, quasi-performatif ; « Être éthique ou ne pas être, c'est l'injonction contemporaine », pour reprendre la formulation de Canto-Sperber (2000, p. 114).

[9] MCF en sciences de l'éducation, Université de Haute-Alsace, directeur de l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310).

Il en ressort le sentiment d'une caractère normatif paradoxal, car le mot précède trop souvent la compréhension de ce qu'il recouvre : il *faut* de toute façon qu'on retrouve la préoccupation éthique partout, comme l'élément attendu qui cautionne les bonnes pratiques – mais cette prescription divise, parce qu'elle peut d'abord être vécue comme purement extérieure, alors que c'est au sujet de l'assumer, c'est-à-dire d'en définir la norme dans sa pratique. Il ressort justement que l'éthique est perçue dans un certain nombre de cas comme une norme déjà constituée : « il faut se montrer éthique » (charte éthique qui garantit une certaine norme de comportements) et qu'il faut appliquer pour être irréprochable, alors même que la pratique inspirée de l'éthique est souvent perçue comme indécidable, et que celle-ci paraît, *in fine*, aporétique. Il faudrait se montrer éthique, mais l'éthique est insaisissable : elle n'est pas arrêtée. L'éthique est douloureuse, comme *Métanoia* qui arrive en marchant tristement une fois que l'on a raté le moment, parce qu'elle laisse certaines amertumes même après avoir décidé en son âme et conscience. L'éthique pousse à agir, il en ressort potentiellement une hantise de l'action. L'éthique ne nous fait pas échapper à l'énigme de la légitimité : qui suis-je statuer sur du bien / du mal dans des contextes que je ne pourrai jamais circonscrire entièrement ? Nous avions rencontré en formation de master sciences de l'éducation une personne, assiste de service social en charge de la protection judiciaire de la jeunesse, qui avait démissionné de ses fonctions parce qu'elle ne se reconnaissait plus cette légitimité d'apprécier des situations qui la dépassaient, poussant à l'extrême son conséquentialisme.

La démarche éthique comme délibération

Les questionnements existentiels issus de l'exigence éthique finissent souvent par en faire perdre la trace, et oublier son objet : une injonction à la normativité, au sens de Canguilhem, c'est-à-dire à la production d'une norme singulière, qui synthétise le propre d'une situation. L'éthique, c'est donc une démarche tâtonnante pour définit un positionnement relatif à des situations où il faut faire des choix, sans qu'il y en ait nécessairement un qui s'impose, c'est-à-dire qui s'impose par sa capacité à concilier des enjeux moraux soulevés. Ce qu'elle traduit, c'est donc le processus par lequel je vais faire ressortir les enjeux moraux d'une situation-problème, en vue de prendre une décision pour agir du mieux possible. Badiou en parle comme d'un « rapport de l'action subjective, et de ses intentions représentables, avec une loi universelle », qui en fait ressortir l'enjeu d'une conciliation à mener et appelle une délibération » (1994). Aristote la développe au livre III de *l'Éthique à Nicomaque* d'une manière qui mérite d'être commentée :

> **« Notre faculté délibérante porte sur les faits (…) qui ne comportent rien de défini.** Quand les faits sont importants, nous nous adjoignons des conseillers, parce que nous nous défions de nos propres lumières, qui paraissent insuffisantes à notre discernement. 10. En outre, **nous ne délibérons pas sur les fins à atteindre, mais sur les moyens d'atteindre ces fins. Ni le médecin ne se demande s'il se propose de guérir le malade, ni l'orateur de persuader, ni l'homme politique d'instituer une bonne législation**, et ainsi de suite pour le reste où la fin n'est pas en question. Mais, une fois la fin établie, on examine comment et par quels moyens on l'atteindra ; si cette fin paraît devoir être atteinte par plusieurs moyens, on recherche le moyen le plus facile et le meilleur; s'il n'en est qu'un, on recherche comment ce moyen sera atteint, et par celui-là un autre encore, jusqu'à ce qu'on soit parvenu à la cause première, qui est celle qu'on trouve en dernier lieu. Car l'homme qui délibère pousse ses recherches et ses analyses, comme on résout un problème de géométrie. 12. Or, de l'aveu général, toute recherche ne constitue pas une délibération, témoin les mathématiques; en revanche, toute délibération est une recherche et le dernier résultat de l'analyse se trouve être le premier dans l'ordre de naissance des faits. (…). 14. Ce qu'on recherche, ce sont tantôt les instruments, tantôt l'usage qu'on veut en faire. Il en va ainsi du reste : ce qu'on veut découvrir, c'est le moyen, l'emploi et l'intermédiaire ». 15
>
> (*Éthique à Nicomaque*, Livre 3, chapitre 3, p. 134-135, nous soulignons)

Dans ce passage, Aristote commence par remarquer que la délibération est circonstanciée, appelée par le constat d'un indéfini, autrement dit quelque chose dont on ne situe pas les bornes. Le besoin d'une délibération survient lorsqu'on ne circonscrit pas d'emblée l'étendue du problème posé, ses racines, ses implications et la forme d'action qu'il paraît le plus juste de lui apporter. Cette délibération, observe-t-il, met souvent à contribution la diversité des points de vue d'un collectif, car seul, on peine à se donner les repères qui nous manquent. On retrouve ici ce qui fonde la pratique toujours actuelle de l'éthique comme délibération pour, si ce n'est réduire l'indéfini, du moins éclairer la géographie du problème moral. La délibération est dirigée vers le *quomodo*, mais comment expliquer qu'Aristote estime que dans cet effort pour se repérer dans l'indéfini, la fin n'est elle-même pas en question ? Chacun a certes spontanément le souci de faire le mieux étant donné son rôle (guérir, légiférer, persuader) mais ce mieux est lui-même protéiforme…

Prenons un exemple dans la continuité de ceux donnés par Aristote. L'enseignant se donne comme fin « la réussite » de l'élève. Mais que recouvre cette fin ? (qu'est-ce qui atteste de l'avènement de cette fin ?) et à qui appartient-il de dire ce qu'elle est, et par là si elle est atteinte ? Je cherche à offrir une formation aussi aboutie que possible à mes étudiants. Cela veut-il dire que cet aboutissement est nécessairement marqué par l'obtention du diplôme ou la réussite au concours de recrutement ?

Eventuellement, mais pas *nécessairement*. Car il y a aussi ce que l'autre dit de cette fin qu'on recherche pour lui – et qu'il faut retrouver avec lui. La délibération éthique va conduire à commencer par envisager quelque chose qui est la forme d'une fin, et ensuite la meilleure façon d'y parvenir, intégrant au mieux les circonstances et le propre de la quête du sujet. Il semble donc que même la fin puisse être l'objet de la délibération éthique, et pas seulement les moyens d'y parvenir.

L'éthique comme espace d'une action qui reste à inventer

Une autre difficulté est que l'éthique peut être vécue comme une norme qui a tendance à contraindre et inhiber l'action – "il faut que ce soit éthique", entend-on de plus en plus fréquemment dans des discussions usuelles en milieu professionnel, sans autre forme de développement. L'éthique semble moins perçue comme ce qu'elle n'a pourtant jamais cessé d'être : l'espace d'une normativité à faire émerger – et pas la prescription d'une normativité extérieure. Il y a éthique, au fond, précisément parce que les préceptes moraux n'épuisent pas le champ des possibles lorsqu'il s'agit de décider de la forme du mieux et de la forme de l'action à mener dans des contextes indéfinis. Comparativement à une morale qui serait la déclinaison de principes d'une application inconditionnelle, l'éthique apparaît, dans sa dimension problématisante, tâtonnante, perturbante, comme le lieu de la vraie vie.

Ce qu'il y a de mieux à faire, ce qui est à rendre à chacun étant donné ce qu'il est et dont il a besoin n'a pas de forme absolument déterminée, c'est-à-dire arrêtée pour chacun, au gré d'un parcours qui ne réclame pas des soins uniformes. Même en partant du principe minimaliste du « ne pas nuire » tel que développé par Ogien, on n'est au fond guère plus avancé quand se pose la question de l'action : *que dois-je faire ?* C'est une chose que d'être initié aux notions de bien et de mal, comme catégories morales, éléments d'appréciation qui fondent la réflexion morale. Buisson insistait sur ce point : « on pousserait le système à l'absurde si l'on prétendait demander au maître de ne pas prendre parti entre le bien et le mal » (Buisson, 2017, p. 223). Mais le propre des situations demande une action singulière et adaptée. Le conte folklorique de *L'homme qui répète sans comprendre* (Massignon, 1984), l'illustre de manière grotesque et absurde : on y voit un personnage naïf jusqu'au burlesque adopter des comportements publics inappropriés et se faire rabrouer par des passants qui lui indiquent à chaque fois la bonne conduite à tenir. Il met en pratique les préceptes reçus d'une manière décalée (il se met à prier devant le cadavre d'un âne, on lui dit qu'il vaut mieux le saisir par les pattes et l'envoyer sur le bas-côté, et c'est ce qu'il fait juste après avec un cantonnier endormi sur la route…). La métaphore est éloquente : en matière éthique, l'application systématique de

préceptes relève parfois de l'absurde. L'un d'eux énonce ainsi qu'il ne faut pas recourir à la violence physique ; mais lorsque dans l'album d'Hergé le jeune Zorrino se fait rosser violemment par deux hommes, Tintin les repousse avec une forme de violence qui n'a rien de comparable à la leur, du point de vue de l'intention et de la légitimité morale de l'acte.

L'espace de la délibération éthique va à l'encontre de la généralisation. Sa prétention n'est pas universaliste, mais plutôt dans la recherche de ce qui est approprié – or, la forme propre la plus souhaitable pour agir dans une situation donnée n'existe pas toujours d'emblée. C'est ainsi que l'éthique ouvre à l'invention, certes dans des contextes inévitablement limités et contraints, car tout n'est pas également envisageable ni pertinent.

Cinq propositions pour favoriser l'invention éthique

En formation d'infirmiers (IFSI), les cours théoriques sur ce qu'est l'éthique et sur la manière d'en traduire la démarche laissent assez vite place à des mises en situation à partir d'études de cas, réfléchies en groupes. Ces espaces de délibération mettent souvent ces publics aux prises avec les conflits axiologiques caractéristiques des problèmes éthiques ; mais en y étant exposés, ils comprennent mieux la nécessité de concevoir l'éthique comme une forme d'invention de l'action morale en contexte indéfini.

On retrouve notamment l'écho de cette nécessité inventive en éthique chez Ricœur, mais aussi chez Badiou. Pour Ricœur (1990, p. 64), l'invention éthique est une conséquence indirecte de l'interdit moral : paradoxalement, « un commandement négatif est plus libéral – c'est-à-dire plus libérant - qu'une énumération exhaustive et close de devoirs ». À condition de l'interpréter au-delà du seul empêchement, « l'interdiction "tu ne tueras pas" me laisse libre d'inventer les actions positives dont le champ est ouvert par l'interdiction elle-même : quoi faire pour ne pas tuer ? ». Lorsque la réflexion éthique nous conduit à identifier des limites dans l'indéfini, ces limites peuvent devenir des repères : puisqu'il n'est pas envisageable de faire telle ou telle chose, les limites que nous reconstituons sont celles de l'espace dans lequel il nous revient d'inventer la forme de notre action. L'interdiction peut alors faire signe : *trouve autre chose !*

C'est aussi une certaine unicité qui caractérise les contextes de la réflexion éthique. L'indéfini est assez lié à l'unicité, caractère de ce qui n'a eu de pareil dans l'expérience et suscite un problème inédit exigeant une approche originale. Or, analyse Badiou, « Dès lors que vous vous situez dans l'exception, vous êtes nécessairement amené à créer vos propres règles, vos propres principes, et c'est en ce sens que la discipline

est indiscernable de la liberté. Cette discipline est à inventer à chaque fois » (2015). Ce n'est pas seulement la fin ou le moyen qui est à inventer, mais la « discipline » elle-même, car il n'y a pas qu'une seule méthode qui permet de se repérer dans l'univers axiologique posé par un problème moral original ; or, la méthode est intrinsèquement liée à la forme de ce qui est recherché. Il faut donc aussi la refonder à l'aune du problème analysé. À cet égard, poursuit Badiou, « il faut prendre le relais par des inventions qui supposent une création, création qui obéit à une discipline. Si vous voulez, il faut entendre le mot discipline au sens où un peintre, dans l'expérimentation, la création, s'impose à lui-même une discipline jusque dans sa solitude. Tout comme un mathématicien s'impose une discipline implacable dans la résolution d'un problème » (Badiou, 2015). Entrer dans la démarche éthique, c'est peut-être aussi comprendre qu'il nous faut entrer dans une démarche de pensée à laquelle nous astreindre avec la rigueur d'une méthode, mais qui loin de brider l'inventivité, serait au contraire une condition de son avènement. Chez Ricœur comme chez Badiou, on peut donc mesurer le paradoxe de formes de contrainte (l'interdit, la discipline) qui peuvent pourtant devenir des terreaux de l'invention.

Dans quelle mesure peut-on toutefois tenter d'accompagner ou de favoriser cette invention éthique dans les pratiques ? Nous esquissons à cet effet cinq propositions, comme autant d'axes de travail envisageables dans la formation de publics à la démarche éthique.

La première consiste à cultiver l'intention éthique (Ricœur, 1990)

L'un des intérêts pédagogiques des travaux de Ricœur sur l'éthique consiste à remarquer que le souci éthique ne va pas de soi. Il y a une condition : « On entre véritablement en éthique, quand, à l'affirmation par soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit » (1990, p. 63). Ce qu'il appelle « intention éthique », c'est la disposition qui résulte de la prise de conscience du caractère fondamental de la liberté de l'autre – c'est-à-dire du fait que pour chacun, la liberté est un enjeu permanent qui doit se manifester pour être. Cette conscience de cet enjeu de liberté pour autrui – comme pour moi – doit s'accompagner du désir de la faire advenir pour nous tous, de telle sorte qu'elle devienne un *souci*, autrement dit une préoccupation qui accompagne notre conscience morale. Imaginons en effet : une personne effectue des soins à des résidents d'Ehpad. L'un des patients refuse ces soins ; il y a problème éthique à partir du moment où j'ai le souci de comprendre comment donner suite à ce refus, par lequel *peut* se manifester la liberté de l'autre. C'est le souci de reconnaître la liberté de l'autre, et de comprendre à quelles conditions y œuvrer le mieux, qui va me disposer à prendre conscience qu'un problème de nature éthique se

pose ; sans ce souci, on peut passer outre le refus et procéder aux soins en arguant que c'est indispensable et qu'il en va de l'obligation professionnelle de les prodiguer. Il paraît donc important qu'une formation à l'éthique éveille à la prise au sérieux des enjeux de libertés dans les situations humaines, en liant cette prise de conscience à l'importance du désir de promouvoir ces libertés, faute de quoi, on ne verra même pas en quoi ces situations ouvrent les pratiques au champ de l'éthique.

La deuxième consiste à se saisir des situations du quotidien pour faire ressortir des problèmes éthiques et provoquer des réflexions dans l'instant

Dans ses *Quelques pensées sur l'éducation*, Locke invite à travailler le jugement moral dès l'enfance, en s'exerçant à faire ressortir les enjeux moraux des situations du quotidien par une réflexion – accompagnée par l'éducateur – sur les situations du quotidien dont l'enfant est le témoin. Non seulement cela met à profit les observations qu'il mène spontanément, mais cela peut ensuite mobiliser ou dissuader sa faculté d'imitation, pour ainsi reproduire ou éviter un comportement dont il aura jaugé la portée éthique : « Si vous avez soin de leur présenter ces exemples dans la vie des personnes qu'ils connaissent, en y joignant quelques réflexions sur la beauté ou sur la laideur de ces actions, vous aurez plus fait pour exciter ou décourager leur instinct d'imitation, qu'en leur tenant les plus beaux discours du monde » (1992, Section 8, § 82). On en retrouve un exemple intéressant dans *La gloire de mon père*, lorsque le jeune Marcel Pagnol, qui désire absolument accompagner son père et son oncle pour l'ouverture de la chasse, se voit poser les termes d'un problème éthique par ses parents, lorsqu'il précise qu'il ne faudra pas en parler à son petit frère « parce qu'il est trop petit » :

> « Hé hé, dit mon père, tu vas donc mentir à ton frère ? — Je ne mentirai pas, mais je ne lui dirai rien. — Mais s'il t'en parle ? dit ma mère. — Je lui mentirai, parce que c'est pour son bien. — Il a raison ! » dit mon oncle. Puis, me regardant bien dans les yeux, il ajouta : ‘‘Tu viens de dire une parole importante, tâche de ne pas l'oublier *: il est permis de mentir aux enfants, lorsque c'est pour leur bien*’’. Il répéta : ‘‘Ne l'oublie pas’’. » (1990, p. 160-161).

Le jeune Marcel ne se rend pas compte que dans le dialogue qu'il engage pour déterminer ce qu'il est préférable de faire pour son frère – qui veut aussi venir avec lui – il participe à une réflexion qui le concerne et dont la conclusion va s'appliquer à lui. Ironiquement, il entérine l'idée qu'il peut être acceptable de mentir s'il en va de l'intérêt supérieur d'un sujet qui ne serait pas capable de l'apprécier lui-même. Pensant qu'il est seulement question de son frère, il réfléchit de manière dépassionnée, confirmant la préconisation de Locke : les exemples extérieurs sont des

supports d'autant plus pertinents pour mener une réflexion éthique qu'ils ne sont pas parasités par des émotions ou des complaisances que l'on y mêlerait si l'on était concerné. Tout n'est pas toujours gracieux dans l'occasion, comme le relève Jankélévitch (1980), et l'occasion d'apprendre en partant d'un problème de nature éthique ne livre pas toujours des enseignements directs ; elle peut même les dispenser dans le temps et de manière cryptée, comme dans la Fable de La Fontaine, *Le laboureur et ses enfants* (1963, p. 123 sqq.).

La troisième consiste à cultiver l'habitus de la problématisation multiple

La manière dont on formule les termes d'un problème est évidemment *déterminante* de ce que sera la forme d'une éventuelle solution, ou tout au moins de l'issue à laquelle on pourra parvenir. C'est pourquoi il semble important de cultiver un *habitus*, c'est-à-dire une certaine disposition à la problématisation multiple – qui est sans doute un tour d'esprit auquel forme tout particulièrement la philosophie. « Le premier pas de l'enquête, c'est précisément poser le problème » rappelle Michel Fabre (2006, p. 19, reprenant Dewey, 1938, p. 172) et « poser un problème », ajoute Choulet, « ce n'est pas découvrir un problème, c'est l'inventer » (Choulet, 2005, p. 106), c'est-à-dire entrer dans une proposition synthétique au sens kantien : formuler une idée qui exprime déjà quelque chose de plus élaboré, qui ne se borne pas au constat et entraîne la réflexion.

Un exemple particulièrement significatif de l'importance de la problématisation multiple est sans doute le dilemme de Heinz proposé par Kohlberg (1980). Pour tenter de comprendre comment les sujets développent un sens moral, Kohlberg use de dilemmes. L'un de ces dilemmes pose la situation suivante : Heinz est un homme dont la femme est gravement malade ; un médicament peut la sauver mais il est très cher et le pharmacien ne fait pas crédit. Heinz doit-il voler le médicament ou laisser mourir sa femme ? Ce dilemme est soumis à deux enfants de 11 ans, Jake et Amy. Jake reprend le problème tel que posé par Kohlberg et conclut que s'il était Heinz, il volerait le médicament plutôt que de laisser mourir sa femme. Mais Amy adopte une toute autre attitude : pourquoi en rester aux termes posés par Kohlberg, qui se limite à une alternative peu satisfaisante, et ne pas se donner comme objectif de convaincre le pharmacien de *donner* le médicament ? Sa bonne action sauverait la femme de Heinz et personne ne serait lésé ou n'aurait transgressé la morale. Amy casse littéralement le cadre induit par la formulation du problème de Kohlberg et montre ainsi que l'alternative qu'il propose n'est pas la seule ; Jake l'a adoptée, mais n'était-ce pas parce qu'il avait perdu de vue la liberté de pouvoir poser un problème éthique dans les termes de sa propre compréhension ? Prendre conscience qu'il est plusieurs manières de problématiser une situation de nature éthique, c'est

peut-être se ménager la possibilité d'en imaginer plusieurs issues et peut-être ainsi d'échapper à des fatalités qui ne sont parfois qu'apparentes.

La quatrième consiste à clarifier notre rapport à la vérité au moment de s'engager dans la réflexion éthique

De quoi sommes-nous en quête lorsque nous menons une réflexion éthique ? Quelle est la nature de l'issue vers laquelle nous tendons par l'effort mené pour concilier des valeurs ? Si l'on se donne pour objectif de parvenir à une vérité conçue comme un absolu (c'est-à-dire de prétendre à une résolution d'un conflit axiologique qui en aurait donc les prédicats d'universalité et de nécessité), on risque d'inhiber la délibération qui se recherche un « mieux » circonstancié, autrement dit qui tâtonne pour définir une finalité acceptable et un compromis entre des valeurs mises en concurrence dans un contexte donné.

Par exemple, dans la pratique du récit de vie, la question du rapport à la vérité finit par se poser pour les recueilleurs. L'accompagnement thérapeutique fondé sur les histoires de vie s'expose en effet à entendre des récits qui restituent une vision personnelle d'événements, parfois réinterprétés dans un discours qui se veut performatif : le dire, c'est l'être. C'est notamment dans ce cas que le rapport à la vérité devient un enjeu éthique, au cœur de la posture de l'accompagnateur ; si ce dernier se donne comme objectif moral le recueil d'une description d'événements rigoureusement exacte, il risque paradoxalement de se couper de ce qui fait le propre du récit de vie : ce qui compte ici, c'est d'entendre un récit qui, précisément parce qu'il est subjectif, va témoigner de la véritable disposition de la personne qui le livre. Autrement dit, comme l'explique Badiou (1994), ici « la vérité n'est pas une affaire de théorie mais ‘‘une question pratique’’ », quelque chose « qui arrive », une résultante, une reconstitution. En cela, précise-t-il, « chaque vérité est à la fois singulière et universelle » : « non l'adéquation ou la correspondance d'un savoir à son objet mais une exception événementielle et un procès d'où émerge quelque chose de nouveau », « un procès de production » (*ibid*.). En livrant un récit qui est une *version* de la vérité, la personne livre une autre forme d'authenticité : celle de son vouloir-être. En d'autres termes, elle peut altérer la présentation des faits, de certaines relations de cause à effet, mais ce faisant elle exprime *ce qu'elle aimerait qui soit, ce qu'elle voudrait que l'on retienne,* et par là une forme de vérité de son être à partir de laquelle le thérapeute peut travailler pour faire émerger l'être neuf.

La cinquième consiste à promouvoir l'invention d'une posture qui dispose à des inventions éthiques

Abordant la posture d'éducateur, Bouchereau (2017) souligne qu'elle traduit une manière d'incarner une fonction et d'en assumer les rôles qu'il

faut penser non pas selon un modèle fixe qui serait celui d'un « prendre la pose », mais au contraire comme « ce qui institue le professionnel dans sa propre position subjective ». Il faut commencer par s'inventer dans sa posture, c'est-à-dire s'instituer soi-même comme éducateur pour s'ouvrir à l'invention d'une pratique qui suppose une délibération éthique quotidienne, pour « refonder des références éthiques » (Bouquet, 2017, p .6). La multiplication des injonctions paradoxales dans les métiers socio-éducatifs, exige de parvenir à imaginer des formes d'interventions qui parviennent à réaliser la synthèse entre un cadre institutionnel et les nécessités de la mission. En ce sens, former à la posture d'éducateur, d'enseignant, de soignant, c'est déjà initier le socle à partir duquel imaginer une synthèse du général et du particulier : la posture, écrit encore Bouchereau, « c'est ce qui dans le général d'une pratique s'immisce de tout à fait particulier et même d'unique » (2017) et qui décline un art d'être soi dans la diversité des instants, autrement dit des situations professionnelles.

Pour reprendre une expression de Badiou (1994), définir une posture, c'est découvrir comment s'ancrer dans une « fidélité à la fidélité », qui initie la dynamique d'un imaginaire moral toujours soucieux d'inventer des issues aux problèmes éthiques – et de se réinventer soi-même en tant que professionnel. Se projeter dans la problématique d'une posture, c'est alors, sans doute, déjà entrer en éthique. Pour la philosophie de l'éducation, nous pensons que l'éthique trace le sillon d'une nécessité d'inventer, qui expose les sujets moraux à une désorientation initiale. Cette expérience est sans doute irremplaçable d'un point de vue initiatique, car elle met en demeure d'apprendre à penser, alors même que l'on ne sait pas à quoi l'on pourra aboutir, et de sortir d'une indécision stérile, tel les voyageurs perdus dans la forêt, qui, « s'ils ne vont justement où ils désirent », du moins « arriveront quelque part où vraisemblablement ils seront mieux que dans le milieu d'une forêt » (Descartes, 2016, p. 57).

Références

Aristote, (1997). *Éthique à Nicomaque*. Vrin.

Badiou, A. (1994). *L'éthique : essai sur la conscience du mal*. Hatier.

Badiou, A. (2015). La philosophie doit affronter l'amour et le bonheur. Entretien pour le site regards.fr, 17 avril 2015. Consultable au lien : http://www.regards.fr/archives/web/article/alain-badiou-la-philosophie-doit#:~:text=Tout%20comme%20un%20math%C3%A9maticien%20s,est%20indiscernable%20de%20la%20libert%C3%A9.

Bouchereau, X. (2016). *La posture éducative*. Erès.

Bouquet, C. (2017). *Éthique et travail social : une recherche du sens*. Dunod.

Buisson, F. (2017). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Robert Laffont.
Canto-Sperber, M. (2000). Les ambitions de la réflexion éthique. *Esprit*, 263(5), pp.114-136.
Choulet, P. (2005). L'empirisme comme apéritif : une persistance de Deleuze. Dans Bernold, A. et Pinhas, R. (dir). *Deleuze épars : Approches et portraits*. Hermann, p. 96-112.
Descartes, R. (2016). *Discours de la méthode*. GF-Flammarion.
Dewey, J. (1938). *La théorie de l'enquête*. PUF.
Fabre, M. (2006). Chapitre 1. Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. Dans : Michel Fabre éd., *Situations de formation et problématisation* (p. 15-30). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*. La manière et l'Occasion. I. Seuil.
La Fontaine (de), J. (1963). *Œuvres complètes*. I. Gallimard.
Lawrence Kohlberg, (1981). *Essays on Moral development*. Harper and Row.
Locke, J. (1992). *Quelques pensées sur l'éducation*. Vrin.
Massignon, G. (1984). *Contes corses*. Ed. Picard.
Pagnol, M. (1988). *La gloire de mon père*. Fortunio.
Ricœur, P. (1990). "Avant la loi morale, l'éthique", *Encyclopaedia Universalis*. *Supplément I : les enjeux*, p. 62-66.

Éthique et pratiques éducatives : *une mathesis de l'instabilité ?*

Gérard Fath[10]

Résumé : La posture et l'exigence éthiques sont inhérentes aux pratiques éducatives, aimantées vers un nouvel ordonnancement des vécus et des ressentis, en vue d'autres fins. Mais, par trop formalisée, cette nécessité risque d'occulter toute la *traversée expérientielle de ces vécus*, trop facilement relégués dans une conception néfaste de la passivité, voire de l'Imaginaire. Les apports de la phénoménologie de Marc Richir, de Henri Maldiney, notamment, sont susceptibles de dépasser cette focalisation sur la *maîtrise éthique* stabilisatrice pour orienter les penseurs de l'éducation vers une formation autre que procédurale et étroitement didactique, en mesure d'infléchir le geste éthique selon un *espace-sujet* topologique confronté à l'« en deçà » d'un sujet souverain, dans une véritable *« mathesis de l'instabilité »*, qui défie les pratiques éducatives.

> « Si l'éthique est l'assomption de l'humain dans son essence elle doit inclure en elle la dimension passive de l'humain en la pensant dans son essence » Paul Ducros[11].

0. « Éthique *et* pratiques éducatives ». J'aimerais ici soutenir que ces deux champs ne sont aucunement à *coordonner*. Au contraire, leur imbrication est *à réélaborer*. Le schème typologique qui décline l'éthique en doctrines et en paradigmes (*fiabiliste, conséquentialiste*, etc,…), utile pour clarifier les options en jeu, risque fort de minorer *le rapport au terrain.* Les valeurs « en » l'éducation – plutôt que « de » l'éducation – n'y sont pas tant des « valeurs majuscules »[12], que des *modes indéfinis de valorisation, d'investissement de sens, d'implication,* à travers des frayages largement inconscients, que la pensée vient réfléchir à *un autre niveau*. Nous n'y sommes jamais d'emblée, à ce « niveau » *méta*[13], sauf à

---

[10] (Ancien élève de l'ENS, agrégé de philosophie) PU honoraire, Université de Lorraine, asocié à l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310).

[11] Ducros, P. (2008). L'éthique de la phénoménologie. *Revue Klesis*, p. 35 (pdf) https-//www.revue-klesi#1B7A0D9

[12] Fath, G. (1991). Laïcité et Formation des Maîtres. *Revue Française de Pédagogie, 97-98*.

[13] Il y a une « corrosion » de la posture éthique vécue comme dense, énergétique : la

confondre les colloques sur l'éthique avec le *travail clinique* de recueil et d'élaboration des *lambeaux* de valeurs (Richir) charriés dans – et par – les *pratiques éducatives*.

0.1. Des questions surgissent

Si l'éthique est arrachement, révolte, subversion, comment serait-elle indemne des errements, des approximations, des incidents pédagogiques qui pointent vers une affectivité profonde, elle, d'ordre stochastique, que le praticien a à affronter ?

Que deviennent, dans l'instanciation éthique, l'hétérogénéité et la complexité du « sujet », qu'au cœur même des *pratiques éducatives* les praticiens rencontrent marqué par l'instabilité affective traversée ?

L'idéal laïque, que je fais mien, accepte-t-il le statut de *l'instabilité* d'où s'extrait l'éthique ou, mise-t-il sur une *mathesis universalis* à même de *stabiliser* le terreau affectif et émotionnel profond antécédent, au risque de s'en trouver découplé *par une éthique laïque* forte de son assise paradigmatique ?

N'allons pas *trop vite en besogne* en conférant à *l'injonction éthique* la stabilisation d'un « sujet » à délivrer *de son chaos* et de son *pathos*. Les *pratiques éducatives* ne sauraient contribuer à l'éthique en dehors de la *tension interne que celle-ci entretient avec la phénoménologie de l'affectivité* qui se manifeste sur le terrain.

1. Thème, « objet » et/ou « chantier » ? Typologie ou topologie ?

Sous le thème en titre, nous trouvons *un objet complexe et mouvant*, non pas un puzzle à résoudre – comme si, en face des injonctions d'une *éthique professionnelle* déclarative, il y avait des *pratiques éducatives* calibrées, à « ranger » en quelque typologie. Sous la surface d'intersection planaire de deux champs, considérons les aspects cliniques – hétérogénéité, instabilité, intensité, anonymat –, où la *maîtrise éthique* est mise à mal *à travers des pratiques* multiples, instables, riches en événements, incidents, crises. Passons d'une typologie à *un essai de topologie*. L'éthique qui nous intéresse est celle du *moment éthique* quand, *au cœur de l'action*, le praticien réfute et refuse un *état de choses* et projette un autre monde, d'autres principes relationnels, d'autres fins, non sans traverser des esquisses de sens déjà-là, difficilement catégorisables – que la notion massive d'inconscient n'éclaire pas suffisamment. *Praxis* qui modifie le sujet et l'objet, et non pas *poïèse*

---

pensée de la finitude développe, selon Jean-Luc Nancy, une sorte de foi sans contenu autre que l' « adoration » du mouvement même de la pensée qui s'instancie et se scande en continu, dans une sorte d' *« évidement »* de *« toute substantialité »* (Dans Bélit, M., Granel, G., *Granel : l'éclat, le combat, l'ouvert* (p.345-349). Belin).

finalisée aisément programmable, elle n'utilise pas l'éthique pour calmer quelque *désordre*, ni en faire un apprentissage de principes, voire un code, mais pour renouveler un rapport au monde global et singulier.

1.1. Ce *décalage* entre les deux champs est exacerbé et embrouillé en éducation

Le champ éducatif, concrètement, à la fois exacerbe et brouille cette dimension éthique immédiate de toute rencontre d'autrui. Il *l'exacerbe* : contrairement, par exemple, au domaine des « soins »[14], où l'éthique s'inscrit dans un *suivi* qui peut être indéfini, l'éducation vise l'*autonomie*, l'*émancipation*, et donc suppose un *lâcher-prise de toute guidance, en quoi elle génère de l'inquiétude.* Du coup, les *pratiques éducatives embrouillent* l'éthique avec les interférences qu'elles provoquent entre universalité visée et singularité erratique, à sécuriser *dans* – et *pour* – un cheminement vers l'universel dont le cap est à garantir, avec ce souci permanent, déjà d'ordre éthique, de ne pas enfermer quiconque dans son *pathos existentiel*. Mais, ce faisant, le maître rencontre, chez l'élève une sorte *d'éthique balbutiante*, en gestation *métastable*, confuse au plan axiologique, impossible à expliciter en termes *d'action conjointe*. Loin de se couler dans l'écrin de *pratiques* caractérisées, ce *balbutiement ethnicisant* se compose de salves, d'impulsions du champ « symbolico-charnel » (Desanti), plus qu'il ne serait formaté par une *idéologie* abstraite tissée de *représentations* (Macherey).

1.2. Du décalage des champs à la dissémination d'une *nébuleuse du « sujet »*

De quoi donc traiter ici ? Uniquement des considérations éthiques expresses du maître ? Ou bien aussi de tous ces matériaux expressifs des *« sujets » en formation*, que le pédagogue n'atteint qu'à travers des situations cliniques, dans un *tourbillon qui confronte à l'indécidable*, à l'aléa, dans un *enchevêtrement de valences* propre à *chacun* ? Je veux dire de *chacun, maître ou élève, dispersé dans les facettes et esquisses de sa subjectivité diffuse* – loin du statut d'un ego transcendantal. *Qui*, formé ou formateur, serait *au clair* avec ce qu'il a intériorisé et subi, venant d'influences et de *dispositifs* ? Mais surtout, *qui* est à imputer, à interpeler, à consolider à travers l'effritement des domaines désignés par respectivement par *éthique* et par *pratiques éducatives* ?

2. Le « sujet » éparpillé et en tension

Brisé (Ricœur), *clivé* (Lacan), *feuilleté* (Kristeva), *évanescent* (Zizek), le « sujet » échappe au concept et se prête à des approximations

[14] Fath, G. (2006). Soin et/ou éducation : au plus près, au plus loin. *Le Portique*.

métaphoriques chez les meilleurs penseurs. Face à la complexité de l' « objet », plus haut, il nous faut aussi replacer les facettes du « sujet » dans *le vaste champ de l'instabilité des composantes erratiques sous-jacentes à la posture éthique*, et non pas s'en remettre à quelque bureau d'expertise éthique pour rassurer LE sujet en surplomb capable de briser l'instabilité que les *pratiques* démêlent au quotidien. Cette *tension* requiert un préalable : un point arrêt sur *l'imbrication des modes de valorisations* qui, en sollicitant et impliquant diverses facettes du « sujet », détermineront le *travail éthique* proprement dit.

2.1. Entre *« éthique et pratiques éducatives »*, l'espace axiologique

L'interférence des champs axiologique et éthique dans ce que j'appelle l'« espace axiologique » est constitutive de ce travail du praticien et m'apparaît comme une sorte de *propédeutique à toute éthique*. Au fil des pratiques éducatives traversées par de l'aléatoire, animées par des schèmes touffus où diverses valences axiologiques se combattent, ce qui s'accrédite, c'est, non pas la transcendance et le surplomb, mais l'« anarchie des valeurs »[15] en éducation – voire, alentour de l'école, la « frivolité des valeurs »[16]. Balayons brièvement cet enchevêtrement que le « praticien » s'applique à réguler.

Tout groupe-classe connaît, en mode présentiel, *une mouvance axiologique sauvage*, *déjà-là*, où tout un chacun reste marqué par sa « livrée » externe, *ses centres d'intérêts, ses investissements, ses liens, son théâtre intérieur, ses affects, ses habitus*. Cette *matière* axiologique, déjà confusément d'ordre symbolique et sémiotique, agit *à bas bruit*. Brandir ici le slogan de la *neutralité* pour crier *halte-là* à la prise en charge de ces dimensions me paraît *léger*. Oui à une *neutralité seconde* (Ricœur), à atteindre en *retravaillant* ces matériaux, mais non à une neutralité décrétée, aseptisée, inaugurale par la seule vertu d'un franchissement de seuil. Le maître exercé sait bien qu'il n'a pas à exalter cette dispersion axiologique comme telle, mais à *la réélaborer* vers des dépassements qui ne sont pas systématiquement des ruptures, mais des rebonds sur ce « plan d'immanence », proprement axiologique[17].

Ensuite, quasi immédiatement, *chacun* en accentue tel aspect de ce matériau initial, s'y « exprime ». Ces accentuations peuvent être favorisés par des transitions, des explicitations, comme par exemple dans la pratique de l' « entretien » du matin ou du soir, ou des « conseils » (Oury-Vasquez), pour les rendre accessibles au « commun » par-delà

---

[15] Valadier, P. (1997). *L'anarchie des valeurs*. Albin Michel.
[16] Goux, J. (2015). in *D-Fiction, Entretien avec Joseph Goux*, pdf : http://d-fiction.fr/2015/04/entretien-avec-jean-joseph-goux/
Goux parle du domaine économique, quand l'imaginaire prend le pas sur le calcul.
[17] Nous ne nous rangeons pas, avec cet emprunt, sous obédience deleuzienne.

l'idiosyncrasie *particulière*, en une *reprise pédagogique expressément* « expressive » *du plan axiologique*, immédiate ou ultérieure. Ces deux plans, *axiologique et expressif*, s'avèrent déjà habités par l'exigence éthique, qui passe au crible ces matériaux axiologiques et expressifs, dont la l'hétérogénéité ne peut rester en l'état, sauf à faillir à l'idée même d'une émancipation par la connaissance, pour tout un chacun des présents. On connaît la déclinaison pédagogique de ces mises en cohérence éthique explicites, en termes d'« éducation civique », ou « à la citoyenneté ». Souhaitons que leur « didactisation » abusive[18] ne les vide pas de leur pouvoir d'interpellation pragmatique.

Il faut couper court aux malentendus qui alimentent des guerres de position idéologiques et médiatiques. Défendre une phénoménologie expressive n'implique pas de sous-estimer le cognitif, au contraire[19] celui-ci est requis par le criblage, la hiérarchisation critique des plans investis. L'Idée laïque structurante de mon propos, confère au *plan cognitif* une importance cardinale. Si l'élève peut en rester à l'imprégnation, à la saturation axiologique, expressive ou *éthicisante (avec ses allants de soi natifs propres)* d'un plan d'investissement ou de l'autre, le maître, lui, a d'emblée à *cerner et à argumenter intellectuellement, à étayer par la connaissance les dimensions de la situation et de l'enjeu éducatif.* Mais cela compte tenu des mouvances, des pièges, des aveuglements possibles sur chaque plan, non dans l'abstrait.

Il est vrai que *l'imbrication et l'enchevêtrement, voire* l' « empêtrement » des plans (Greisch, Schapp) risque d'épuiser le praticien au point qu'il se réfugie en quelque didactique procédurale stricte, utile, mais dangereuse quand elle se substitue au *doigté et à la clinique pédagogiques*, et notamment quand, sous la notion d' « action conjointe », elle s'affirme par trop irénique quant aux interactions profondes. À l'inverse, les *pratiques éducatives* qui tirent profit d'une combinatoire de plans d'investissements en forte tension dans un « espace axiologique » – impossible à détailler dans le cadre de cet article – pour toujours à nouveau fomenter quelque jubilation intellectuelle, ne livrent pas le sujet à la rhapsodie d'affects d'un imaginaire pathologique. Sans perdre tout le matériau de cette *sensibilité* – qu'un Jules Ferry disait éducable –, elles travaillent à l'assomption d'une « expérience de penser » (Richir) *traversée, renouvelée et non pas aliénée par l'Imaginaire primordial*. Cette orientation suppose de comprendre le « sujet » plutôt comme « subjectivité multipolaire », que les interférences

[18] Je n'aborde pas ici la diversité interne aux options didactiques, qui ne sont pas toutes en surplomb de l'action mais peuvent comporter obéir à des considérations anthropologiques.
[19] Husserl était logicien, Richir physicien…

des matériaux axiologiques mis au jour par les *pratiques éducatives* sollicitent.

2.2. C'est à quel sujet ?

Si *l'éthique ne se déduit jamais en droit fil d'un vécu* et demande toujours des reprises cognitives et critiques fortes, il reste que, même subverti, *le terreau d'où elle se dégage est à prendre en compte comme traversée d'une subjectivité*. Pour accompagner ces repositionnements du « sujet », les notions[20], de *transvaluation*, de *transduction*, de *transversalité*, t*ranspassibilité* sont utilement convoquées. Mais plutôt qu'en un abord théorétique, elles gagneraient à s'exemplifier dans *un corpus de cas et de matériaux émergés en situation, constitué par des groupes d'analyse des pratiques*, susceptible – comme en *jurisprudence* pour le droit –, d'*inventer* les usages de ces notions sur le terrain.

Je reviendrai plus loin à la seule *transpassibilité*, précieuse mais délicate. Le propos est ici de marquer la dissémination et la porosité des « acteurs » confrontés à l'injonction éthique, à différents niveaux de leur personnalité selon le schème de l' « espace axiologique ». La tâche spécifique de l'enseignant n'est jamais d'instaurer « un » espace axiologique massif, mais de coordonner et hiérarchiser ce qu'il pense avoir saisi des mouvances erratiques axiologiques de tous et de chacun, et donc de disposer d'une conception du « sujet »[21] qui lui permette, ici, de les harmoniser de temps en temps, et là, de les travailler de manière différentielle. Cet effort, d'une intensité exceptionnelle, ne concerne pas exclusivement le fameux « monde intérieur » de l'enseignant (Ada Abraham), notion, des plus pertinentes et consistantes, mais qui tendrait à occulter les ressources proprement pédagogiques disponibles par-delà le fameux « malaise enseignant ».

2.3. Vers l'*en deçà*. De l' « espace-sujet(s) » (René Kaès) à Marc Richir

Pour affermir l'éthique, faudrait-il recourir à un « sujet » (transcendantal ?) disposant d'un pouvoir de stabilisation en quelque *mathesis universalis*, selon le fameux principe de « raison suffisante » ? Ou bien s'agit-il de contrarier cette ambition théorétique par appui sur l' « en deçà » de cette maîtrise cognitive surplombante, au risque il est vrai, de se perdre dans un schématisme erratique de *phantasia* propre à un

[20] Chaque notion sera bien sûr à expliciter. Elles ont globalement l'intérêt (par Nietzsche, Oury, Simondon, Maldiney), d'aborder la subjectivité non comme source, mais comme dynamique, essaimage, genèse récurrente.

[21] Fath, G. (2019). *Le « sujet » en désarroi dans les pratiques à haut gradient relationnel.* L'Harmattan.

imaginaire profond ? J'opte pour la prise de risque, mais non pas sans appuis.

Pour ce qui est *du « lieu » psychique*, la psychanalyse, avec notamment René Kaès[22], offre au pédagogue une conception topologique, un « espace-sujet(s) » qui distingue entre : *subjectivité, intersubjectivité, transubjectivité,* et la faillite de toute subjectivité dans l'aliénation à quelque idole chosifiée. *Cette proposition nous offre un schème d'observation et de régulation* de toute « vie de groupe », au fil de la pratique. Notons la convergence entre cette organisation spatiale d'un « espace-sujet(s) » avec le refus de Michel Foucault de poser le « sujet » comme un noyau, mais de le disséminer en flux, intensités. On peut aussi penser à l' « acteur-réseau » (Latour). Le « on », fustigé par Heidegger comme perte du soi dans l'anonymat, reprend ici un sens positif. Il y a, en éducation, une alternance positive de centration et de dispersion du « sujet », que les théories de l' « attention » commencent seulement à traiter (Depraz). *« On parle, on voit, on meurt »* reformulera Deleuze[23] parlant de Foucault, ajoutant que, pour ce dernier, les sujets seraient des « grains dansants dans la poussière du visible, et des places mobiles dans un murmure anonyme ».

En soutien d'une telle *ouverture à tout l'éventail des formats et des modes d'instanciation du « sujet »*, l'œuvre de Marc Richir propose *une théorie de l'inconscient moins codifiée, moins nosographique que la métapsychologie freudienne*, en fait *une conception plus large de l'imaginaire* et, surtout, de « l'affectivité »[24] qui interpelle l'éducateur par ses possibles. Lieux où la mouvance chaotique et anonyme des affects, des *phantasiai*, se trouve reprise *en langages et en langue*, les « architectoniques de sens » réélaborent en effet *toute la sphère de la passivité.*

Double élargissement, en cela. D'une part *de l'énonciation, que* la modulation féconde entre le « je » et le « il » augmente et nuance à travers la *polyphonie* (Bakhtine), celle que Marilia Amorim[25], Foucault et Deleuze, notamment, illustrent. D'autre part du cadre même de la langue, dont « les langages » montrent les limites. Toute langue étant *étrangère* (Claude Vigée), aucune langue n'épuise nos élans balbutiants vers le sens

---

[22] Kaès, R. (1980). Chaîne associative groupale et subjectivités. *Connexions, 47* (p. 17). Michel Wiéviorka en donne une équivalence sociologique approximative dans « Du concept de sujet à celui de subjectivation/désubjectivation », FMSH-WP-2012-16, juillet 2012.

[23] Deleuze, G. (1999). *Pourparlers*. Minuit (p. 146).

[24] Marc Richir, article « Affectivité » dans l'*Encyclopédia Universalis*.

[25] Amorim, M. (1996). La construction de l'objet en éducation et dans la recherche, Une approche polyphonique. Dans P. Berthier, R-D. Dufour et al., *Philosophie du langage esthétique et éducation*. L'harmattan.

– même avec l'élargissement aux langages – il reste toujours un *ballant*, de la marge, du *reste*.

L'« en deçà » interroge l'espace positionnel d'un sujet de prestance, tout entier arc-bouté sur sa « responsabilité »[26] et son constructivisme. Il entraîne *un réajustement de l'approche phénoménologique*, pour qu'elle ne s'absorbe plus dans l'idéalisation d'un égo constructiviste en diable, et fasse droit aux aspects cliniques et qualitatifs propres à chacun des plans de l' « espace axiologique » et pour qu'elle offre des *prises pédagogiques* sur ces aspects, sans pour autant induire *des rêves d'exhaustivité*. Rien mieux que cette réorientation ne saurait enrayer tout *acharnement* pédagogique, tout en lui ouvrant des perspectives plus cliniques. Car il faut un espace de séjour au sujet en *mal-être*, des pratiques, çà et là plus lentes. Dans *L'enfant à l'intelligence troublée*, Bernard Gibello (2009) montre que, pour tel cas, c'est une classe relativement « traditionnelle » qui, par sa régularité, peut aidera la perlaboration de son trouble profond. Ce n'est pas là être, pédagogiquement, passéiste, c'est, au contraire procéder à l'*ouverture de l'éventail des prises que peut avoir un « sujet » sur son mal-être*. Dans certains cas, *la lenteur, voire l'ennui* (qui n'est rarement que pure inertie, selon André Dhôtel, Prévert et d'autres) conviennent mieux à un développement que l'activisme. Dans l' « en deçà » du « sujet », la subjectivité n'est d'ailleurs pas entièrement livrée à l'*apeiron*, l'*hubris* ou à la *chôra*. Dans la *mathesis de l'instabilité* (Richir), ce que Mikel Dufrenne[27] appelle de l'« a priori affectif », ce que Binswanger appelle « directions de sens » (*Bedeutungsrichtungen*) règlent les modalités d'un rapport au monde avant même son explicitation au plan cognitif. Débordant le système d'une seule « langue », les « architectoniques » de langages que Richir postule à l'interface de l'espace chaotique de *l'en deçà* et du *sens se faisant*, peuvent intégrer les aspects expressifs propres à une subjectivité aux prises avec le monde, mais ce *retravail* reste marqué par le « clignotement » quantique qui empêche toute prise complète sur quelque

---

[26] La nécessaire analyse de cette problématique de la *responsabilité propre à l'éthique*, dont Eirick Prairat montre les acceptions et les enjeux, ne s'en trouve pas amoindrie. Au contraire. *En revenant à tout ce que l'accès à la responsabilité suppose comme traversée d'un autre continent – en termes, non pas d'asservissement ou d'aliénation déterministes –, mais de subversion proprement éducative par un travail de reprise sémiotique et sémantique en des « institutions de sens », nous enrichissons la problématique éthique. Former*, avant tout autre objectif, tout autre consolidation d'aptitudes, sans relevé des obstacles affectifs profonds, dans les dispositions de l'enfant/élève une « responsabilité » éthique, n'est-ce pas, au moment où l'on pense la revaloriser, précariser la capacité de développement d'un enfant en devenir qui gagnerait à comprendre et ressaisir son « en deçà » avant que de se projeter, en des salves éthiques propres à diriger le « sujet » ?

[27] Thérien C. (2016). L'idée d'un *a priori* affectif et la perception esthétique chez Mikel Dufrenne. *Nouvelle revue d'esthétique, 1, 17*, 61-75. DOI :10.3917/nre.017.0061. URL : https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2016-1-page-61.htm).

phantasiai, dans un « zigzag » (Husserl, Richir) allant du tumulte pulsionnel des *Wesen sauvages* (Merleau-Ponty, Richir) au « sens se faisant », dans une dynamique schématique – et non représentationaliste[28] –, incessante, où même les « existentiaux » retenus dans le *Dasein* heideggérien (Pierre Carrigue[29]), seront débordés par la transpassibilité, nous le verrons.

3. Vers une problématique éthique augmentée et affinée : *Se dégager d'un double empêtrement*

Loin de diverger irrémédiablement, *l'éthique et les pratiques éducatives* convergent et s'associent dans le refus d'un privilège abusif accordé à l'être[30]. Privilégier quelque « origine » ou « fondement »[31] dans l'être, donne, certes, de la stabilité à travers l'alternance platonicienne, harmonieuse, de la *methexis* (participation) et du *chorismos* (distinction des essences). Mais *l'impact de l'événement*, de la contingence vécue s'y trouve *minoré* (P. Carrigue dit « encapsulé »). Il nous faudra compléter les appuis de la pensée praticienne, plus loin, pour assumer pratiquement cette *culture de l'instabilité*, que le recours à l'être rend inessentielle. Et l'instance éthique, en ce sens, dégage positivement notre élan cognitif d'un « empêtrement » *double* : celui de l'être (de l'origine, du fondement) et celui d'une *réduction du monde à* « tout ce qui est le cas » (Wittgenstein), alors que notre rapport au monde s'ouvre en un éventail d'histoires[32], d'investissements axiologiques, d'événements, de choses, de gens....

Un exemple. Les *pratiques éducatives* peuvent participer à cette ouverture en composant la trame d'une poétique des « lieux de formation »[33]. Par-delà la *forme scolaire*, elle singulariserait de l'intérieur, comme un rhéostat pédagogique pour l'instance éthique, en donnant un statut à ce qui est déjà appris, déjà structuré en chacun, tout en étant à surmonter. Contrairement au fatalisme d'un Deleuze, une telle poétique ne ferait pas le lit d'un *contrôle* capitaliste de plus en plus inhérent à la consommation, mais fomenterait de la *résistance* critique en suscitant des analyses comparatives, pour peu qu'il y ait des lieux pour

---

[28] Jean-Luc Petit approfondit cette spécificité de la phénoménologie face aux neurosciences dans « Critique phénoménologique d'une approche neuronale de la conscience », 2018, http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2018.v41esp.06.p75.

[29] Carrique, P. (2010). Comprendre. *Transversalités*, *1*, *113*, 175-189. DOI10.3917/trans.113.0175.

[30] Au sens de l'*autrement qu'être* de Lévinas.

[31] Richir propose une distinction entre *fondement*, recours à l'être, et *fondation*, acte de connaissance.

[32] Schapp, repris par Greisch, dans « Empêtrement et intrigue », Vox Poetica, http://www.vox-poeticap.org/t/pas/greisch/html (p. 4) pdf.

[33] Sur le mode des travaux de Lucien Sève sur l' « emploi du temps », dans *Marxisme et théorie de la personnalité* (1969, Éditions sociales).

cela. De plus, en cela maître et élève se rejoindraient grâce au principe d'*exemplarité* – et d'*implication du praticien dans ses pratiques* (René Barbier, Ruth Canter-Cohn…), qui lui imposerait de s' « éprouver » lui-même, dans les interpellations éthiques propres à ces expériences soumises à l'analyse commune. Sur la place du Panthéon, quand Desanti assiste à la rafle d'enfant juifs un matin de l'été 1942, *des vécus divers nouent leurs idéaux implicites* – celui d'une *enfance heureuse, pour lui insulaire* ; celui de *l'héroïsme de loyauté* pour ce *résistant*, devant la collaboration de la police française ; celui des « grands Hommes », dont le *référentiel axiologique*, place du Panthéon, ne semble pas troubler les « agents » de la rafle.

4. Quelques points d'appuis opératoires

4.1. S'emparer du potentiel théorique de *notions opératoires*

Aucun praticien n'étant « spécialiste » des théories d'arrière-plan de sa pratique, nous proposons quelques outils notionnels à même de les aider à réguler leurs options techniques, dans l'espoir qu'une réelle *éducation permanente le leur permette en continu*, au crible de leurs réquisits praxéologiques, librement, sans affiliation. Matriciels, ces « concepts rigoureux et approximatifs » (Deleuze) me semblent échapper aux critiques de Solal et Bricmont contre l'abus des métaphores. *C'est l'aller-retour permanent entre des notions qui frôlent la rigueur du concept et des analyses praxéologiques qui en montrent sans arrêt le défaut de la cuirasse, que ces outils permettent, qui nous intéresse*.

En quelque sorte ces notions/concepts tissent le « spectre d'idéalité » (Desanti) des pratiques. Avant d'aboutir à quelque idéalité, tout praticien, par ses gestes, ses hypothèses, ses exemples, soutient, en arrière-plan du « pôle d'idéalité » – par exemple d'une formule mathématique aboutie, tout un « chainage », un champ « intra-théorique » qui permet de *circuler* en amont, de la formule finale qu'il étaye. Les « notions focalisées » (Patrick Charaudeau) offrent ce même pouvoir d'instaurer *un paysage, un espace théorique où les gestes pratiques apparaissent comme des schèmes, des interfaces dynamiques à l'expérience du penser qui traverse la sensibilité et l'imaginaire*. C'est là *une épistémologie embarquée* au cœur des *pratiques éducatives*, qui permet de suivre cette traversée, ses ruptures et ses seuils, dont la notion d'*obstacle épistémologique* de Bachelard peut rendre compte.

4.2. Transpassibilité et transpossibilité (Maldiney)

Ces deux notions réélaborent utilement la notion de « passivité », qui est le principal obstacle dans le déploiement de notre problématique. Réduite à *l'inertie* – à l'instar de la table de cire cartésienne criblée des impacts externes –, la passivité provoque les *pratiques éducatives* à la

subvertir de manière expéditive et de « racheter » ses matériaux entropiques par une vigoureuse reprise constructiviste en diable. Henri Maldiney, sur fond de ses appuis théoriques (Biran, Binswanger, Heidegger…) qu'il renouvelle à l'épreuve, à la fois de la pathologie et de la création artistique – voire de la randonnée alpine en haute montagne comme rapport au monde singulier –, bouleverse toutes ces acceptions. Convenir, avec Heidegger dans un premier temps, que l'*existant* n'est pas un simple *vivant*, conduit Maldiney à accentuer l'idée d'*une transcendance spécifique* à l'existence humaine. Mais dans un deuxième temps la passivité, si mal nommée, devient pour lui *transpassibilité*, disponibilité bien plus large que l'attente d'impact, « ouverture au Rien », à l'inattendu, à l' « Ouvert »[34], à la rencontre, *à l'événement indéterminé, hors projet* (Bourdelique). Là où Heidegger réduit la passivité à l'*accord réglé* entre « souci » et *tonalité* d'un rapport au monde, Maldiney déborde cet accord limitatif vers *une disponibilité foncière à l'imprévu*, celle qui serait impossible à vivre pour le psychotique. Pour celui-ci, en effet, un délire fixe met fin à l'indétermination insupportable, supprime ces modulations et ces arrière-plans indéfinis que suppose un véritable *événement qui bouleverse un rapport au monde*. Dans la mesure où la *transpassibilité* est cet élargissement, toujours récurrent de l'accueil de l'événement indéfini – ce en quoi elle s'élargit aux émotions partagées avec d'autres –, elle en devient *« transpossibilisation »*, c'est-à-dire *« possibilisation » de soi et du monde, avec d'autres*. Non pas d'un *possible déterminé selon les catégories de l'entendement kantien* au sens de Claudia Serban[35], mais comme *ouverture récurrente de possibilités non formatées encore*, « au-delà de tout système de possibles préalables »[36]. Du coup, le « là » (*Da*) du *Dasein* ne circonscrit plus une position *de gardiennage de l'être*, mais désigne une réelle « transpossibilité » de l'être, qui est de nature phénoménologique. Et Joël Bourdelique de citer Maldiney :

> « Existant, l'homme n'est tel, à la différence d'un simple vivant que par son pouvoir-être. Seule est donc authentique la compréhension qui s'articule à cette spécificité, c'est-à-dire aux structures de l'existence comme transcendance, fût-ce une transcendance en échec. Cet échec, en effet, n'est pas quelconque, il porte la marque de l'existence qui là où elle est en défaut est en défaut d'elle-même »[37].

---

[34] Raphaelle Cazal, « Henri Maldiney : la transpassibilité, l'Ouvert », CEPA (EA3562-PhoCo) www.henri-maldiney.org/.webloc

[35] Serban C. (2013). La réforme transcendantale du possible, de l'Analytique des concepts à l'Analytique des principes. *Revue de métaphysique et de morale, 4, 80*, 557-580. DOI : 10.3917/rmm.134.0557. URL : https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2013-4-page-557.htm

[36] Joël Bourdelique », dans « Transpassibilité et transpossibilité », www.henri-maldiney.org/.webloc (p. 3).

[37] Maldiney, H. (1991). *Penser l'homme et la folie* (p. 311). Jérôme Millon.

En *défaut d'elle-même* : tout une autre conception de la pathologie, qui en appelle à un décloisonnement de l'imaginaire …

À elle seule, l'œuvre de Maldiney est une mine pour le clinicien qu'est tout praticien, pour peu qu'on la préserve de toute lecture positiviste. L'importance du rythme qu'elle souligne par la dimension extatique de l'existence et la mouvance *distordue* de l'affectivité profonde est approfondie chez Richir.

4.3. Vers une pensée du « rythme » : Marc Richir et le *zigzag* phénoménologique

Souvent, en pédagogie, le rythme, d'autant plus valorisé qu'on traite de *troubles*, psychomoteurs ou autres, se réduit à *l'alternance* ergonomique, de plages d'activités variées. Pour Marc Richir, physicien séduit par la théorie des *quanta*, reconverti à la phénoménologie, la pensée est *scansion* – en quoi il rejoint J.-L. Nancy. « Expérience » profonde, et non pas processus ou calcul, *la pensée comme telle met en jeu une tension forte* entre, d'une part, l'errance, l'anarchie d'une « affectivité »[38] propre aux *phantasiai* de l'*« en deçà »* du sujet, et, d'autre part, ce que les « architectoniques de sens » et tous ses *langages* sont en mesure d'en fixer dans les champs de l'esthétique, de la philosophie phénoménologique, de l'éthique, voire du droit et, bien entendu pour ce scientifique de formation qu'est Richir, de la science – sans négliger ni le sublime et le poétique (marc-richir.eu/fr/.webloc), ni la politique, structurée, selon lui, par l'imaginaire du pouvoir.

S'appuyant sur Valéry, chantre de la clarté, Robert Alexander[39] décrit ainsi cette *phantasia* :

> « Concrètement, c'est tout ce qui nous passe par la tête et qui n'est pas fixé ni déterminé mais flou, entremêlé, confus et en mouvance, qui à proprement parler n'existe pas en tant que tel mais ne cesse de nous travailler sans se stabiliser. Loin des images et des figures de l'imagination, proche d'une concrétude tout en mouvement sans présent assignable et donc tout à la fois protéiforme, discontinue, fuyante, ombreuse et insaisissable, pour ne citer que quelques caractéristiques essentielles de la *phantasia* ».

Comment *circuler* en cette tension ?

4.4. Du *zigzag* au schématisme de l'imaginaire

Avec Husserl, Richir qualifie de « zigzag » ce mouvement de reprise non réductrice (sans *Aufhebung* hégélienne) de cette « affectivité

---

[38] « Affectivité » redéfinie admirablement dans l'article de ce titre de l'*Encyclopédia Universalis*.

[39] Robert Alexander « Phénoménologie 'femmetastique' chez Paul Valéry dans sa Petite Lettre sur les Mythes » (p. 1), pdf. http-//revistadefilosofia.com/63-02

sauvage », par *le schématisme de l'imaginaire*, véritable *élan de transcendance interne*, qui veille à ne pas assécher *l'élément fondamental* qu'est cette pulsation rythmique, cette *distorsion* inhérente au continent de l'affectivité, que Robert Alexander appelle *ogkorythme*[40] *: hors espace-temps originaire*, « masse rythmique » « volumique » de « lambeaux de sens » en flux et reflux, *par diastole et systole* – un peu « comme le ferait un navire naviguant à l'impossible pour rejoindre sa proue »[41] sans projection dans l'espace du visible, *sans alternance de temps et d'espace*.

Cet imaginaire primordial qu'est l' « en deçà », en tension élémentaire entre l'affectivité des *phantasiai* et l'élan vers le *sens* complique mais enrichit le possible des pratiques éducatives s'orientant vers l'éthique. Une telle hypothèse schématique (et schématisante) peut en effet offrir au praticien, non pas un trousseau seyant d'*applications* de simple agrément, mais des *schèmes générateurs* de situations propres à une sensibilisation des élèves *à leur propre tension intérieure*, entre l'erratique et l'emprise symbolique tentée sur les émois et les angoisses[42].

4.5. Le sursaut éthique comme enjeu devant la submersion

On comprend ici que l'éthique, en tant que sursaut symbolique, posture de transcendance qui exhausse *un sens des sens, une valeur des valeurs* hors des cheminements axiologiques immanents inextricables (évoqués plus haut dans l'espace axiologique), *refus impératif de la submersion affective* (« pathologique » au sens de Kant), est vécue différemment dans l'entreprise éducative dès lors que la conscience de cette tension est mise au jour[43]. Si, au contraire, celle-ci est traitée comme une scorie inessentielle, *le risque est grand d'une dévitalisation de l'éthique* réduite à des débats entre courants de pensée, voire d'un repli du sens même sur l'identité idéaliste d'un sujet posé comme délivré de ce régime rythmique propre au « sens se faisant »[44], avec l'escamotage

---

[40] docteuralexander.com/20#1B96E70

[41] Maldiney, H., « Art et existence » (p. 7), cité par Alexander, dans « Ogkorytme et/en phénoménologie » (p. 11) pdf. docteuralexander.com/.webloc

[42] Joelle Mesnil, dans « La pulsion chez Marc Richir », a l'intérêt d'approfondir le lien et la différence avec Freud sur la notion de *pulsion*, revistadefilosofia.com/#1B7B6CC.

[43] La notion d'abîmes (abîme *d'amont*, abîme *d'aval*, abîme *latéral*) que Maurice Bellet place en proximité du *cogito* même, comme inclus dans le rapport à autrui et au monde, augmente l'intérêt de la théorie de Richir. Cf. Fath, G. (2012). *Essai sur la laïcité postchrétienne* (p. 104). L'Harmattan.

[44] « Il n'y a (…) pas de temporalisation/spatialisation en présence d'un sens sans rythmes qui lui soient propres, c'est-à-dire sans condensations et dissipations, sans concentrations et dissolutions qui découpent les protentions et les rétentions dans leurs métamorphoses. Du point de vue archéo-téléologique classique, ces rythmes sont significativement inessentiels au sens, de simples accidents de la finitude. Nous pensons au contraire avoir montré que sans eux il n'y aurait pas de sens, mais seulement des « constellations » de

corrélatif de la finitude même. À travers l'« anthropologie phénoménologique » qui la soutient, la *Daseinanalyse*, nous permet d'esquisser des axes de travail pédagogique en liaison avec les positions de Richir et de Maldiney.

5. La *Daseinanalyse* : une phénoménologie (et une anthropologie) de l'Imaginaire commun qui intègre la tension « privé *versus* commun »

L'œuvre du Dr. Binswanger, psychiatre et phénoménologue, contemporain et ami de Freud, nous permet de déplacer notre problématique du lieu de l' « en deçà » illustré par Maldiney et Richir, vers le lieu proprement dit des « pratiques éducatives ».

Certes, les analyses de « cas » de Binswanger ne sont pas, comme telles, pédagogiques mais thérapeutiques (et d'un grand intérêt scientifique). Mais, en incitant les malades à s'exprimer longuement, à travers leurs rêves, leurs fantasmes, la création artistique, il augmente le volume des *médiations* susceptibles d'ouvrir la subjectivité confinée (sic) dans son *idios cosmos* à d'autres dimensions et rapports au monde. La magnifique préface de Michel Foucault (1967) à *Le Rêve et l'existence* nous permet d'esquisser une voie qui inclinera l'exigence éthique à s'ajuster à chaque rapport au monde singulier, « au moment où l'existence est encore son monde » (*ibid.*). Le rêve s'y prête. Bien plus que la simple réalisation d'un désir déguisé, le rêve, pour Foucault, « c'est l'existence se creusant en espace désert, se brisant en chaos, éclatant en vacarme, se prenant, bête ne respirant plus qu'à peine dans les filets de la mort » (*ibid.* p. 43). La *triple polarité structurante des rapports au monde* que Foucault dégage des analyses de Binswanger, nous offre une gamme de travail. Balayons ces trois « structures » en modulant l'approche éthique afférente.

Dans la « structure épique », l'apothéose du « héros » se dit dans un langage qui fait du « il » l'actant de « hauts faits » dans un espace performatif – Odyssée, exil, quête initiatique avec des mystères, des énigmes, certes, mais posés comme *défis* à résoudre. Le *cumul des rôles* (Darrault) y suréquipe un actant hyperactif et surplombant. Tout y est *à surmonter* normé en grand, sans modulation. Repos, abandon, confiance, clair-obscur intime ne sauraient que contrarier le héros.

L'éthique, ici, s'ajuste sur le chemin de crête d'une saga quasi messianique. Débat, argumentation, doute sont à proscrire, l'expression lyrique, affective, poétique y est forclose. Le plan cognitif s'asservit à un plan expressif fortement normé. Nul doute qu'il vaudrait mieux qu'un praticien s'avise de cette *surnorme éthique*, qui peut produire des abus de

---

significativités identitaire ». Richir, M. (2006). *Fragments Phénoménologiques sur le temps et l'espace* (p. 27). J. Millon.

pouvoirs pouvant aller jusqu'à la monstruosité, la dictature, la tyrannie[45] – dont Richir parle comme d'un égarement, d'une *malencontre* – que l'assomption lévinasienne du *visage* ne semble pas préserver.

Dans une « structure lyrique », au contraire, le rapport au monde délaisse le quantitatif, l'exploit, la vigueur, en faveur de l'abandon qualitatif, de la niche intime. Le langage redevient expressif d'un « je » vibrant, sensible, privilégiant l'énonciation à l'énoncé. C'est le règne du poétique, du *miroitement axiologique et expressif doux*, sans harangue ni mots d'ordre. Plan axiologique et expressif, ici, s'harmonisent.

Du coup, à l'inverse du cas précédent, l'éthique a besoin, à rebours, d'un travail de distanciation critique raisonnée, avec introduction du *tiers*, du « il » – non pas celui du héros, – mais de celui qui opère un pas vers l'ailleurs, l'écart, l' « intrigue de l'altérité » (Lévinas). Là, *citoyenneté, civisme* redeviennent pertinents, revitalisés envers et contre certaines tendances de *l'authenticité* repliée sur le *quant à soi* et le mythe leurrant du *for intérieur*.

Enfin, la « structure tragique », qu'on aimerait tant reléguer dans la pathologie, fait partie du risque éducatif – et qu'on risque fort d'occulter en misant tout sur une *sociabilité première* au sens de Sensevy. L'aliénation en quelque idole, quelque délire qui, dans l'espace-sujet abolit la plasticité du « sujet », est ici illustrée. Sur ce point les travaux de l'équipe *Normes & Valeurs* sur l' « hospitalité » soulignent l'importance de *ne pas exclure*. Car tout un chacun peut, dans une phase dépressive, connaître cette structure tragique où le vertige de l'abîme nous dissout. *À travers ses médiations* le praticien est alors *le garant d'une lutte contre cette perte de soi* que je comprends comme *un effondrement de l'espace axiologique* même dans la verticalité tragique de l'écrasement qui abolit tout horizon. Thérapie, prévention, soin et émancipation, ici se conjuguent.

L'éthique, face à de tels indices, gagnera à se déployer comme une *bienveillance élémentaire* (Frédérique Prot[46]) qui accueille et étaye *une singularité et lui offre un éventail d'expression largement ouvert.* Il est à craindre qu'une composante cognitive de l'éthique qui invoquerait l'universel à tout va, n'échoue là où le *tact, la délicatesse, l'écoute* pourraient nourrir une vraie « clinique de l'éthique ». Il est vrai qu'en termes de formation, le praticien devrait s'appuyer ici sur une philosophie

[45] Marc Olénine (2017) montre cet aspect dans son remarquable roman, *Godefroy Q et ses barbares*.

[46] Prot Frédérique, « Pour des "cliniques de l'éducation". Former les professeurs à la bienveillance : exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet. », s/dir Pr. H.-L. Go , Université de Lorraine, 2018. Enquête sur un programme "LéA" de l'IFÉ [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation]. Université de Lorraine, Nancy, France.

compréhensive globale, non complaisante de la souffrance, du « pâtir »[47] (Paul Ricœur, Michel Henry, ou Jean-Michel Longneaux[48]).

Bref, ce qui apparaît à travers cet effort pour enrayer une involution vers l'imaginaire privé à travers des médiations éducatives qui soient à même d'*ouvrir une gamme de rapports au monde commun* sans exclure les variations singulières à partir de cette trame commune – qu'une pédagogie peut réélaborer –, c'est bien le fait que le *traitement axiologique, préalable et sous-jacent à sa reprise éthique ne saurait être uniforme.*

6. Concluons. Phénoménologie et/ou éthique au cœur des pratiques éducatives

L'éthique ne saurait se surajouter aux pratiques éducatives en un sursaut stabilisateur face à la mouvance de sens et de formes que ces pratiques suscitent. Elle est elle-même partie prenante *de*, voire sujette *à* ce *clignotement* (Richir) que les *pratiques éducatives* mettent au jour et doit *réfléchir à son infléchissement selon les régimes de sensibilité et d'imaginaire disponibles et ceux visés*.

La question se pose d'une compossibilité entre *éthique et pratiques éducatives* dès lors que, à raison, l'éthique implique toujours rupture face à l'état de choses existant – mais c'est toujours d'un état de choses où la subjectivité a « séjourné ». Est-ce là une ouverture vers l'*esthétique de soi* du dernier Foucault, par-delà l'analyse des modes de subjectivation et des assujettissements ? Nous y renvoyons.

6.1. La responsabilité surpuissante ?

Déconnecter l'éthique de tout le chantier axiologique en exacerbant la « responsabilité » peut devenir une impasse où *l'imputation* même de la responsabilité se diluerait. Car « qui » est responsable, si le sujet singulier est, non pas un cristal, ni un *for intérieur,* ni un *je transcendantal*, ni une subjectivité réussie comme « œuvre d'art » à plein, mais bien plutôt *un chantier inachevé où esthétique et éthique se recomposent par approximations ?* Pour l'éducateur *l'accès à la pleine responsabilité éthique ne peut être que tangentiel*. Il exige un soin pédagogique spécifique pour éviter l'aliénation, autant dans un universel abstrait que quelque surplomb cognitif qui gommerait par décret, l'instabilité d'un

---

[47] Vincent, G. (2001). L'herméneutique du pâtir et du souffrir dans la philosophie de l'action de Paul Ricœur. *Revista Filosofica de Coimbra, 19,* www.uc.pt/.webloc. Cet excellent article pose malgré tout la question d'une attente exagérée à l'égard de la souffrance et d'un amalgame, à mon sens erroné, du « pâtir » à la souffrance, que les idées de passibilité et de résilience contestent utilement.

[48] Longneaux, J-M. (2007). *La souffrance comme exemple d'une phénoménologie de la subjectivité. Collection du Cirp, 2,* 61-73 ISBN 978-0-9781738-4-5.

« en deçà », dont nous avons quelque moyen, aujourd'hui, de reconstituer la dynamique, fût-elle d'ordre *quantique*, en termes de cette « *mathesis de l'instabilité* » (Richir) où les « lambeaux de sens » sont réélaborés dans les architectoniques de langages, sans s'y résorber. Mais tout cela dans quel but ?

6.2. Éthique et « vie bonne » : un chantier adjacent

La fameuse définition ricœurienne de l'éthique – « une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes »… ouvre un autre chantier, que nous ne ferons qu'indiquer. Argumenter pour une formation professionnelle accueillante à une phénoménologie dégagée des disjonctions *faussement* cartésiennes entre activité et passivité, c'est aussi *repenser notre compréhension de la vie*, de la vitalité, au fil des options éducatives[49]. Sommairement : si la norme du *vivant* a naguère inspiré une pédagogie hygiéniste – gymnastique suédoise, plafonds anti-phtisiques dans les écoles de la IIIe République..., l'accent est encore mis aujourd'hui sur le paradigme de la croissance, du développement, d'un épanouissement quasi floral, que le *marché du bien-être* promeut, aidé par des idéologies reichiennes qui survalorisent l'énergie et l'essor exponentiel de la *méditation de pleine conscience*...

L'« existence », comme projection *dans* le monde, exposition *au* monde (dispersion à se réapproprier en quelque *Ereignis* toujours aléatoire), s'oppose, on l'a vu, à cette polarité de la « vie ». Là où la vie est exposée au « danger » (Canguilhem), l' « aventure existentielle », elle, est exposée au « risque » inhérent à la *finitude* anthropologique *en mal de finalité* évidente. Le critère de l' « harmonie » départage les deux options : équilibre vital, santé à tout prix, d'un côté ; exposition à la contingence, l'aléa, à résonance intime jusqu'à la folie, de l'autre, dans une quête créative, aussi précaire qu'intense, de vérité et de sagesse.

On ne « pratique » pas de même façon dans les deux options[50].

---

[49] Les propositions d'Eirick Prairat, dans « La formation éthique des professeurs de la République », *revue skholé* (2017), ont cette intention et cette direction. Mais les quatres pôles retenus par Prairat sont tous impactés par le détour phénoménologique : le « travail d'élucidation » requiert une approche de type « génétique » (Richir) pour « élucider » le « lieu » de l' « en deçà » ; l' « exercice du jugement » et l' « appropriation critique » requièrent une analyse globale de l'acte de penser, soit comme purement procédural ou au contraire à définir et à vivre comme « expérience de penser », en une épistémologie traversant la passivité ; enfin l' « expérience réfléchie » est de nature à ouvrir non pas seulement un chantier théorétique, mais une formation personnelle mettant le praticien en sa personne en capacité d'empathie relativement aux surgissements de l' « en deçà », sans pour autant tomber dans les dérives, reichiennes ou autres.

[50] Si les options éthiques éducatives sont traversées par des conceptions de la vie, à l'intérieur même d'une *culture de la sensibilité*, de la passivité que nous avons abordée, la phénoménologie connaît une tension forte entre la « vie comme donation » pleine, irréductible et prolifique et/ou « la vie comme invention de nouvelles possibilités de vie »

6.3. Réactualisons et récapitulons

De plus en plus vaste, la problématique *Éthique et pratiques éducatives*, on l'a vu, se structure *en abyme*. Plutôt que de nous égarer en cette croisée des chemins sans nul Hermès en poste, situons nous au moment où les théories sur la « plasticité » du cerveau nous interpellent – notamment avec Catherine Malabou[51] disant, en s'appuyant sur Hegel, que « le plastique c'est fantastique ». Nous sommes conviés, en espérant que les neurosciences éclairent l'éducation sans s'en emparer, à *tirer le meilleur parti d'une revalorisation du continent de l' « en deçà »*.

Loin de discréditer toute didactique et toute méthodologie, sa prise en charge les fait repenser à nouveaux frais, dans un buissonnement créatif. Je ferai ici mienne la méfiance de Desanti à l'égard des « trains de pensée » :

> « Je me méfie, dit-il, des trains de pensée ordonnés d'avance et qui semblent se dérouler sans faille. Aussi, lorsque je crois courir ce risque, je change de langage et de champ. D'autres connexions se forment alors, inhabituelles cette fois, et je me mets au travail pour tenter de leur donner corps. J'ai ainsi appris à travailler d'une manière méthodiquement améthodique, qui peut passer pour vagabonde ou anarchique. En vérité, elle empêche de ronronner dans les concepts et préserve, avec la souplesse des connexions, le sérieux et la liberté du jeu. Donc n'hésitons

---

(Nietzsche, Deleuze, Castoriadis…). Préférer l'option phénoménologique/existentielle, ce n'est pas réfuter « la » vie, mais ne pas la réduire aux valeurs de simple harmonie, de congruence, d'épanouissement, voire de « santé » à tout prix – au risque d'affadissement de tout risque en tout – et, d'autre part, des valeurs de vie « autre », au sens d'audace existentielle, d'exigence et de protestation, de subversion, de créativité, du questionnement, de la critique, et, surtout, de l'altérité, en une conception désastreuse d'une universalité mortifère pour la singularité. Notons en passant que la conception de la VIE que d'aucuns, comme Michel Henry placent au principe de notre humanité profonde, originaire, si elle interpelle par sa radicalité, n'est pas de l'ordre d'un vitalisme émollient. Elle intègre elle aussi une tension en quelque sorte inverse, entre cette source, cette donation, et la promotion philosophique de *la visibilité et de l'intentionnalité* qui, selon ses critiques, fondés sur Maine de Biran, méconnaissent cette puissance incréé *d'une vie s'auto affectant indéfiniment*, en une véritable « ivresse ». Laissons également entre parenthèses trois autres chantiers : d'une part les critiques du « tournant théologique » encourues par cette position ; d'autre part les remarques salubres d'un Jocelyn Benoist, voire d'un Clément Rosset, qui en appellent au « réel » irréductible, « idiot » comme tel, sachant que tout phénomène comporte dans son apparaître une sorte de donation, en tant que « rien que phénomène » (Richir), non posé sur un être substantiel ; et, enfin, les critiques de Foucault adressées à la phénoménologie comme s'enfermant dans une « analytique de la finitude » destinée à se diluer dans la « mort de l'homme ». Notons, avec Guillaume le Blanc, que Foucault revient finalement vers Husserl et le motif phénoménologique, dès sa préface à *Rêve et existence* pour y valider une « phénoménologie des significations » (qui à mon sens n'est pas éloignée des architectoniques de sens d'un Richir.

[51] Malabou, C. (2017). Le plastique, c'est fantastique. En répondant à Martin Legros. https-//www.philomag.co#1B7F45F

jamais à changer de paysage, pour apprendre à notre cerveau l'art des connexions insolites et difficiles »[52].

« Changer de paysage »[53]? Prétentieux, ou naïf ? Tout n'est-il pas déjà dit dans la Rénovation Pédagogique, indéfiniment occultée en France ? C'est vrai. Sauf que, le plus souvent, nous y puisons l'énergie pour concilier *harmonieusement* les *pratiques* avec l'exigence éthique, au lieu de développer une pédagogie qui élabore *le conflit, la tension entre la polarité ancestrale de la « chôra » et sa force matricielle vers l'intelligibilité la plus haute*, qui, n'étant jamais ni totale ni sûre, exige pari, défi, promesse à travers l'*instabilité et ses risques.*

[L'actant qu'est devenu le Covid19 nous rappelle à quel point les approximations cognitives, les craintes affectives primitives, la panique, les délires fomentés pour *stabiliser l'instabilité,* si j'ose dire, le refus d'assumer le doute, pourtant constitutif de la science, l'autopersuasion et le *complotisme* virulents en réseaux, composent un maelstrom où l' « en deçà » le plus archaïque risque fort de triompher, sans guère de prise en charge par quelque architectonique de sens.]

Prendre en compte le continent de l' « en deçà » du sujet ne saurait nuire à l'importance du *moment* éthique. Au contraire. L'éthique a précisément pour exigence de reconstituer de l'intersubjectivité qui ne soit pas abstraite à souhait, à travers les « intrigues de l'infini » qui dérobent le visage de l'autre (Lévinas) à nos humeurs et à nos affinités, et qui nous interpellent au sujet de *l'empathie et de l'apperception d'autrui.* Dans sa cambrure éthique, le sujet cherche à *sortir de l'indétermination erratique,* sauf à se trouver englué dans le solipsisme et en une sorte de *chôra* aucunement matricielle, exclusivement vouée à l'orchestration rhapsodique du « rien ». Le pari éthique va dans ce sens : envers et contre l'incomplétude de la connaissance du soi profond et des enjeux ultimes, poser l'exigence *d'un autre monde, où il y a l'autre,* y compris celui en moi, *de l'autre plus vaste que du vis-à-vis,* fût-ce au prix de la vie au sens vital, dans la *résistance*, voire *le martyr*.

Si un certain relativisme de bon sens sied aux praticiens chargés, chaque jour, de remettre l'ouvrage sur le métier sans *s'installer*, si ce relativisme signe la compétence clinique de ces praticiens à travailler sur du qualitatif et du différentiel, ce serait leur faire injure que de *les penser, pour autant, exemptés du désir d'infini, ou du moins de totalité qui habite la philosophie*. Dans le vif et le trouble de la *pratique*, « l'aventure de pensée » les concerne autant que l'accumulation de compétences. Car la

---

[52] Desanti, J-T. (1999). *Un rêve de flambeur. Variations philosophiques. Conversations avec D-A. Grisoni* (p. 36). Grasset.

[53] Wolf, F. (2011). Un tournant neurocognitiviste en phénoménologie ? Sur l'acclimatation des neurosciences dans le paysage philosophique français. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, *2*, *25*, 59-79.

tension entre *phénoménologie de l'instabilité et éthique* est plus profonde encore. Elle est *quasi métaphysique*[54]. Dans le schème lévinassien de l'« autrement qu'être » elle se comprend comme *refus d'une simple adéquation à l'être qui annulerait l'élan critique, l'espérance subversive,* avec « une sortie vers le Bien » (J.-F. Mattéi). Mais aussitôt la question se pose : jusqu'où prendre ses distances avec l'être ; jusqu'à l'oubli de tout « rapport à l'être » ? Le rapport *à l'être* – et pas seulement *au monde* – n'est-il pas impliqué dans toute dramaturgie existentielle en laquelle des praticiens sont exposés aux assauts de la finitude ? Parlant de Lévinas et de Lavelle, Sophie Galabru[55] évoque une « subjectivation de l'être »... Acceptée comme risque, l'affectivité devient *ressource pour l'instance éthique* qui, à travers le nécessaire arrachement au « déjà-là », l'ouvre sur un Imaginaire commun partageable et à *singulariser* par chacun. L'éthique pose à la pensée de l'éducation la question de l' « ailleurs », de l' « appel ». Elle empêche ainsi autant *l'enfermement* dans l'immédiateté que *l'emballement* pour une transcendance extramondaine. À moins qu'elle ne se range au titre d'André Dhôtel d'un « Pays où l'on n'arrive jamais ». L' « être », ce *pays* ?

La pensée éducative doit prendre en charge les aspects phénoménologiques et cliniques du continent de la « passivité », tout comme l'interaction immanence/transcendance dont l'éthique reste animée, et qu'il nous appartient de ne pas laisser se tourner en une néfaste *fascination de l'être* (les dérives de Heidegger ?). Peut-on rêver d'une éducation « active » cognitivement jubilatoire, accueillante à ce qui ne « cadre » pas, d'une pédagogie qui traverse, sans le résorber, notre imaginaire archaïque pour l'analyser dans ses présupposés profonds ? Les penseurs de l'éducation doivent veiller à ce que la reprise éthique ne soit, ni bienpensante, ni « de tout repos » pour rester *un tremplin pour de nouveaux élans de penser*. Parlant de Foucault, Deleuze[56] dit :

> « Dès qu'on pense, on affronte nécessairement une ligne où se jouent la vie et la mort, la raison et la folie, et cette ligne vous entraîne. On ne peut penser que sur cette ligne de sorcière, étant dit qu'on n'est pas forcément perdant, qu'on n'est pas forcément condamné à la folie ou à la mort ».

---

[54] Richir parle de « simulacre ontologique », comme d'un risque de transfert de la densité ontologique (chez Descartes et même chez Heidegger) du *cogito* ou du *Dasein* sur les choses. Mais n'est-ce là qu'un risque, ou bien aussi une aspiration qui peut advenir dans le champ éducatif, ne serait-ce que pour se demander « à quoi bon l'éthique » et/ou « basée sur quoi, garantie par qui, par quoi » ? cf. *L'Etranger*, de Camus.

[55] Galabru, S. (2018). La naissance du sujet chez Louis Lavelle et Emmanuel Lévinas. *Philosorbonne, 12,* 45-59. https://journals.openedition.org/philonsorbonne/962. On y trouve la formule : « être un sujet signifie nécessairement être indépendant de l'être et néanmoins inscrit en lui », (p. 5) pdf.

[56] Deleuze, G. (1990). *Pourparlers* (p. 141). Minuit.

En ce sens la reconsidération compréhensive et critique de la phénoménologique au cœur de la problématique éthique produit un « renouveau » philosophique :

> « L'idéalité toujours inscrite comme possibilité demande à se ré-instituer au milieu de l'objectivisme régnant. Le phénoménologue est alors celui qui répond à cet appel, considérant comme son devoir d'instituer à nouveau l'idéalité philosophique. La phénoménologie doit alors être comprise comme une éthique, elle est l'éthique entendue précisément comme devoir d'institution d'idéalité venant briser l'objectivisme régnant » Paul Ducros[57].

Le détour par l' « en deçà », la vulnérabilité et l'erratique en l'homme, évitera la réduction de l'éthique à une « démarche de qualité ». Le praticien en éducation n'est pas un *éthicien*. C'est un *clinicien*. Quelle charge, quel défi, quel honneur pour le plus beau métier du monde, si peu considéré, alors que son *travail* lui impose de *tout* prendre en compte, tout en combattant la confusion et la submersion qui nuisent à la compréhension de soi et des autres *dans un monde viable et éthiquement juste* et à l'émancipation de *chacun* par la connaissance !

[57] Ducros, P. (2008). L'éthique de la phénoménologie. *Revue Klesis*, (p. 9) (pdf) https-//www.revue-klesi#1B7A0D9

De l'hostilité des enseignants à *une formation à l'éthique*

Guy Lapostolle[58]

Le thème qui avait été convenu dans le cadre du séminaire permanent de *Normes & Valeurs*, « Éthique et pratiques », pourrait nous placer dans une posture délicate vis-à-vis des professionnels de l'éducation, notamment des enseignants, car il rappelle quasiment mot pour mot une épreuve qui fut introduite à partir de 2007 dans les concours de recrutement de ces derniers. Il s'agissait de l'épreuve censée évaluer la compétence : « Agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable ». Cette épreuve avait pour fonction d'évaluer si les candidats pourraient témoigner ou faire preuve d'une attitude responsable et s'ils pourraient être animés par un souci ou une réflexion éthique dans le cadre de leurs pratiques futures. L'introduction de l'évaluation de cette compétence avait suscité de vives réactions chez les représentants des enseignants. Ils percevaient dans cette nouveauté la mise en place d'une modalité de contrôle supplémentaire de leur profession, modalité venue d'en haut, à l'instar de toutes les compétences qu'ils devaient maîtriser, et qui étaient construites, selon eux, sans qu'ils ne soient véritablement consultés. Ils estimaient également que cette épreuve s'inscrivait dans un long processus de déprofessionnalisation qui détournait les enseignants du cœur de ce qui fonde leur identité professionnelle et leur légitimité : la maîtrise des savoirs disciplinaires qu'ils ont à enseigner.

Il convient d'apporter quelque éclairage historique et sociologique sur la nature de cet événement pour tenter d'expliquer et de comprendre ce qui a pu provoquer une telle réaction de la part des enseignants. Comment peut-on refuser qu'une certaine éthique figure au rang des critères qui permettent de recruter les enseignants ? S'agit-il d'un malentendu entre le ministère de l'Éducation nationale et les enseignants ? Ou les enseignants sont-ils tout simplement réticents à l'idée d'une formation à – et d'une sélection par – l'éthique ? Probablement ce regard sur ce passé récent nous aidera-t-il à répondre à ces questions et finalement à mettre en lumière ce que pourraient être les conditions d'une acceptation par les enseignants d'une formation à cette éthique.

[58] PU, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, (LISEC, UR 2310).

Après avoir rappelé ce que fût le contexte de l'apparition de l'épreuve (1), et décrit les oppositions qu'elle suscita (2), de même que les soutiens qu'elle rencontra (3), nous proposerons d'inventorier et d'examiner quelques-unes des conditions qui feraient d'une formation à l'éthique une entreprise libératrice bien plus qu'une aide au contrôle d'une profession (4).

D'une compétence quasi-anodine à une épreuve contestée

En 2006 apparaît la liste des dix compétences que devront maîtriser les enseignants dès leur entrée dans le métier (MEN, 2006). Parmi ces compétences, il en est une qui, malgré le fait qu'elle soit la première des dix, passe plutôt inaperçue. Elle ne suscite pas en tous cas de réactions particulières. Il s'agit de la compétence : « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ».

Elle ne fait pas encore l'objet d'une épreuve aux concours de recrutement. Mais dès 2007, pour certains concours, notamment ceux des professeurs des écoles, des professeurs d'histoire géographie ou de sciences économiques, une épreuve obligatoire de validation de cette compétence N°1 : « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » est instaurée. Puis, l'épreuve est généralisée, à partir de 2009, à tous les concours de recrutement : CAPES, CAPET, CAPLP, Agrégation, concours de CPE (MEN, 2009). Elle sera notée dans le cadre de la deuxième épreuve d'admission du concours : un quart du temps de cette épreuve y sera consacré et elle sera évaluée sur 6 points pour les CAPES et 5 ou 4 points pour les concours de l'agrégation.

Cette épreuve s'inscrit dans un mouvement de professionnalisation des enseignants, engagé depuis le début des années 1990. Ce mouvement vise un adossement plus conséquent de la formation à la recherche et un ancrage toujours plus fort de cette formation sur le terrain où le métier s'exerce (Lapostolle, Genelot, 2012). Cette épreuve est alors censée reposer sur une solide connaissance du système éducatif, du fonctionnement des établissements scolaires, des politiques éducatives mais aussi de la dimension citoyenne au sens large du métier de professeur (connaissance des institutions et des valeurs de la République, de la déontologie du métier…), elle doit aussi préparer le futur professionnel à faire face aux situations qu'il rencontrera.

Il s'agit non seulement de rappeler les attitudes et capacités attendues pour l'enseignant – « l'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement » – mais aussi de faire en sorte que chaque professeur contribue à « la formation sociale et civique des élèves ». La définition de la compétence fait référence à la « maîtrise de connaissances » : les valeurs de la

République, les institutions et les grands principes du droit de la fonction publique, les politiques éducatives, le système éducatif, l'organisation et les règles de fonctionnement… Mais cette compétence ne se limite pas à la maîtrise de connaissances, elle suppose l'acquisition de « capacités et d'attitudes ». Ceci est d'autant plus vrai ici que le titre de la compétence débute par le verbe « agir ». Il s'agit pour l'enseignant de montrer comment il mobilisera des ressources pour « agir de manière éthique et responsable ».

Cependant, cette épreuve, si elle s'inscrit dans une logique et une visée qui *a priori* pourraient faire consensus, n'en est pas moins contestée. Il faut noter qu'elle voit le jour dans un contexte qui lui est peu favorable, marqué notamment par le démantèlement des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). Un climat de suspicion règne. Formateurs et bénéficiaires de la formation voient dans les réformes en cours – qui sont en fait au nombre de trois : intégration des IUFM à l'université, masterisation et réforme des concours – une détérioration de de la formation professionnelle des enseignants. Qui plus est, cette épreuve est mise en place par la droite et de nombreuses voix de gauche s'élevent pour dire qu'il s'agit là de « formater » les enseignants plutôt que de les former. Probablement est-ce d'ailleurs une des raisons pour lesquelles la gauche, qui arrivera au pouvoir en 2012, voudra témoigner aux enseignants qu'elle a su les entendre : l'épreuve disparaitra en 2013 dans tous les arrêtés définissant les modalités des concours. Cette disparition se fera sans commentaire. Il n'y sera tout simplement plus fait référence (MEN, 2013a).

Certes, une telle analyse, qui repose sur l'opposition traditionnelle entre droite et gauche, relève d'une interprétation un peu rapide. Elle a néanmoins la vertu de rappeler que les symboles pèsent toujours un peu sur les décisions prises. Cependant, elle ne saurait nous conduire à passer sous silence quelques-uns des faits qui ont marqué la mise en place de cette épreuve. Il convient de revenir sur quelques-unes des réactions qui ont accompagné la mise en place de cette épreuve.

Les oppositions

Sans revendiquer explicitement une quelconque appartenance à un parti politique, quelques regroupements d'acteurs constitués pour l'occasion ou quelques organisations existantes vont publiquement manifester leur opposition à cette épreuve. Des philosophes, un syndicat, mais également une association d'universitaires vont tenir des propos qui illustrent et expliquent leur réaction hostile.

Dans une tribune parue dans le journal *Libération*[59], les professeurs de philosophie des jurys du CAPES et de l'agrégation s'opposent publiquement à l'épreuve :

> « Membres du jury de l'agrégation externe de philosophie, nous n'accepterions pas d'être reconduits dans cette fonction si n'était pas supprimée la nouvelle épreuve, intitulée "Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable", introduite par arrêté ministériel pour la session 2011 dans les Capes et les agrégations de toutes les disciplines ».

L'argumentation développée repose sur le risque que les membres du jury jugent les valeurs et dispositions morales candidats :

> « Selon les exemples de sujets publiés sur le site du ministère, les candidats seront interrogés sur des situations pratiques de la vie scolaire et devront se prononcer sur le comportement correct à adopter. Dans certains cas, il s'agit simplement de connaître les lois et les règlements, le fonctionnement de l'institution : cela n'a rien de choquant. Mais, de quelque façon qu'on la prenne, cette épreuve ne se réduira pas à la vérification de telles connaissances factuelles […] Tout montre qu'il s'agira bien, dans de très nombreux cas, de juger des valeurs et des dispositions morales des candidats, voire de leurs convictions politiques ».

Les philosophes développent par ailleurs le principe selon lequel tout « examen éthique » ne peut légitimement reposer que sur la « décision en conscience » de chaque individu. Or celle-ci ne peut être l'objet d'aucune pression :

> « Fondamentalement, il s'agit de décisions personnelles et intimes, qui relèvent d'un examen de conscience. En effet, la seule modalité légitime d'un "examen éthique" est la décision en conscience, qui prend appui sur une expérience et une démarche personnelle. Or devant la conscience s'arrête tout pouvoir qu'un individu prétend exercer sur un autre. Ce serait une prétention absolument exorbitante, de la part des examinateurs, que de se prévaloir de leur position pour juger les réponses du candidat ; donc de décider de son avenir professionnel en se fondant sur leurs propres convictions personnelles - à supposer qu'ils soient d'accord entre eux ».

Ce qui inquiète les philosophes, ce n'est pas seulement le caractère aléatoire de l'épreuve, c'est aussi son caractère potentiellement discrétionnaire :

> « Le ministère a indiqué dans des textes officiels, avec les suggestions de sujets (dits "sujets zéro"), les "pistes de réponses attendues". Ainsi, pour ces questions, il existerait des réponses correctes. Si tel est l'esprit de l'épreuve, il ne sera certes pas techniquement impossible de la faire passer. Mais elle sera tout à la fois indigne et désastreuse dans ses effets. Le candidat sera soumis à l'obligation de fournir la réponse éthiquement correcte… »

---

59 Cf. Tribune de *Libération* du 16-6-2010.

Une tribune du SNES relève du même registre :

> « Si certains professeurs des écoles, pour ne prendre que cet exemple, décident de désobéir aux ordres du ministère et ne pas faire passer à leurs élèves les évaluations nationales, qu'ils aient tort ou raison, la raison se trouve dans leur intime conviction du caractère éthique de leur résistance : ils ont appris à obéir, non seulement à la loi qu'on leur impose mais aussi à celle qu'on "s'impose à soi-même" – selon la formule par laquelle Rousseau définissait la véritable et profonde liberté. Or, la modélisation normative des "situations de la vie moderne" (ou encore celle des comportements professionnels normalisés) nécessaire à l'évaluation des "compétences" de chacun interdit profondément de reconnaître cette dimension. Cette modélisation des comportements propres à caractériser une performance est bien plutôt l'un des principaux instruments de transformation de l'homme dit moderne en ce que Musil appelait un *homme sans qualités*. Autrement dit, un homme ne devant être par lui-même rien ni personne, n'avoir ni qualités ni affinités électives, ni aptitudes ni sens moral propres, mais "apprendre à être", à faire et à oublier pour mieux apprendre, afin d'être en permanence adaptable à une société présentée comme un horizon indépassable »[60].

Les arguments en faveur d'une formation à l'éthique

Quelques soutiens à cette épreuve doivent cependant être mentionnés. À titre illustratif, nous en citerons deux. Un de ces soutiens est contemporain à la polémique, l'autre vient *a posteriori* justifier de ses effets.

Le premier soutien est celui de Luc Cédelle, journaliste spécialiste des questions d'éducation. Dès mars 2010, il affirmait que cette épreuve

> « est une façon d'insister sur le fait que l'Éducation nationale est une institution de la République, que la tâche des professeurs est une mission de service public et qu'elle ne saurait donc se réduire, comme le veulent les libéraux, à la délivrance de prestations d'enseignement dans le cadre d'une industrie de services. C'est aussi une façon de souligner qu'un professeur n'exerce pas dans un cadre individuel privé mais dans le respect des règles de l'institution »[61].

Plus tard, quelques observateurs, parmi lesquels Jean-Pierre Véran (2013), inspecteur d'académie, rappellent la nécessité pour

> « ceux qui se destinent aux métiers du professorat de réfléchir, à partir d'études de cas concrets, sur les principes de la fonction publique, les objectifs de l'État en matière d'éducation, la mise en œuvre de principes comme celui de laïcité ou d'égalité des chances, d'égalité entre filles et garçons, ou encore sur ce que pourraient être une déontologie et une éthique enseignante ».

---

[60] Tribune proposée par Angélique Del Rey, Agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable. 23 juin 2010 ? https:// www.snes.edu.

[61] Cédelle, L. (2010). Formation des enseignants. http://education.blog.lemonde.fr/2010/03/31/formation-des-enseignants-les-mysteres-de-la-masterisation.

Il convient, avant d'entrer dans le métier, que ces professionnels s'interrogent au sujet de « la mise en œuvre des valeurs de la République dans une modernité, voire une post-modernité, marquées, selon Max Weber, par le polythéisme des valeurs ».

Bien qu'elle ait été supprimée, cette épreuve a suscité des débats qui n'ont pas été vains. Elle a

> « sans aucun doute permis aux futurs enseignants de s'interroger sur le sens de leur futur métier et leur a donné l'occasion d'exercer leur esprit critique sur les droits et obligations des fonctionnaires comme sur le code de l'éducation, d'anticiper l'analyse de situations professionnelles concrètes où est en jeu l'exemplarité attendue d'un personnel de l'éducation nationale, de prendre la mesure d'une mission qui n'est pas seulement une mission de transmission de connaissance » (Véran, *op.cit.*).

Le fait qu'une épreuve soit évaluée au concours conforte nécessairement sa légitimité aux yeux des étudiants. Chaque formateur sait bien que les étudiants qui préparent les concours accordent une grande importance aux contenus susceptibles de les aider dans la réussite aux épreuves de ces concours. Et si cette épreuve a disparu des concours, les contenus d'enseignement qu'elle avait contribué à construire sont restés en grande partie dans les curricula. Il ne fait pas de doute que cette épreuve, malgré les vives oppositions qu'elle a rencontrées, a contribué à une reconnaissance, et même une institutionnalisation pourrions-nous dire, de ces contenus portant sur l'éthique.

Plus près de nous, les travaux des ateliers, menés dans le cadre de la concertation sur la « Refondation de l'École », qui préparent la loi Peillon (MEN, 2013b), donnent une nette orientation morale aux propositions : la « bienveillance », l'« hospitalité », une « école inclusive » soucieuse du bien-être des élèves sont au cœur du programme. Ils rappellent la nécessité d'une formation à l'éthique des enseignants. Et le ministre Peillon, philosophe de formation, qui fut lui aussi formateur d'enseignants en Bourgogne, ne restera pas sourd à ces propositions. Elles figureront explicitement dans la loi. Probablement peut-on voir dans cette évolution de la loi, la rencontre entre un assez large mouvement de fond propice à une formation à l'éthique et un ministre dont la formation l'inclinait à y être favorable.

Sur le site *Sauvons l'université !*[62], non sans une certaine ironie, on proposait d'aller jusqu'au bout de la démarche :

---

[62] Sauvons l'université, Concours de recrutement des enseignants : deux hauts responsables révèlent les mobiles des choix gouvernementaux, par André Ouzoulias,

> « On s'étonne que le ministère de l'Éducation nationale n'ait pas pensé à des procédés plus simples pour s'assurer de la "soumission" de ses futurs fonctionnaires. Il aurait pu étudier la solution économique du serment public, sur le modèle déjà éprouvé du serment de fidélité des fonctionnaires à Napoléon III. Toutefois, cela ne mettrait pas la nation à l'abri des faux serments. Il y a alors un moyen incomparablement plus sûr : une enquête de police confiée aux Renseignements Généraux et portant sur la moralité et les convictions politiques des candidats ».

En fait, quel que soit le ton employé, ce que craignent l'ensemble des opposants à cette épreuve, c'est une « soumission hiérarchique » qui porterait atteinte à « l'autonomie pédagogique » des enseignants. Si l'obéissance à la loi et le respect des textes officiels sont reconnus comme nécessaires, ils ne sauraient se confondre avec une « soumission à la hiérarchie ».

Quelques conditions à l'acceptabilité d'une formation à l'éthique

Ce n'est cependant pas parce qu'une formation est inscrite dans la loi ou dans un référentiel de formation (MEN, 2013c), qu'elle peut y faire sa place, qu'elle emporte l'adhésion de toute une profession. Dans un contexte dans lequel les membres d'une profession se sentent mis en difficulté, toute transformation, même minime, peine à être acceptée. Or bon nombre d'analystes défendent, depuis plus de vingt ans, cette idée selon laquelle les enseignants sont en voie de déprofessionnalisation. Et peut-être leurs analyses pourraient-elles nous informer quant aux conditions qui rendraient acceptables une formation à l'éthique ?

Perrenoud (1996), il y a plus de vingt ans, évoquait le situation suivante :

> « Les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit ce que Chevallard a ironiquement nommé la "noosphère", la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement ; c'est la voie de la "déprofessionnalisation"… ».

Plus près de nous, Maroy (2013), évoque lui aussi une certaine « déprofessionnalisation » liée à une multiplication et une diversification des tâches qui s'ajoutent à celle d'enseigner et Meirieu (2019), dans une

---

professeur de philosophie, formateur à l'IUFM, Université de Cergy-Pontoise - mars 2011. http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article4533 vendredi 18 mars 2011.

récente « Lettre à un jeune professeur », continue à dénoncer une « prolétarisation » en cours.

En fait, ce qui est fondamentalement en jeu est parfaitement décrit par la sociologie des professions. Dubar, Tripier et Boussard (2015) expliquent qu'une profession est d'autant plus reconnue comme telle qu'elle maîtrise les savoirs qui la fondent. Champy (2014), s'interrogeant sur les transformations du métier d'enseignant, mentionne que la professionnalisation est « un processus de conquête d'autonomie ou de délégation par la puissance publique de cette autonomie aux membres d'un métier ». Pour l'auteur, le danger est moins à chercher dans la

> « maîtrise des savoirs qui ne suffit plus à la préservation de l'autonomie professionnelle, que dans les conditions de la conduite du travail ou dans les tentatives de contrôle par le management, de plus en plus offensif, et la multiplication des injonctions problématiques pour les professionnels, que ce soit à la performance, à la satisfaction des attentes des usagers ou encore au respect de normes édictées hors de la profession ».

Champy (*op.cit.*) comme de nombreux observateurs de la profession enseignante met en évidence un processus de « déprofessionnalisation » : « Les caractéristiques du nouveau professionnalisme et du nouveau management public dessinent donc un objet qui a une réelle unité, mais qui définit seulement en creux la déprofessionnalisation ». Ce constat largement partagé conduit alors à interroger les conditions d'acceptabilité d'une formation à l'éthique.

Que pourrait être une formation à l'éthique soucieuse de cette analyse proposée par les sociologues des professions ? De quelle nature pourrait être le contenu de cette éthique ? Quelles pourraient être les modalités de construction de ces contenus ?

Compte tenu des critiques émises par les spécialistes de la formation des enseignants et des sociologues des professions, il serait prétentieux de répondre dans le cadre de cette brève présentation à cette question, sans la présence des acteurs concernés, notamment des enseignants. Mais il n'est pas inutile d'y réfléchir. Et de ce point de vue, il semble qu'une déontologie, telle que la définit Prairat (2016) pourrait se présenter comme un rempart à cette perte de contrôle d'une profession sur elle-même. Quelques arguments peuvent de ce fait être évoqués et être soumis à la discussion, en commençant par l'idée que la déontologie se construit en dehors de l'injonction :

> « Elle inventorie des recommandations à l'initiative des professionnels et s'appuie sur une première question qui est celle de l'identité professionnelle : qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui, dans l'école de la république, dans une société de la connaissance ? Elle guide l'action, facilite la prise de décision, donne à la profession des points de repère dans un contexte de travail difficile.

> Enfin, la déontologie va instaurer des normes morales en lien avec l'éthique, distinguant les pratiques douteuses, inacceptables des pratiques recommandables. Il y a dans la déontologie, quelque chose de l'ordre du minimal, qui puisse être partagé.
>
> Le nombre de règles est restreint, on est dans une sobriété normative. Il n'y a pas d'obligations extravagantes afin d'assurer une stabilité professionnelle, un sens suffisant de la morale dans l'exercice de la tâche. Enfin, il n'y a pas de "maître idéal" parce que l'excellence se décline de plusieurs manières ».

Dans chacune de ces propositions apparaissent des conditions qui ne sont pas des moindres au regard du souci majeur de la profession, celle de son autonomie, du choix de ses propres règles de fonctionnement et modalités de régulation. Les références à « l'initiative des professionnels », à « ce qui peut être partagé », à « une sobriété normative » et à « une diversité de déclinaisons de l'excellence » semblent ouvrir des réflexions qui peuvent permettre à une profession de mettre en place des éléments de résistance à des contrôles de plus en plus construits en dehors d'elle.

Conclusion

Le rappel de ce moment de crise, du refus d'une épreuve portant sur l'éthique des enseignants à un concours, a été un prétexte pour saisir ce qui est en jeu dans la question de l'éthique enseignante, notamment de la formation des enseignants à l'éthique. Si l'on perçoit aisément les enjeux de cette formation, ce moment de crise a fait apparaître de manière assez nette qu'une profession qui est déstabilisée, notamment en raison d'un certain type de *management* qu'elle doit subir, reste méfiante à l'égard de propositions qui seraient susceptibles de la mettre davantage sous contrôle. La question de la formation à l'éthique a pu alors apparaître comme une de ces modalités de contrôle que la profession rejetait.

Il apparaît de ce fait nécessaire de montrer ou de rappeler que les travaux des philosophes de l'éducation qui portent sur l'éthique ouvrent un ensemble de réflexions qui, attentifs à ne pas verser dans une perspective prescriptive, font bien plus que de proposer des contenus positifs pour cette formation à l'éthique. Ils entendent être une opportunité pour une profession, celle des enseignants, de se réapproprier quelques-uns des instruments de son contrôle, quelques-unes des conditions son devenir.

Références

APLAES. (2011). Compte rendu d'audience
www.aplaes.org/node/686. Consulté le 31-10-2019.

Bergougnioux, A., Loefffel, L. & Schwartz, R. (2013). Rapport pour un enseignement laïque de la morale.
http://cache.media.education.gouv.fr. Consulté le 31-10-2019.
Cédelle, L. (2010). Formation des enseignants. Les mystères de la masterisation.http://education.blog.lemonde.fr/2010/03/31. Consulté le 31-10-2019.
Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions*. Armand Colin. doi:10.3917/arco.dubar.2015.01.
Lapostolle, G. (2013). La création des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation s'inscrit-elle dans un modèle supranational de professionnalisation des enseignants ? *Tréma*.
Lapostolle, G. & Genelot, S. (2012). Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants. *Revue Tracés*, Hors-série.
Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats.* De Boeck.
Libération. (2010). Tribune du 16-06-2010.
Meirieu, P. (2019). *Lettre à un jeune professeur*. ESF.
MEN (2006). Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres, JORF.
MEN (2009). Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation, JORF.
MEN (2013a). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, JORF.
MEN (2013b). Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré, JORF.
MEN (2013c). Arrêté du 1-7-2013 - Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, JORF.
Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives, 26, 3*.
Prairat, E. (2016). Quelle éthique pour l'enseignants ? *Le café pédagogique*.
SNES. (2010). Tribune proposée par Angélique Del Rey, Agir en fonctionnaire de l'État de manière éthique et responsable. 23 juin 2010, https:// www.snes.edu. Consulté le 31-10-2019
Véran, J.-P. (2013). Agir en fonctionnaire de l'État, et de manière éthique et responsable : disparition discrète ou évaluation plus efficace ? *Le Blog de Jean-Pierre Véran.*

L’université à l’heure de l’anthropocène : explorer le concept d’entropie

Christophe Point[63]

Introduction

Ce travail prend pour objet un concept encore peu travaillé en philosophie de l’éducation ; le concept d’entropie. Ce dernier, issu de la science physique au début du XXe siècle, a connu depuis de nombreuses « migrations interdisciplinaires » et l’on retrouve sa trace à la fois en astrophysique, en biologie, en gestion, ou encore, plus récemment, en sciences politiques. Cette dernière migration vers les sciences politiques nous intéresse tout particulièrement car elle nous offre une reconstruction heuristique riche du concept d’entropie pour penser un certain nombre de problèmes politiques difficiles à appréhender ensemble sans ce dernier.

Organisation de travail au sein d’une organisation la rendant capable de se ré-organiser avec résilience face aux difficultés, création d’une culture commune promotrice de solidarité face à la différence, et en même temps efficace pour répondre aux besoins communs de tous et toutes, implantation d’habitudes collectives bienveillantes et soucieuse de des environnements physiques, sociaux et mentaux… la liste de ces problèmes est longue, et les récents débats sur les effets de l’avènement de l’anthropocène commence à nous donner à voir l’ampleur de la difficulté à affronter un tel ensemble de problèmes. En effet, si les travaux portant sur l’anthropocène sont pour l’heure encore principalement centrés sur les transformations et dégradations des environnements physiques, il commence à être clair que les environnements sociaux et relationnels sont également impactés par ces problèmes. De plus, si les termes usités pour désigner cet ensemble de problèmes en sciences politiques ont évolué historiquement ; capitalisme, néo-libéralisme et aujourd’hui capitalocène ou anthropocène, nous faisons l’hypothèse qu’il nous faut également créer, produire et reconstruire de nouveaux concepts pour renouveler notre approche de ces problèmes. C’est pourquoi, nous proposons ici de contribuer,

[63] Docteur en philosophie de l'éducation et professeur adjoint à l'Université de Sherbrooke, faculté d'éducation, associé à l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310).

modestement, à ce renouvellement, à partir du concept d'entropie, et ce sur le terrain de la philosophie de l'éducation et de l'université.

Le choix de cette perspective de travail particulière qu'est la philosophie de l'éducation répond à une double difficulté. Premièrement, il s'agit de poursuivre la migration interdisciplinaire de l'entropie jusque dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire de chercher ce que le concept d'entropie peut nous faire comprendre de pertinent dans le domaine de la philosophie de l'éducation. Pour ce faire, nous explorerons tout d'abord les premières migrations du concept d'entropie hors des sciences exactes, puis la reconstruction que la philosophie pragmatiste du XXe siècle nous permet de réaliser au sein des sciences politiques. Deuxièmement, notre travail cherche à articuler les sciences politiques avec les sciences de l'éducation, sur ce sujet, grâce à la construction d'une éthique pédagogique. Nous faisons l'hypothèse qu'une éthique qui est à la fois informée et soucieuse de problèmes politiques[64], et proche des pratiques pédagogiques quotidiennes des acteurs de l'éducation[65], peut être un outil formidable pour œuvrer contre les effets pervers de l'anthropocène. A rebours donc, d'une certaine tradition philosophique qui pense séparément le domaine du politique et de l'éducatif (Blais, Gauchet, et Ottavi, 2003), nous cherchons à les penser ensemble, pour répondre à l'ampleur des problèmes politiques constatés par les actions concrètes d'un travail éducatif.

Ainsi, le mouvement de ce travail est le suivant. À partir de la question « Comment l'entropie peut-elle être un concept utile pour penser les problèmes sociaux et relationnels relatifs à l'anthropocène qui touchent actuellement l'université ? » Nous nous intéressons, dans un premier temps, à la reconstruction du concept d'entropie par la philosophie pragmatiste au sein des sciences politiques, dans le but de cerner le plus précisément les problèmes sociaux et relationnels qui nous concerne. Ces problèmes que le concept d'entropie éclaire sont, pour le dire vite, les problèmes sociaux et relationnels de la désorganisation et de la dispersion des individus entre eux, hors des institutions, et qui les entrainent vers un état plus précaire, fragile, insécurisant et peu propice à une évolution positive de leur situation. Puis, dans un second temps, nous proposons, toujours au moyen de la philosophie pragmatiste, une piste de résolution de ces problèmes[66], mais sur le terrain de la philosophie de

---

[64] Par exemple, les travaux de Christian Laval (Laval, 2012) pour l'école, et de Christine Musselin (Mignot-Gérard et Musselin, 2001, Musselin, 1997a ; 1997b) pour l'université, sur les effets du néo-libéralisme sur ces institutions, illustrent bien ce souci des problèmes politiques pour penser l'éducation.

[65] Pratiques que l'on ne peut, bien évidemment, réduire à des techniques ou des « recettes » prêtes à l'emploi (Brauer, 2011; Fabre, 2014).

[66] L'intérêt de cette perspective ici est d'écarter temporairement de la réflexion tous les moyens de lutte contre le « capitalocène » ou le « néo-libéralisme » qui relève du domaine

l'éducation. Celle-ci sera d'ordre pédagogique et prendra les traits d'une éthique de l'attention se déployant au sein des institutions universitaires[67].

1. Les migrations interdisciplinaires du concept d'entropie

1.1. L'entropie, un concept en mouvement

Qu'est-ce que l'entropie ? Ce terme, issu de la physique statistique préoccupée de la thermodynamique, est devenu un concept transdisciplinaire, dont la pertinence de son usage en dehors de sa sphère disciplinaire d'origine a été l'objet de débats importants en philosophie des sciences entre 1940 et 1980 (Thom, 1981 ; 1980)[68]. *L'entropie* permet de décrire le processus dont Sadi Carnot, Rudolf Clausius et Ludwig Boltzmann, entre 1824 et 1873, vont formuler le principe, désormais connu comme seconde loi de la thermodynamique (ou principe de Carnot). Cette loi signifie que la chaleur d'un corps a tendance à se disperser au contact d'autres corps plus froids. Par conséquent, l'énergie interne d'un corps ou d'un système diminue physiquement lors d'une interaction produisant une transformation de celui-ci. Sur le plan physique, on peut simplifier cette idée en disant que l'énergie se disperse à mesure qu'un système se transforme et que ce processus est irréversible.

Cette loi physique sera par la suite traduite mathématiquement pour la rendre efficiente à des systèmes de niveau macroscopique et microscopique. Or, étendu à l'astrophysique, l'entropie permet à William Thomson en 1852 d'universaliser ce processus (Thomson, 1862) à toutes les transformations physiques. Selon lui, l'univers tout entier est soumis à un processus thermodynamique de dissipation de l'énergie et

économique, politique ou encore syndical. Non pour les contredire ou les juger inutile, mais pour prendre le temps de comprendre comment, spécifiquement, une éthique pédagogique, peut, elle aussi, participer à cette lutte.

[67] Là aussi le choix de cette perspective se justifie car elle écarte la question, épineuse et délicate, de la participation des enfants à cette lutte. Nous nous intéressons ici uniquement aux adultes que sont les étudiants, au sens où l'enseignant et l'apprenant, sont à égalité dans leur rapport pédagogique. Ce choix permet d'écarter de notre réflexion éthique tous les problèmes éthiques que posent les notions d'autorité, de maturité et de responsabilité entre un enseignant majeur et des apprenants mineurs. *De plus*, se concentrer sur le monde universitaire a pour but de ne pas penser une éthique pédagogique uniquement valable dans un monde clos, mais, au contraire, de la penser à la hauteur de l'ouverture sur le monde économique et professionnel qui caractérise la formation des étudiants par rapport à l'éducation des jeunes enfants. Il s'agit pour nous de penser cette éthique *en dedans* et *au-delà* du monde universitaire, et donc de penser la continuité entre l'université et la société, l'étude et le métier, l'étudiant et le citoyen, etc.

[68] Ici, nous nous contentons de mobiliser ce concept en lui donnant la fonction d'une hypothèse phénoménologique nous permettant de mieux penser notre problème initial par une méthodologie de modélisation systémique (Le Moigne, 1995).

d'augmentation du désordre (c'est-à-dire que la perte d'énergie produit mécaniquement une rupture des éléments d'un système). Cette idée « migra » ensuite dans le domaine de la biologie en 1944 avec Erwin Schrödinger (Schrodinger, 1993) où ce dernier définit le vivant comme ce qui résiste temporairement (la durée de sa vie) et localement (l'espace de son corps) à l'entropie (c'est-à-dire au processus physique de dispersion et de désorganisation de ses éléments). Cela s'applique selon lui à la plus petite cellule comme aux êtres vivants les plus complexes (ce qui rejoint l'interprétation physicaliste de l'évolution de Alfred James Lotka parue antérieurement (Lotka, 1925)). C'est le degré d'organisation de ces êtres vivants et de leurs milieux qui permet de résister avec plus ou moins de succès à l'entropie. Par conséquent, le vivant se transforme et s'auto-organise de multiples manières, et, si on suit une logique de biologie évolutionniste, la diversité des transformations et des organisations de ce vivant, ses interactions ou encore sa complexité sont des moyens de lutte contre cette entropie.

De plus, à partir des années 1970 s'est opéré un décalage supplémentaire du concept d'entropie au sein des sciences humaines et sociales. Ce concept fut convoqué en économie (Georgescu-Roegen, 1971) et au sein des théories de l'information (Brillouin, 2000). Ici, l'être humain développe au-delà de son propre organisme biologique un ensemble d'artifices lui permettant d'élaborer des stratégies plus efficaces contre l'entropie. C'est pourquoi les outils, les techniques, la culture et l'ensemble des relations sociales structurées par des institutions peuvent être considérées comme des moyens qu'a l'homme de résister à l'entropie, c'est-à-dire de s'auto-organiser pour freiner la dissipation de son énergie et l'augmentation du désordre lors d'une transformation (Stiegler, 1994, p. 150-151, p. 183-185). Il existerait ainsi des manières d'organiser les transformations sociales qui seraient plus ou moins entropiques, et une science politique orientée dans cette perspective aurait pour objectif de réfléchir à l'organisation sociale (mais aussi économique et culturelle) la plus efficace pour résister à cette « entropie institutionnelle ». Ainsi, si on adhère à cette épistémologie de l'entropie, cette science politique ne met plus en opposition l'équilibre contre le chaos, l'ordre contre le désordre ou l'ouverture contre la fermeture (Stiegler, 2015), mais cherche à les articuler au sein d'un processus dynamique et quotidien. L'objectif de cette science devient alors la reconstruction des institutions d'une société visant la diminution de l'entropie institutionnelle[69] qui désorganise et disperse les individus au lieu de leur faire créer du commun et de travailler ensemble.

[69] C'est-à-dire l'entropie comprise à partir de la perspective de cette philosophie des institutions.

Ainsi définie depuis les sciences physiques, en passant par la biologie puis les sciences humaines et sociales, l'entropie est un concept en mouvement. Désormais, en sciences politiques, le concept de « entropie institutionnelle » permet de travailler toutes les institutions, mêmes celles qui ont une vocation éducative comme l'école, les lycées ou encore les universités. Pour bien comprendre cela, il nous faut étudier plus précisément ce qui, dans les années 1970, a permis cette dernière « migration » du concept d'entropie vers les sciences politiques.

1.2. L'apport de la philosophie pragmatiste au concept d'entropie

Quel fut le rôle de la philosophie pragmatiste dans la migration du concept d'entropie au sein des sciences humaines et sociales ? Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord se demander si l'on a déjà croisé les écrits de John Dewey au problème de l'entropie. A cette nouvelle question la littérature secondaire montre que la notion d'enquête comme outil intellectuel de lutte contre l'entropie (Piot, 2017, p. 3 ; Khalil, 2004), l'économie comme transaction réfléchie entre individus se développant plus harmonieusement au sein de système où l'entropie informationnelle était faible (Mulligan 2006, p. 62) ou encore l'entropie comme point de comparaison entre la pensée de John Dewey et le taoïsme (Behuniak 2019, p. 124) furent autant de croisements imaginés, bien que ceux-ci restent mineurs au sein des argumentations respectives. Même les propos de la première page de *Democracy and Education* furent déjà commentés en tant que réponse au problème de l'entropie (Nepton 2018, p. 24-25). De plus, une lecture attentive des écrits de John Dewey rend compte de la connaissance qu'il avait des débats et des avancées scientifiques relatives à la physique de son époque[70], mais également à la thermodynamique avec les travaux de Planck et Boltzmann (Dalton 2002, p. 57, p. 164, p. 212). En effet, sa correspondance montre dès 1915 des échanges avec différents scientifiques (Scudder Klyce, Alfred C. Lane, Corinne Chisholm Frost, Arthur F. Bentley) où l'entropie est mentionnée et discutée, notamment dans sa dimension « économique » à partir de 1929 (Dewey, 1929), ou dans sa dimension « astrophysique » en 1935 (Dewey, 1935a). Puis, à partir de 1935, la révolution que subit la physique newtonienne par cette notion semble claire pour John Dewey (Dewey, 1949, p. 100), et l'influence de cette révolution scientifique est évidemment une source de réflexion pour ses propres recherches d'ordre politique, social ou éthique (Dewey, 1935b, 1938, p. 462).

[70] Sur ce point, on ira voir l'analyse de Jérome Lamy suivant, citations à l'appui, l'influence d'Heisenberg et son principe d'incertitude sur l'argumentation que John Dewey déploie dans la *Quête de certitude* (Lamy 2015).

De ces rapides recherches, on comprend que l'influence du problème de l'entropie sur le pragmatisme de John Dewey pourrait être reconstruite en de nombreux endroits de *l'épistémologie écologique*[71]. Cette dernière ne promet pas à l'individu un état d'harmonie éternelle, délivré de toute difficulté ou instabilité comme les écologies platoniciennes ou newtonniennes, postulant un équilibre divin ontologique (hypothèse gnoséologique téléologique). Au contraire, l'environnement pour John Dewey subit une logique locale, c'est-à-dire une écologie, qui le place en constante évolution, au rythme de ses interactions et dont la précarité et la fragilité sont réelles. L'attitude pragmatiste est donc celle d'une constante inquiétude face à la précarité du monde (devenu éphémère et non plus éternel) où l'espoir de son amélioration est tempéré par l'attention que le pragmatiste porte aux expériences de dispersion et de désorganisation qu'il réalise constamment. Particulièrement, sur le plan politique, dans *le Public et ses Problèmes*, la question du passage de la petite communauté à la grande société présente tous les aspects d'un problème entropique. Dispersion des volontés individuelles, désorganisation des institutions traditionnelles, voici quelques-uns des effets entropiques (c'est-à-dire anomiques et chaotiques) contre lesquels John Dewey veut lutter en travaillant les questions d'information, de communication, de délibération et enfin d'organisation dans cette nouvelle société moderne (hypothèse méthodologique de modélisation systémique).

En ce sens, John Dewey, et les intellectuels pragmatistes après lui, affrontent sur le terrain de la philosophie des institutions, en précurseurs mais dès le début de l'industrialisation de masse aux Etats-Unis, le problème des conséquences sociales et politiques de l'entropie, à savoir la dispersion et la désorganisation des individus face à des problèmes difficiles[72]. *L'institution* permet de rassembler et d'organiser les individus face à leurs problèmes, jusqu'à ce que ces derniers disparaissent. Ainsi,

---

[71] Ce terme est ici pris dans une acceptation très générale. C'est-à-dire en tentant de penser au plus grand nombre d'interactions possibles entre les différents éléments en présence au sein d'une situation donnée. Il ne s'agit donc pas d'une écologie qui se limite au rapport de l'individu avec son environnement naturel, mais qui l'inclut dans une conception plus générale de l'environnement. Par exemple, l'éducation « outdoor » prônée par le pédagogue pragmatiste Lloyd Burgess Sharp (Boutet 2016, p. 24-25) fait de l'environnement naturel un outil pédagogique pour développer chez les enfants des attitudes à enrichir leur environnement naturel, social, affectif, intellectuel, etc.

[72] Cette menace néo-libérale, la philosophie pragmatiste des institutions, par les écrits de William James, John Dewey ou encore Jane Addams, l'a identifiée depuis plus d'un siècle (Cremin, 1961). Selon eux, le néo-libéralisme de Walter Lippmann, Friedrich Hayek ou de Ayn Rand est une nouvelle doctrine idéologique aux effets pervers : elle isole et désorganise les individus dans un individualisme sans issue (Axelrod, 2002). Là où les institutions démocratiques cherchent à unir et à organiser les individus autour de valeurs et de biens communs, le néo-libéralisme provoque une dispersion des énergies individuelles et une désagrégation des rapports sociaux et des idéaux collectifs.

temporellement et localement, elles travaillent les interactions d'un milieu avec ses individus, pour contre-carrer l'entropie en agissant sur les transformations qui en découlent. Il est donc intéressant d'affronter le problème de l'entropie avec la perspective pragmatiste pour deux raisons. La première est que cette perspective permet de penser les institutions comme des outils collectifs mobilisables, à la fois pour lutter contre les *transformations sociales entropiques*, mais également pour faire advenir des *transformations sociales néguentropiques* (qui s'oppose à l'entropie) souhaitées. La seconde raison d'adopter la perspective pragmatiste sur ces questions est l'intérêt de la dimension écologique des institutions qui est soulignée. L'institution doit prendre soin du milieu où les individus évoluent, et cette exigence de soin du milieu s'étend à toutes les institutions de la société en question.

1.3. L'institution et l'entropie : le cas des universités

À ce stade de l'argumentation, pour rendre compte de cette reconstruction du concept d'entropie dans les SHS opérée par la philosophie pragmatiste, tentons d'appliquer celui-ci au cas d'une institution chère à John Dewey : les universités.

Leur rôle, selon cette épistémologie, est de lutter contre la dispersion et la désorganisation des individus, des services et des départements qui les composent. Cette mission peut alors donner lieu à de multiples réponses. Par exemple, sur le terrain de l'urbanisme, lutter contre l'entropie peut signifier travailler à mieux connecter les campus aux villes (transports en commun) pour diminuer les efforts des universitaires à se rendre à leur lieu de travail. Un autre exemple encore, dans le domaine du social : lutter contre la dispersion des acteurs de l'université peut se réaliser concrètement dans l'installation de crèches sur les campus pour éviter que les parents s'épuisent à articuler leur vie professionnelle et familiale. Nous pourrions encore appeler de nombreux autres exemples allant de l'idée d'un salaire étudiant jusqu'à la lutte contre le gaspillage grâce au numérique en passant par l'alimentation des cantines universitaires. Cependant, notre propos se concentre sur la dimension éthique et pédagogique que la lutte contre l'entropie peut prendre. Et par ce choix, nous suivons encore la perspective pragmatiste qui a très tôt fait de ces deux domaines un des champs de bataille contre l'entropie institutionnelle. Plus précisément, c'est parce que cette lutte est selon eux à l'intersection du psychologique, du social et de l'institutionnel que l'éthique et la pédagogie sont deux des moyens indispensables de ce combat démocratique (Dewey 1939, p. 177). C'est pour cette raison que leur approche relève ici d'une *éthique pédagogique*, c'est-à-dire d'une réflexion sur ce qu'il convient ou non de faire, de ce qui nous apparait

comme souhaitable ou détestable, au sein d'une relation pédagogique, comme, par exemple, au sein d'une formation universitaire.

Mais, dans cette perspective, à quoi reconnait-on, au sein de la littérature pragmatiste, les éléments de cette éthique pédagogique de lutte contre l'entropie institutionnelle ? À cette question, il nous semble que l'on peut rappeler tout d'abord que, pour les philosophes pragmatistes, l'idée d'une autonomie d'un collectif (ou l'équilibre interne et harmonieux des parties d'un tout) ne peut se réaliser sans qu'un soin particulier soit à l'œuvre entre les individus pour rendre souhaitable leur union et leur organisation. Ce soin du collectif peut prendre alors plusieurs noms : *le sentiment de communauté* chez John Dewey, la « *sympathetic understanding* » chez Jane Addams ou encore la *solidarité* chez Richard Rorty. Pour ces trois auteurs, la sympathie est un outil éthique pour lutter contre une « tendance centrifuge » de « la nature humaine » qui le pousse à s'individualiser et à s'isoler (Dewey, 1939, p. 74‑76). C'est pourquoi le *self-governement* prôné par Jane Addams (1930) n'est pas une gouvernance égoïste de soi mais cherche au contraire à « connecter » tous les individus à leur environnement (Addams, 1913, p. 42). Cette éthique sociale de l'autogouvernement (Bernier 2019; Zask, 2019) est également liée à ce que Richard Rorty entend par « solidarité » lorsqu'il l'oppose au désir d'objectivité (entendu comme « forme déguisée de la peur que notre communauté vienne à mourir » (Rajchman, Lyotard, et West, 1991, p. 78)) et qu'il fait du pragmatisme « une philosophie de la solidarité et non du désespoir » (*ibid*. p. 79). La solidarité devient ainsi le produit d'une éthique sociale visant à faire tenir ensemble et à rendre souhaitable aux yeux de tous une organisation collective. C'est ce que nous nommons ici, avec les mots de Bernard Stiegler, des *communautés néguentropiques*.

Nous pouvons désormais clore cette première partie de notre argumentation avec une question de recherche claire : comment faire de l'université un levier de cette construction de communauté néguentropique grâce à une éthique pédagogique particulière ?

2. De l'entropie à l'attention : reconstruire une éthique pédagogique pour l'université

2.1. Une éthique pédagogique de l'attention comme réponse à l'entropie institutionnelle

L'éthique pédagogique que nous proposons face au problème circonscrit précédemment est une *éthique de l'attention*. Mais, avant de définir ce que peut être une éthique de l'attention, et de justifier son intérêt pour lutter contre l'entropie institutionnelle, revenons brièvement sur cette notion. Tracer une généalogie de cette dernière nous fait

remonter à l'émergence de la psychologie expérimentale, dans les années 1880, moment où, selon Jonathan Crary, ce terme vient structurer une conception radicalement nouvelle de la perception (Citton 2014a, p. 39-41). Les pragmatistes ne seront ainsi pas indifférents à cette notion. Pour Charles Sanders Peirce, l'attention deviendra « le pouvoir d'abstraction » de notre conscience (Peirce 1868, p. 295). Pour William James, c'est la relation de l'attention à l'expérience qui deviendra centrale au chapitre 11 des *Principes de psychologie* : « Notre expérience se définit par ce à quoi nous acceptons de prêter attention » (1905). De plus, John Dewey, dès les débuts de sa carrière intellectuelle s'intéresse et définit l'attention dès la première partie de son ouvrage de psychologie : « l'attention est l'activité du moi qui relie tous les éléments qui lui sont présentés en un tout » (1887, p. 118). Enfin Mathew Lipman fait du déploiement d'une pensée riche et complexe le « fruit de la rencontre d'une pensée critique, créative et attentive » (Sasseville 2012, p. 2 ; Lipman 2003, p. 197-204).

Aussi, de manière schématique, on peut synthétiser les positions de ces auteurs au sujet de l'attention en disant que celle-ci n'est pas la propriété d'un individu (comme sa capacité de concentration par exemple), mais une *qualité* de certaines interactions entre un sujet et son environnement (interactions pouvant être soit de l'ordre du réflexe mécanique, soit de l'activité déterminée et volontaire du sujet). Il n'existe donc pas une seule attention (quantitativement ou qualitativement déterminée) mais une *pluralité des régimes d'attention* dont la valorisation ou la dévalorisation dépend d'un processus social. Cette qualité d'interaction se réalise sur des objets d'attention historiquement construits, et c'est pourquoi en ce sens il existe un travail social de l'attention (qui ne se réduit pas à un contrôle disciplinaire foucaldien). Enfin, ce travail de l'attention implique à la fois des techniques endosomatiques (la méditation, l'éloquence, etc.) et à la fois des technologies exosomatiques de l'attention (signalétique urbaine, écriture, profiling numérique, etc.) permettant de développer une attention individuelle et collective.

À partir d'une pareille définition de l'attention, une éthique peut alors se développer car si l'attention est un tel processus de valorisation, alors réfléchir sur l'attention portée à quelque chose et chercher les conditions d'amélioration de cette dernière relève d'une démarche de valuation. C'est-à-dire que là où un individu se demande où et sur quoi il portera attention et ce qu'il choisira d'ignorer procède d'un raisonnement éthique car il unit instinctivement le fait d'être attentif (attention) à celui d'être attentionné (valorisation). A la suite des réflexions de Sandra Laugier sur ce sujet (Citton 2014a, p. 252-66), nous faisons l'hypothèse que faire attention à quelque chose ne se réduit pas à un acte de vigilance (mû par un instinct de sécurité) mais est également un acte de sollicitude (où l'on

fait attention à l'intégrité de l'objet de notre attention). Nous ne sommes donc ici ni complètement dans le contrôle paternaliste d'autrui, ni dans un soin uniquement « bienveillant » ou charitable, de toute manière peu appropriée en formation des personnes adultes. Au contraire, cette éthique *comme attention à ce qui compte* n'oublie aucun des deux membres de la relation, son plein déploiement relève donc d'un « carefulness » et son absence rejoint le « carelessness » observé par Jane Addams (1923, p. 199) en 1912.

Comprise en ce sens, une éthique de l'attention cherche une qualité de relation avec autrui qui nous semble propre à prendre en charge le problème de l'entropie institutionnelle vu précédemment. En effet, une éthique luttant contre l'entropie serait une éthique où le sujet s'ouvre sur autrui mais sans se/le disperser et sans se/le désorganiser[73]. Entre l'indifférence complète (aucune relation d'attention) et la violence radicale (dispersion et/ou désorganisation totale), une éthique de l'attention permet un partage des objets d'attention, partage sur lequel peuvent alors se construire les institutions. Dire ce qui nous parait digne d'attention permet de confier au politique et à l'éducatif les sujets qui nous préoccupent sur lesquels il nous faut travailler. C'est pourquoi penser la formation collective de l'attention permet de limiter la dispersion et la désorganisation des attentions de chacun. En ce sens, une éthique de l'attention ne prône pas une seule forme (quantitative ou qualitative) d'attention mais tente d'aider à « mieux mesurer les enjeux relationnels de la façon dont nous aménageons nos environnements attentionnels » (Citton 2014a, p. 19), c'est-à-dire, à investir au quotidien une écologie de l'attention (Citton 2014b) améliorant mon attention envers autrui. Cet « aménagement » peut paraître être une tâche modeste, mais si on considère que notre attention est une « énergie psychique » aussi limitée que l'énergie physique et autant que cette dernière soumise au problème de l'entropie, alors cette reconstruction écologique de l'attention devient une mission cardinale de tout projet universitaire.

2.2. Implémenter cette éthique pédagogique à l'université

Dès lors, comment instaurer et réaliser concrètement cette éthique pédagogique de l'attention à l'université ? Bien que cette perspective éthico-pédagogique ne couvre pas tous les pistes de recherche qu'ouvre cette notion d'attention pour la pédagogie universitaire[74], nous nous

[73] Ici, on peut qualifier cette éthique d'humaniste si on considère qu'une relation humaine devient ce qui permet d'offrir à l'autre des moyens de lutter contre l'entropie qui le mine lui-même (Stiegler 2015, p. 140).

[74] En effet, faire de l'attention une ressource pour lutter contre l'entropie pourrait nous questionner, entre autres, sur l'organisation physique des lieux universitaires. Par exemple, la possibilité de se connecter à internet dans toutes les salles de cours d'une

concentrons sur celle-ci, car il nous semble que c'est là que la formation universitaire peut en être le plus conséquemment transformée.

Tout d'abord, il faut préciser que nous nous situons ici dans une réflexion portant sur une « déontologie professionnelle » dont cette éthique de l'attention serait un des éléments[75]. Elément participant à la visée pratique de cette déontologie pour instaurer au sein d'une organisation (équipe pédagogique d'un département, laboratoire de recherche ou encore pour un cours avec des étudiants) un ensemble commun de règles et de critères éthiques partagés (Prairat 2014, p. 18-20). Ici le « le désir qu'a une profession de s'autogouverner » (*ibid*. p.19) en construisant cette déontologie manifeste déjà un mouvement de lutte contre l'entropie institutionnelle. En effet, il s'agit ici de se rassembler et de s'organiser, dans le but de construire un environnement éthique[76] qui ne pousse pas les uns ou les autres dans leurs retranchements (pédagogiques ou scientifiques) ou qui leur ordonnent de se conformer à un « moule » normatif inadéquat et contraignant sans raison (*ibid*. p. 153-154). Plus précisément, la capacité d'une profession à se doter d'une déontologie s'oppose au processus d'autonomie néo-libérale (Cahuc et al. 2014) car ce dernier individualise et isole chaque individu, en le sommant de faire preuve d'une éthique individuelle dont il serait le seul responsable (Forquin 2004 ; Charle et Soulié, 2008 ; Karier, 1972). À l'inverse de cet isolement moral et de cette dispersion éthique (car chacun aura alors des principes moraux personnels indiscutables), la formulation d'une *déontologie professionnelle* nous apparaît ici comme le

---

université est-elle une bonne chose pour l'attention des étudiants ? Cela ne contribue-t-il pas à la dispersion de leur attention ? De la même manière, sur le plan pédagogique, travailler les questions de l'attention pour les enseignants pourraient conduire à une réflexion sur l'équilibre entre le temps de présence de l'enseignant devant ses élèves par rapport au temps de travail demandé pour un cours (c'est-à-dire en comptant le temps de recherche, de réponse aux mails, etc.). Ne diminuerait-on pas la fatigue des enseignants (et donc ce qui augmenterait leur attention) si ce ratio était clarifié au sein d'une équipe pédagogique ? Enfin, dans le domaine de la recherche, là encore la surspécialisation disciplinaire questionne. N'est-ce pas une expression du problème entropique que de constater que la spécialisation universitaire forme notre attention à se concentrer sur des domaines de plus en plus réduits de la connaissance ? Le jeu de mot «to learn more and more about less and less » pourrait nous faire réfléchir sur la manière dont la recherche universitaire construit de manière entropique notre attention de chercheurs et de chercheuses. Bref, de nombreuses pistes de recherche peuvent être ouvertes à partir de cette configuration théorique de l'attention.

[75] Sur ce point, nous partageons la position de Luc Bégin à partir de laquelle il nous semble possible de « faire coexister l'éthique et la déontologie dans une infrastructure de régulation des comportements » (2011, p. 40).

[76] Par cette expression « environnement éthique », nous entendons l'ensemble des compétences éthiques communes à des individus partageant le même environnement professionnel de travail à un moment donné. En ce sens, il existe certains environnements plus « solides » que d'autres, c'est-à-dire plus à même d'éviter les comportements à risque de la part des individus concernés (Boisvert et Bégin, 2019).

premier pas d'une éthique non-entropique. Ainsi, lors d'une formation universitaire, il s'agit de construire un environnement éthique où l'on sera attentif à ne laisser personne s'isoler éthiquement (comme lorsque l'on considère que « chacun a son avis » et qu'il est inutile de discuter de celui-ci) dans des choix professionnels présents ou à venir.

De plus, formuler une éthique de l'attention à l'université nous permet de cerner ce qui semble, à tort peut-être, une évidence : se donner explicitement une exigence éthique d'attention à autrui est indispensable à toute éthique démocratique. En effet, si je veux considérer autrui comme un atout pour mener une vie bonne, il faut d'abord que je lui accorde mon attention. Au sein d'une délibération, pour la préparation d'un cours, lors d'une discussion entre deux couloirs… à chacun de ces moments, être attentif et être attentionné envers autrui sont des prérequis indispensables à tout *ethos démocratique* (fut-il pragmatiste ou non). En ce sens, l'attention est à la fois le premier des biens communs que produit une communauté démocratique, et ce dont elle dépend le plus primitivement. Une éthique démocratique cherche donc à augmenter ce partage de l'attention des individus entre eux, car c'est à partir de ce partage qu'un « engagement mutuel » est possible (Kitcher 2006, 1220). Comprise ainsi, la formation universitaire doit s'envisager comme construction de communauté d'apprenant où l'avis de chacun est digne d'attention (ce qu'un certain nombre d'outils de communication et de délibération rend possible).

De plus, si une éthique de l'attention peut être une éthique démocratique de lutte contre l'entropie, alors son travail au sein de l'université devient de plus en plus évident[77]. En effet, une éthique de l'attention répond aux vertus professionnelles[78] nécessaires aux enseignants (Prairat 2015, p. 47-51) : un sens de la justice (rendu possible par le fait d'être attentif à toutes les discriminations possibles), la sollicitude (être attentionné permet d'être sensible à la fragilité des apprenants, et d'autrui en général), la vertu du tact (en tant que geste adéquat ou parole juste, c'est par un exercice soutenu de l'attention qu'est rendu possible tout sens de la mesure, de la nuance et de l'à-propos), et enfin la présence éthique (être capable d'être présent à soi et aux autres devient ici l'objectif même d'une éthique de l'attention)[79]. Une éthique de

[77] En effet, selon Sandra Laugier « Loin de relever d'une mythique perception immédiate, l'attention consiste en un effort susceptible de faire l'objet d'une éducation » (Citton 2014b, p. 264).

[78] Cette expression est employée ici en référence aux travaux de Eirick Prairat et nous permet de garder en tête que le travail éthique qui nous occupe ici n'est jamais solitaire et uniquement personnel. Au contraire, ces vertus sont pensées au sein d'une profession, ce qui implique le travail collectif de l'organisation en question (Prairat, 2013).

[79] Cette présence éthique est décrite par Eirick Prairat comme un art d'être présent (impliqué), d'être au présent (disponible), et un art du présent (généreux de son temps)

l'attention me place ainsi dans une posture professionnelle où notre premier travail (scientifique et pédagogique) est d'assumer le fait d'être entièrement et complètement là. À un stade presque pré-éthique et pré-rationnel, toutes nos pensées et nos actes doivent prendre le temps de déployer sur le monde qui nous entoure un regard attentif et attentionné. En quelque sorte, il s'agit de faire attention à son attention, pour être ensuite plus attentif à ce que nous faisons ou nous disons, et pouvoir ensuite aider autrui à être plus attentif à ce qui lui importe (Nussbaum 2011; 2015). Ainsi, proposer une telle éthique pédagogique de l'attention permettrait de repenser les finalités pédagogiques de toutes les formations universitaires.

2.3. Une éthique de l'attention ou l'art délicat d'accompagner les transformations

Quelles seraient alors les conséquences de cette éthique pédagogique particulière pour la formation universitaire ? Ici, nous partons de la posture de l'enseignant qui se trouve modifiée pour, peu à peu, tirer les conséquences de ce premier changement sur l'attitude même des étudiants inscrits au sein de ces formations.

En effet, dans un premier temps, l'enseignant, conscient de cette ressource rare qu'est l'attention (la sienne et celle des étudiants) développe alors *un art pédagogique de l'attention à soi et au collectif*. Cet art se donne alors pour objectif d'éviter d'isoler l'apprenant dans son incompréhension ou incompétence et de lui permettre d'apprendre en tissant autour de lui un réseau d'attention, lui permettant d'accéder le plus aisément possible aux ressources nécessaires à son apprentissage[80]. Ce « réseau d'attention » ne se limite donc pas à un climat d'étude ou une atmosphère propre à une promotion, mais cherche véritablement à créer une communauté d'apprentissage. Le savoir est alors mobilisé comme un outil à la fonction bien précise : « comme des sciences qui nous donnent une interprétation des autres personnes et qui élargissent et approfondissent ainsi notre sens de la communauté. » (Rorty 1993, p. 364). Il s'agit de transmettre à ces étudiants la conviction que leur formation ne serait pas le même sans eux et que l'attention et la présence de chacun participent à la construction du moment pédagogique commun.

Cela signifie, pour les adultes apprenants que sont les étudiants, que la transformation « promise » par la formation n'est possible que si l'étudiant et le groupe entier acceptent de se transformer, par la

(Prairat 2017a, p. 92-93).

[80] Le pédagogue, en attirant « l'attention sur ce qui mérite d'être appris » selon lui (Prairat 2017b, p. 65) est donc constamment dans ce partage, cette négociation, avec ses étudiants sur ce qui mérite une attention collective.

communauté des « je » dans un « nous » attentifs et attentionnés à chaque « je » (Stiegler, 2008, p. 83). Ainsi, en faisant sentir à ses apprenants que chacun d'entre eux compte à ses yeux (Citton, 2014b, p. 264‑65) il réalise cet effort de construire une *communauté d'attention*, qui peut -être le premier pas d'une « communauté d'expérience » (Dewey, 1927, p. 368), puis d'une véritable « communauté universitaire » que John Dewey appelle de ses vœux[81].

Ce futur des universités auquel ces formations pourraient participer est celui d'une université où le ne vient pas seulement pour se former à des compétences techniques. Au contraire, dans cette perspective, chaque compétence transmise devient une unité « éthico-technique » pour l'enseignant, répondant à l'objectif suivant : lutter contre la désorganisation et l'isolement des individus sur le plan pédagogique, professionnel et civique. La transformation souhaitée ici propose de former les étudiants à être à la fois attentifs et attentionnés à ce qui les relie aux autres, ce qui les co-transforment. À la fois en tant qu'étudiants, futurs ou actuels professionnels et comme citoyens, il s'agit, pour l'enseignant, de les faire travailler sur *ce à quoi nous tenons*, c'est-à-dire à la fois ceux à qui et ce à quoi nous devons être attentifs et attentionnés d'une part, et, d'autre part, ce qui nous met en tension et ceux qui nous demande de l'attention. C'est pour cela qu'il nous semble que *l'art pédagogique de l'attention* se révèle être une condition indispensable à la maitrise *du travail de la transformation* pédagogique collective, et non pas seulement l'art solitaire et contemplatif d'un présent immobile. Chaque formation est donc un apprentissage où l'étudiant vient avec la même question à satisfaire : « En tant que professionnel de tel domaine, à quoi et à qui dois-je donner de l'attention ? ». Et la réponse à cette question ne doit pas être délivrée de manière magistrale *ex-nihilo*, abstraite de toute écologie, mais doit se construire en suivant le mouvement d'un travail collectif où chacun se transforme. C'est-à-dire que c'est grâce à un réseau d'attention aux expériences vécues de chacun, que, par la construction même de cette réponse collective par la communauté d'attention formée, cette capacité à être attentif et attentionné se développe pour chaque apprenant.

Conclusion

« Le pragmatisme est un art des conséquences, un art du "faire attention" qui s'oppose à la philosophie de l'omelette justifiant les œufs cassés» (Pignarre, Stengers, et Vièle 2007, p. 30).

---

[81] Celles-ci, comprises comme « véritables centres d'attention, d'intérêt et de dévouement pour leurs membres constitutifs » (Dewey, 1927, p. 369) pourraient alors réaliser les propositions du *University Civic Responsibility movement* que Lee Benson, Ira Harkavy et John Puckett (2007, p. 114–20) imaginent pour le futur des universités.

En guise de conclusion, résumons le fil de notre argumentation pour en rappeler les acquis. Notre question initiale était la suivante : comment l'entropie peut -elle être un concept utile pour penser les problèmes sociaux et relationnels relatifs à l'anthropocène qui touchent actuellement l'université ? À partir de là, nous avons, dans un premier temps, tenté de circonscrire le concept de l'entropie, à travers ses différentes migrations interdisciplinaires, pour établir, avec la philosophie pragmatiste, son sens dans le domaine de la philosophie politique tout d'abord, puis en philosophie de l'éducation. Nous avons alors retenu de l'entropie qu'elle est une tendance à la désorganisation et à la dispersion des individus entre eux. Cette tendance est paradoxalement, à la fois inhérente aux processus organisationnels qui animent toutes les institutions, et pourtant opposée à l'effort premier d'organisation et de cohésion des individus entre eux, inhérent, lui aussi, à toutes institutions.

Ensuite, à partir de ce concept d'entropie reconstruit en philosophie politique, nous avons cherché, au croisement du politique et de l'éducatif, c'est-à-dire dans le domaine de l'éthique pédagogique, comment renforcer nos efforts pour lutter contre les effets entropiques propre à l'institution universitaire. Il s'agit, là encore, avec la philosophie pragmatiste, nous avons cherché comment « faire attention » à cette tendance à la désorganisation et à la dispersion au sein des universités. L'un des moyens de lutter contre cela qui nous est alors apparu fut celui d'une éthique pédagogique de l'attention. Nous avons alors précisé, autant que possible, les potentialités transformatrices de cette éthique pour les formations universitaires.

Au terme de cette argumentation, nous ne pouvons pas ne pas mentionner les nombreuses limites de cette réflexion. Premièrement, si le concept d'entropie et d'anthropocène sont tous les deux des constructions interdisciplinaires tentant de rendre compte de réalités complexes et que leur relation est attestée dans de nombreux travaux portant sur la dégradation physique de l'environnement (pollution dû à l'extractivisme, dégradation des sols et des milieux écologiques), une réflexion interdisciplinaire de grande ampleur nous semble encore nécessaire pour étudier la pertinence du concept d'entropie pour décrire les effets de cet anthropocène sur les relations sociales, organisationnelles et attentionnelles des individus entre eux. Or, ces effets sont encore peu connus ou documentés en lien avec le concept d'anthropocène car les frontières disciplinaires restent encore difficiles à dépasser sur ces sujets aussi complexes.

Deuxièmement, si l'articulation du politique et de l'éducatif par la construction d'une éthique pédagogique nous semble nécessaire et pertinent pour appréhender les problèmes que nous permet de penser le concept d'entropie, il nous semble qu'un travail conséquent reste à faire

pour construire avec plus de précisions les outils et les manières de réaliser au quotidien cette éthique dans le domaine de l'université. Les universités sont des milieux organisationnels complexes et les interactions entre ses membres sont complexes à étudier tant ses dernières sont diversifiées et déterminées par de nombreux facteurs. C'est pourquoi l'implantation d'une éthique pédagogique néguentropique demande un sérieux travail à venir, là aussi interdisciplinaire, auquel nous espérons que notre étude, prospective et exploratoire, aura modestement contribué.

Références

Addams, J. (1913). *Democracy and social ethics.* New-York: Citizen's library Macmillan Co.

———. (1923). « Twenty years at Hull-House, with autobiographical notes ». In *Essays: 1881-1932*. Vol. 9. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville: Southern Illinois University Press.

———. (1930). « The second twenty years at Hull-house, September 1909 to September 1929, with a record of a growing world consciousness ». In *Essays: 1881-1932*. Vol. 9. The Major Works of Jane Addams. Charlottesville: Southern Illinois University Press.

Axelrod, P. (2002). *Values in Conflict: the university, the marketplace, and the trials of liberal education*. Londres : McGill-Queen's University Press.

Bégin, L. (2011). Légiférer en matière d'éthique : le difficile équilibre entre éthique et déontologie. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 13(1)*, 39-61.

Behuniak, J. (2019). *John Dewey and Daoist Thought: Experiments in Intra-Cultural Philosophy*. New-York: SUNY Press.

Benson, L., Harkavy, I. R., & Puckett, J. L. (2007). *Dewey's dream: universities and democracies in an age of education reform: civil society, public schools, and democratic citizenship*. Philadelphie : Temple University Press.

Bernier, N. (2019). L'Autogouvernement selon John Dewey et Jane Addams. *Sens Public*, 1-23.

Blais, M,-C., Gauchet, M., & Ottavi D. (2003). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Bayard.

Boisvert, Y. & Bégin L. (2019). Le service public face à la corruption systémique : faiblesse morale et vulnérabilité organisationnelle. *Revue francaise d'administration publique, 71(3)*, 767-80.

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis 5(2)*, 23-34.

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université : Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin.

Brillouin, L. (2000). *La science et la théorie de l'information*. Hermann & Cie.

Cahuc, P., Ferracci M., Tirole J., & Wasmer E. (2014). L'apprentissage au service de l'emploi. *Notes du conseil danalyse economique, 19(9)*, 1-12.

Charle, C., & Soulié C. (2008). *Les ravages de la modernisation universitaire en Europe*. Éditions Syllepse.

Citton, Y. (2014a). *L'économie de l'attention*. La Découverte.

———. (2014b). *Pour une écologie de l'attention*. Le Seuil.
Cremin, Lawrence A. (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education*, 1876-1957. 1st edition. New-York: Alfred A. Knopf.
Dalton, T. (2002). *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist*. Indiana: Indiana University Press.
Dewey, J. (1887). Psychology. In *The Early Works of John Dewey, 1882-1898. Volume 2: 1887, Psychology*. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Charlottesville: Southern Illinois University Press
———. (1927). The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 2: 1925-1927*, Charlottesville : Southern Illinois University Press.
———. (1929). 1929.11.02 (06336): Alfred C. Lane to John Dewey. In *Volume 3: 1940-1953*. *The Correspondence of John Dewey*. Charlottesville: Southern Illinois University.
———. (1935a). 1935.04.**? (07774): John Dewey to Corliss Lamont. In *Volume 3: 1940-1953*. *The Correspondence of John Dewey*. Charlottesville: Southern Illinois University.
———. (1935b). Nature and Humanity. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937*, Charlottesville: Southern Illinois University Press.
———. (1938). Logic: The Theory of Inquiry. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 12: 1938*, Charlottesville: Southern Illinois University Press.
———. (1939). Freedom and Culture. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939, Essays*, Charlottesville: Southern Illinois University Press.
———. (1949). Knowing and the Know. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 16: 1949-1952*, Charlottesville : Southern Illinois University Press.
Fabre, Mi. (2014). La pédagogie et les pédagogies. Dans *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, (p. 501-512).
Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs, 6(3)*, 9-44.
Georgescu-Roegen, N. (2014). *The Entropy Law and the Economic Process*: (ed. 1971) Harvard: Harvard University Press.
Karier, C. J. (1972). Liberalism and the Quest for Orderly Change. *History of Education Quarterly, 12(1)*, 57-80.
Khalil, E. L. (2004). The Three Laws of Thermodynamics and the Theory of Production. *Journal of Economic Issues, 38(1)*, 201-26.
Kitcher, P. (2006). Public Knowledge and the Difficulties of Democracy. *Social Research: An International Quarterly, 73(4)*, 1205-1024.
Lamy, J. (2015). Savoir en faisant (et réciproquement). Le pragmatisme incandescent de John Dewey. *Zilsel. Sociologie, histoire, anthropologie et philosophie des sciences et des techniques* (blog). 2015.
Laval, C. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York: 2e éd.: Cambridge University Press.

Le Moigne, J-L. (1995). Les épistémologies constructivistes. *Que sais-je ?* n°2969. P.U.F.

Lotka, A. J. (1925). Elements of Physical Biology. *Nature, 116 (2917)*, 461‑461.

Mignot-Gérard, S. & Musselin C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Éducation et sociétés*, *8(2)*, 11‑25.

Mulligan, R. F. (2006). Transactional Economics: John Dewey's Ways of Knowing and the Radical Subjectivism of the Austrian School. *Education and Culture, Journal of the John Dewey Society*, *22(2)*, 61‑82.

Musselin, C. (1997a). État, Université : la fin du modèle centralisé? *Esprit, 234 (7)*, 18‑29.

———. (1997b). Les universités sont-elles des anarchies organisées ? Dans *Désordre(s)*, Presses Universitaires de France (p. 291‑308).

Nepton, S. (2018). *La notion de sens dans la philosophie de l'éducation de John Dewey*. Maîtrise en philosophie -avec mémoire. Québec : Université Laval.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* (Trad. S. Chavel). Climats.

———. (2015). *L'art d'être juste : L'imagination littéraire et la vie publique.* (Trad. S. Chavel). Climats.

Peirce, C. S. (1868). Paper 2: Some Consequences of Four Incapacities. Dans *Pragmatism and Pragmaticism*. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Charlottesville : Southern Illinois University Press.

Pignarre, P., Stengers I., & Vièle, A. (2007). *La sorcellerie capitaliste*. La Découverte.

Piot, T. (2017). La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi. *Questions Vives. Recherches en éducation*, *27*, 1-16.

Prairat, E. (2013). *Les vertus professionnelles*. Hors collection, 97‑112.

———. (2014). *De la déontologie enseignante: valeurs et bonnes pratiques.* PUF.

———. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* 01 éd. Le point sur... Pédagogie. De Boeck Éducation.

———. (2017a). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation: Les Dossiers du GREE*, *3*, 84‑96.

———. (2017b). *Eduquer avec tact : Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF Editeur.

Rajchman, J., Lyotard J.-F., & West C. (1991). *La pensée américaine contemporaine*. Philosophie d'aujourd'hui. Presses universitaires de France.

Rorty, R. (1993). *Conséquences du pragmatisme: essais ; 1972-1980*. (Trad. J.-P. Cometti). Seuil.

Sasseville, M. (2012). *Actes du colloque Autour de l'adulte de demain : développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*. BAnQ – UQAM. Québec, Canada.

Schrodinger, E. (1993). *Qu'est-ce que la vie ? De la physique à la biologie.* (Éd. originale 1944). Seuil.

Stiegler, B. (1994). *La technique et le temps. La faute d'Épiméthée*. Galilée.

———. (2008). *Aimer, s'aimer, nous aimer du 11 septembre au 21 avril*. Galilée.

———. (2015). Sortir de l'anthropocène. *Multitudes*, *60(3)*, 137‑46.

Thom, R. (1980). Halte au hasard, silence au bruit. *Le Débat*, 3(3), 119‑32.
———. (1981). En guise de conclusion. *Le Débat*, *15 (8)*, 114‑23.
Thomson, W. (1862). On the Age of the Sun's Heat. *Macmillan's Magazine 5*, 388‑93.
William, J. (1905). *The Principles of Psychology*, *Volume I*. Vol. 8. The Works of William James. Charlottesville : Harvard University Press.
Zask, J. (2019). Retour sur la notion perdue d'autogouvernement. *Sens Public*, août.

Varia

Philosophie et didactique : d'une institution, l'autre

Henri Louis Go[82]

Les questions éducatives n'ont jamais été considérées par les philosophes, ni par la philosophie universitaire, comme objet *spécifique* de la philosophie : d'une part la réalité de l'éducation n'est pas séparable des domaines de la politique et du droit, d'autre part les pratiques éducatives sont étudiées à partir de divers champs comme l'histoire, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la pédagogie et aujourd'hui "la" didactique, au sens où ce que l'on nomme *didactique* consiste dans le phénomène anthropologique (les pratiques) de diffusion de savoirs, c'est-à-dire de culture. Cela dit, de nombreux philosophes, depuis Platon, se sont tout de même exprimés sur les problèmes de transmission de savoirs – et d'ailleurs philosopher a toujours signifié *enseigner*, même si le statut de professeur de philosophie n'est apparu que tardivement dans l'histoire. Irions-nous alors jusqu'à affirmer que « certains des problèmes cruciaux de l'institution scolaire d'aujourd'hui sont pour une part irréductible des problèmes philosophiques » (Kambouchner, 2013, p. 9) ?

Il me faut tout d'abord préciser ce que signifie *faire un travail philosophique*. On peut également s'intéresser à la manière dont la philosophie permet d'interroger le sens que l'on veut donner à l'éducation en examinant de plus près ce que signifie *être professeur*. Cela me conduira à prendre au sérieux ce que j'appellerais volontiers l'*interrogation sceptique* du métier de professeur, en vue de mieux cerner de quelle *responsabilité* le professeur est en charge. Finalement, la didactique peut-elle avoir à convertir dans son propre champ certaines des questions dites "philosophiques" ?

Que fait le philosophe ?

Depuis ses commencements dans la culture hellénique des VIe et Ve siècles, la philosophie peut être vue comme est une façon particulière de

[82] Docteur en philosophie, MCF-hdr, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310). Cet article est une version remaniée d'un article antérieur (2016), lui-même issu d'une conférence qui avait été prononcée à l'IFÉ (2015).

faire quelque chose que font tous les êtres humains : penser, réfléchir. Comme l'écrivait Gramsci en 1932 dans l'un de ses *Cahiers de prison*[83], tous les humains réfléchissent, du moins dans certaines limites, celles du « sens commun » et de la variété des opinions existantes sur le monde. Mais la philosophie revendique une certaine manière de réfléchir, en utilisant sa capacité critique pour être à soi-même son propre guide, dit Gramsci, dans une institution de savoir appelée philosophie qui se veut donc la critique et le dépassement du sens commun. Mais que fait-on lorsque l'on *fait* de la philosophie ?

Si l'on admet aujourd'hui que « la philosophie n'est pas faite pour réfléchir sur n'importe quoi » (Deleuze, 1987) et ne peut s'arroger l'autorité de parler de tout à la place, notamment, de spécialistes des domaines considérés[84], qu'est-ce alors que réfléchir en philosophie ? La philosophie est une *praxis* critique visant à dépasser le mode de penser qui existe et rendre “critique” une activité déjà existante[85], car comme le disait Engels dans sa deuxième préface (1885) à *Anti-Düring*, l'art d'opérer « avec des concepts » n'est pas donné dans la conscience ordinaire. On peut alors voir la philosophie, dit Deleuze, comme un « athlétisme généralisé » (Deleuze, 1991, p. 10) pour des rivaux qui sont des prétendants à la “bonne idée”, s'il s'agit en philosophie de fabriquer de bonnes idées, ou plus exactement de *fabriquer des concepts* en s'efforçant de produire une compréhension suffisamment nette d'une idée :

> « Si la philosophie existe, c’est qu’elle a son propre contenu. Si nous nous demandons : qu’est-ce que le contenu de la philosophie ? Il est tout simple. C’est que la philosophie est une discipline aussi créatrice, aussi inventive que toute autre discipline. La philosophie est une discipline qui consiste à créer ou à inventer des concepts. Et les concepts, ça n’existe pas tout fait, et les concepts ça n’existe pas dans une espèce de ciel où ils attendraient qu’un philosophe les saisissent. Les concepts, il faut les fabriquer » (Deleuze, 1987).

Comment juger du bien-fondé de telles prétentions ? Dans cette question se dessine la tension entre l'arrogance de la philosophie qui s'octroie la possibilité de parler parfois pour les autres ou au nom des autres[86], et la présomption de celui qui entend emprunter la *voix* philosophique (Cavell, 2003, p. 27-28).

---

[83] Cf : Cahier 11, p. 175 .

[84] Deleuze (1987) dit par exemple dans sa conférence que les mathématiciens n'ont pas attendu les philosophes pour penser les mathématiques : « l’idée que les mathématiciens auraient besoin de la philosophie pour réfléchir sur les mathématiques est une idée comique ».

[85] Gramsci, Cahier 11, p. 182-183.

[86] Dire *nous* lorsque c'est le *je* qui parle est en effet un signe de la « présomption de la philosophie comme l'acte par lequel le philosophe s'arroge le droit de parler pour nous, de dire tout ce qui peut humainement être dit » (Cavell, 2003, p. 33).

Quand on réfléchit en philosophie, c'est que l'on s'intéresse à un certain problème, et que l'on éprouve une difficulté. Étymologiquement, ce que l'on appelle problème c'est *ce qui fait obstacle* : *πρόβλημα*, “ce qui est placé devant, obstacle”... La philosophie étudie ce qui ne va pas de soi, des problèmes, leur réalité, leur degré d'importance, elle travaille à les caractériser. La philosophie est une institution qui s'attache à dire s'il y a vraiment problème, quel est le problème et comment le décrire. C'est ce qu'a fait Socrate à Athènes au Ve siècle avant notre ère, et c'est ce qu'a fait Platon après lui, cherchant à élucider par exemple le concept de justice. Pour Socrate, le spécialiste des questions embarrassantes, les problèmes ne méritent ce nom que s'ils ont le caractère de l'événement, que s'ils nous tétanisent (comme l'indique par exemple ce célèbre passage où l'aristocrate *Ménon* déclare être comme « engourdi » par les questions socratiques auxquelles il ne peut répondre) :

> « Tu me parais tout à fait ressembler [*dit Ménon de Socrate*] à ce large poisson des mers qui s'appelle une torpille. Celle-ci engourdit quiconque s'approche d'elle et la touche. Tu m'as fait éprouver un effet semblable : je suis vraiment *engourdi* de corps et d’âme et je suis incapable de répondre » (Platon, *Ménon*, 80a-d).

Dans le socratisme la rencontre d'un problème peut être vue comme frappant de stupeur celui qui reste sans voix, et elle peut conduire jusqu'à l'aporie. Ce que l'on appelle dans cette philosophie un étonnement, c'est l'expérience d'une foudre qui s'abat sur notre conscience des choses, des situations : *Θαυμάζειν* : “s’étonner”...

> « Il est tout à fait d’un philosophe, ce sentiment : s’étonner. La philosophie n’a point d’autre origine » (Platon, *Théétète*, 155d).

> « Or, apercevoir une difficulté et s’étonner, c’est reconnaître sa propre ignorance » (Aristote, *Métaphysique*, Livre A, 2, 982b 13-17).

Du coup, penser au sens philosophique ne pourrait être que cela : être réellement arrêté dans la pensée au sens où le problème provoque une rupture dans le régime de nos évidences. Dans *Le Banquet*, Socrate qui se rend avec Aristodème chez Agathon marche en se laissant distancer, « l'esprit appliqué à des pensées intérieures » [174d] ; un peu plus tard on apprend qu'au lieu d'entrer chez Agathon, Socrate est sous « le porche des voisins, où il est en plan » [175a], et que « c'est son habitude de parfois s'écarter ainsi et de rester en plan là où parfois il se trouve » [175b]... Le problème, c'est ce qui fait ralentir non seulement la pensée mais l'action, en nécessitant la délibération. En effet, la figure de l'obstacle sur le chemin dont parle Sartre, est ce qui nous “réveille”, nous éveille à penser ou ce qui tient en éveil notre pensée :

> « Tel rocher, qui manifeste une résistance profonde si je veux le déplacer, sera, au contraire, une aide précieuse si je veux l'escalader pour contempler le paysage. En lui-même (…) il est neutre, c'est-à-dire qu'il attend d'être éclairé par une fin pour se manifester comme adversaire ou comme auxiliaire » (Sartre, 1943, p. 538).

Il n'y a donc de production conceptuelle en philosophie que parce qu'il y a rencontre d'un obstacle :

> « Tout concept renvoie à un problème, à des problèmes sans lesquels il n'aurait pas de sens, et qui eux-mêmes ne peuvent être dégagés ou compris qu'au fur et à mesure de leur solution (…). En philosophie on ne crée de concepts qu'en fonction de problèmes qu'on estime mal vus ou mal posés » (Deleuze, 1991, p. 22)

Cet obstacle annule toute autre occupation, c'est le sens de la méditation socratique telle que l'a illustrée Deleuze :

> « Chez Dostoïevski, les personnages sont perpétuellement pris dans des urgences, et en même temps qu'ils sont pris dans des urgences, qui sont des questions de vie ou de mort, ils savent qu'il y a une question encore plus urgente, ils ne savent pas laquelle, *et c'est ça qui les arrête*. Tout se passe comme si dans la pire urgence, il y a le feu, il faut que je m'en aille, je me disais, non non il y a quelque chose de plus urgent, quelque chose de plus urgent, et je ne bougerai pas tant que je ne le saurai pas. C'est l'idiot ça ; c'est l'idiot, c'est la formule de l'idiot. Ah ! mais vous savez, non non, il y a un problème plus profond, quel problème ? Je ne vois pas bien, mais laissez-moi, laissez-moi, tout peut brûler, il faut trouver ce problème plus urgent » (Deleuze, 1987).

Mais la conceptualité philosophique doit être pensée comme une hétérogenèse dont il s'agit de préciser les composantes : « hétérogenèse » signifie que tout concept en suppose d'autres qui lui sont co-présents, les concepts étant qualifiés par Deleuze de *centres de vibrations non discursifs* (Deleuze & Guattari, 1991). Le concept n'ayant pas pour fonction de dire ce qui serait une essence objective des choses, les philosophes ne cessent de remanier les concepts en fonction des variations problématiques qu'ils ont en vue, et en fonction des contextes. On peut ainsi entrer dans la vie de véritables personnages conceptuels comme dit Deleuze en prenant l'exemple du personnage *Je pense*. Ce personnage conceptuel *Je pense* entre dans un *devenir* en passant d'un *réseau* conceptuel à un autre (chez Augustin, chez Descartes, chez Kant, puis Hegel, Kierkegaard, Nietzsche, Husserl, Sartre...) La philosophie crée des concepts mais en fait varier les articulations. Nous pourrions ainsi nous intéresser au personnage conceptuel *J'enseigne*...

Les philosophes ne font pas tous la même chose au sens où ils ne réfléchissent pas tous sur la même chose, mais ils le font tous de la même manière – ils ruminent dirait Nietzsche. Pourquoi ruminer ainsi ? Pour

résister, répond le nietzschéen Deleuze, et pour « nuire à la bêtise »[87]. À condition que la philosophie ne soit pas strictement spéculative dans une épistémologie dualiste qui sépare théorie d'un côté, pratiques de l'autre, et il reste à savoir où se trouve, socialement, la bêtise (Rancière, 1983).

Cela dit, prendre la parole, trouver sa voie/voix, faire entendre sa voix, etc., cela est une arrogance qui ne procède pas forcément d'un narcissisme verbeux, mais qui entend assumer une place politique dans les controverses qui nous occupent à partir d'une polarité épistémologique, ici celle de la philosophie. L'usage commun du langage pose la question politique de la nécessité de la voix individuelle en démocratie et du *dissensus* – et à l'inverse, le conformisme consisterait dans une incapacité à prendre la parole. La tentative de « parler philosophiquement » implique donc de définir quelque chose comme « un droit à philosopher » (Cavell, 2003, p. 9) *par l'expérience que l'on fait*, sous l'apparence du partage d'un langage commun, de « vivre en contradiction avec le présent » (*id.*). C'est pourquoi l'une des questions majeures de la philosophie est politique : *qui* peut philosopher ? Suivie d'une seconde question de taille : *qu'est-ce* que critiquer ?

Si l'on reconnaît parfois au philosophe une « bonne pensée à l'égard des exclus » (Rancière, 1983, p. 290), depuis ses commencements la philosophie porte en elle la question de savoir comment produire « une possible identification entre *ce qui vaut mieux*[88] et ce qui fonde l'égalité de tous » (*ibid.*, p. 297). On peut alors avancer que tout "droit à philosopher" procède d'une nécessité à philosopher. Si ce thème irrigue bien sûr la philosophie depuis au moins Socrate, il est particulièrement central chez Marx en tant que dynamisme critique visant à rendre clairs certains problèmes effectifs dans la réalité sociale.

Que fait le professeur ?

Cette pratique conceptuelle peut donc se vouloir comme attitude *contre la mode* (Foucault, 2001, p. 1381-1397) en s'employant à problématiser son rapport au présent, ce que Foucault appelle un rapport réflexif au présent :

> « Il y a longtemps qu'on sait que le rôle de la philosophie n'est pas de découvrir ce qui est caché, mais de rendre visible ce qui est précisément visible, c'est-à-dire de faire apparaître ce qui est si proche, ce qui est si immédiat, ce qui est si intimement lié à nous-mêmes qu'à cause de cela nous ne le percevons pas » (Foucault, 2001, p. 540-541).

[87] Cf : Deleuze, 1988, « R comme résistance ».
[88] Je souligne, car cette question platonicienne hante toutes les philosophies.

Si l'éducation ne peut consister seulement à conformer les nouveaux venus à des normes pré-données, éduquer devrait engager l'éducateur à assumer un discours sur le monde et des formes d'action éducative. Le problème est que les différentes visions du monde procèdent d'un relatif arbitraire. Partant de là, tout l'enjeu par exemple d'un "agir communicationnel" (Habermas, 1987) serait de rechercher les conditions de possibles *consensus* :

> [mais] « avec son "agir communicationnel" censé nous permettre d'organiser la discussion la plus démocratique, Habermas dégonfle à bon compte la question qui aujourd'hui nous saute à la figure : qui détermine les règles du jeu auquel nous sommes tous conviés à jouer... et à perdre ? (...) L'échange est un flux qui n'a d'autre critère de validation que le consensus auquel nous parvenons » (Castejon, 2009, p. 85-86).

Si la quête démocratique du *consensus* peut sembler une solution insuffisante à l'arbitraire individualiste, elle laisse surtout en suspens l'autre question démocratique, celle de l'expression du *dissensus*.

L'acte de création philosophique peut alors être vu comme la responsabilité intellectuelle d'un *engagement* "contre la mode". Pour ce qui nous intéresse, à savoir la mission éducative de la sphère médiane[89] qu'est l'école, dans la confusion actuelle des conceptions de l'enseignement et des rhétoriques portées soit au déclinisme soit à l'angélisme, la tâche de la philosophie peut consister à réaffirmer la nécessité de préserver chez les élèves leur capacité à apprendre, et donc de la confirmer comme étant la finalité même du système d'enseignement.

En matière d'éducation scolaire, la philosophie peut travailler au moins sur deux types de problèmes complémentaires :

- le problème de la transmission/construction de normes culturelles et éthiques préparant l'enfant à vivre dans un monde qui lui préexiste ;

- le problème de la transmission/construction des normes épistémiques entraînant l'élève, selon une formule chevallardienne, à questionner le monde et rencontrer des œuvres.

D'un point de vue déontologique, le professeur est tenu d'assumer certains choix que nécessite le sens de sa profession. Que fait le professeur ? Il est porteur d'une intention d'*enseigner*, d'instruire ses élèves de quelque chose, et institue dans la classe un polylogue en plaçant la relation didactique au cœur même de la diffusion du savoir. Le professeur, *par définition* (le nom masculin *professor* signifiant « celui qui cultive »), devrait donc faire preuve de conscience professionnelle, en

[89] Hegel considérait l'institution scolaire comme une sphère médiane entre la famille et le monde.

manifestant la conscience qu'il a de la dignité de son activité exercée en vue d'un bien commun (Prairat, 2013).

En effet, l'insertion dans un champ professionnel implique l'incorporation d'usages spécifiques, et notamment un certain usage de soi. Cette fatalité d'un usage *professionnel* de soi nous entraîne-t-elle vers des dispositifs-gadgets du *management* technique de soi et de l'auto-coaching ? Par "faire usage de soi", j'entends le fait d'assumer pleinement une position de praticien du langage ordinaire commun, et développer une confiance en soi dans l'expérience que l'on fait de ce langage. Avec les syntagmes "usage de soi" et "travail sur soi", il est donc question de savoir si l'on réfère le *soi* à une intériorité, ou si au contraire l'on postule un caractère non référentiel du *je*. C'est en fonction de cette alternative que l'on pourra évaluer la pertinence de l'idée d'un travail sur soi. La connaissance que chacun essaie d'avoir de soi-même ne peut être que très partielle, mais c'est le départ de toute philosophie. Tout projet d'enquête sur soi-même s'avère forcément difficile, car il s'agit de dépasser le règne du sens commun alors que nous avons transféré aux institutions la tâche de penser (Douglas, 1999).

Nous pouvons inscrire cette réflexion dans deux perspectives complémentaires.

Premier point : un professeur est quelqu'un qui dit « je » en position publique, et qui le dit forcément, du fait de sa fonction, au nom de tous – car il se porte responsable du monde (Arendt, 1972) – dans le langage ordinaire que nous partageons, où se font, se défont et se refont perpétuellement les significations, le langage n'étant pas une nomenclature comme nous l'a montré Saussure. Le fonctionnement du langage ordinaire consiste dans le fait, pour celui qui est un « je », de pouvoir dire « nous » : lorsque quelqu'un parle, c'est dans le langage commun. Le caractère commun et ordinaire du langage rend possible et compréhensible, pour chacun et pour tous, une prise de parole. L'action d'un professeur suppose donc l'accord préalable avec son public dans un langage qui renvoie à des usages incorporés par tous : le professeur et les élèves sont préalablement institués dans des usages collectifs construits. Si ce n'était pas le cas, les élèves n'auraient jamais aucune chance de comprendre un professeur, et jamais aucun professeur ne pourrait commencer son métier si une concordance dans le langage ordinaire n'existait préalablement avec ses élèves. Cette concordance autorise techniquement et logiquement le professeur à dire « je » au nom de tous. Il s'agit d'une thèse à la fois didactique, éthique et politique.

Deuxième point : si Arendt définit la fonction d'un professeur comme un se-porter-responsable-du-monde, en disant aux élèves « voici notre monde », c'est parce qu'il entre dans cette fonction une autorité d'un type particulier, celle d'être devant les enfants le représentant de tous les adultes, et des générations antérieures. L'école n'est pas le monde, et le

professeur n’est pas lui-même le monde, mais l’école est cette institution nécessaire qui fait médiation entre le monde et la dimension sociale de la vie des nouveaux-venus. C'est en ce sens seulement que la profession d’un professeur exige de lui d’être d’abord un « conservateur », puisqu’il présente un monde qui vient du passé : l’éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et contribuer à le sauver de la ruine qui serait inévitable sans cette arrivée des jeunes (Arendt, 1972). Or, c’est le langage commun ordinaire qui nous permet d’être d’accord sur ce qu’est notre monde, lorsque nous prenons la parole. Le monde que présente le professeur est ainsi garanti par un ensemble d'usages communs qui percolent dans le langage, et auxquels il renvoie *de facto* : le langage nous offre comme un accès naturel au monde qu’il a précisément absorbé.

Mais s'il est un fonctionnaire ayant des obligations, le professeur est également un éveilleur à la démocratie. À ce titre, il ne peut se contenter d'être ce que Rancière (1987) appelle un *explicateur*, dont l'action viendrait concourir à l'abrutissement de masse en poussant les élèves dans la voie du consensus. La question se pose donc d'une mise en jeu de l'égalité intellectuelle dans l'action du professeur, cherchant à rendre les élèves de plus en plus capables de penser par eux-mêmes et se comprendre comme légitimes à prendre part à la parole.

Intérêt de la thérapie sceptique

Dans l’usage de soi que l’on attend d’un professeur pour présenter le monde, une question sceptique pourrait s’insinuer. C’est ce que suggère Stanley Cavell dans toute son œuvre à propos du rapport au monde que chacun entretient : l’évidence du monde auquel naturellement le langage ordinaire nous permet d’accéder porte aussi la menace de nous enfermer dans le consensus et dans un conformisme que Cavell, reprenant Emerson, qualifie de « désespéré ».

Là réside l’ambiguïté constitutive du “geste professoral”, comme geste dont la signification émane d’une collectivité. Arendt ne parvient d’ailleurs pas à nous rassurer sur le conservatisme inhérent au métier de professeur, lorsqu’elle affirme que c’est pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant, que l’éducation doit être conservatrice. On ne voit pas comment pourraient surgir spontanément de l’institution, dans les usages et dans le langage commun, des forces de transformation du monde. Seule, la parole conservatrice ne peut qu’entraîner à répéter le monde. Or, répéter le monde, c’est renoncer à se choisir. Le problème est posé à la fois pour déterminer ce que doit viser une instruction des enfants, et ce que peut autoriser un professeur.

Le scepticisme que veut réhabiliter Cavell en philosophie va nous être ici fort utile. Dans le geste professoral, ce qui est public est le plus

ordinaire et le plus proche. Comme nous l'avons vu, le jeune professeur doit partir de cette proximité langagière et de cette proximité, pour lui, du monde, et de normes incorporées. Mais c'est cette familiarité du monde qui risque de le rendre encore plus opaque à lui-même, et comme étranger à lui-même s'il n'est qu'une somme de conformismes non interrogée. Car le monde que le professeur présente est hérité, le langage que le professeur parle a été parlé, tous ses mots sont constamment condamnés à être ceux d'un autre, et ce monde hérité est problématique comme nous l'avons vu plus haut. Noyé dans cette publicité, comment peut-il savoir en personne ce qu'il dit ? Comme tout individu, le professeur risque de s'enfoncer dans une existence proprement insignifiante, s'il ne la vit aucunement sur le mode de l'expérience personnelle ou sur le mode d'une subjectivation suffisamment politique. En tant que professeur, il est en passe de se réduire à n'être qu'un fonctionnaire exécutant un programme institutionnel. Nous découvrons ici une difficulté qui inverse la préoccupation première du professeur, consistant pour lui à s'enfermer dans les usages professoraux et dans la police institutionnelle.

En effet, cela paraît contradictoire avec le sens du mot professeur, dans lequel on doit entendre une revendication de soi, et de formation de sa propre parole. L'idée qu'un professeur puisse renoncer à donner voix à ses pensées, à sa pensée, est une aporie sur le métier dans une optique démocratique. L'articulation du métier de professeur au sens politique de la démocratie doit pourtant être prise en charge. Si l'on pense au plan des principes, le cadre républicain de l'institution scolaire étant donné institutionnellement, il fait obligation au professeur de se tenir dans une position dite laïque. Mais comment la pratique professionnelle du professeur prend-elle en compte l'horizon démocratique ? C'est une question de forme scolaire. Nous savons ce qu'est la forme scolaire républicaine, nous savons moins bien comment construire une forme scolaire démocratique. Reformulation de l'aporie : la forme scolaire républicaine demande au professeur une position neutre face au monde. Cependant, une forme scolaire démocratique aurait besoin de la vigueur intellectuelle du professeur qui sait exercer son jugement critique dans le métier et sur le monde.

Il va donc falloir envisager le scepticisme en direction de l'usage de soi que peut faire un professeur exerçant sa profession. Cette profession n'existe pas sans sa publicité première, et pourtant elle se contredit si elle s'y enferme. En démocratie, le professeur doit à la fois parler (instruire) au nom de tous, mais il doit aussi pouvoir parler (penser) en son propre nom, tout en incitant les élèves à prendre part à la pensée. Comment le professeur peut-il à la fois accepter d'être le porte-parole du monde, revendiquer l'usage de sa propre voix dans l'exercice de son métier, et *autoriser* les élèves à penser avec lui ? Comment peut-il à la fois assumer

la charge de représenter le monde, et dire son éventuel désaccord avec certaines façons de présenter ce monde ?

Ce qui sape l'utopie démocratique, c'est le conformisme, dit Cavell. L'individu doit constamment interroger le monde à l'aune d'une idée antique : celle du bien commun. Or un professeur est l'un des promoteurs du projet démocratique (auprès de la jeunesse), et il est l'un des responsables de la culture qui examine (publiquement, devant la jeunesse et avec elle) l'état de notre société, eu égard à sa raison d'être (l'intérêt général et le bien commun). Un trop grand conformisme dans la pratique professionnelle d'un professeur lui interdirait d'assumer la fonction que je viens de citer. Une distance critique au métier, et à soi-même donc, lui est nécessaire. L'exercice du métier de professeur nécessite donc une *éducation de soi*.

Je reviens à une antienne du débat sur l'enseignement : un professeur est-il qualifié par la seule (suffisante) maîtrise qu'il a du savoir qu'il doit transmettre, ou au contraire cette maîtrise ne peut-elle en soi lui garantir d'être pertinent dans sa mission ? Cavell nous ouvre un passage décisif. Ce que sait un professeur, c'est la somme actuelle de son instruction, c'est un passé. Or, le professeur va devoir parler avec le monde, en développant sa propre position critique dans le présent, à l'égard de soi et du monde. Toute la question de ce qu'est instruire est alors posée : s'agit-il de transmettre un savoir formel et figé sur le monde, ou s'agit-il de favoriser (pour les élèves) une expérience du monde, et l'augmentation d'un pouvoir pratique dans le monde ? Le monde récité par le professeur "conformiste" n'est qu'une fiction scolaire abrutissante.

La personne adulte continue d'avoir besoin d'une éducation, et l'éducation ne se limite pas à une affaire de savoir. Instruire implique aussi de faire grandir en humanité commune, en fonction de l'utopie qu'une société adopte. Pour nous, cette utopie est la démocratie. Cette construction continuée à l'âge adulte est donc aussi bien morale et politique. Affirmer que le jeune professeur a besoin d'une éducation (dite professionnelle), c'est affirmer qu'il ne sait pas réellement ce qu'il croit savoir. Pour connaître le métier, il a besoin d'engager une transformation de soi. L'élément dans lequel travaille un professeur étant le langage, c'est l'élément dans lequel il institue le jeu didactique. Tout ce que les élèves apprennent à l'école, ils l'apprennent dans le langage. Or, comme l'a montré Wittgenstein, apprendre dans le langage, ce n'est pas apprendre un catalogue raisonné de significations abstraites, c'est incorporer une multiplicité de « formes de vie », de pratiques apprises en même temps que le langage, et qui organisent tous nos « jeux de langage ». Formes de vie sur lesquelles nous n'avons aucune garantie autre que leur factualité, à propos desquelles il nous est loisible à tout instant d'entrer en désaccord.

La paradoxale responsabilité du “travail sur soi”

Pour Cavell, le changement doit donc s’enraciner dans ce qu’il appelle, empruntant lui-même ce mot à Emerson, l’*aversion de la conformité*. Pourquoi cette aversion ? Pour une raison essentielle à la vie démocratique : je ne peux me résoudre à suivre seulement par devoir et par habitude les conventions, dans la mesure où elles ne sont pas le produit de ma propre pensée. La personne autonome, en démocratie, ne se fonde pas simplement sur ce qui lui préexiste, mais sur son exercice de jugement à propos de ce qui lui préexiste. Il doit en être ainsi pour un professeur dans la pratique effective de son métier, si nous voulons avancer *en pratique* vers une forme scolaire démocratique.

C'est là que nous retrouvons la précédente aporie : comment un professeur peut-il juger le monde dont il se porte responsable devant les élèves ? Cette transformation de soi du professeur peut-elle être impulsée par quelqu’un d’autre que lui-même ? L’aversion du conformisme doit m’entraîner à penser ceci : tout ce que je considère comme allant de soi, je l’ai absorbé en tant que forme de vie. Ce soupçon, et ce scepticisme, je peux décider d’en faire mon ascèse et je suis placé devant mes responsabilités. Un adulte a la responsabilité de continuer son éducation, c'est-à-dire ne pas abandonner le projet de s'émanciper. Il s’agit d’acquérir une autorité sur sa propre expérience, en renonçant à l’idée que l’éducation réside simplement en un ensemble de règles à suivre (la fabrique du conformisme), mais qu'elle s'exerce par la critique des façons de critiquer (Dewey, 1925). Cette autorité ne peut commencer à germer chez le professeur novice, que s’il accepte préalablement le moment sceptique de l’interrogation sur soi, et de l’interrogation du système des règles héritées.

La formation d’un professeur implique de lui demander d’envisager une transformation pratique de soi-même, qu’il doit amorcer de façon à être capable d’entretenir une discussion avec le monde dont il doit pouvoir se porter responsable. Pour que l’institution soit légitime, chacun doit pouvoir y faire entendre sa voix, et chacun doit pouvoir refuser toute réduction à une sorte de conformité morale de sa propre parole, pour que son insatisfaction le porte à l’action transformatrice. Toute la difficulté est maintenant de savoir si une institution peut prendre en charge une telle exigence.

L’orientation politique de cette analyse suppose une confiance dans la démocratie, qui revendique l’ordinaire des usages dans lesquels on peut exercer sa puissance sceptique. Ce rapport à l’ordinaire, Cavell l’enracine pour chacun dans la « confiance en soi », se faisant par-là l’interprète d’Emerson. Pour Cavell, la confiance en soi est ce qui rend possible l’abandon de soi en vue d’une transformation (que nécessite pour nous, dans l’utopie démocratique, la formation professionnelle du professeur).

En prenant au mot Arendt, ce n'est donc plus seulement se porter responsable du monde tel qu'il est, qui incombe au professeur, c'est se porter responsable du monde tel qu'il est *à reconstruire*. Il s'agirait de s'attacher, dans la pratique même du métier, à interroger toute la grammaire de l'action jusque-là héritée. Cette interrogation du métier devrait commencer par la mise en doute des catégories professionnelles élaborées. Il s'agirait de constituer désormais la possibilité d'une expérience du métier par une exploration pratique du métier. Cela implique d'assumer l'ordinaire constitutif de notre expérience, et de s'autoriser à l'examiner en pratique. C'est ce que signifie, pour Cavell, la force politique de la confiance en soi : l'activité pratique de refuser la conformité.

Que puis-je dire au nom de tous ? C'est certainement la question politique qui traverse notre réflexion sur l'exercice du métier des professeurs, et qui constitue un problème pour la philosophie. Travailler dans une institution ne me conduit pas à devoir en accepter tous les traits. La revendication, et la résistance comme pratique de (trans)formation n'ont pas besoin du prétexte de l'injustice, de la violence, ou de la dictature. Mais l'utopie démocratique doit impliquer logiquement une forme interne de résistance, la résistance au conformisme. Comment la didactique – ou l'épistémologie didactique, dans l'optique chevallardienne (Chevallard, 1996, p. 56) – peut-elle convertir un tel questionnement philosophique ?

Former un professeur, cela ne saurait être seulement lui faire incorporer les « règles du métier ». Au contraire, une formation conséquente devrait attirer l'attention du novice sur l'expérience qu'il fait de ces règles, en l'invitant à une attitude sceptique vis-à-vis de l'ordinaire du métier. Pour le professeur expérimenté, cela implique d'avoir su « décatégorisé » ses attitudes en ayant assumé une position d'aversion au conformisme de la règle, travaillant ainsi sur le caractère paradoxal de l'institution. Tout professeur peut engager un travail sur soi par le fait même de commencer à se faire confiance, cherchant à vivre pleinement l'expérience de se porter responsable du monde. Il interroge et mesure son accord avec le monde, et se demande dans quels mots siens il peut qualifier sa position professionnelle.

Références

Arendt, H. (1972). La crise de la culture. (Trad. P. Lévy). Paris : Gallimard. [éd. originale (1954). *Between past and future*. New York & London: Penguin Classics].

Blanchard-Laville, C., Chevallard, Y., Schubauer-Leoni, M-L. (dir.) (1996). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire*. La Pensée Sauvage.

Castejon, C. (2009). Travail et Théorie critique [de Francfort] : une rencontre sans objet ? *Travailler, 1, 21,* 81-88.
Cavell, S. (1996). *Les voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*. (Trad. S. Laugier & N. Balso). Paris : Seuil. [éd. originale (1979). *The claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy*. Oxford: Oxford University Press].
Cavell, S. (2003). *Un ton pour la philosophie. Moments d'une autobiographie.* (Trad. S. Laugier & É. Domenach). Paris : Bayard [éd. originale (1994). *A Pitch of Philosophy. Autobiographical Exercises*. Cambridge: Harvard University Press].
Deleuze, G. (1987). Qu'est-ce que l'acte de création ? Conférence du 17 mars 1987, « Les mardis de la Fondation Femis ».
Deleuze, G. (1988). *L'abécédaire* (avec C. Parnet, réalisé par P-A. Boutang). Première diffusion sur Arte en 1996, DVD éditions Montaparnasse en 2004.
Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Minuit.
Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. (Trad. J. Zask, J-P. Cometti). Gallimard. [éd. originale (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court].
Dewey, J. (1967). *Logique : La théorie de l'enquête.* (Trad. G. Deledalle). PUF. [éd. originale (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt].
Foucault, M. (2001). *Dits et Écrits, II*. Gallimard [édition originale 1984].
Go, H.L. (2016). La philosophie a-t-elle quelque chose à dire à la didactique ? *Éducation et didactique, 10, 3,* 77-86.
Gramsci, A. (1978). *Cahiers de prison, III*. (Trad. P. Fulchignoni, G. Granel, N. Negri). Gallimard. [éd. originale (1948-1951). *Quaderni del carcere*. Fondazione Istituto Gramsci].
Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationel*. (Trad. T1 J-M. Ferry, T2 J-L. Shegel). Fayard. [éd. originale (1981) *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp].
Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique*. Fayard.
Prairat, E (2013). *La morale du professeur*. PUF.
Rancière, J. (1983). *Le philosophe et ses pauvres*. Fayard [réédition Flammarion 2007].
Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
Sartre, J-P. (1943). *L'être et le néant*. Gallimard.
Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de gestes d'enseignement. *Travail et formation en éducation,5.*
Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.
Wittgenstein, L. (2004-1953). *Recherches philosophiques*. (Trad. F. Dastur et al., E. Rigal). Gallimard. [éd. originale posthume (1953). *Philosophische Untersuchungen.* Oxford: Blackwell].

Refaire (le) monde
Ce que parler ne veut plus dire

Nicolas Kœssler[90]

« Il n'y a pas de planète B, il n'y a pas de planète bla-bla, bla-bla-bla, bla-bla-bla !
Mieux reconstruire… bla-bla-bla, économie verte… bla-bla-bla,
neutralité carbone d'ici 2050… bla-bla-bla !
Des mots. Des mots qui sonnent bien mais qui n'ont mené à aucune action.
Nos espoirs et nos rêves noyés dans leurs mots et leurs promesses creuses ».
Greta Thunberg
Discours de Milan du 28 septembre 2021.

Introduction
Urgence de l'action, temps du questionnement

La Terre adresse à l'homme une injonction. Il y a urgence à changer de paradigme : organiser une mutation profonde de nos comportements, individuels et collectifs, de production, de consommation et d'habitation. Les avertissements naturels – effondrement manifeste de la biodiversité, récurrence de violents épisodes climatiques, problématiques de sécheresse et d'approvisionnement en eau même dans l'hémisphère nord comme en témoigne, depuis le début des années 2000, le désarroi des politiques californiennes – se multiplient. À ces alertes répondent des études sérieuses et le verdict non moins alarmant de nombreux rapports. C'est que les dernières anticipations du GIEC (Groupe d'expert intergouvernemental sur l'évolution du climat), communiquées en août 2021, ont de quoi susciter, sinon le catastrophisme, l'inquiétude. Nous devons nous attendre, sinon au pire, à pire que ces premiers bouleversements qui ne sont que des prémices : problématique généralisée de l'eau et appauvrissement des sols comme des denrées, processus de désertification et mutations morphologiques de nos territoires proportionnelles à la montée des eaux, instabilités politiques

[90] Doctorant en philosophie, Université Paul Valery Montpellier 3, Laboratoire CRISES, EA 4424. Cet article restitue un aspect des réflexions qui sont déjà conduites au sein d'un projet doctoral sous la direction du Professeur Jean-François Lavigne. Le projet est provisoirement intitulé : *Jardin et imaginaire cosmologique. Pour une éco-phénoménologie du jardin*.

dans cette nouvelle course aux ressources nourricières et aux territoires habitables, intensification des flux migratoires dans un monde et une Europe de plus en plus protectionnistes et nationalistes.

L'injonction est celle d'une réponse anthropologique *parce que* la problématique est anthropologique. Si l'homme n'est pas l'unique origine de ces phénomènes, il porte la responsabilité de leur accélération transformant ces *tendances* en *fulgurances* naturelles. L'homme a donné un nom à cette accélération : l'Anthropocène. Le monde est entré dans l'*époque* des hommes. En d'autres termes, l'homme agit comme une force géologique, au même titre que le tectonique ou le climatique, dont l'activité transforme non seulement le paysage mais le *processus générateur* du paysage. Le *faire époque* anthropocène est donc à la fois *historial* et *temporal*. L'homme *fait* l'histoire et la temporalisation de l'histoire terrestre. C'est l'histoire géologique et climatique d'un monde qui se façonne – ou se dé-façonne – au rythme de l'activité humaine et de son accélération dégradante.

Des rapports scientifiques, des programmes politiques, des engagements électoraux : informations et promesses prolifèrent sur le sujet sans action réparatrice conséquente. L'Anthropocène tient donc aussi dans cette ambivalence : l'état du monde est tout autant le produit de l'*action* que de l'*inaction* des hommes. Par inaction il convient d'entendre l'*abstention* dans l'action mais aussi l'*ostension* de réactions inadéquates en proposant des solutions inconséquentes voire plus dégradantes encore. Pourquoi le langage – ce que nous disons et les informations que nous partageons sur l'état du monde naturel – n'a-t-il plus valeur d'engagement pour s'accomplir dans le désir d'une action juste ? Le projet de cette contribution relève d'une *clinique du langage*. Cette clinique du langage s'emploiera à comprendre les causes d'un symptôme spécifique : le bla-bla écologique. Autrement dit rendre compte de la rupture entre parler et agir dans ce contexte spécifique d'une urgence à agir. L'ambition de ce propos est donc d'évaluer la responsabilité du langage – notre conception et notre usage de la langue – au sein de cette problématique d'habitation.

Il faut évidemment louer les recherches de « solutions locales dans un désordre global ». Il y a là, en direction de ces initiatives, une recherche et une inventivité réparatrice qui ne demandent qu'à être écoutées, stimulées et financées. Mais les autorités publiques ont fait un autre choix. Juste au lendemain de la COP 26, nous nous trouvons en effet devant le fait accompli : la stratégie écologique française sera nucléaire[91].

[91] L'énergie nucléaire serait propre puisqu'elle est entièrement décarbonée. Mais cette décision n'a rien de rassurant et moins rassurante encore est l'inexistante réaction de la communauté écologiste – partis politiques écologistes ou candidats présidentiables pourtant soucieux de la cause environnementale – au délire de cette annonce. Encore une

Ce choix politique laisse donc apparaître au moins deux contradictions. La première : fondée sur le modèle de la *croissance verte*, notre stratégie écologique relève de ce que le philosophe et sociologue Bertrand Méheust appelle à juste titre une *politique de l'oxymore*. Le sinistre produit par l'*arraisonnement* technique de nos milieux naturels ne pourrait se régler que dans un supplément de technique et de dégradation. La deuxième contradiction est corrélative de la première : nos institutions dirigeantes fondent leur stratégie sur *une logique de la priorité* – ce motif galvaudé et saturé de l'empreinte carbone et du réchauffement climatique – quand une problématique *systémique* appelle justement à revivre le *phénomène de monde* dans son unité. Comprendre la responsabilité du langage c'est donc s'interroger sur l'*idée de monde* que reflète notre langue contemporaine.

Mais cette interrogation vise une responsabilité interne à notre langue directement *productrice* de notre désengagement et de notre inaction. Les mots sont démissionnaires et semblent ne plus être investis par la responsabilité de faire sens. Nous pouvons en effet parler en toute insouciance d'un compagnonnage de l'écologie et du nucléaire. Une clinique du langage ne peut donc pas faire l'économie d'une question fondamentale : celle du rapport entre le mot et la chose, celle de la relation entre le langage et le monde. Une pathologie du langage révèle une défaillance de cette relation, de ce qui fait *λόγος*. En d'autres termes, quelle est la place du langage dans l'aptitude des hommes à *faire monde* ? Mais la question peut être également envisagée à partir de sa réciproque : quelle est la place du monde dans l'aptitude des hommes à être des êtres de langage et des sujets parlants ?

Un changement de paradigme sera nécessairement éducatif. L'éducation est une condition de possibilité de notre transition écologique vers une révolution écouménale – en référence au verbe grec *οἰκέω* signifiant « habiter ». Mais ce projet est sans avenir si le renouvellement demeure le *renouvellement du même* dans une *école de la reproduction*. Nous devons construire avec la jeunesse de nouvelles postures et stratégies d'habitation en redéfinissant les rapports entre nature et culture dans les liens entre monde de significations et monde de la vie. La

---

fois certains feront et les autres laisseront faire. Les techniques chimiques dévastatrices d'extraction du minerai d'uranium et des traitements de concentration jusqu'à obtention de la « pâtée jaune » (*yellowcake*), intoxiquant sols, nappes phréatiques et air, seraient des pollutions bien négligeables au regard du danger carbonifère et de son impact sur le réchauffement climatique. Les catastrophes ukrainienne et japonaise de 1986 et de 2011, à Tchernobyl et Fukushima, n'auraient aucune chance de se reproduire. Pourtant l'alerte lancée par *Mediapart* fin novembre 2021, visant au plus près de nous le site nucléaire de Tricastin et sa mise en sûreté, fragilise quelque peu notre confiance en l'innocuité de l'atome. Quant à l'enfouissement des déchets radioactifs, il faudrait croire que ce que nous ne voyons pas n'existe pas.

révolution écouménale ne peut donc se fonder que sur un changement de paradigme didactique et sur une *reconstruction de notre forme scolaire* (Go, 2007 ; 2014). Comprendre la responsabilité du langage au sein de la problématique environnementale, c'est donc évaluer la responsabilité de notre forme scolaire dominante dans cette défaillance du langage. L'école ne fabrique-t-elle pas des générations passives pour lesquelles le langage ne provoque plus le désir d'agir et le désir de l'action juste ? Mieux donc que la grève de l'école : comment repenser nos institutions didactiques et l'institution de notre langue scolaire pour que les générations futures, mieux que les générations passées et présentes, soient des générations engagées et concernées par l'état du monde ?

Du monde du texte au monde de la vie

Considérations préliminaires de méthode : une poétique de l'action

Un changement de paradigme ne s'improvise pas. Il doit s'organiser depuis un *paradigme du changement* dont la responsabilité est de préparer justement les conditions d'une migration des sociétés d'un paradigme vers un autre. C'est ce que nous appelons une transition. Un changement consiste à reconfigurer les rapports entre *espace d'expérience* et *horizon d'attente*. Dans son analyse des catégories méta-historiques proposées par l'historien Reinhart Koselleck, Paul Ricœur souligne la fécondité sémantique de ces concepts pour penser les continuités et les discontinuités de l'histoire (Koselleck, 1979 ; Ricœur, 1985, p. 374-390). Les termes d'espace et d'attente y reçoivent une attention particulière en ce qu'ils rendent à l'histoire sa *part d'indétermination* propre à rendre compte d'une causalité complexe reliant événements et époques que les abstractions traditionnelles du passé et du futur ne suffisent pas à expliquer. L'espace d'expérience reformule donc le passé comme une réalité feuilletée faite de possibilités de parcours selon de multiples itinéraires d'expérience. Quant à l'attente elle désigne tout autant l'horizon *protentionnel* et *présomptif* d'un futur inscrit dans le présent, c'est-à-dire d'un *futur-rendu-présent* comme objet de mes anticipations que l'incertitude d'un présent ouvert vers le *pas-encore*. L'histoire devient une marge d'action et d'invention. Un changement peut donc être vécu comme une temporalité créative sachant dialectiser les termes de cette polarité.

C'est pourquoi un changement de paradigme est une invitation à élargir notre horizon épistémologique en diversifiant nos méthodes de recherche. Il ne s'agit pas simplement d'archiver le passé, de comprendre le présent ou d'anticiper le futur mais de préparer une action transformatrice du réel. Une telle épistémologie ne doit pas être

simplement *prospective* mais *poétique*. Elle inscrit son activité dans l'intervalle entre le *probable* et le *possible*. Sa vocation n'est pas la prédiction de ce qui va probablement arriver – l'effondrement climatique par exemple – mais l'invention de possibilités réparatrices, la découverte de parcours jusque-là inenvisagés pour rompre la chaîne causale du probable. Des promesses et des passés avortés, des fictions sous-estimées constituent un répertoire et un laboratoire d'actions.

Aussi l'imagination reçoit-elle un statut privilégié au sein d'une telle épistémologie. Paul Ricœur a valorisé cette fonction imaginative au sein de ce qu'il appelle une *éthique de l'imagination*. Elle consiste en une herméneutique de l'homme agissant qui règle, calcule et augmente sa puissance d'action depuis le déchiffrement des textes et des symboles. Poétique cette épistémologie l'est donc au double sens de son étymologie *ποιεϊεν* comme faire et créer. Elle vise une création d'agir, un renouvellement de notre répertoire d'actions. L'imagination n'est plus seulement cette faculté *irréalisante* et *néantisante* de la conscience thématisée dans l'existentialisme sartrien, ou ce domaine de la sensibilité affectant ma capacité judicative théorique et pratique – mon aptitude à juger juste et à agir bien – de la tradition philosophique.

C'est en héritier de la phénoménologie husserlienne que Paul Ricœur se ressaisit du statut mélioratif que Husserl avait déjà su accorder à l'imagination par le jeu de la *variation imaginative*. Son rôle est déterminant au sein du projet gnoséologique husserlien puisque l'imagination y structure le processus de *réduction éidétique* comme réduction du fait à l'essence. C'est la variation imaginative qui permet d'identifier l'invariant sous l'horizon des variations et de comprendre la *structure de variabilité* d'un phénomène. Par exemple la rubescence du rouge dans les rouges de la rose et d'un champ de coquelicots, d'une goutte de sang, d'un lever ou d'un coucher de soleil ou d'un tableau de Marc Chagall. Dans l'emblématique § 70 des *Ideen I*, Husserl invite à méditer ce pouvoir épistémique sous-évalué de l'imagination :

> « […] la liberté de la recherche éidétique exige nécessairement que l'on opère dans l'imagination.
>
> […] il s'agit naturellement (…) d'exercer abondamment l'imagination à produire la clarification parfaite ici exigée, à reconfigurer librement les données imaginatives (…) Il y a un profit extraordinaire à tirer des données offertes par l'histoire ; dans une mesure plus grande encore, par l'art et, en particulier, par la poésie ; certes, ce sont des fictions ; mais, pour l'originalité dans l'invention des formes, l'abondance des détails, la cohérence sans lacune de la motivation, elles l'emportent hautement sur les productions de notre imagination ; et, de plus, la puissance de suggestion que détiennent les moyens artistiques d'exposition fait qu'elles se changent avec une particulière facilité, pour qui en saisit le sens, en des imaginations parfaitement claires.
>
> C'est ainsi qu'on peut effectivement dire, si l'on aime les paradoxes, et dire en toute vérité – à condition de bien comprendre le sens ambigu de la formule –

> que la “fiction” forme l’élément vital de la phénoménologie, comme de toute science éidétique » (Husserl, 1913, 2018, p. 207-208)

La perspective ricœurienne n’est pas gnoséologique mais pratique. La fiction littéraire fait varier les possibles pour augmenter notre acuité et notre activité dans l’action. Le monde du texte peut être réinvesti dans le monde du lecteur comme *refiguration* du réel (Ricœur, 1985, p. 287) et *résolution poétique des apories* (*id*.). La force inchoative et réfléchissante du symbole donne à penser et à voir *autrement*. Le texte est un *voir comme* ouvrant vers le réel des perspectives nouvelles et salvatrices. Le philosophe Jean-Philippe Pierron, théoricien et promoteur de cette épistémologie insolite, résume de manière éclairante cette dialectique du réel et de la fiction au sein de l’imagination :

> « (…) l’imagination investit la pratique humaine qu’elle dynamise, de part en part, en y déployant sa créativité. L’imagination est la faculté du possible pratique. » (Pierron, 2012, p.11)

C’est la méthode que nous nous proposons d’expérimenter dans le traitement de la question qui nous occupe. Le texte de Pascal Quignard, paru en 1993 sous le titre *Le nom sur le bout de la langue*, thématise admirablement cette défaillance qui affecte parfois le langage. Tout le monde connaît – et a sans doute vécu – ce phénomène ordinaire qui déstabilise la communication. Une amnésie passagère, une intention suspendue, un mot coincé à mi-chemin dans le parcours du dire entre apparition et disparition. Le signifié ne retrouve pas son chemin vers le signifiant. Cet accident de la langue ou plutôt cet *événement* provoque l’obsession jusqu’à la sidération. Nous sommes captifs du mot qui ne demande qu’à pointer vers la parole. Le mot nous absorbe jusqu’à l’absence, il invertit notre attention pour la tirer vers le dedans. Il paralyse le corps.

C’est ce phénomène que Pascal Quignard met justement en intrigue pour raconter « le rudiment d’un conte dans lequel la défaillance du langage était la source de l’action » (Quignard, 1993, p. 9). Ce récit initiatique raconte en effet la quête d’un mot perdu. Le texte offre un double intérêt heuristique. D’abord le déploiement de l’action permet de comprendre par l’effet d’une *question en retour* la source de la défaillance. Il s’agira donc de relever les articulations significatives du récit : d’une part celles qui aident à comprendre la perte initiale du signifiant, c’est-à-dire l’élément perturbateur au sein du schéma narratif ; et d’autre part celles qui mettent en évidence les obstacles épistémologiques ralentissant la reconquête du signifiant. Ensuite il conviendra d’être attentif à la résolution poétique proposée par le récit dans le processus d’anamnèse. Cette lecture est commandée par les deux versants d’une clinique du langage : le versant *diagnostique* et le versant

thérapeutique. L'intention directrice du texte peut se formuler dans la question suivante : qu'en est-il de la définition traditionnelle de l'homme en tant qu'être doté de parole héritée de la formule aristotélicienne *zôon logon echon* ?

Le nom sur le bout de la langue ou la faillibilité du langage

Résumons d'abord l'intrigue générale de ce conte.

Dans le petit bourg de Dives de la province de Normandie au IXe siècle, la jeune brodeuse Colbrune est éperdument amoureuse du beau tailleur Björn – dont le nom se prononce Jeûne – qui habite la maison d'en face. Elle dévoile l'intensité de ses sentiments au jeune homme qui consent à l'épouser à une seule condition : que la jeune brodeuse reproduise trait pour trait et jusque dans ses moindres détails la ceinture historiée qu'il porte autour de la taille. Après des jours et des nuits d'ouvrage, Colbrune est désespérée de ne parvenir à confectionner les motifs aussi variés et enchevêtrés qui ornent la ceinture originale.

C'est alors qu'un étrange Seigneur frappe à la porte de la jeune fille au milieu de la nuit pour conclure avec elle un pacte *faustien*. Il lui confie l'exacte réplique de la ceinture en échange d'une promesse : que la jeune fille n'oublie pas son nom et qu'elle puisse le lui répéter le jour où il viendra lui rendre visite dans un délai d'une année sans quoi elle lui appartiendra à jamais. Retenir ce nom *Heidebic de Hel* ne semble pas une épreuve difficile pour la jeune brodeuse qui accepte la proposition. La jeune femme épouse donc le tailleur. Mais après neuf mois d'une heureuse union, Colbrune se rappelle la visite de ce sombre Seigneur et la promesse qu'elle lui a faite. Elle réalise alors qu'elle a oublié son nom. Qu'il affleure sur le bout de ses lèvres, qu'il flotte quelque part dans sa tête sans qu'elle ne parvienne à le prononcer. Elle sombre dans une profonde dépression qui menace l'avenir de son union et finit par avouer à son époux le marché conclu avec le visiteur.

Le jeune époux s'élance alors dans la quête de ce nom perdu. Pris lui-même d'une étrange amnésie durant sa quête, c'est au bout du troisième voyage vers l'Enfer, la terre du Seigneur, que Jeûne offre à son épouse le trente-et-unième jour du douzième mois le présent de ce nom qui la libère de sa promesse.

Dans ce conte la *promesse* y reçoit le rôle du motif principal. C'est l'histoire d'une double promesse que la jeune brodeuse fait d'abord à celui qui deviendra son époux et ensuite à son visiteur énigmatique. Ces deux promesses répondent successivement à deux conditions : celle de réaliser un ouvrage et celle de ne pas oublier un nom afin de pouvoir le répéter une fois le moment venu. Ces deux conditions agissent dans le récit comme des injonctions qui soumettent la jeune fille à ce que l'on pourrait appeler l'*épreuve de la promesse*. Qu'est-ce qu'une promesse ?

Une situation de langage dans laquelle on s'engage à faire ce que l'on dit. La promesse articule le dire et le faire, c'est une *causalité symbolique* qui oriente le dire vers son accomplissement dans l'agir.

Mais la jeune fille se trouve livrée à une terrible contradiction. La promesse faite au visiteur annule cette parole qu'elle a donnée à celui qu'elle désire comme époux. Pouvoir répéter le nom la dispense de réaliser l'ouvrage. Dire la dispense en quelque sorte de faire. Aussi le thème du mariage sur lequel s'ouvre l'histoire ne sert qu'à mettre en évidence une intrigue plus essentielle du divorce, celle narrative du risque de désunion entre les jeunes époux et celle symbolique d'un protagoniste qui se désengage de sa parole. Colbrune cède à une injonction qui désolidarise dire et agir. En faisant *la promesse de dire* elle fait *ipso facto la promesse de ne pas faire*. Son désir prévaut sur la vérité en même temps que le dire se substitue à l'agir. Parler devient alors un *faire semblant*.

La défaillance du langage tient donc dans cette rupture symbolique qui déstabilise la signifiance du signifiant. Le nom sur le bout de la langue est l'histoire du mot qui se suffit à lui-même. D'ailleurs le fait phénoménologique le montre bien : c'est s'obstiner à retrouver un mot disparu, interrompre le circuit du sens et de la communication quand d'autres mots suffiraient à traduire notre pensée. Ce n'est donc pas *la recherche du mot juste* mais *juste la recherche du mot*. Le signifié ne retrouve pas son chemin vers le signifiant parce que le signifiant a renoncé à faire itinéraire vers son référent. Le langage renonce à sa vie intentionnelle pour devenir un signifiant mort et inerte. Pierre Bourdieu et Augustin Berque ont chacun thématisé ce *fétichisme de la langue*. Sur le versant sociologique le phénomène désigne le *capital symbolique et culturel* qui introduit la *distinction* au sein du tissu social. La langue devient un instrument de pouvoir au service de l'idéologie dominante dans l'économie des échanges linguistiques (Bourdieu, 1982). Sur le versant mésologique il signifie l'*acosmicité du langage* au sein du paradigme épistémologique moderne qui ne fait plus monde avec les choses. Il introduit la distinction entre le subjectif et l'objectif, entre la conscience et le monde pour fonder l'émancipation anthropologique sur la domination et l'exploitation de la nature et de ses ressources (Berque, 2010).

Deux passages du récit méritent d'être soulignés et commentés. Nous proposons d'abord de les reproduire. Le premier est un extrait significatif de la discussion entre Colbrune et le ténébreux visiteur lorsque celui-ci avertit la jeune femme des conséquences de leur pacte si celle-ci venait à oublier son nom. Le deuxième extrait survient un peu plus loin dans l'histoire lorsque Colbrune avoue à son époux le marché conclu avec le visiteur et s'étonne d'en avoir oublié le nom.

Extrait n°1 :

- Comment vous appelez-vous ? demanda Colbrune.
- Je m'appelle "Heidebic de Hel" répondit le Seigneur.

Colbrune ne put s'empêcher de rire. Elle frappa ses mains. Elle dit :

- Comment oublierais-je un nom aussi simple : Heidebic ? Je pense plutôt que vous vous moquez de moi.

Le Seigneur dit :

- Je ne moque pas de toi, Colbrune. Mais ne ris pas si fort. Car si dans un an, le même jour, à cette même heure, au milieu de la nuit, tu as oublié mon nom, alors tu seras à moi.

Colbrune rit de plus belle.

- C'est facile, dit-elle, de retenir un nom ! (Quignard, 1993, p. 28)

Extrait n°2 :

- Qu'est-ce qu'un nom ? [dit Colbrune à Jeûne] Qu'y a-t-il de plus facile à retenir qu'un nom ? Le mot ceinture, comment l'oublier ? Le mot amour, comment ne pas le retenir ? Ton nom, je mourrai en l'ayant sur les lèvres. Pourtant ce nom m'a échappé. (*id*., p. 37)

Le diagnostic se précise encore dans l'attention portée à ces extraits. La défaillance du langage met d'abord en évidence la faillibilité des hommes dans leur maîtrise du langage. Mais cette faillibilité du sujet parlant vient justement de ce que l'homme pense avoir la maîtrise de son langage. Il semble n'y avoir rien de plus facile que de retenir un nom. Retenir un nom, l'expression est déjà très significative : c'est tenir bien en main, avoir prise sur les mots. La mémoire devient une faculté de possession, une manière de capitaliser la langue et de faire provision et collection de mots. La facilité, elle, n'a pas d'existence objective. Elle désigne une certaine modalité de ma relation avec les événements et les choses. Elle appartient au registre de la *prédicabilité*, c'est un produit de ma faculté judicative et de mon jugement. Je juge qu'une tâche est facile. Nous pouvons situer la défaillance du langage dans l'erreur de ce jugement. C'est *parce que* je juge facile cette tâche langagière que je cesse de vivre le mot comme l'épreuve du langage. Le langage cesse d'être une tâche sérieuse.

La défaillance de notre langue contemporaine, héritage de notre épistémologie moderne et produit de notre paradigme sociétal capitaliste, tient donc dans ce renoncement à vivre l'expérience du langage. Autrement dit de ne plus vivre le langage en tant qu'expérience. Qu'est-ce qui caractérise une expérience en tant qu'expérience ? Le mot « expérience » est porteur d'une forte sédimentation de sens se trouvant donc convoqué dans de multiples jeux d'usages. C'est pourquoi nous nous emploierons à ressaisir le sens de ce terme depuis ses racines étymologiques qui demeurent le témoignage intact de la fonction que ce

mot a dû assumer durant son histoire. Nous nous appuierons ici sur la très belle analyse philologique proposée par le philosophe Jean Greisch[92].

L'auteur met en évidence la dégradation de sens dont l'idée d'expérience a pu faire l'objet jusqu'à l'inversion même de son sens originaire au sein de l'expérience scientifique. L'expérience prend avec la modernité la tournure d'une *expérimentation* comprise comme un *processus expérimental* dont nous pensons pouvoir contrôler le déroulement même si son dénouement demeure hypothétique. L'auteur nous invite donc à examiner le foyer originaire de sens depuis la racine indo-germanique *per-* présente dans le terme grec *empereia*. Celle-ci connote la référence à l'ennemi ou au péril – aussi la retrouve-t-on dans le terme *periculum* – et plus précisément encore à l'idée d'une traversée ou d'un passage qui se résorbe dans la possibilité d'une authentique *percée*. Toute expérience contient donc cette saillance sémantique et symbolique d'une traversée périlleuse à « hauts risques », autrement dit dangereuse. Jean Greisch propose par ailleurs un rapprochement significatif entre le terme allemand *Erfahrung* – équivalent germanique du mot français « expérience » désignant l'idée d'un itinéraire et d'une traversée – avec le terme *Gefahr* signifiant le danger et le péril. L'expérience s'articule donc au temps et à l'espace d'une *épreuve* qui « nous tombe dessus, qui nous prend à l'improviste, au dépourvu » (*ibid*., p. 598).

La guérison du langage passe donc par la reconquête de cette expérience et du sens de *faire expérience*. La question est donc de savoir ce que c'est que faire l'expérience de la langue.

Parler c'est mettre au monde

L'expérience de la langue : du nom perdu au nom retrouvé

Poursuivons notre lecture de ce conte très pédagogique. Ce récit n'est pas que l'histoire d'une défaillance mais aussi celle d'une action dont la défaillance est la source. La défaillance du langage déclenche le processus d'une quête à la recherche du nom perdu. Nous envisagerons cette quête comme la reconquête du langage en tant qu'expérience. Il s'agit donc de comprendre ce qui constitue le langage en tant qu'épreuve, c'est-à-dire à quel danger s'expose le sujet parlant en tant qu'il est être faisant usage de la parole.

Il faut à présent se montrer attentif à ce qui dans le récit favorise la réappropriation du nom perdu. C'est cette réappropriation du nom qu'il convient de problématiser pour savoir comment nous passons du nom

[92] Greisch, J. (2003). Les multiples sens de l'expérience et l'idée de vérité. *Recherches de Science Religieuse, 4, 91*, 591-610.

perdu au nom retrouvé. La section centrale du texte est trop longue pour que nous puissions la reproduire mais nous tâcherons de restituer les articulations significatives de sa progression. Après l'aveu de son épouse, le jeune tailleur part à la recherche du Seigneur pour tenter de lui subtiliser le nom et le rapporter à sa jeune femme. Cette quête prend la forme d'un long voyage où le héros traverse de multiples milieux naturels. Depuis le village de Dives, qui campe en situation initiale le décor d'un huis clos, le récit organise le déploiement d'une géographie riche. L'intrigue se déterritorialise pour nomadiser vers un monde insoupçonné. Le jeune homme pénètre dans une forêt, nage sous un océan et gravit des montagnes.

Dans cette géographie auxiliaire qui sert d'adjuvance à la quête du protaganiste, celui-ci fait des rencontres salvatrices. Il reçoit d'abord l'aide d'un lapereau qui le conduit à l'entrée de l'Enfer par le trou de son terrier au milieu de la mousse tendre et fraîche de la forêt. Il rencontre ensuite une sole qui le raccompagne à l'entrée du sombre château dans l'eau écumeuse des vagues et sous la surface de l'océan. Une buse lui montre enfin le chemin vers la montagne minérale où l'accès aux Enfers s'ouvre dans une faille de la roche. C'est au frottement sensoriel de cette géographie diversifiée et de ses divers éléments – terrestre, aquatique et aérien - que le héros trouve sa réponse.

Le conte prend ici une *dimension écouménale* qui replace le signe dans une problématique d'*habitation*. Le héros se réapproprie le mot en même temps qu'il redécouvre une adhérence au monde. Sa présence au langage est gagnée dans sa présence au monde. Par opposition le huis clos du village symbolise ce confinement de la langue, ce mot qui prend les hommes et les femmes en otage. Le diagnostic se confirme : le fétichisme de la langue est bien l'élément perturbateur de la langue. La défaillance du langage vient de ce que le langage *s'oublie d'oublier sa relation au monde et au vivant*. Faire l'expérience de la langue, en d'autres termes, vivre le langage en tant qu'expérience c'est vivre la langue comme l'*épreuve d'une relation*. L'épreuve d'une relation avec le monde qui expose le sujet parlant à la possibilité de deux dénouements : le sens et le non-sens. Le langage est une condition de notre habitation. Comme condition il s'institue en promesse. La promesse peut être assumée comme elle peut se dédire. Le langage peut donc rendre le monde habitable comme le rendre inhabitable. Faire l'expérience du langage c'est donc avoir conscience qu'en parlant nous nous trouvons à l'intersection de cette alternative.

Augustin Berque souligne la menace qui s'exerce au sein de notre épistémologie contemporaine sur la *vie concrète* du langage, vie concrète que le géographe reconduit à cette étymologie éclairante *concretus* comme participe passé du verbe latin *concrescere* signifiant « grandir ensemble ».

> « S'agissant de fétichiser le signifiant, nous n'héritons pas ce vice que du structuralisme ; il est essentiellement moderne. Avant Saussure, nous le devons en effet au dualisme cartésien, et avant celui-ci, à la conception aristotélicienne du lieu, qui consiste à en détacher l'être de ce qu'il contient. En l'affaire, à séparer ce lieu de sens, qu'est le signe, du sens qu'il a concrètement, c'est-à-dire au sein de l'histoire et du milieu singuliers où les gens, les choses et les signes ont grandi ensemble. Cette abstraction-là, privant le signe de ce que dit le signe, c'est à peu près ce que dénonce le proverbe chinois : le sage montre la lune, et l'idiot regarde le doigt » (Berque, 2010, p. 43-44).

Le jeune tailleur retrouve l'itinéraire qui laisse cheminer la chose vers le mot dans ces lieux où le monde, les signes et l'homme ont grandi ensemble tel ce *chemin des ânes* sur l'île de Sérifos dans la Mer Égée qui tire son nom des ânes transportant les hommes et accordant leurs pas aux aspérités adhérentes de sa topographie au rythme d'une chorégraphie collective (*ibid*., p. 23). Il est intéressant de se dire que le *métier de tailleur* consiste tout autant à *tailler* et *découper* que *coudre* et *assembler* les pièces de tissu. Faire l'épreuve du langage c'est donc prendre le risque de séparer là où il faut *faire lien*. Telle est donc l'expérience du langage : être sujet parlant *comme* être tailleur.

Attirons en même temps l'attention sur le personnage du Seigneur. Il s'appelle Heidebic de Hel. Heidebic de Hel incarne cette force séparatrice que son nom même laisse entrevoir – l'anglais *Hell* ou l'alleland *Hölle* désignant justement l'enfer –, il est ce versant *diabolique* du signifiant, c'est-à-dire ce *διάβολεϊη* qui fait en même temps du langage une *puissance de mensonge*. Mais nous proposons de voir ce protagoniste sous un autre aspect. Qui est-il sinon la figure même du langage faite chair ? Il est le produit d'une personnification et d'une prosopopée. Heidebic de Hel est une incarnation, un déploiement vers la chair. Il est ce corps qui nous rend visite, passe le seuil de la porte pour entrer comme pour sortir, celui à qui on rend visite jusque dans l'enceinte de son château. Il représente en même temps ce versant salutaire de la langue dans l'authenticité du *σύμβολον*. Autrement dit du langage dans sa vocation à faire lien avec le monde et à faire lien entre les hommes.

Cette nature pharmacologique de la langue, à être autant poison que remède, est soulignée par Pascal Quignard dans deux extraits significatifs. Il s'agit de ces deux moments où le jeune époux se trouve lui-même pris d'amnésie alors qu'il rentre chez lui pour révéler à son épouse le nom retrouvé. Car ce n'est qu'au bout d'un troisième voyage que l'intrigue trouve son action résolutrice. Il s'agit ici de comprendre ce qui déstabilise la mémoire du héros. Nous proposons de reproduire ces deux extraits avant de les commenter :

Extrait n° 3 :

« Il [Jeûne] gardait le nom bien en tête en le répétant. Il s'appliquait pour le redire.

Arrivé à la rivière, il vit le reflet de sa maison dans l'eau. Il s'arrêta. Il trouva belle cette image qui flottait sur la Dives. Il posa la main sur le parapet. Il contempla le reflet de sa maison qui brillait à la surface de l'eau. Tout à coup il eut faim.

En se redressant, il chercha à réciter le nom : il était là, tout près de lui, il était sur le bout de sa langue. Il flottait autour de sa bouche comme une brume. Tantôt il s'approchait, tantôt il s'éloignait du bord de ses lèvres. Mais quand il fallut le dire à sa femme, le nom lui fit défaut » (Quignard, 1993, p. 40).

Extrait n°4 :

« Il le gardait bien en tête en le répétant. Il s'appliquait à le redire.

[…] Sur le pont, il vit sa femme qui courait vers lui en l'appelant. C'était une journée si douce. C'était le crépuscule. Sa femme criait son nom. Derrière sa femme le soleil se couchait. Aussi vit-il son ombre immense qui courait devant elle, que l'astre couchant projetait sur les pavés de bois du pont. Il avait faim, il était fatigué. Il s'immobilisa devant cette ombre immense qui venait vers lui.

Quand il prit sa femme entre ses bras et qu'elle lui demanda s'il avait retrouvé le nom et qu'il voulût bien le lui confier, il ne le trouva pas aussitôt : ce n'est pas que le nom fût loin, il était là, tout près de lui, il était sur le bout de la langue. Il flottait autour de sa bouche comme une ombre. Tantôt il s'approchait, tantôt il s'éloignait du bord de ses lèvres. Mais quand il fallut le dire à sa femme, le nom lui fit défaut » (*id*.).

Ces extraits mettent en évidence une nouvelle problématique. Le monde fait ici diversion. L'attention du jeune homme se détourne du mot en faveur du monde. Il est doublement fasciné, à la fois par le *reflet* de sa maison et par l'*ombre* de sa femme. Reflet et ombre comme deux figures de la cécité : être aveugle de trop voir et être aveugle de ne pas voir assez. Ce sont les deux problématiques de l'éblouissement et de l'assombrissement. La problématique est proprement phénoménologique. Le mot disparaît à la fois dans un excès et dans une carence d'apparition. C'est que le langage n'est pas le monde mais que le monde n'est pas non plus le langage. Le récit nous invite donc ici à problématiser la question de l'apparaître et du faire apparaître dans la langue.

Faire l'expérience de la langue signifie donc faire *l'épreuve de faire apparaître*. Au sein du langage, mot et chose ne se contentent pas d'apparaître dans leur union. Cette union requiert une posture du sujet parlant.

Langage et nomination : qu'est-ce que nommer la chose ?

Quand nous parlons nous nommons des choses. Mais qu'est-ce que nommer une chose ? Les dernières méditations du philosophe Martin Heidegger ont justement anticipé ce questionnement (Heidegger, 1951, 2006). Pour comprendre cette magistrale analyse, il faut quitter le terrain

d'une définition traditionnelle de la langue qui porte en elle de coûteuses présuppositions. Il y a déjà là une indication précieuse sur le langage. C'est *parce que* l'on croit savoir ce qu'il est que nous passons à côté de l'*énigme du langage*. En d'autres termes du *mystère* qui en fait justement toute l'expérience. Nous nous situons encore, même au sein de cette pensée tardive, dans l'héritage phénoménologique initié par Edmund Husserl. Le questionnement heideggerien est initié par le geste d'*ἐποχή* phénoménologique. Suspendre notre jugement pour être reconduit – reconduction qui est le sens originaire de la *réduction phénoménologique* au sens étymologique de *re-ducere* – vers l'essence du phénomène.

Quelle est donc cette présupposition qui anticipe et compromet notre compréhension du langage ? Celle qui consiste à penser le langage comme faculté d'expression, c'est-à-dire comme *extériorisation* et *exhibition* de nos vécus intrapsychiques que sont par exemple nos pensées ou nos émotions. C'est cette conception de la langue qui commande d'ailleurs ce trouble du langage raconté par Pascal Quignard. Le langage est déstabilisé par ce mot qui vient du dedans et qui se refuse à l'extériorité. Il ne s'agit donc pas de renoncer à cette définition – ce qui serait déjà faire thèse sur le langage, adopter une position quant à sa définition – mais de la neutraliser pour revenir à cette chose-même de la langue.

Il faut donc commencer par revenir vers ce que le langage nous dit de lui-même parce que « la parole est parlante » (*id*. p. 15)[93]. Nommer une chose, nous dit la langue, c'est appeler une chose par son nom.

> « Ce « nommer », quel est-il ? Ne fait-il qu'affubler de mots des objets et événements connus et représentables – neige, cloche, fenêtre ; tomber, sonner ? Non. Nommer ce n'est pas distribuer des qualificatifs, employer des mots. Nommer c'est appeler par le nom. Nommer est un appel. Nommer rend ce qu'il appelle plus proche. Sans doute, cet approchement ne fait-il pas venir ce qui est appelé pour le déposer au plus proche dans le cercle du déjà présent et l'y mettre en sécurité » (*ibid*., p. 22-23).

Nous quittons ici une approche structuraliste de la langue, héritée en particulier de la linguistique saussurienne, pour cesser de penser l'*en soi* du langage, autrement dit comme un univers autonome arraché à ses conditions vivantes de production. Cette conception du langage comme langue – au sens précis du structuralisme et selon la distinction que celui-ci prend soin d'établir entre langue et parole – a pour effet d'introduire une objectivation du langage au sein même de la parole. L'objet de la science linguistique se prolonge dans l'usage vivant que nous en faisons. L'expérience vivante se réifie, le mot se chosifie. Par opposition, le

[93] Nous indiquons la page de la première occurrence. L'expression fonctionne en effet comme un *leitmotiv* tout au long du texte pour apparaître avec récurrence et insistance.

langage est ici pensé dans la sphère de l'agir comme un *geste*. Nommer c'est appeler une chose à venir dans la proximité pour la mettre en sécurité. Le motif de l'*approchement* s'articule à celui du *ménagement* récurrent dans l'œuvre tardive de Martin Heidegger. Ce n'est pas un hasard si l'idée de ménager au sens d'abriter et de mettre en demeure reçoit la même attention dans la conférence de 1951 intitulée *Bâtir, habiter, penser*. La conception heideggerienne du langage nous reconduit vers notre problématique d'habitation.

Mais qu'est-ce que signifie mettre une chose en sécurité ? « Lors de leur nomination, les choses nommées sont appelées et convoquées dans leur être de chose » précise Martin Heidegger (*ibid*., p. 24). Mettre en sécurité c'est donc *a-ménager un site* pour permettre à la chose d'être selon son être de chose. Le langage est ce site où la chose est préservée dans sa choséité. Mais qu'est-ce alors qu'une chose ? La question posée dans ce texte par le philosophe semble nous faire prendre un détour. Cette réception du texte consisterait justement en un fâcheux contresens. Il n'y a pas de détour à ce que le langage selon sa vocation première revienne à la chose-même. Si détour il y a, c'est le détour que cette conception du langage fait prendre à la définition traditionnelle de la langue prisonnière du *paradigme de la représentation*. Re-présentation comme copie intrapsychique de la chose.

> « Ainsi venues en appel, toutes ces choses rassemblant auprès d'elles le ciel et la terre, les mortels et les dieux. Les Quatre sont, dans une originale unité, mutuellement les uns aux autres. Les choses laissent auprès d'elles séjourner le Cadre des Quatre. Laisser ainsi séjourner en rassemblant, tel est l'être-chose des choses (*das Dingen der Dinge*). Ce cadre uni de Ciel et Terre, Mortels et Divins, ce cadre qui est mis en demeure dans le déploiement jusqu'à elles-mêmes des choses, nous l'appelons le « monde » » (*id*.).

Nous reconnaissons ici cette pensée du *Quadriparti* qui marque la pensée du dernier Heidegger. C'est à partir de lui que nous devons comprendre à présent la chose selon son être-de-chose et en même temps une conception unifiante du langage. Il y a en effet comme un paradoxe : l'être-de-chose de la chose ne désigne plus l'*autarcie d'une essence*. Nous quittons le modèle de la présence comme substance ou parousie. L'essence n'est plus pensée sur le modèle antique et traditionnel de la *quiddité*, c'est-à-dire de l'invariant et de l'invariabilité de l'essence mais sur le modèle du *déploiement et de l'acheminement*. Nous levons donc ce paradoxe dès lors que nous abordons le langage comme ce déploiement qui appelle la chose à rassembler. La chose est *rassemblement*. Que rassemble-t-elle, qu'est-ce qui se tient uni et à l'unisson dans ce rassemblement au creux de la chose? Ce que nous appelons « monde ». « La parole parle (…) en disant aux choses de venir au monde, et au monde de venir aux choses » précise encore Martin Heidegger (*ibid*., p.

27). Le geste du langage qui façonne le langage en tant qu'expérience peut s'énoncer dans la proposition suivante : parler c'est donc *mettre au monde*. En ce sens le langage reçoit une autre dimension. Faire l'expérience du langage c'est prendre conscience des conséquences de notre parole. Parler est toujours une question de vie ou de mort. Le langage a une responsabilité phénoménologique, il a la responsabilité de ce *faire apparaître le monde* au risque de le *faire disparaître*. *Nos espoirs et nos rêves noyés dans leurs mots et leurs promesses creuses.*

La mort est encore un motif significatif de l'œuvre heideggerienne qui traverse toute l'histoire du corpus depuis le texte majeur de 1927 *Sein un Zeit* jusqu'aux productions les plus tardives. Nous le trouvons ici sous l'expression des « mortels ». Il faut revenir ici au projet initial d'*Être et Temps* et à son *Analytique du Dasein*. Le *Dasein* se caractérise par sa condition d'*être-jeté* (*Geworfenheit*), c'est-à-dire qu'il fait l'épreuve de son *là* et de sa *déréliction* dans le monde en tant qu'il est jeté dans le monde malgré lui et livré à une situation qui lui échoie et depuis laquelle lui est manifestée la responsabilité de se choisir selon ses possibilités propres. Le *Dasein* est mortel en ce sens qu'il *peut la mort*. Le *Dasein* se rapporte à sa mort entendue comme sa possibilité la plus propre et à partir de laquelle il se réconcilie avec cette temporalité ekstatique, originale et authentique (*eigentlich*), qui l'ouvre à toutes ses possibilités comme à celle d'une relation privilégiée à l'être de l'étant. Le motif heideggerien de la mortalité prépare donc le *Dasein* à son émancipation du mode inauthentique (*uneigenlich*) de l'existence en laquelle se déploie tout le *dévalement* du *bavardage* et du *on-dit*. C'est bien sa condition de mortel qui permet donc à l'homme de réinvestir cette responsabilité du langage. Celle de « mettre au monde ».

Mettre au monde, c'est-à-dire nommer la chose pour que se rassemble en elle l'unité du Ciel et de la Terre, des Divins et des Mortels. Parler c'est former la jointure, la « couture du tailleur» entre ces quatre instances. La philosophe Céline Bonicco-Donato commente de manière éclairante ces quatre instances. En substance voici ce qu'elle nous dit. La terre comprend ce qui couvre les règnes minéral, animal et végétal, autrement dit tous « les éléments solides et organiques de notre monde » (Bonicco-Donato, 2019, p. 49). Elle constitue notre milieu nourricier d'êtres terrestres. Le Ciel désigne « les phénomènes temporels, climatiques et atmosphériques, l'impermanent et l'immatériel » (*id.*). C'est le milieu qui nous hisse vers la spiritualité. Quant aux Divins, les messagers divins préparent cette rencontre des mortels, du ciel et de la terre *sous la surveillance du sacré*. L'inviolable du sacré est ce *Genius loci* ou ce « génie du lieu » qui invite les hommes à comprendre le lieu selon sa vocation, c'est-à-dire « ce à quoi il aspire et donc ce qu'il réclame et exige de la part de ceux qui viennent y loger » (*ibid*., p. 51). Nommer la chose prend donc toute la valeur d'une responsabilité. Le

sujet parlant doit inviter le monde à apparaître *avec* la responsabilité qui lui incombe de prendre soin de sa vulnérabilité.

Nous connaissons les deux paradigmes du *pont* (Heidegger, 1951) et de la *cruche* (Heidegger, 1949) qui illustrent cette conception écouménale et écologique du langage. Nous ajoutons à ces exemples un extrait du texte de Pascal Quignard. Alors que la jeune brodeuse est désespérée de ne pas retrouver le nom perdu, qu'elle est en pleurs, son époux attentif lui adresse ces paroles :

> « Tu pleures trop. Je t'appellerai Dives tellement tu pleures. Je t'appellerai comme le fleuve qui traverse notre village, dont l'eau fait nos fruits, où nos chevaux s'abreuvent, où nos vaches boivent, où notre linge trempe, qui fait notre soupe, qui nettoie nos visages et nos mains et où toute l'année les poissons ouvrent la bouche sans finir comme tu fais tout le long de la journée » (Quignard, 1993, p. 36).

Nommer la chose révèle la chose en tant que lieu d'une articulation. La chose ainsi nommée déploie l'espace et l'histoire d'un compagnonnage entre nature et culture. Le fleuve nourrit et abreuve les fruits de la terre, fournit leur subsistance aux animaux comme aux hommes. Il redistribue aux vivants les dons de la pluie, de ses affluents et des neiges qui fondent au printemps. Le fleuve reflète ce cycle naturel de générosité. Son flot rythme le geste des rituels quotidiens. Il rafraîchit les corps qui souffrent des chaleurs de l'été. En hiver, il offre aux patineurs et leurs chorégraphies sa surface gelée. Il rappelle à l'homme la richesse de son inventivité : la transformation de son débit en source d'énergie, de son lit en flux de communication et de navigation. Il offre ses berges au sédentaire qui jouit de ses eaux et la force de ses courants au nomade épris de voyage. Le mot authentique rappelle ce que la culture des hommes doit à la nature. Dans le mot s'exprime toute la vie d'un *milieu*. C'est toujours un *signe de gratitude*.

Conclusion : parler pour refaire (le) monde

Le paradoxe de la prière : entre espace d'expérience et horizon d'attente

Perdre le sens des promesses, oublier la valeur des engagements *a des conséquences*. Les hommes perdent du temps dans cette urgence à réparer le monde. Mais se dédire *est déjà une conséquence* : celle d'une promesse dédite entre le mot et la chose. Le mot a divorcé de la chose. Le récit de Pascal Quignard se clôture sur la prière de Jeûne et Colbrune. Ils prient pour ne plus oublier cette promesse du langage :

> « Nous vous en prions, Seigneur, faites que ce cierge, consacré au souvenir de votre Nom, brûle sans s'éteindre, pour dissiper l'obscurité de cette nuit » (Quignard, 1993, p. 52).

Le langage en l'homme n'est pas acquis. Il doit être le fruit d'une constante vigilance. Il y a dans le dénouement de ce conte un étonnant paradoxe. La prière ouvre un horizon d'attente comme un chemin d'espérance quand la fin du conte clôture justement l'espace de notre expérience de lecture. C'est que l'enseignement du texte est appelé à se prolonger dans le monde du lecteur. Autrement dit dans un monde en extinction. Mais l'extinction du monde vient d'abord de son occultation au sein du langage. Il y a une extinction de notre vocation langagière à dire le monde. *Refaire le monde* c'est donc commencer par *refaire monde* avec la langue.

La thèse ici soutenue est que notre forme scolaire participe depuis longtemps à l'extinction de cette vocation langagière. Non seulement l'école n'apprend plus aux élèves à dire le monde mais elle leur enseigne *à ne plus le dire*. Elle a déployé beaucoup d'ingéniosité et de moyens pour organiser cette rupture de l'enfance et du monde. Elle crée une *enfance acosmique* et produit des adultes *pauvres en monde*. La République a inventé des écoles carcérales à vocation hygiéniste et disciplinaire[94]. L'architecture de nos écoles en témoigne encore. Le monde est dangereux pour la santé et la sécurité de nos élèves, il est toxique pour le savoir. Et cette architecture reste commandée, malgré quelques efforts d'innovation au service du bien-être de nos élèves, par ce *culte du dedans* qui doit favoriser le repli sur l'intériorité. Notre forme scolaire, comme en témoigne encore notre langue pédagogique, est une *école de l'intériorisation*. Nous ne nous opposons au bien-fondé de cette expression. Mais le sens qui lui est réservé à l'école est déjà le produit d'un dévoiement du langage. Ce que l'école demande à ses élèves d'intérioriser a *la consistance du vide*.

> « J'aime ces murs nus. Je n'approuve point qu'on y accroche des choses à regarder, même belles, car il faut que l'attention soit ramenée au travail » (Alain, 1976, p. 19).

Cette pensée du philosophe Alain a au moins le mérite de nous éclairer sur l'intention qui préside à la conception architecturale de nos écoles. L'espace scolaire est au service d'une *police de l'attention*. Il s'agit d'exercer un contrôle sur l'attentionnalité des élèves, c'est à dire leur faculté à donner de l'attention et à maîtriser la variabilité de leur acte

[94] Nous renvoyons le lecteur à un article que nous avons écrit pour le Congrès de didactique en Théorie de l'action conjointe didactique (TACD) qui s'est tenu à Nancy en juin 2021. Le travail, actuellement en ligne sur le site du congrès, y est intitulé : *Une cabane d'amitié. Texte libre et contrat phénoménologique à l'École Freinet*.

attentionnel. Mais ne craint-on pas de diviser l'attention des élèves en dissociant l'attention de son désir ? Car l'attention n'est-elle pas le désir de mieux percevoir ? Le paradoxe se révèle avec toute la force de son absurdité dans ce que nous appelons l'enseignement des sciences naturelles que nous avons récemment rebaptisées « découverte du monde ». Nous pensons pouvoir enseigner et élucider avec nos élèves les mystères de la nature en les dispensant d'une expérience réelle et concrète de la nature. Jean-Jacques Rousseau nous a pourtant légué à ce sujet une réflexion que l'on peut prendre le temps de méditer :

> « Votre idée d'amuser un peu la vivacité de votre fille et de l'exercer à l'attention sur des objets agréables et variés comme les plantes me paraît excellente (…) J'ai toujours cru qu'on pouvait être un très grand botaniste sans connaître une seule plante par son nom, et sans vouloir faire de votre fille un très grand botaniste, je crois néanmoins qu'il lui sera toujours utile d'apprendre à bien voir ce qu'elle voit » (Rousseau, 2018, p. 15-17)[95].

Il faut souligner ici un *idéalisme* de l'école qui n'enseigne qu'une *idée de monde*. En d'autres termes, sa stratégie est *démondanéisante* réduisant le monde à son idée. Comment travailler, par exemple, la germination sans opérer un mouvement vers le jardin et ses pratiques, sans vivre avec nos élèves les joies de la fructification. Ce sont ces joies concrètes qui offrent un espace à l'*étonnement* et stimulent le *désir d'apprendre*. Aménager des jardins dans nos écoles ne semble pourtant pas bien difficile et reste moins dispendieux que la création de nouvelles centrales nucléaires. Comment s'étonner alors – comme il est bon ton de le dire aujourd'hui – que nos enfants ne sachent pas à quoi ressemble une aubergine sans même aller jusqu'à parler d'un panais ou d'un crosne ? Ces légumes que nous avons justement oubliés. L'inférence est donc claire : l'extinction du monde par son occultation au sein de la langue résulte d'une *extinction organisée de notre expérience de nature*. Anne-Caroline Prévot, chercheuse au CNRS au Centre d'écologie et des sciences de la conservation (CESCO) du Museum national d'histoire naturelle, s'est intéressée à ce phénomène :

> « L'idée est la suivante : de génération en génération, les jeunes vivent de moins en moins en contact avec la nature (parce qu'il y en a moins et parce que leurs modes de vie limitent ces contacts), au moment même où ils construisent leur identité. (…) Les conséquences de cette diminution apparaissent à l'âge adulte : avec une identité environnementale faible, ils sont moins en demande de nature dans leur vie quotidienne, ils l'intègrent moins dans leurs actions. L'extinction de l'expérience de nature peut donc avoir des effets insidieux et profonds sur la protection de la nature et de la biodiversité (…) » (Prévot, 2015, p. 18).

---

[95] Il s'agit d'un extrait de la première des *Lettres sur la botanique* du 22 août 1771 adressée par Rousseau à Marie-Catherine Delessert qui sollicite le philosophe pour donner des leçons de botanique à sa jeune fille.

Nous pouvons ajouter à la construction de cette identité environnementale la construction du sujet parlant et de son identité langagière. La langue scolaire – celle que nos élèves apprennent à l'école – reflète en effet cette même volonté d'*effacer le monde*. La langue participe à cette stratégie carcérale. Le monde disparaît au profit du monde de la langue. La langue scolaire est scolastique. Pierre Bourdieu et plus récemment Bernard Lahire ont montré comment le structuralisme linguistique façonne la *praxis* langagière des étudiants.

> « À la différence de l'orateur, le grammairien n'a rien à faire du langage que de l'étudier pour le *codifier*. Par le traitement même qu'il lui fait subir, en le prenant pour *objet d'analyse* au lieu de s'en servir pour penser et parler, il le constitue en tant que *logos* opposé à la *praxis* (et aussi, bien sûr, en *langage pratiqué*) : est-il besoin de dire que cette opposition typiquement scolaire est un produit de la situation *scolaire*, au sens fort de la situation de *skholè*, d'*otium*, d'*inaction*, qui n'a que peu de chances d'apparaître dans sa vérité aux esprits façonnés par l'institution scolaire ? » (Bourdieu, 1980, p. 53 ; Lahire, 2000, p. 137).

Le *logocentrisme* est le paradigme linguistique de notre forme scolaire : la langue n'est étudiée que pour elle-même pour devenir le propre centre de sa préoccupation. Bien sûr il ne s'agit pas de négliger cette maîtrise de la langue et la riche histoire de ses structures – son lexique, son orthographe ou encore l'inventivité de ses syntagmes – mais de valoriser, au sein de son apprentissage, la puissance de notre langue à dire le monde. Perfectionner sa connaissance de la langue pour développer l'intelligence de notre présence au monde et adapter les besoins de notre agir aux besoins de la nature. La forme scolaire doit travailler à ce compagnonnage entre notre expérience de la langue et notre expérience du monde. Une révolution écouménale devra accomplir le geste d'une révolution copernicienne en décentrant le monde de l'école pour déplacer son autarcie actuelle vers le projet d'une école du monde.

Du monde de l'école à une école du monde

La philosophe Hannah Arendt a produit une pensée de l'éducation riche mais pleine d'ambiguïtés. Contre une vision progressiste de l'éducation elle souligne l'importance de protéger ce qui fait la nouveauté des nouvelles générations en même temps que la nécessité de protéger ce qui fait le déjà-là de nos traditions et de notre culture. Cette dialectique de l'ancien et du nouveau résume parfaitement ce qui constitue l'enjeu de tout projet d'éducation.

> « (…) L'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une

protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque génération » (Arendt, 2011, p. 238-239).

Protéger les enfants du monde *et* protéger le monde des enfants. Il s'agit plutôt dans la forme scolaire encore actuelle de protéger les enfants du monde *pour* protéger le monde des enfants. L'école passe à côté de ce qui fait l'enjeu dialectique du monde éducatif. Bien sûr le concept de monde dans l'œuvre d'Hannah Arendt appelle une réflexion approfondie. Il ne s'agit pas du monde tel que nous l'envisageons depuis le début de ce propos. C'est le monde de la permanence, celui de la culture et des institutions. Le concept de monde est fortement sédimenté et abrite des conceptions très diverses dans l'histoire de la philosophie. Mais c'est bien là ce qui *fait* problème : l'état actuel du monde naturel montre aujourd'hui la nécessité de les penser ensemble. De rendre au monde l'unité qui fait son sens. Nos institutions doivent être des *éco-institutions*. Il faut réfléchir à un *devenir écologique* de notre culture.

À commencer par nos institutions didactiques, celles qui nous préparent à entrer dans le monde. Depuis quelques décennies, sur l'initiative du didacticien des mathématiques Guy Brousseau, la didactique intègre à sa réflexion la *référence du milieu*. Nous parlons maintenant de milieux didactiques. Le *milieu didactique* désigne cette *structure problématique* de la situation d'apprentissage, proposée par le professeur à ses élèves, pour favoriser à la fois la mise en activité des élèves et la production de savoirs. L'élève apprend par la résolution du problème au sein du milieu didactique. Par cette référence au milieu, la didactique espère apporter un surcroît de sens aux apprentissages : des situations problématiques pour stimuler chez les élèves des postures questionnantes et des comportements de *dévolution*, c'est-à-dire d'autonomie dans le travail (Brousseau, 1998).

Pourtant nombre de ces milieux didactiques sont des milieux hors-sol[96]. Des apprentissages sous éprouvette. La structure problématique de ces milieux didactiques manque de cette concrétude qui fait la *médiance du milieu*, de ce milieu où « les gens, les choses et les signes ont grandi ensemble » (Berque, 2010, p. 44). La didactique déploie beaucoup d'ingéniosité et les jeux ne manquent pas : jeux de lecture et d'écriture, jeux mathématiques. Mais si le monde est un jeu, il ne faut pas s'étonner de nos comportements contemporains qui jouent avec le monde. Le jeu favorise l'*extinction du sentiment de responsabilité*. Il virtualise notre agir et laisse se développer la conception d'un agir qui n'a aucune conséquence. Sans parler de la prolifération du numérique dans les

[96] Nous recommandons la lecture du très bel article de Thibaut Gimenez-Bouchet intitulé *Greffer une nouvelle pratique sur un milieu d'enseignement-apprentissage. Perspective mésologique et émergence de l'instance ingénieur*. Il se trouve en ligne sur le site du deuxième Congrès TACD 2021.

classes – encouragée depuis 2016 par une politique du Plan numérique à l'école – qui virtualise encore davantage la virtualité du jeu. Le monde des enfants devient une virtualité de virtualité. La pédagogie s'emploie, selon l'expression berquienne, à *discrétiser* toujours plus notre expérience du monde. Un changement de paradigme écouménal doit travailler à une réconciliation du monde et du savoir dans le paradigme d'une *école ouverte sur la vie*.

Le texte libre et la prose du monde

Pourquoi valoriser l'aménagement et l'organisation d'un milieu concret à l'école ? Pour rendre au corps sa vocation épistémique, c'est-à-dire sa capacité à produire des savoirs. Notre langue est pauvre en monde parce qu'elle est privée de sa vocation à *faire signe*. Elle a quitté le *circuit du geste*. L'anthropologue Marcel Jousse propose à ce sujet une réflexion d'une prodigieuse fécondité. L'homme s'inscrit dans le monde comme au sein d'un mouvement universel et perpétuel d'interactions. Le monde est donc cet immense circuit et complexe d'interactions dont le *Triphasisme* constitue la loi première puisque *chaque action agit sur une autre action*. Ce cosmos rythmique et rythmé d'événements se réverbère en même temps dans l'*anthropos* qui est le *miroir du réel ambiant*. L'homme est donc programmé pour recevoir tout ce qu'il peut de ce réel par le jeu de ce que l'auteur appelle l'*intussusception* et le rejouer dans le *mimisme*. Autrement dit l'homme est joué du réel qu'il rejoue dans une action transformatrice. L'homme est un *rythmo-mimeur* et se construit dans ce processus du *rejeu*.

> « C'est par le Mimème que l'homme construit sa première expression qui est donc, non pas ce qu'on a appelé le Langage, mais le Mimage. C'est grâce à ce « Mimage » que fonctionne la Pensée. La Pensée étant simplement une intellection de « Mimèmes » (…) C'est à partir du moment où l'Anthropos a joué en lui le geste interactionnel qu'il a pu se dire le microcosme qui réverbère le macrocosme. » (Jousse, 1969, p. 56 ; p. 59)

Bien sûr ce rejeu est sans aucun rapport avec ce que nous appelons le ludique. Il a toute la dimension vitale du sérieux. La pensée et la sémiotisation, c'est-à-dire notre faculté à produire et faire l'usage de signes, résultent donc d'un processus d'intellection qui transforme nos gestes en gestes de pensée et de langage. Le langage fait monde quand il s'inscrit dans la continuité du geste et ne s'est pas, selon l'expression joussienne, *algébrosé* en une creuse abstraction.

Le philosophe Claude Tresmontant fut à la fois l'élève de Marcel Jousse et de Célestin Freinet. Il n'est donc pas étonnant de retrouver chez ces deux penseurs de l'éducation une profonde complicité.

> « Le monde moderne est un monde où l'homme n'ose plus jouer ses gestes. Le langage oral et écrit a remplacé le langage gestuel. Mais l'homme n'est pas l'association factice d'une « âme » et d'un « corps » : l'homme vivant est une unité psychosomatique. C'est pourquoi la pensée est geste, l'expression de la pensée est geste. Un homme qui inhibe en lui le geste, inhibe aussi sa pensée » (Tresmontant, 1965, p. 100).

Cette complicité s'exprime en particulier dans cette pensée de l'écriture libre et du texte libre élaborée par Élise et Célestin Freinet. Le texte libre répond à de nombreux *invariants* pédagogiques. Il y a des exigences dont le professeur ne peut faire l'économie : liberté rendue à l'enfant d'écrire ce qu'il veut, quand il veut – ce qui ne signifie pas liberté de ne pas écrire mais liberté d'écrire dès qu'il en éprouve la nécessité. Pour autant nous n'insisterons pas sur ces invariants mais plutôt sur l'invariant qui préside à ses invariants et qui fait l'*invariance de ces invariants*. Il s'agit de la libération de l'attention par laquelle l'enfant reçoit l'autorisation de revenir au monde et à la vie. L'enfant éprouve le besoin d'écrire parce que son corps a des expériences à raconter.

À l'École Freinet, à Vence, le complexe pavillonnaire qui forme le bâti de l'école est cerclé d'une vaste forêt. Au centre de l'école se tient un grand chêne pubescent préservé par Freinet durant la construction de l'école (il était alors une jeune pousse). Ce chêne, les enfants aiment à l'appeler « le chêne de Papa Freinet ». Ils sont autorisés à y grimper et chaque moment vécu dans le parc de l'école est une occasion que les enfants ne manquent pas pour tâtonner leurs talents de grimpeurs. Aussi n'est-ce pas un hasard mais bien une loi pédagogique – naturelle dirait Freinet – si ce rituel d'escalade inspire de nombreux trésors d'écriture. Nous proposons de reproduire l'un d'entre eux avant de le commenter.

Un arbre sensationnel

« Il est immense ! Avec sa chevelure hirsute de branches emmêlées et entrelacées, il ressemble à un ouragan ! Avec lui tous les exploits sont permis ! Dedans, on se sent comme des géants ! Tout près de notre tête se perchent des oiseaux aux multiples couleurs. De sa cime nous avons l'impression d'attraper les rayons du soleil et d'apprécier la caresse du coton des nuages… Quelles sensations magiques nous donne notre chêne ! » Anaïs 8 ans 9 mois et Célia 8 ans 9 mois.

Ce texte écrit en avril 2015 dans la classe des Grands (CE2-CM2), produit d'abord à deux durant le plan de travail individualisé puis nettoyé coopérativement avant sa publication dans le Livre de vie *Les Pionniers*, ne décevra aucun enseignant soucieux d'une juste pratique de la langue. Il est le fruit d'un travail d'écriture surveillé, approfondi dans de multiples phases correctives et dans le circuit du *tâtonnement expérimental* freinetien. Bien écrire y est une affaire sérieuse à laquelle chaque enfant se consacre quotidiennement. Pourtant il est le fruit d'une

conception radicalement différente de l'école. Différente des pratiques traditionnelles, différente des pratiques actuelles tournées vers les jeux d'écriture.

La langue sauvegarde en même temps une expérience riche vécue en pleine nature. Tout y fait monde. L'arbre cesse d'être cet *isolat* du dictionnaire pour être restitué au tissu et à la chair du monde. Son arborescence « hirsute » épouse les courants du vent dans un *devenir ouragan*. Ses branches accueillent le compagnonnage pacifique des hommes et des oiseaux. Même les sensations qu'il nous procure font monde dans un *jeu de synesthésies* où se mêlent sens propre et sens figuré. Un arbre sensationnel : un arbre qui fait sensation, un arbre qui donne sensations. Son immobilité s'ouvre sur le mouvement atmosphérique des nuages. Le chêne barométrique, le baromètre de notre croissance et du ciel au-dessus de nos têtes. Sa cime nous apporte un point de vue surplombant sur le monde et nous donne l'impression d'être des géants. Grimper dans son tronc nous permet d'accomplir des puissances. Nous grandissons *avec* le chêne. Mais son immensité nous rappelle aussi combien nous sommes petits. Il nous enseigne le juste équilibre, la juste mesure. Nos puissances ne sont pas dévastatrices. Nous nous sentons forts et fortifiés de bienveillance. L'enfance est l'avenir du monde et le monde est l'avenir de notre enfance.

Références

Alain (1976). *Propos sur l'éducation*. Gallimard.

Arendt, H. (1972). La crise de la culture. (Trad. P. Lévy). Gallimard. [éd. originale (1961-1968). *Between Past and Future*. New York City: Viking Press].

Berque, A. (2010). *Écoumène, Introduction à l'étude des milieux humains*. Belin.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques*. La pensée sauvage.

Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR.

Go, H.L. (2014). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique, 8, 3*, 147-154.

Heidegger, M. (1976). *Acheminement vers la parole*. (Trad. J. Beaufret, W. Brokmeier, F. Fédier). Gallimard. [éd. originale (1959). *Untersweg zur Sprache.* Verlag *Günther Neske]*.

Heidegger, M. (1985). *Être et Temps.* (Trad. E. Martineau). Authentica. édition numérique hors-commerce. [éd. originale (1927). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer*]*.

Heidegger, M. (1958). *Essais et conférences*. (Trad. A. Préau). Gallimard. [éd. originale (1954). *Vorträge und Aufsätze*. Verlag *Günther Neske*].

Husserl, E. (2018). *Idées directrices pour une phénoménologie pure et une philosophie phénoménologique* (Trad. J-F. Lavigne). Gallimard. [éd. originale (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Felix Meiner Verlag].

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' « échec scolaire » à l'école primaire*. PUL.

Méheust, B. (2009). *La politique de l'oxymore, Comment ceux qui nous gouvernent nous masquent la réalité du monde*. La Découverte.

Pierron, J-P. (2012). *Les puissances de l'imagination*. Les éditions du cerf.

Prévot, A-C. (2015). Se mobiliser contre l'extinction d'expérience de nature. *Espaces naturels, 51*.

Tresmontant, C. (1965). Un génial précurseur : Marcel Jousse. *Revue Ecclesia, 198*.

Quignard, P. (1993). *Le nom sur le bout de la langue*. Gallimard.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit 3, Le temps raconté*. Seuil.

Y a-t-il un sujet dans l'éducation ?

Renaud Hétier & Nathanaël Wallenhorst[97]

À la fin de « Freud pédagogue » (Cifali,1982), après avoir longuement montré l'intérêt du fondateur de la psychanalyse pour l'éducation, et la tentation d'une forme d'« application » de la première sur le second, Mireille Cifali précise une différence capitale dans le rapport au savoir, d'une part, et dans la posture du professionnel eu égard à l'adulte, d'autre part. Le pédagogue s'appuie sur des savoirs « extérieurs », et indépendants de l'enfant, qui assume la charge de lui transmettre (Cifali, 2005). Le psychanalyste, d'un certain point de vue, ne sait rien à l'avance, il apprend au fur et à mesure ce qu'il peut savoir de l'enfant, et surtout, il s'agit d'aider l'enfant dans son propre cheminement vers un savoir subjectif. Cela conduit donc à des postures différentes, et Cifali évoque notamment le « silence » du psychanalyste qui écoute la parole de l'enfant (*ibid.*, p. 159), qui ne peut pas être celui du pédagogue dans une forme de « renoncement à l'autorité » (*ibid.*, p.160). Il nous semble que cet aspect des choses non seulement reste d'actualité, mais s'avive encore dans notre époque, dans la mesure où le rapport au savoir est complètement déplacé, où l'autorité s'est beaucoup érodée, où les droits de l'enfant ont pris une grande place (faisant reculer la notion de « devoir »), place souvent ambiguë car menant souvent à une dérive pulsionnelle, et où enfin l'enfant est plus que jamais reconnu comme individu mais peut-être sans rencontrer les conditions propices à sa subjectivation – Cifali insiste ailleurs sur « l'importance donnée à l'enfant comme sujet [qui] contribue à une "personnalisation" des fonctions et des rôles » (Cifali, 1999, p. 974).

Mireille Cifali n'a cessé de « comprendre, interpréter et réinterpréter la position de Freud par rapport à l'éducation » (Cifali, 2000, p. 330). Il s'agira ici de se saisir de la question de la subjectivation, telle que l'a posée Cifali, mais à nouveaux frais, dans une époque à bien des égards différente de celle de Freud, notamment : notre système économique, qui surdétermine un certain nombre de nos orientations, est passé, avec le

[97] RH est Professeur en sciences de l'éducation à l'UCO (Angers), collaborateur scientifique au CREN (Nantes) et membre associé à l'équipe Normes & Valeurs (LISEC UR 2310). NW est Maître de conférences en sciences de l'éducation, HDR, à l'UCO (Angers), et membre associé à l'équipe Normes & Valeurs (LISEC UR 2310).

tournant néolibéral, dans une nouvelle phase (Chemama, 2012), où une certaine liberté individuelle, la liberté d'entreprendre, et la possibilité d'accéder à la consommation massive ne sont sans doute pas sans conséquence.

À bien des égards, la subjectivation est en question, alors même que ce monde profondément transformé et soumis à une forme de liquidification (Baumann, 2013). Il s'agira finalement de se demander comment œuvrer, dans ce contexte à la formation de sujets qui apprennent à vivre ensemble en goûtant la saveur des savoirs, tout en devenant progressivement des sujets résistants (Les Convivialistes, 2020, Wallenhorst et Hétier, 2021, Hétier, 2021). Nous verrons, dans cette perspective, comment entre une éducation qui a en charge de « contenir » l'enfant et une psychanalyse qui libère la parole, et, sans doute, invite à « ne rien céder sur son désir » (Lacan), une articulation peut être pensée.

Le capitalisme à l'épreuve d'une « éthique psychanalytique »

Jean-Pierre Lebrun, dans la postface qu'il écrit dans Chemama (2012), se fait l'écho du débat qui se tient en psychanalyse depuis quelques années, autour de ce que Melman a appelé une « nouvelle économie psychique ». Déjà, à partir d'une autre discipline, la sociologie, Ehrenberg (1998) avait défendu la thèse d'un passage d'un régime névrotique dominant, marqué par l'interdit, le désir d'un objet difficile d'accès, et la culpabilité, à un régime dépressif, marqué lui par la consommation de l'objet, le sentiment de vide. C'est d'ailleurs plus le néolibéralisme qui est visé que le capitalisme lui-même. On peut distinguer rapidement le capitalisme comme un système économique qui, à partir du XVe siècle, a mis en place un fonctionnement massif d'exploitation des ressources et d'expropriation à chaque fois que nécessaire (Bihr, 2018). En ce sens, le déplacement de populations, l'esclavage, l'exploitation illimitée des ressources naturelles forme un tout, qui vise à satisfaire l'appétit insatiable de quelques-uns. Autrement dit, ce système génère par son ressort même de la violence, et relève d'une certaine perversion (Dufour, 2019), en ceci qu'il permet la prise de pouvoir d'individus profondément immoraux, qui parviennent à dissimuler leur recherche de jouissance sous d'autres motifs (le travail, la responsabilité, les compétences, le « ruissellement » des richesses, etc.). Ce système connaît des rebonds, en lien avec les innovations techniques (l'industrialisation, notamment) et les contraintes avec lesquelles il doit composer (le renforcement des droits sociaux, notamment). On peut considérer comme un « rebond » la dernière phase du capitalisme, toujours d'actualité, et qui est appelée « néolibéralisme ».

Cette idéologie, née dans les années 1930, veut que le libéralisme qui a prévalu précédemment laisse finalement trop de liberté au marché

considéré comme « place vide » (Lebrun, 2011) à des individus qui ne « marchent » pas si bien que cela dans le système, et qu'il vaut mieux des pouvoirs forts qui les encadrent, d'une part, et, d'autre part, comme l'a montré Foucault[98], qui promeut de bien des manières une économie de marché dans toute la société, l'État y compris : « il ne s'agit plus de laisser faire, mais au contraire, d'organiser activement l'échange marchand, d'en faire la promotion », comme le formule Lebrun (2011). Le système est paradoxal, avec des gouvernants qui prennent la tête de l'État pour défaire le « poids » de l'État, mais il est aussi violemment pervers, en ceci qu'il renverse les responsabilités : les puissants doivent pouvoir bénéficier à la fois d'un allégement de leurs contraintes, versant ainsi dans la toute-puissance, et de l'aide publique, alors que les plus vulnérables et ceux qui leur viennent en aide sont « responsabilisés », c'est-à-dire à la fois culpabilisés (ils ne savent pas traverser la rue pour trouver du travail…) et pénalisés (on poursuit celles et ceux qui aident les réfugiés, etc.). On dessine ainsi, à partir des années 1980 (Thatcher, Reagan), ce triste paysage d'une société atomisée, qui ne reconnaît que des individus maximalisant leur intérêt, « libres »[99] mais encadrés par des États sécuritaires qui répriment violemment les tentatives de révolte, et qui interviennent à chaque fois qu'il faut pour sauver les « entreprises » ayant pris par ailleurs des risques inconsidérés. De fait, la liberté présumée des individus ressemble à une nouvelle forme d'aliénation, ceux-ci s'auto-exploitant (Han, 2014) et s'épuisant dans la tentative de devenir des « entrepreneurs de soi-même » (Chemama, 2012, pp. 147-152), et, dans une société de production/consommation deviennent eux-mêmes « jetables », eux-mêmes des « déchets » (Baumann, 2013).

Nous pouvons donc identifier les principales forces en œuvre dans le système capitaliste : la violence (y compris envers soi-même) et la perversion (l'intérêt de quelques-uns se faisant passer pour l'intérêt général, les plus vulnérables étant responsabilisés et les plus puissants exonérés). Il n'y a pas, bien entendu, que le système économique qui contribue à la disposition psychique des individus, et le capitalisme a longtemps été accompagné du maintien de structures traditionnelles, notamment paysannes. Mais il contribue fortement à un individualisme qui est la condition d'émergence d'un psychisme propre. Vernant a ainsi montré que pour un Grec ancien, on pouvait parler d'un individu, dans la Cité, d'un sujet (dans sa vie privé), mais pas d'une « personne » ou d'un « moi » ayant le sentiment d'une intériorité (1989), ce qui n'apparaîtra, si on suit l'historien Peter Brown (1985), que progressivement, avec le

[98] « Le corps politique n'est plus un corps, mais bien plutôt une collection d'entrepreneurs et de consommateurs individuels » Foucault, 2004, p. 137.
[99] « Le corps politique n'est plus un corps, mais bien plutôt une collection d'entrepreneurs et de consommateurs individuels » écrit ainsi Wendy Brown (2004).

christianisme, d'abord avec la figure du « saint homme » retiré du monde. Précisons que l'individualisme construit par le système capitaliste n'est pas spirituel et psychique, mais économique et pragmatique : il engage l'individu dans la recherche de profits personnels (indépendamment du souci de sa communauté d'appartenance, et dans une rivalité permanente avec des « concurrents »). On pourrait même parler d'une sorte de déchaînement de violence mimétique, qui ne se règle pas directement par le combat à mort (bien que le capitalisme est entraîné aussi des guerres et que les armées nationales aient été engagées aux côtés des colonisateurs et des commerçants internationaux), non plus que par des rituels traditionnels (sur le mode du *don / contre-don / restitution*, théorisé par Marcel Mauss), mais par une véritable guerre économique où la seule valeur est celle de l'intérêt individuel. En ce sens, on peut dire que l'économie capitaliste libère une violence humaine qui jusque-là avait pu être en partie contenue par des institutions culturelles, au nom d'un profit qui entraîne la désinhibition de pulsions destructrices. Le *progrès* entraîné par le capitalisme engage ainsi paradoxalement une justification de la *régression* psychique, d'un droit de pulsionnalité (expropriation, accaparation, accumulation, jouissance immédiate et illimitée), au nom d'une « raison » économique. Bernard Maris et Gilles Dostaler voient dans le capitalisme, quant à eux, un champ de lutte entre pulsion de vie et pulsion de mort. Pour ces auteurs :

> « la grande ruse du capitalisme (…) est de canaliser, de détourner les forces d'anéantissement, la pulsion de mort vers la croissance. En ce sens, Éros domine Thanatos, l'utilise, le soumet, notamment dans la mise à mal de la nature. Mais Thanatos habite Éros : le plaisir est dans la destruction – comme il est dans la consommation d'ailleurs, qui n'est qu'une destruction par opposition à l'investissement, lequel est un refus de consommation » (2016, p. 9).

En phase néolibérale, il faut encore préciser les choses, dans la mesure où elles prennent un sens fort du point de vue de l'économie psychique, et voir quelles formes prennent violence et perversion. En effet, il s'agit, d'un côté, de se contrôler plus que jamais, dans son « auto-entreprise », et de se laisser contrôler au sein de d'une société largement policée, et de l'autre, de satisfaire ses pulsions, dont les revendications sont sans cesse excitées par la société marchande. Le pire est encore que cela s'impose dès l'enfance, comme l'a montré Bernard Stiegler (2008). Au moment de la vie où les pulsions sont d'autant plus violentes qu'elles sont fortes et « déliées », difficiles à contenir (faute d'un appareil psychique mûr supportant la frustration notamment par le travail de la pensée réflexive ou morale), le capitalisme marchand ne cesse de souffler sur les braises. Les enfants sont en effet les cibles directes d'un grand nombre de publicités, de « produits culturels » qui les excitent, tant sur le plan moteur, psychique que sexuel (Lebrun, 2020), ne cessant de leur vendre

satisfaction immédiate et jouissance illimitée, autant qu'il le faut dans la transgression des lois anthropologiques (interdits du meurtre et de l'inceste). On peut ainsi évoquer une double aliénation : par le déchaînement des pulsions encouragé par le marché et les loisirs (notamment numériques), et par une société de la surveillance et de la sécurité. Le sujet est alors largement *immobilisé* dans une étrange posture, promis à la jouissance, mais en perte de liberté. Un tel régime altère inévitablement le désir, condamné à dégénérer en une démultiplication de besoins ressentis et dans des addictions. L'éducation n'est-elle pas devenue un défi impossible dans la mesure où toute notre économie encourage l'immaturité, et finalement la confusion entre jouissance et liberté ?

Un psychisme à l'épreuve du capitalisme

Dans un contexte de domination du paradigme économique, et de l'incitation à la régression pulsionnelle dans un cadre de surveillance, l'enfance est doublement mise en danger. D'abord, en tant qu'elle prépare les sujets et les citoyens de demain, plus ou moins aptes à s'opposer, à résister, à faire entendre leur voix, à ne pas se laisser embarquer dans une société qui les aliènerait à leurs pulsions, et en tant qu'elle est directement impactée, puisqu'elle est visée par l'économie capitaliste qui en fait des consommateurs, au risque de l'entretien d'une immaturité perpétuelle, qui équivaut à une remise en cause complète de l'éducation. À ce sujet surexposé (Hétier, 2007), et finalement, défait, empêché de construire une authentique subjectivité (un désir, une intériorité, une singularité, une autonomie), il s'agit alors de proposer une enfance à nouveaux frais, à la croisée de l'éducation et de la psychanalyse. Repenser ce qu'il peut en être de la protection et de la construction de soi.

L'enjeu d'une enfance exposée à la régression capitaliste est bien double : il est à la fois externe (résister aux tentations d'un environnement saturé de jouissance), et interne (résister à ses propres pulsions, surexcitées par cet environnement). De ce point de vue, il est essentiel de penser l'éducation comme étant avant tout la construction d'un cadre protecteur et contenant. Or, il apparaît que ce qui a été gagné d'un côté a été perdu de l'autre. Jamais les enfants n'ont bénéficié de tant de sécurité, eu égard à un certain nombre de menaces (maladies, accidents, exploitation sexuelle, exploitation dans le travail, maltraitance), même si, malheureusement, il existe bien des exceptions. Mais, depuis quelques décennies, l'enfance est fragilisée de nouvelle façon, par les médias (Postman, 1996, Buckingham, 2010), et plus encore par les écrans numériques (Desmurget, 2019, Spitzer, 2019, Lebrun, 2020), exposée au spectacle de la violence, de la sexualité

pornographique, de la haine, de la surconsommation, de la jouissance immédiate et infinie dans le jeu et la communication pulsionnels. Éduquer, dans ces conditions, c'est rompre avec une offre qui se révèle diabolique : sous couvert de progrès technologique et d'apprentissages indispensables pour s'adapter (Stiegler, 2019), il s'agit de détruire toute construction culturelle et symbolique pour rendre le cerveau des enfants totalement disponibles à la consommation. Éduquer suppose alors, à l'école, de ne pas emboîter le pas à la folie techno-capitaliste, et, en famille, de résister au moins jusqu'à l'adolescence (Tisseron, 2013) au mimétisme qui veut que tout le monde ait un smartphone, une tablette ou un ordinateur. Ce qui menace l'enfant s'introduit aujourd'hui au cœur des foyers, dans l'intimité des chambres. Poser un tel cadre, c'est aussi être contenant (et pas seulement autoritaire), en ceci qu'en dehors de tout angélisme, l'enfant doit être protégé de ses propres pulsions, de sa propre tentation régressive, et de ce qui les provoque.

Cette nécessité du cadre est fortement portée par la psychanalyse, en tant que pratique qui ouvre un espace à une parole libérée, mais dans des conditions très fermes (durée limitée, paiement, interdit de la séduction et de la violence). Imbert (1989) a notamment montré combien il était capital, en éducation même, de poser un cadre, comme il le fait à partir de la lecture psychanalytique de l'*Émile* de Rousseau, de créer un « environnement suffisamment stable et consistant » (Imbert, 1989, p. 83), pour interdire la jouissance, par nature illimitée. Mais tout aussitôt se pose la question, sur ce fond d'interdits, de limites, de cadre et de contenance, de ce que l'enfant peut donc *faire*, avoir la liberté de faire. Il est de tout première importance que l'enfant puisse avoir des espaces pour lui, libre de toute manipulation, influence et addiction, un espace d'expression véritable. Il s'agit d'écouter l'enfant, mais pas au sens où on satisferait des besoins aliénés par la consommation mimétique, mais de l'écouter en tant qu'il est une personne capable de parole, et sujet d'un désir qui lui est propre et qui peut s'exprimer. En cela, dans une époque de libéralisation générale, il y a beaucoup à faire pour que chacun puisse faire entendre sa voix, en tant que sujet comme en tant que citoyen.

Il y a loin entre l'individu livré au mimétisme capitaliste, et le sujet mu et soutenu par son propre désir, porté par une parole véritablement personnelle. Finalement, la solution au tropisme régressif actuel (Stiegler, 2018) est à double sens : en instituant des espaces suffisamment protégés pour une enfance qui puisse s'exprimer, être créative (Winnicott, 1975), on permet à l'enfant de construire « tout un monde » qui lui est propre, et par une telle construction, l'enfant peut se sentir suffisamment riche pour ne pas être dans une demande insatiable de consommation et de divertissement marchandisés. Le *sujet résistant* construit par une telle éducation et soutenu par une attention psychanalytique ne se laisse pas embarquer par ses pulsions, et encore moins quand il sent qu'on cherche,

de l'extérieur, à les exciter et finalement à le déposséder de sa liberté, à le séparer de lui-même.

Références

Baumann, Z. (2013). *La vie liquide*. Hachette.

Bihr, A. (2018). *Le premier âge du capitalisme. Tome 1. L'expansion européenne*. Page 2/Syllepse.

Brown, P. (1985). *La société et le sacré dans l'Antiquité tardive*. Seuil.

Brown, W. (2004). Néo-libéralisme et fin de la démocratie. *Vacarme*, *29(4)*, 86-93. https://doi.org/10.3917/vaca.029.0086

Buckingham, D. (2010, [2000]). *La mort de l'enfance. Grandir à l'âge des médias*. Armand Colin.

Cifali, M. (1982). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et éducation*. Inter Éditions.

Cifali, M. (1999). Entre psychanalyse et éducation : influence et responsabilité. *Revue française de psychanalyse*, *63(4)*, 973-982. https://doi-org.srvext.uco.fr/

Cifali, M. (2005). L'âme enfantine et la psychanalyse. Dans M. Ruchat, C. Magnin « *Je suis celui qu'on ne connaît pas et qui passe » Charles Baudouin (1893-1963)* (p. 89-105). Éditions des sentiers.

Cifali, M. (2000). Ethique psychanalytique dans le champ de l'éducation. Dans C. Boukobza (dir.) *Où en est la psychanalyse ? Psychanalyse et figures de la modernité* (p. 330-338). Erès.

Convivialistes (les), N. Wallenhorst (coord.). (2020). *Résistance, résonance – Changer le monde avec Hartmut Rosa.* Paris : Le Pommier.

Desmurget, M. (209). *La fabrique du crétin numérique. Les dangers des écrans pour nos enfants*. Seuil.

Maris, B. et Dostaler, G. (2016, [2009]). *Capitalisme et pulsion de mort. Quand Freud rencontre Keynes*. Fayard/Pluriel.

Dufour, Dany-Robert (2019). *Baise ton prochain. Une histoire souterraine du capitalisme*. Actes sud.

Ehrenberg, Alain (1998), *La fatigue d'eˆtre soi. De´pression et socie´te´*. Odile Jacob.

Han, B.C. (2014). *La société de la fatigue*. Circé.

Han, B.C. (2016). *Psychopolitique. Le néolibéralisme et les nouvelles techniques de pouvoir.* Circé.

Han, B.C. (2019). *Amusez-vous bien ! Du bon usage du divertissement*. PUF.

Hétier, R. (2021). *L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements.* PUF. Préface de Dominique Bourg.

Hétier, R. (2007). Individualisation et exposition. *Recherches en éducation*, *2*, 35-47.

Imbert, Francis (1989), *Émile ou l'interdit de la jouissance*. Armand Colin.

Lebrun, F. (2020). *On achève bien les enfants. Écrans et barbarie numérique*. Le Bord de l'eau.

Lebrun, J.P. (2011). Au-delà de s'opposer, résister. À propos du Néolibéralisme. https://www.freud-lacan.com/getpagedocument/7313

Lebrun, J.P. (2015). *La perversion ordinaire*. Flammarion.

Maris, B. et Dostaler, G. (2016, [2009]). *Capitalisme et pulsion de mort. Quand Freud rencontre Keynes*. Fayard/Pluriel.

Miranda (de), L. (2009). *Peut-on jouir du capitalisme ? Lacan avec Heidegger et Marx*. Max Milo.

Postman, Neil (1996). *Il n'y a plus d'enfance*. INSEP.

Spitzer, M (2019). *Les ravages des écrans. Les pathologies à l'ère numérique*. L'Échappée.

Stiegler, B. (2006). *Mécréance et discrédit 2. Les sociétés incontrôlables d'individus désaffectés.* Galilée.

Stiegler, B. (2019). Il faut s'adapter. *Gallimard.*

Stiegler, B. (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Stiegler, B. (2018). *Qu'appelle-t-on penser ? 1. L'immense régression.* Les Liens qui Libèrent.

Tisseron, S. (2013). *3-6-9-12, apprivoiser les écrans et grandir*. Éres.

Vernant, J.P. (1989). *L'individu, la mort, l'amour*. Gallimard.

Wallenhorst, N., Hétier, R. (2020). L'éducation politique en Anthropocène. *Le Télémaque, 58*.

Winnicott, Donald (1975, [1971]). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.

Bullshit Jobs, par David Graeber et *Crack Capitalism*, par John Holloway. Quelques éléments de recension et idées pour faire le lien avec la didactique

Carole Le Hénaff[100]

David Graeber était un anthropologue et économiste britannique, professeur à la London School of Economics, militant anarchiste. Il a contribué à la création du mouvement *Occupy Wall Street* en 2011. Il est décédé en 2020. Il a publié en 2019, à la suite d'une série d'articles, un ouvrage intitulé *Bullshit*[101] *Jobs* (« Jobs à la con »), qui propose une réflexion sur ce qu'est le travail.

John Holloway est professeur à l'université de Puebla, au Mexique. Son ouvrage, intitulé *Crack Capitalism* (2012) en anglais, a été traduit par « 33 thèses contre le capitalisme » en français.

Le travail

La vision du travail comme une activité de « production », souvent « pénible » (Graeber, 2019, p. 337), est répandue dans nos sociétés. Or, dans un tel contexte (capitaliste, du travail salarié), le travail n'est en rien « une création » (p. 335), ni une « production » (p. 336) de quoi que ce soit, mais bien plutôt une activité qui consiste surtout à « entretenir et réorganiser les choses ». Graeber fait pour cela référence à ces propos de Russell :

> « Et d'abord, qu'est-ce que le travail ? Il existe deux types de travail : le premier consiste à déplacer une certaine quantité de matière se trouvant à la surface de la terre, ou dans le sol même ; le second, à dire à quelqu'un d'autre de le faire. Le premier type de travail est désagréable et mal payé ; le second est agréable et très bien payé. » (Russell, 1932, p. 11-12).

[100] MCF-hdr, Université de Bretagne Occidentale – INSPE de Bretagne, CREAD.

[101] L'étymologie de « bullshit » est décrite ainsi dans le dictionnaire *Etymology online* : « bullshit (n.) : also bull shit, "eloquent and insincere rhetoric" (1914), American English slang; see bull (n.1) + shit (n.), probably because it smells. But bull in the sense of "trivial or false statements" (1914), which usually is associated with this, might be a continuation of Middle English bull "false talk, fraud" ».

En anglais, il existe une distinction intéressante entre « labor » (travailler laborieusement, avec pénibilité) et « work » (accomplir, faire, mettre en œuvre), qui a aussi été discutée par Arendt (1958) dans *La condition de l'homme moderne*, lorsqu'elle distingue ces deux conceptions, selon qu'on soit esclave ou artisan. Dans sa thèse, Charbonnier (2019) associe le travail à « l'activité laborale », au sens d'activité humaine qui permet de dépasser la « confrontation biologique des êtres vivants avec leur environnement ». C'est par le travail en tant qu'activité laborale que se construit notre socialisation, et cette activité laborale peut être créatrice lorsqu'elle conduit à transformer les choses de la nature (Charbonnier, 2019). Cette activité laborale est « concrète, spécifique, *particulière* » (Sensevy, 2019).

Qu'est-ce qu'un *bullshit job* ?

Le livre de Graeber est consacré à la description des emplois que les personnes qui les pratiquent considèrent comme inutiles, ennuyeux, nuisibles pour la société, voire pour ces personnes elles-mêmes. Ces « jobs à la con » ne relèvent pas d'une catégorisation opérée par Graeber lui-même, mais sont décrits comme des *bullshit jobs* par les personnes qui les occupent. Il a mené pour cela une collecte en ligne d'un grand nombre de témoignages, sur lesquels il s'appuie très régulièrement dans le livre afin d'alimenter son propos. Il laisse le fait de désigner son emploi comme un *bullshit job* à l'appréciation de ceux qui les vivent au quotidien, et le but du livre n'est pas de classer tel ou tel emploi comme un *bullshit job*, mais plutôt de comprendre pourquoi, dans tel contexte, une personne va considérer que son emploi est « à la con ».

Par exemple, une réceptionniste, appelée Gerte dans le livre (p. 71), travaillant dans une maison d'édition, a décrit dans son témoignage son *bullshit job* comme consistant à répondre à deux appels téléphoniques par jour au maximum, à remplir à l'accueil une corbeille de pastilles à la menthe, et à remonter une horloge. Cela ne signifie pas que le travail de réceptionniste soit un *bullshit job* en soi, mais, *dans cette situation particulière*, il l'est. Pourquoi ? Graeber explique que l'origine du non-sens de cet emploi réside, comme pour beaucoup d'autres, dans le fait qu'il a pour but d'afficher, pour l'employeur, un insigne de respectabilité, d'importance sociale, ou encore d'image, car toute maison d'édition « convenable » emploie une personne à l'accueil. Le caractère « à la con » de l'emploi de cette personne, c'est, selon Graeber, qu'il trouve son son origine dans les principes de la domestication féodale (comme pour les portiers ou les lifitiers qui appuient sur le bouton de l'ascenseur[102]).

[102] Les portiers, comme les liftiers, restent debout à longueur de journée, et sont payés pour remplir uniquement cette fonction : Graeber fait le parallèle avec les valets de pied

Les jobs à la con ont aussi pour caractéristique d'ébranler « les fondations du sentiment de soi », car ce sont des jobs où « on vous traite comme si vous étiez utile, et où vous êtes censé faire semblant de croire que vous l'êtes, tout en sachant parfaitement qu'il n'en est rien » (p. 144). Graeber utilise régulièrement, tout au long de l'ouvrage, l'expression « cocheurs de cases », emblématique des emplois dont la raison d'être repose sur le fait de permettre à une organisation de prétendre faire quelque chose qu'en réalité elle ne fait pas. Il donne notamment l'exemple d'une personne, appelée Betsy dans le livre (p. 92), qui explique lors de son témoignage qu'elle passe plus de temps à cocher des cases pour renseigner l'administration sur la façon dont les patients d'une maison de repos aimeraient être divertis, qu'à *réellement divertir* ces personnes.

Tout au long du livre, Graeber montre que ces *bullshit jobs* reflètent une vision du travail qui s'est notamment développée dans les sociétés capitalistes, selon laquelle « travailler c'est bien », par exemple, d'après une citation de Carlyle, selon lequel « un homme se perfectionne en travaillant » (p. 347). Il ne serait donc pas question de supprimer ces *bullshit jobs* pour réduire le temps de travail, ni pour développer les loisirs, ces derniers étant réservés à une classe restreinte (voir par exemple, Russell, 1932). De plus, comme le souligne Graeber, en référence à Orwell, « une population occupée à travailler, même à des tâches complètement inutiles, n'a guère de temps pour quoi que ce soit d'autre » (p. 429). Ce quoi que ce soit d'autre pouvant être d'exercer sa liberté, ou de militer pour celle-ci.

Les *bullshit jobs* dans l'éducation

Graeber donne plusieurs exemples issus du milieu de l'éducation. À l'université (p. 105), par exemple, le développement de principes comme le « leadership », ou « la vision stratégique » désignent les moyens concrets par lesquels les techniques de gestion d'entreprise imprègnent le milieu universitaire. Or ce système crée un nombre conséquent de *bullshit jobs*, de « cocheurs de cases », dont l'activité en vient également à « bullshitiser » la vie des autres, par exemple à « alimenter les dossiers d'audit et de surveillance des activités de recherche et d'enseignement » (p. 107). Il y a en effet, dans l'expression *bullshit job* en anglais (que ne fait pas ressortir la traduction française « job à la con »), l'idée que c'est un job dont un « bullshiter » serait à l'origine. Un « bullshiter » peut être « a person who tries to persuade someone or to get their admiration by

---

qui accompagnaient les aristocrates. Un livre à lire sur l'existence, dans le monde actuel, de cette manière de contraindre le corps du salarié : « Debout-payé » (Gauz), qui décrit le quotidien des vigiles dont le salaire dépend du fait de « rester debout ».

saying things that are not true » (*Cambridge Dictionary*), « one who lies out of his/her ass[103] ».

De plus, ce système de gestion alimente la structuration hiérarchique du système scolaire. Or, Graeber (p. 407-408) souligne qu'un des problèmes rencontrés par les enseignants, lorsqu'ils veulent protester contre le temps croissant consacré à des tâches administratives inutiles (parmi d'autres choses), est que leurs « administrateurs » sont, la plupart du temps, représentés par les mêmes syndicats qu'eux, tout en ayant des liens étroits avec des sphères liées au pouvoir politique. Ainsi, au sein de la même (semi-) profession, deux « camps » finissent par s'opposer : ceux que Graeber appelle les « administrateurs » et ceux qu'on pourrait appeler les « administrés ». C'est une des raisons qui peut amener à parler de « semi-profession » dans l'éducation (Collectif DPE, 2020). Cette description, produite par le Collectif Didactique Pour Enseigner (DPE), fait référence à une construction sociologique de Etzioni (1969), selon laquelle le statut d'une semi-profession, caractérisée par un manque de reconnaissance, d'autonomie, de formation, est moins considéré que celui d'une profession (comme celle de médecin, d'avocat ou d'ingénieur). Ces professions ont d'ailleurs la particularité d'être représentées par des corporations, ou des ordres nationaux, qui proposent parmi d'autres choses, des orientations pour la formation. Graeber, pour décrire le principe de l'auto-gouvernance des métiers, donne les éléments suivants sur l'organisation de la société féodale :

> « Dans n'importe quel métier reposant sur un savoir spécialisé – dentellier, charron, marchand ou même juriste –, les travailleurs géraient collectivement leurs propres affaires, avec une supervision extérieure minimale. Ils décidaient notamment qui était autorisé à intégrer la profession et comment seraient formés les nouveaux venus. Certes, les guildes et autres corporations comportaient souvent des hiérarchies internes complexes […] Mais au moins, un forgeron ou un savonnier du Moyen-Âge était assuré de pouvoir vaquer à ses activités sans qu'un type ne connaissant rien à la fabrication des épées ou la confection des savons vienne lui dire qu'il s'y prenait mal. » (Graeber, 2019, p. 271).

Afin que le métier de professeur ne soit plus considéré comme une semi-profession mais comme une profession, l'enjeu de ce changement « se trouve dans la détermination de nouvelles relations entre chercheurs et professeurs [à travers] la coopération entre professeurs et chercheurs dans la conception, la mise en œuvre, et l'amélioration de dispositifs

---

[103] Issu de l'Urban Dictionary, dans lequel on trouve cet exemple :
« Bullshit = absolute nonsense, to lie out of the asshole.
Me: John is such a bullshitter
Eric: Why do you say that?
Me: because he promised that he'd give me his PS3 if I could end DMC4 in a week.
Eric: well, you should have known that he was bullshitting from the door.
Me: that asshole. (by Marsellus Wallace's Wife October 31, 2008) ».

d'enseignement, […] d'ingénieries de la coopération, au sein desquelles professeurs et chercheurs partagent pour un temps et dans certaines conditions une posture d'ingénieur » (Collectif DPE, 2020). L'intégration de temps de travail dédiés à la participation à des dispositifs coopératifs en formation initiale et continue des professeurs est aussi un « droit à la formation » (Castel, 2003), qui est un droit social dont devraient disposer toutes les professions, un « droit au loisir », au sens de temps de l'étude et de la pensée (Russell, 1932).

Les positions actuellement différenciées, au sein de l'éducation, empêchent toute protestation efficace. Ceux que Graeber appelle les administrateurs et les administrés, Sensevy (2020), en référence à Chauvigné (2020), les décrit en tant qu'instituants et institués dans le monde de l'éducation, et montre comment les institués peuvent acquérir de la puissance sur l'institution, devenir instituants, dans et par des dispositifs didactiques particuliers : des ingénieries coopératives. Ces dispositifs sont développés en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) depuis quelques années maintenant (voir par exemple, Sensevy, 2011 ; Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013). Ils constituent des instruments de coopération entre professeurs et chercheurs dans la conception, la mise en œuvre, et l'amélioration de dispositifs d'enseignement. Les principes sur lesquels reposent les ingénieries sont les suivants : l'assomption des différences et la recherche de symétrie entre les participants, le partage de fins communes (comme les savoirs à travailler), la coopération pour produire un travail commun et de nouvelles connaissances en éducation. Il s'agit d'impliquer autant que possible tous les participants dans le travail de compréhension et de transformation des pratiques, tout en gardant à l'esprit les différences de connaissances de chacun.

Le travail aidant

En fin d'ouvrage, Graeber plaide pour le revenu universel parce que de nombreuses personnes, souvent des femmes, fournissent un travail utile à la société, comme ce qui est relatif à l'éducation des enfants, le travail ménager, les métiers du « care », dont Laugier (2010) montre qu'ils établissent « une division du travail moral ». Or ce que font ces personnes est souvent mal rémunéré et « invisible », voire pas rémunéré. Selon Graeber, le revenu universel constituerait une reconnaissance de ce travail qui ne peut être mesuré financièrement (il donne l'exemple du fait de rendre visite à une personne âgée).

Il appelle alors à la révolte des classes aidantes, dont certaines sont tellement sous-payées et endettées qu'elles ne peuvent pas subvenir aux

besoins de leurs propres familles, pour défendre notamment ce droit au revenu universel. Ce revenu de base[104] offrirait, i) davantage de temps aux personnes désireuses de militer et de faire bouger les choses, ii) une libération des contraintes financières menant à travailler pour survivre[105] et donc à prendre un *bullshit job*, iii) la possibilité de laisser chacun décider par lui-même des bienfaits qu'il peut apporter à l'humanité, sans aucune restriction, et, finalement, la possibilité réellement d'exercer sa liberté (Graeber, 2019, p. 429-431). Ce faisant, chacun aurait la possibilité de pratiquer une ou des activités « laborales » (Charbonnier, 2019), utiles, et concrètes.

Travail concret et travail abstrait

Pour prolonger la réflexion, le livre de John Holloway, « *Crack Capitalism. 33 thèses contre le capitalisme* », publié antérieurement à celui de Graeber, est intéressant. Dans cet ouvrage, Holloway associe l'activité humaine, (« laborale », au sens de Charbonnier), au *faire*, au travail concret, qu'il dissocie du travail abstrait (en référence aux travaux de Marx). La pensée de Holloway a été ainsi résumée par Bordier :

> « Le travail concret correspond à l'activité humaine, à ce qui crée une valeur d'usage – ce que Holloway appelle le faire. C'est, par exemple, le menuisier qui fabrique une chaise. Le travail abstrait, en revanche, est celui qui crée la valeur d'échange. C'est le fait de fabriquer une chaise dans le but d'en tirer le meilleur profit possible, au détriment de ses concurrents. Le grand apport théorique de Holloway est de montrer à quel point la catégorie « travail », en système capitaliste, est constituée par la relation antagoniste qu'entretiennent constamment ces deux formes. Alors que le faire cherche à donner un sens humain à l'activité, le travail abstrait, qui s'appuie sur lui et sans lequel il n'est rien, cherche, au moyen d'efforts managériaux – quand ce n'est pas policiers – , à le contrôler, à le dominer, à le rationaliser pour le modeler selon ses besoins et en tirer le maximum de profit. […] La crise du capitalisme est une crise du travail abstrait » (Bordier, 2020, p. 92).

Selon Holloway, il faut pouvoir s'inscrire « dans, contre et au-delà » du travail abstrait, pour entrouvrir des « brèches » et proposer un « autre-

---

[104] Graeber ne le mentionne pas dans son livre, mais il semble évident qu'il s'opposerait à la création d'un revenu de base qui permettrait de supprimer par ailleurs les autres prestations sociales (qui est une position défendue par certains députés en France, voir par exemple : https://www.liberation.fr/france/2016/09/23/tout-comprendre-au-revenu-universel_1506565/).

[105] Parmi les nombreux exemples donnés par Graeber dans son livre, celui extrait d'une interview d'Obama en 2015 (p. 242-244) est particulièrement instructif. Obama explique qu'il est nécessaire de conserver un système d'assurance maladie privé et concurrentiel aux États-Unis, alors que ses électeurs affichent une autre préférence, parce que ce système emploie deux, voire trois millions de personnes, et que le la « création d'emplois » est un « mot d'ordre » de la culture politique.

faire ». Holloway lie la « crise du travail abstrait » à la crise du capitalisme. Les *bullshit jobs* sont un des exemples emblématiques de la crise du travail abstrait.

On imagine facilement des consonances avec ce qui se passe actuellement dans le milieu de l'éducation. On pourrait parler, par exemple, d'une crise du travail abstrait dans plusieurs espaces de formation des professeurs. Le fait de contribuer à repenser la forme scolaire, avec les ingénieries coopératives (et d'autres choses), ce sont aussi des brèches qui s'ouvrent, qui peuvent ramener l'abstrait vers « le concret de la pratique laborale » (Sensevy, 2019). Comme l'explique Holloway, le développement de notre pouvoir de faire est basé sur la « pleine reconnaissance des particularités de nos activités individuelles et collectives, orientée vers l'autodétermination » (p. 402). Dans un ouvrage à paraître, Perraud indique que la réflexion sur l'autodétermination, dans le cadre des ingénieries coopératives, est un aspect à développer, particulièrement pour étudier quelle connaissance est véritablement partagée, afin de s'assurer du consentement éclairé des individus, et comment les individus disposent d'alternatives pour réellement choisir (Perraud, à paraître).

De plus, ce « contre-monde » de la brèche que propose Holloway comporte une logique, un langage et un espace-temps différents. En didactique, les propositions pour repenser la forme scolaire (Go, 2007 ; Sensevy, 2011 ; Collectif DPE, 2019) pourraient être vues comme des « contre-mondes », parce que ces propositions comportent un « autre-faire » concret, et ne portent pas tant sur le « pourquoi » que sur le « comment », ce que Holloway décrit comme une caractéristique de ces contre-mondes. En effet, selon l'auteur, il est possible de développer une conception de la lutte selon laquelle les moyens sont la fin, car « les seuls pas sont ceux que nous faisons en marchant » (Holloway, 2012, p. 82). De plus, nous ne savons pas d'avance ce que ces formes deviendront précisément, car c'est à celles et ceux qui y contribuent de les construire : « le savoir est une marche interrogative », dit Holloway, c'est un « asking-we-walk », c'est-à-dire que c'est en nous interrogeant que nous marchons vers un autre monde, et inversement, pourrait-on ajouter : c'est en marchant, en agissant, que nous interrogeons et que nous comprenons un monde nouveau.

Références

Arendt, H. (2002). *La condition de l'homme moderne*. (Trad. G. Fradier). Pocket. [éd. originale (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press].

Bordier, J. (2020). Critique du travail. Mode d'emploi (postface). Dans D. Snug (Éd.), *Dépôt de bilan de compétences* (p. 87-93). Nada Éditions.

Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil.

Charbonnier, V. (2019). *De l'objectivité à l'histoire. Émergence de la problématique ontologique chez Lukács*. Thèse de philosophie, Université de Toulouse 2 – Jean Jaurès, Toulouse.

Collectif Didactique Pour Enseigner (2019). *Didactique Pour Enseigner*. PUR.

Collectif Didactique Pour Enseigner (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Retz.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization, Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.

Fabre, M., & Chauvigné, C. (Dir.). (2020). *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains*. Raison et Passions.

Gauz (2014). *Debout-payé*. Nouvel Attila.

Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence : vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR.

Graeber, D. (2019). *Bullshit Jobs*. Les liens qui libèrent.

Holloway, J. (2012). *Crack Capitalism. 33 thèses contre le capitalisme*. Libertalia.

Laugier, S. (2010). L'éthique du *care* en trois subversions. *Multitudes, 3(42),* 112-125.

Perraud, C. (à paraître). *Coopération, handicap et intelligence. Une enquête collective (professionnels, travailleurs, chercheuse) dans un ESAT pour une amélioration des pratiques*. PUR.

Russell, B. (1932/2012). *Éloge de l'oisiveté*. Allia.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. et Morales, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education, 45(7),* 1031-1043.

Sensevy, G. (2019). *Rapport sur la thèse de V. Charbonnier*. Université de Toulouse 2 – Jean Jaurès, Toulouse / CREAD, INSPE de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale.

Sensevy, G. (2020). À propos des lumières. L'intelligence et la coopération. Dans M. Fabre & C. Chauvigné (Dir.), *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains* (p. 236-254). Raison et Passions.

Recensions

Éducation, inégalités et politique

Xavier Riondet[106]

Pour celles et ceux qui s'intéressent à l'éducation, aux inégalités et aux questions politiques, la rentrée éditoriale en septembre 2021 a été des plus riches avec deux ouvrages très stimulants : *Ecole publique et émancipation sociale* de Laurence De Cock (2021) et *Éducation démocratique* de Christian Laval et Francis Vergne (2021). Ces deux productions ont en commun de répondre en réalité à une même question : *que faire* dans le monde éducatif *aujourd'hui* ? C'est pour cette raison que nous proposons une recension croisée de ces deux publications.

Plaidoyer pour une école publique au service de l'émancipation

Autrice bien connue des personnes s'intéressant aux questions éducatives, Laurence De Cock livre ici un *livre-intervention* à partir de la double casquette qui la caractérise : enseignante et chercheure. Elle est en effet « du bâtiment » (pour reprendre une formulation de l'historien Maurice Dommanget) tout en pouvant se targuer d'une visibilité scientifique. Il ne s'agit donc pas d'un essai mais davantage d'un texte délimitant une prise de position argumentée sur l'actualité éducative au prisme de différentes séries de travaux et de publications.

L'introduction revient tout d'abord sur le contexte de critique éducative dans les années 1970 pour évoquer les problèmes de l'actualité éducative en 2021. À cette occasion, elle fait remarquer que les réactionnaires d'aujourd'hui font référence aux « alternatives soixante-huitarde » pour insister sur leurs échecs. Dans ce contexte où l'école publique est embourbée dans ses limites et ses contradictions, ne pouvant faire face à ses adversaires, le terme d' « émancipation » est aujourd'hui un « mot galvaudé » dorénavant récupéré par certains néolibéraux (p. 10)[107]. Derrière la captation, la récupération et la neutralisation de ce terme le définissant comme « la libre entreprise de soi » en laissant sur le

[106] PU, Université Rennes2, CREAD (EA 3875). Chercheur associé à l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC UR 2310).

[107] Nous renvoyons les lecteurs à l'ouvrage *Emancipation* (2021) de Federico Tarragoni, et en particulier aux passages portant sur « la réécriture néolibérale de l'émancipation ».

bas-côté la question du changement social, De Cock rappelle la portée *réellement* critique qui le caractérise :

> « Une véritable émancipation ne s'en tient pas à cette définition réductrice. Elle suppose une conscientisation des rapports de domination responsables de l'aliénation, suivie d'un travail collectif pour en abolir les fondements. L'émancipation sociale, comme individuelle, fait le pari de l'utilité du collectif, non comme cadre d'émulation par la concurrence, mais pour construire une coopération guidée par l'impératif de justice sociale et donc au service de celles et ceux qui en ont le plus besoin. De ceci naîtra une société plus juste, où l'idéal ne sera plus de s'élever au-dessus de la mêlée mais de privilégier le commun en supprimant les dominations » (p. 11).

Pour l'autrice, il s'agit d'une « transformation sociale radicale » qui n'est pas étrangère à l'école. En tout cas, en théorie, puisqu'une grande partie du livre insiste sur l'éloignement de plus en plus grand entre l'Ecole et les synergies portant sur les questions d'émancipation.

Le premier chapitre aborde le contexte de la COVID 19 qui apparait comme un « analyseur » dévoilant l'état du système scolaire français et plus globalement celui de la société française. Durant les premières semaines de confinement, c'est un « basculement brutal vers l'inconnu » et plus globalement un « révélateur » de défaillances préexistant à la pandémie qui ont marqué la communauté éducative. De Cock évoque notamment « la fable du distanciel » (dont personne, sur le terrain en tout cas, n'était dupe) et les nombreuses formules magiques qui circulèrent alors. Il importait peu, finalement, que ce qui se présentait sous le trait d'une solution miraculeuse fut en réalité un problème supplémentaire. Quoi qu'il en soit, la communication était tenue et contrôlée. Un deuxième aspect a rapidement posé problème selon De Cock : la négation des réflexions issues du terrain, des communautés professionnelles et des syndicats (p. 21) alors que les difficultés et les décrochages se multipliaient. Quelques dispositifs furent envisagés, à l'image de l'idée de « nation apprenante ». Ce qui, théoriquement, pouvait parfois reposer sur des arguments intéressants, venait néanmoins compléter une séquence discursive (« startup nation », « nation apprenante », etc.) que l'on n'a pas fini d'étudier. Pendant ce temps, la situation des universités se détériorait avec des images choquantes, comme celles des files d'attente interminables des étudiants pour se nourrir (p. 28). Assurément, l'hospitalité des institutions éducatives est à cette occasion devenue une chimère[108].

Le deuxième chapitre est l'occasion de décrire, dans un premier temps, la convergence de plusieurs réformes (bac et entrée dans l'enseignement supérieur) qui ont été déployées avant la crise sanitaire et ont survécu à ladite crise, comme si rien ne s'était passé entre temps. La thèse défendue par l'autrice est que « les réformes menées depuis

[108] *Cf.* Go, H.L. et Riondet, X. (dir.), *L'hospitalité en éducation*. Nancy : PUN-Edulor.

l'arrivée de Jean-Michel Blanquer ont été mises au service d'un projet qui doit être qualifié de « contre-démocratisation scolaire » » (p. 34). L'argumentation porte sur la mise en place de la réforme des lycées censée en finir avec le cloisonnement des anciennes filières ES, L et S mais qui obscurcit encore davantage le choix des options et leurs enjeux, d'autant que le choix réel de ces options n'est pas pleinement effectif sur tous les territoires. Dans un second temps, ce chapitre aborde la stratégie déployée en parallèle de ces réformes autour de partenariats et de liens avec des *think thank* (qui, au passage, en ont profité pour supplanté les réseaux de recherche scientifique et pédagogique) et certains courants de recherche (et plus particulièrement les sciences cognitives et les neurosciences). Ce que reproche ici De Cock, c'est non seulement la manière dont les réseaux pédagogiques, de nombreux courants de recherche en éducation, ainsi que les syndicats se sont retrouvés mis en marge des réflexions et des concertations, mais également la répression et la dissuasion qui ont pu être observées, d'après l'autrice, à divers niveaux du système éducatif. De Cock qualifie le processus global en jeu de « contre-démocratisation » car non seulement il ne peut pas, selon elle, permettre la démocratisation, mais par ailleurs, il limite la possibilité de faire émerger d'autres voix sur les questions scolaires et, enfin, car il rend possible le développement de l'école privée et des structures que l'on pourrait qualifier de *structurellement* sélectives (comme l'exemple des établissements publics locaux d'enseignement international/EPLEI).

Rompant ainsi avec la vision très idéalisée de l'histoire scolaire telle qu'elle est évoquée dans de nombreux discours et débats médiatiques au quotidien, Laurence De Cock consacre le troisième chapitre de son livre à une généalogie des contradictions en jeu au sein de l'école publique en France. A cette occasion elle parcourt l'histoire de l'éducation en France et l'évolution complexe du système éducatif en commençant par la période révolutionnaire puis en évoquant les lois scolaires de la IIIe République, Jean Zay et le plan Langevin-Wallon avant de décrire le nouveau « paradigme » émergeant dans les années 1960 : l'économie de l'école et l'industrie de l'enseignement (p. 85). Les dernières pages de ce chapitre reviennent sur l'importante littérature traitant de la reproduction des inégalités scolaires montrant par-delà l'évolution des structures du système éducatif et de la pédagogie, comment les inégalités devant l'école, à l'école et par l'école n'ont pas disparu, bien au contraire. En cela, De Cock répond indirectement à celles et ceux qui estiment qu'une certaine sociologie répand fatalisme et découragement en montrant, avec précisions, que ces travaux permettent au contraire de visualiser ce qu'il reste à faire au-delà de la bonne conscience et du déclaratif.

Dans le quatrième chapitre où notre collègue dénonce la « porosité entre écolo-libéralisme rural ou urbain et contournement scolaire par la bourgeoisie de gauche » (p. 152), l'autrice fait une focale sur l'Education

Nouvelle et les écoles alternatives pour mettre en exergue certaines tensions et controverses. Le grand intérêt de ce passage est de délimiter une position faisant office d'alternative à deux formes de pensée que l'on pourrait simplifier en les formulant de la manière suivante : i) penser que toute « pédagogie alternative » peut sauver l'éducation (et le système éducatif) ; ii) estimer au contraire qu'il faut fuir le système éducatif pour se réfugier dans n'importe quel milieu estampillé « pédagogie alternative ». Cette partie s'ouvre sur le questionnement suivant : « Un pédagogue peut-il ignorer le monde dans lequel il vit et se désintéresser de celui qu'il souhaite voir émerger ? » (p. 99). Dans les pages qui suivent, Laurence De Cock insiste sur les débats, les différences de point de vue et la diversité des processus de réception en jeu dans l'histoire de l'Education Nouvelle. Au sein de cette « nébuleuse » et de cette polyphonie, elle s'attarde sur la radicalité et la force de certaines propositions d'Élise et Célestin Freinet (qui entendaient penser la pédagogie, ses enjeux sociaux et tout en participant à l'évolution de la société) pour insister sur le contraste entre cette position et notre actualité dans laquelle le discours pédagogique et certaines formules sont fréquemment détournées et vidées de leur substance. C'est bien la capacité de « digestion » et de « captation » du système qui est ici abordée, notamment lorsque les pensées et œuvres pédagogiques sont transformées en « outils » et en « innovations », sachant que ce phénomène est d'autant plus important qu'il s'ancre dans une conjoncture dans laquelle le changement est devenue une injonction. Alors qu'innover prend la forme d'un *impératif catégorique* (auquel il ne serait pas moral de déroger), on observe une dilution de la pédagogie dans un monde de plus en plus en marqué par le numérique et l'entrepreneuriat. L'intérêt de la lecture proposée est d'insister sur la superposition de deux processus : constat d'une *dépolitisation* de certaines réflexions, références et pratiques pédagogiques ; objectivation d'une *repolitisation* en profondeur des normes éducatives par l'idéologie néolibérale. Le dilemme pour les pédagogiques alternatives dites critiques serait alors le suivant : « rester à la porte » ou « se conformer au monde néolibéral » (p. 117). Ce n'est là qu'un des nombreux dilemmes qui se jouent actuellement autour des liens entre pédagogies dites « alternatives » et système éducatif public. Une autre question particulièrement vive est celle du croisement entre pensée critique en pédagogie et volonté de sortir de l'École. Ce type de réflexion n'a rien de nouveau et on pensera, à juste titre, à l'effervescence autour d'Illich dans les années 1970. Cependant, depuis plusieurs années, on assiste à la dissémination de plusieurs expériences éducatives se situant en dehors du système éducatif géré par l'Etat et faisant référence à cette notion d'*alternative*. Pour l'autrice, le double problème en jeu dans ces « espaces communautaires » très différents serait, d'une part, « la disparition de la centralité des savoirs comme garants de toute

émancipation » (p. 124), et d'autre part, le fait que cela ne permet pas de questionner les inégalités et d'organiser l'action de l'École sur ces questions. L'autrice reconnait qu'il est certes légitime, pour les parents, de trouver d'autres espaces d'éducation lorsque sa progéniture est en souffrance dans l'institution scolaire. Seulement, le fait que certains milieux sociaux favorisés et certaines élites se détournent de l'École publique tout en continuant de se revendiquer des questions d'émancipation sociale est un phénomène qui interpelle nécessairement.

Au cœur du cinquième chapitre se trouve justement cette question de l'émancipation et du basculement d'une partie de la gauche en faveur d'une critique de la pédagogie et de la sociologie. De Cock rappelle en ouverture un des effets indirects et non voulus de la mise en place du Collège Unique avec la responsabilisation des individus en cas d'échec scolaire. Puisque la faute ne peut plus être attribuée aux structures ségrégatives de l'institution scolaire, elle ne peut être que le fait d'une moindre capacité ou d'un moindre travail. Le problème ne se pose réellement de cette manière, mais il est pensé et médiatisé par certain-es de cette manière. Cette crise de l'enseignement secondaire dans le contexte de massification à l'œuvre depuis les années 1980 est l'objet de nombreuses publications, dont une des plus médiatisées fut l'ouvrage *De l'école* de Jean-Claude Milner qui, bien que faisant l'objet d'innombrables critiques lors de sa sortie, est devenue sur la durée l'arrière-plan de multiples déclarations sur la crise de l'école. Reprenant une formule de Grégory Chambat, De Cock évoque le phénomène de « conversion réacpublicaine de la gauche citoyenne » (p. 137) et, plus globalement, d'une démobilisation d'une partie de la gauche dans la lutte en faveur de l'émancipation sociale. Tout en reposant sur beaucoup d'approximations, l'ouvrage de Milner et les autres publications de ce type auraient, d'une certaine manière, gagné la bataille des idées, avant que la démobilisation des parents issus des classes sociales favorisées (*en sortant* leurs enfants *du public*) ne vienne aggraver la situation. De Cock pointe ici une des raisons qui expliquent, en partie, l'engouement pour les pédagogies alternatives depuis quelques années et le développement sans précédent d'un autre monde éducatif très organisé autour de maisons d'édition, de grandes figures et de réseaux structurés croisant développement personnel, écologie, éducation. Néanmoins, un problème majeur demeure : l'évincement de la question de l'école commune (p. 150).

C'est une véritable carte de champ de bataille qui est esquissée dans le 6ème chapitre. De Cock prend explicitement position en faveur d'un « service publique de la maternelle à l'université » (p. 154). Pour cela, une délimitation claire est exposée entre les dérives qu'il faut dorénavant éviter et les horizons pour lesquelles les mobilisations doivent continuer. Ainsi, il faudrait renoncer à vouloir utiliser l'école pour accroître le

profit, être également attentif au langage et au détournement idéologique de certaines références et pratiques, protéger l'école des grands groupes financiers et commerciaux, et en finir avec les logiques de concurrence, de compétition et de classement. Elle énonce également des chantiers à assumer : architecture scolaire ; agencement de l'École comme un lieu de vie et un espace de travail ; articulation entre activités, savoirs et émancipation ; rétablissement d'une « juste place » de la laïcité, réflexion sur les programmes et leur élaboration pour les envisager comme « les supports de la démocratisation scolaire » (p. 180). Cette partie se clôt sur l'évocation de quelques pédagogues ayant tenté de penser l'éducation en lien avec l'émancipation sociale et sur lesquels il ne serait pas inutile de (re)travailler avec sérieux.

Pour et vers une éducation démocratique

Hasard des calendriers éditoriaux ou symptôme d'une conjoncture éducative complexe dont il convient de décrypter les lignes de « front », un autre ouvrage récent s'est distingué en abordant des thématiques très proches de celles mentionnées ci-dessus. Dans le champ de la recherche en éducation, Christian Laval et Francis Vergne sont des auteurs bien connus. En tant que binôme d'écriture, on leur doit notamment *La Nouvelle école capitaliste* (2011, avec Pierre Clément). En lien avec ses questions, Laval avait signé au préalable un ouvrage presque prémonitoire : *L'école n'est pas une entreprise* (2003). À l'heure actuelle, il s'agit de deux ouvrages faisant référence au sein de la communauté lorsqu'il s'agit de réfléchir aux liens entre le système éducatif et le néolibéralisme. Si le terme « néolibéral » est employé aujourd'hui dans une multitude de directions, l'usage de ce terme pour qualifier les politiques publiques contemporaines et la conjoncture actuelle est parfaitement contrôlé et argumenté chez Laval et ses collaborateurs. L'année 2021 voit émerger une nouvelle livraison particulièrement stimulante intitulée *Éducation démocratique*.

Cet ouvrage de 232 pages s'ouvre sur un constat d'urgence : « Nous sommes devant l'obligation de rompre avec l'ancien ordre du monde » (p. 5). L'introduction permet aux deux auteurs de rendre compte de la double crise de l'éducation dans laquelle nous sommes empêtrés : crise « sociale » (car les inégalités se sont creusées) et crise « politique » en lien avec la perte de l'idée de collectif (p. 7). Laval et Vergne estiment que c'est la *démocratie radicale*, seule, qui pourra nous permettre de surpasser cette double crise largement surdéterminée par le capitalisme qui contribue à la « démoralisation et la déresponsabilisation des individus à l'égard de la vie collective et de ses obligations » (*id.*). Si, à première vue, la terminologie « éducation démocratique » pouvait sembler évasive, il n'en est rien car, par démocratie, les auteurs entendent

bien « la participation de tous et à tous niveaux aux décisions » (*id.*). Pour résumer la manière dont les problèmes sont délimités par les auteurs, on pourrait dire : i) l'École (dans sa forme « IIIe République »), marquée par l'enjeu de la démocratie dite représentative, n'est plus adaptée aux exigences de notre temps ; ii) la mise en œuvre des politiques néolibérales ont largement nuit à l'idée d'une service public d'enseignement en rendant possible le déploiement sans précédent du modèle de l'entreprise. Pour ces deux raisons, il est nécessaire de « repolitiser la question de l'école » (p. 10) et la démocratie doit être le maître-mot des réflexions et programmes à venir. En effet, le progressisme scolaire a rendu possible un phénomène majeur, la massification scolaire, sans que l'égalité des chances ne devienne *réellement* effective. Pire, un diagnostic partisan a fait de l'Ecole et de ses savoirs dits « abstraits » la cause de ce ratage dépliant alors le tapis rouge à une autre manière de penser le changement dans l'École et par l'École. Dorénavant, « la conception utilitariste des études et la visée de l'employabilité constitueraient la voie démocratique par excellence » (p. 14). C'est bien parce que l'École ne peut insuffler, seule, le changement de la Société que les auteurs insistent sur deux aspects : éducation et démocratie. Par « démocratie », les auteurs font référence à « la caractéristique d'une société dans laquelle le principe de l'autogouvernement est étendu à toutes les institutions territoriales et productives, à toutes les activités collectives, qu'elles soient économiques, culturelles, éducatives » (p. 16-17). Les auteurs insistent sur ce que ce type de définition de la démocratique implique comme condition de possibilité : « la capacité des citoyens de réfléchir aux institutions désirables, leur pouvoir collectif de les changer si elles ne leur conviennent plus » (p. 17). Percevant dans l'enjeu de la démocratie un plus grand « pouvoir instituant » des citoyens, les auteurs estiment que le champ éducatif est un lieu fondamental à investir et à transformer. Après un bref détour par le philosophe américain John Dewey, les enjeux à ces réflexions sur l'éducation démocratique sont formulés en ces termes :

> « La tâche de l'éducation démocratique n'est pas donc pas seulement de faire sentir à tout individu qu'il est membre d'un groupe envers lequel il a des obligations, elle est aussi de lui apprendre à devenir un participant actif à la détermination collective des règles de la vie en commun, et plus généralement, un participant actif à la vie sociale et culturelle, à son renouvellement, à sa créativité » (p. 19).

Dans cette cartographie des enjeux, il ne faudrait pas oublier la question écologique. La toile de fond de ces réflexions est le déploiement d'une véritable démocratie sociale et écologique, entendue ici comme « l'architecture d'une société dans laquelle les citoyens, en définissant eux-mêmes les choix qui conditionnent le bien-être collectif, fixent les limites aux activités et aux consommations nocives pour les milieux de

vie » (p. 20). L'ouvrage en question traite donc de ces enjeux et revendique la formulation de « propositions offensives » (p. 21), car l'heure n'est plus aux positions défensives et de dénonciation, mais à la mise en place d'alternatives concrètes. En cela la position des auteurs est à contre-courant de ce qui traverse le champ scolaire et de l'enseignement supérieur : il ne s'agit pas de concevoir les réformes par en haut mais de « faire le pari de *pratiques altératrices*, conduites ou soutenues par des collectifs critiques d'enseignants et de chercheurs, en lien avec les principaux syndicats d'enseignants, de lycéens et d'étudiants et avec les associations de parents d'élèves » (p. 23). Dans cette optique, Laval et Vergne déploient un programme reposant sur cinq principes, chacun étant l'objet d'un chapitre spécifique, et qui renvoie à des pratiques et des réflexions qui pré-existent à notre actualité. Cet aspect illustre sans doute cette idée selon laquelle il s'agit moins d'inventer une solution miracle que de se réapproprier des initiatives et des synergies qui traversent *déjà* l'espace social, certains milieux et contextes nationaux.

C'est la *liberté de penser* qui constitue le premier principe énoncé par les auteurs. Par « liberté de penser », ces derniers font référence aux libertés académiques. C'est le problème du manque d'autonomie des milieux scolaires et universitaires qui est abordé.

Après avoir évoqué le caractère « public » de plusieurs institutions, les auteurs apportent quelques clarifications sur l'éducation laïque. Celle-ci ne doit pas être dévoyée dans un combat contre les religions et les croyants, mais elle doit être incontestablement une des conditions d'une éducation démocratique[109]. Il faut préciser que les auteurs ne réduisent pas la question de la liberté de penser à la question du rapport de l'Ecole à la Religion (quelle qu'elle soit), mais abordent également le poids du néolibéralisme sur les institutions éducatives et universitaires sur cette liberté. Les institutions de savoir doivent être marquées par un « impératif de rationalité ». Les auteurs prennent le temps de bien préciser leur pensée : « Rationnel veut d'abord dire que l'enseignement est critique du sens commun, de l'opinion générale et des illusions idéologiques qui sont autant d'obstacles à la connaissance et au « sens du problème » » (p. 40-41). Ces considérations permettent aux auteurs de bien clarifier ce qui se joue dans la formulation « éducation démocratique » :

> « L'éducation démocratique doit doter les citoyens des moyens d'intelligibilité du monde et leur fournir des instruments de résistance aux tendances antidémocratiques

[109] « Entrer dans l'école de la démocratie, c'est accepter la supériorité des connaissances positives, des œuvres d'imagination et des lois humaines sur les articles de la foi, c'est accepter de penser par soi-même et donc de pratiquer le questionnement rationnel étendu à toute idée et en toute opinion, c'est refuser le primat de la croyance de Dieu dans les choses de l'intelligence et de la création » (2021, p. 37).

et anti-égalitaires, inhérentes aux structures sociales et économiques dont nous héritons » (p. 43).

C'est pour cette raison que l'école ne saurait être *sans politique* (p. 43), ce qui ne veut évidemment pas dire qu'elle soit au service du politique ou de la politique. Une difficulté majeure à ce sujet est formulée par Laval et Vergne en ces termes : « l'éducation ne peut être émancipatrice que si elle est elle-même émancipée de la pensée d'État » (p. 48). Les auteurs introduisent un problème qui nécessiterait un détour par la philosophie politique : peut-on échapper à l'État et comment se représenter l'Etat ? C'était sans doute le cœur de certaines réflexions althussériennes autour de la pensée de Gramsci et de la « société civile », mais les contemporains ont choisi, jusqu'alors, de ne pas tenir compte de ce type de réflexions. Le livre de Laval et Vergne ne s'attardent pas sur ces considérations philosophiques. Plusieurs lignes sont consacrées à un thème omniprésent depuis quelques mois, l'anthropocène, qui est venu bousculer les enjeux de l'éducation et de l'École. Or, ce sont des enjeux fondamentaux que l'éducation et l'École doivent aborder. En l'état, et avec l'État, peuvent-elles le faire avec suffisamment d'égard pour que le champ éducatif prenne conscience de la crise climatique et tente d'y répondre (à court, moyen et long terme) ? Ces détours constituent un moyen pour faire comprendre aux lecteurs que l'enjeu de liberté de penser ne se restreint pas à la question religieuse. Au contraire, elle est même une condition de l'éducation démocratique, car celle-ci doit se distinguer par sa « fonction critique » et sa « fonction d'imagination des mondes possibles » (p. 52), et elle concerne autant l'École que l'Université.

Dans les pages suivantes, les auteurs poursuivent leurs réflexions portant sur une éducation démocratique et insistent sur la place qu'il faudrait faire à la réflexion philosophique et à la préparation des futurs citoyens à la discussion publique. Ils évoquent également les enjeux autour d'une « université démocratique ». L'université devrait être un « lieu de résistance » (p. 56). Dans leur argumentation, les auteurs s'appuient sur les positions du philosophe Jacques Derrida pour qui « l'université sans condition » repose sur trois aspects : « la résistance aux pouvoirs ; l'universalité de l'accès ; le caractère cosmopolite » (p. 56). La redéfinition de l'enseignement et de la recherche est pensée comme « une condition fondamentale de la « démocratie à venir » » (*id.*). Laval et Vergne écrivent notamment : « Ce que nous appelons ici l'Université démocratique est une institution qui préserve les libertés académiques depuis les écoles maternelles jusqu'à l'enseignement supérieur » (*id.*). Ce premier principe (la liberté de penser) est donc en soi un programme monumental : « L'éducation démocratique du XXIe siècle a pour boussole l'idéal d'une république universelle de la connaissance à

l'heure du nouveau régime climatique, avec pour horizon une nouvelle citoyenneté mondiale » (p. 61).

La *recherche de l'égalité dans l'accès à la culture et à la connaissance* constitue un deuxième principe fondamental dans ce *livre-programme* sur l'éducation démocratique. D'apparence, ce principe semble « au travail ». Cependant, il convient de ne pas en rester au déclaratif et aux bonnes intentions. Pour cela, Laval et Vergne visualisent deux champs de bataille. Une première lutte a lieu à l'intérieur des institutions. Une seconde lutte se joue en dehors de ces institutions au sein de la société. L'énonciation de ce deuxième principe n'est pas étrangère à certains éléments de notre actualité. Laval et Vergne évoque notamment l'articulation entre « pauvreté » et « éducation », qu'il s'agisse de la situation des étudiants durant le premier confinement ou de la réalité de la pauvreté au quotidien à tous les niveaux de la scolarité[110]. Cette partie permet de clarifier la position des auteurs : il faut agir sur les conditions de vie des familles et de plus démunis tout en réfléchissant à l' « égalité réelle » dans les apprentissages. Ce deuxième principe constitue également un programme monumental puisqu'il traite du cadre économique des familles et également des questions éducatrices qui renvoient à différents chantiers (structuration du système, évaluation et rapport aux notes, pédagogie sensible aux enjeux sociaux, etc.). On lira avec intérêt comment les auteurs évoquent les liens entre pédagogie, égalité et inégalités, et surtout comment ils délimitent les conditions de possibilité d'une « pédagogie de l'égalité » qu'il reste à faire émerger.

Troisième principe : la mise en œuvre d'une *culture commune*. Ce que souhaitent les auteurs se présente comme radicalement différent de ce qui joue depuis plusieurs années dans le milieu éducatif dans lequel il est question de « socle minimal commun de compétences ». Laval et Vergne rappelle que la culture scolaire n'incarne pas seulement un héritage mais qu'elle porte également un idéal vers lequel on peut se projeter. Pendant plusieurs pages, les auteurs reprennent des arguments durkheimiens : l'éducation et l'Ecole doivent contribuer à faire émerger des futurs citoyens qui pourront coopérer à partir d'une langue et d'une culture commune tout en veillant à entretenir la « diversité nécessaire » pour que des individus puissent faire société. Dans cette partie, les auteurs reviennent sur ce que peut englober une culture commune : transmission « de cette part nationale qui singularise les sociétés les unes des autres » tout en faisant une place « aux spécificités territoriales ou aux langues régionales ». Cette culture commune se doit d'être « nationale, plurielle et

[110] La pauvreté est incontestablement une des questions vives du champ éducatif. *Cf.* Go, H.L. et Riondet, X. (dir.), La pauvreté scolaire. *Recherches & Educations* ; Ben Ayed, C. (dir.), *Grande pauvreté, inégaités sociales et école. Sortir de la fatalité*. Paris : Berger-Levrault.

cosmopolite » (p. 116). À cet égard, les auteurs livrent des passages très stimulants sur la culture littéraire ou encore l'enseignement de l'histoire. Leur position est parfaitement claire : cette culture commune, démocratique et écologique doit être une alternative à deux *logiques* : « le néolibéralisme et le vieux nationalisme autoritaire » (p. 125). Pour cela, il serait nécessaire de réfléchir à nouveaux frais sur les savoirs, leurs évolutions, leur mise en lien et remettre en question certains principes hiérarchiques survalorisant certains savoirs en en dévalorisant d'autres.

La pédagogie est au cœur du chapitre suivant. Le quatrième principe consiste à faire émerger une *pédagogie instituante*. Les premières lignes de cette partie expliquent qu'il ne s'agit pas de revenir, pour la énième fois, sur un conflit entre partisans des méthodes actives et défenseurs de la pédagogie traditionnelle :

> « Ces disputes enferment aujourd'hui leurs auteurs dans un scolarisme qui masque la fonction réelle de l'école, elles empêchent la réflexion sur ce que devait être une école réellement démocratique » (p. 141).

Ce qui est au cœur de ce chapitre, ce sont les pédagogies qui se sont attelées au développement des conduites de coopération et des rapports de solidarité chez les élèves en essayant de travailler à l'autonomie et à la formation des élèves à la participation des décisions collectives. Ces tentatives pédagogiques intéressent les auteurs car elles présentent « un double caractère » :

> « […] elles sont « sociales », au sens où elles cherchent à développer une responsabilité envers le groupe et au-delà, envers la société, dans l'esprit de réciprocité ; elles sont « démocratiques », au sens où elles développent la participation effective des élèves à l'élaboration de la règle collective qu'ils intériorisent et qui les socialise » (p. 141-142).

Pour évoquer ces pédagogies, Laval et Vergne ont créé une dénomination générique : « pédagogies instituantes ». Celles-ci se singularisent en faisant de la démocratie « un principe de fonctionnement de l'institution scolaire et de formation des élèves » (p. 142). Cette catégorie permet d'opérer une distinction avec les « autres » pédagogies, ou en tout cas les « autres » catégories pour désigner ces pédagogies. Dans cette partie, les auteurs reviennent tout d'abord sur la pédagogie Freinet puis les pédagogies institutionnelles et autogestionnaires. Au terme de ces pérégrinations, les auteurs estiment que « [la] grande leçon de cette pédagogie instituante, c'est que la démocratie s'apprend par la pratique de la démocratie » (p. 166). L'enjeu central de l'éducation démocratique, c'est donc de « développer la capacité délibérante et le pouvoir instituant des individus ». Evidemment, serait-on tenté d'écrire, cela ne peut passer que par des voies démocratiques, « et non par l'imposition hiérarchique des règles, le transvasement des savoirs entre

les esprits ou la transcendance de la société incarnée dans la figure magistrale » (*id.*). L'intérêt porté par Laval et Vergne à certaines œuvres pédagogiques est conditionné par la conviction selon laquelle l'éducation démocratique a besoin d'une pédagogie démocratique reposant sur un « collectif vivant animé d'un désir pour le savoir » fondamentalement opposé à l'idée d' « individualisme compétitif ». Cette pédagogie est une recherche permanente et c'est aussi pour cela que les auteurs encouragent l'engagement de tous les enseignants dans une démarche de recherche et le déploiement de l'imagination pédagogique.

Enfin, cinquième principe : l'*autogouvernement des institutions de savoir*. Face à la bureaucratisation de ces institutions et à la multitude d'instances prenant des décisions sans prendre en compte la base des usagers et des travailleurs, l'énonciation de ce principe est une prise de position courageuse dans un monde universitaire marqué par la prédominance des processus de compétition (dont le plus important est sans doute le Classement de Shanghai) et des stratégies qui en découlent (concurrence à des niveaux multiples, stratégie de communication, mise en place de « grands établissements », etc.). Dans cette partie, Laval et Vergne reviennent sur le *désenchantement* contemporain à l'égard de l'institution scolaire (p. 182) et les multiples problèmes qui sous-tendent ce phénomène. Les deux auteurs proposent une réflexion profonde sur « l'architecture d'ensemble des institutions de savoir » en envisageant que tous les établissements d'enseignement se transforment « en commun éducatif » (p. 183). Pour y réfléchir, ils remettent en perspective plusieurs propositions de démocratie scolaire. Un premier modèle historique est celui de la formation des citoyens héritée des Lumières réinvestie par l'Ecole d'Etat dans laquelle « l'instruction civique n'a jamais été un apprentissage réel de la démocratie » et dans laquelle « l'école ne s'est pas définie comme un lieu démocratique où l'on apprend par la pratique à devenir citoyen » (p. 190). Ici, la démocratie est surtout incarnée par l'indépendance supposée des savoirs et de leurs passeurs. Un deuxième modèle est à l'œuvre dans l'histoire socialiste et marxiste avec le refus de l'éducation étatisée et la valorisation de l'auto-éducation du prolétariat. Un troisième modèle est reconnaissable au cœur même du projet de l'Éducation Nouvelle avec l'idée que l'autonomie pédagogique des élèves est la « condition de la démocratie moderne » (p. 190). Pour Laval et Vergne, ce sont ce genre de questions que Mai 68, symptôme d'une « crise de gouvernementalité » (p. 193), a insufflé dans la société française et en particulier dans les milieux éducatifs sans pour autant « l'inscrire durablement dans les institutions » (p. 192). Quelques *rémanences* de ces questionnements et expérimentations seraient toujours à l'œuvre. Après avoir évoqué l'œuvre contestataire et créatrice de certaines figures de l'ancienne université de Vincennes devenue Paris 8 (Lapassade, Lobrot, Lourau, Hess et d'autres), les auteurs font référence

aux établissements expérimentaux créées lors des premières années du ministère Savary dans les années 1980. Si ces expériences autogestionnaires ont déjà fait l'objet de réflexions et de travaux universitaires[111], il est indéniable qu'il faudrait des recherches d'envergure sur ces questions et sur leurs prolongements contemporains. Laval et Vergne regrettent que ces tentatives, même si certaines existent toujours, n'aient pas permis de « transformation de l'ordre scolaire ».

Malgré d'innombrables difficultés et une précarité grandissante, l'enseignement supérieur repose, d'une certaine manière, sur une conception démocratique de sa gouvernance et de son fonctionnement. C'est aux yeux des auteurs ce qu'il faudrait déployer pour toutes les institutions d'enseignement et de savoir. Ces évolutions relèvent presque de l'évidence car, comme l'écrivent les auteurs : « L'école n'est pas un supermarché, mais une institution fondamentale de la démocratie » (p. 203). Cette cinquième partie prend l'apparence d'un programme avec différentes mesures possibles : étendre à tous les niveaux d'enseignement le principe de collégialité (p. 204), envisager cette activité au service de la collectivité pour les enseignants *et* pour les élèves (p. 205), et garantir une place pour les parents dans cette nouvelle institution démocratique de l'école (p. 206). Ces évolutions ne seraient pas sans conséquences, puisque cela nécessiterait de penser, à nouveaux frais, la question de l'espace et du temps de l'école, pour faire émerger *quelque chose* d'inédit[112]. Ces réflexions se connectent implicitement à de multiples travaux et réflexions sur la vie scolaire, l'architecture ou encore sur le temps didactique et scolaire. Dans ces quelques pages, on notera la référence à Henri Lefebvre dont le travail est encore profondément actuel. Par ailleurs, les auteurs ont parfaitement raison d'insister sur le fait que l'école et les institutions de savoir ne sont pas en dehors de la société, dans le sens où ces évolutions institutionnelles profondes doivent aller de pair avec d'autres évolutions : l'autogouvernement éducatif doit être articulé avec un autogouvernement local (p. 214). Les lecteurs assidus des travaux de Christian Laval pourront faire le lien entre ces pages et un

---

[111] Citons, sans être exhaustif, plusieurs références de mémoires et de thèses sur le Lycée Autogéré de Paris (L.A.P.) : Elman, B. (1995), *Institutionnalisation et questions de temps au Lycée Autogéré de Paris*, Mémoire de maîtrise de SDE, Université Paris 8 ; Papantoniou, M. (2020). *Éléments d'une analyse institutionnelle du Lycée Autogéré de Paris (LAP) : réflexion théorique et recherche ethnographique*. Thèse de doctorat en SDE, Université Paris 8 ; Patry, D. (2019). *Histoire d'un idéal. L'autonomie des élèves dans l'enseignement public français (1959-2019) : les expériences de l'Ecole Vitruve et du Lycée Autogéré de Paris*. Thèse de doctorat en SDE, Université de Montpellier ; Riondet, X. (2003). *L'autogestion et les élèves en rupture avec le système « traditionnel », l'exemple du Lycée Autogéré de Paris en mai 2002*. Mémoire en SDE, Université Nancy2.

[112] « On pense autrement dans un palais qu edans une chaumière » (cité par Laval et Vergne, 2021, p. 210).

précédent ouvrage où il est question de « municipalisme » et de « communalisme » (Dardot et Laval, 2017).

Après l'énonciation de ces « orientations de réflexion, d'action et de création » (p. 219), une conclusion d'une demi-douzaine de pages rappelle l'urgence de la situation, notamment pour les enseignants. À ce contexte déprimant, Laval et Vergne répondent par cette phrase :

> « Donner un sens politique fort à ce qu'on fait constitue encore le meilleur moyen de ne pas se démoraliser devant la difficulté qu'il y a à simplement faire son travail, surtout lorsque la condition économique et la place symbolique des enseignants et des chercheurs ont été si rabaissées dans un grand nombre de pays dont la France » (p. 220).

C'est d'autant plus nécessaire, aux yeux des auteurs, que la question politique est en réalité *déjà là*, avec la « subordination du métier à une hiérarchie de proximité » ayant pour corollaire le déploiement, sans précédent, de nouvelles normes amenant les enseignants « à se conduire comme de sinistres rouages d'une mécanique de transmission des impératifs économiques » (p. 222). Le livre se termine sur un appel à faire « l'*expérience du commun* en éducation » et dans la société (p. 223) *via* « un nouvel expérimentalisme éducatif dans la perspective de la révolution démocratique et dans les limites du possible » (p. 123).

Convergences éditoriales et lignes de fuites

Les deux ouvrages recensés posent implicitement une même question : *que faire* dans le monde éducatif *aujourd'hui* ? Une telle question nécessite de rendre compte d'une *conjoncture* et d'y repérer des obstacles, des rapports de forces et des possibles. De ce point de vue, un des mérites du livre de Laurence De Cock est à la fois le souci de la contextualisation et la clarté du positionnement. Dire et écrire ce que bon nombre de personnes observent sur le terrain constitue un autre élément que l'on peut souligner. Ce livre sur les enjeux de l'actualité éducative propose une intéressante articulation entre diagnostic de l'actualité et regards sur l'histoire de l'éducation. Evidemment, on peut aussi accueillir avec un concert de louanges le stimulant travail fourni par Laval et Vergne qui prend également appui sur différents travaux, diverses réflexions et expériences d'hier ou d'aujourd'hui. Les deux livres recensés énoncent des éléments de diagnostic et de problématisation du champ éducatif très convergents. Abordant conjointement les inégalités dans le champ éducatif et la politisation de la question éducative, ces deux ouvrages interpellent indirectement le monde de la recherche.

Que nous suggèrent ces deux livres (*livre-intervention* et *livre-programme*) au sujet de la recherche en éducation en 2021 ? Il ne semble pas abusif de voir dans ces deux livres un plaidoyer en faveur d'une

recherche entendue comme une démarche critique et créatrice, pouvant s'emparer spécifiquement d'un certain nombre de questions, dont plusieurs nous intéressent au premier plan : les alternatives pédagogiques, la question politique et les inégalités.

Au-delà du mérite, il y a donc l'utilité. En insistant sur la question politique, ces deux ouvrages ne peuvent qu'interpeller les acteurs de la recherche en éducation, et en particulier celles et ceux qui officient dans la discipline universitaire des sciences de l'éducation et de la formation. Les deux livres recensés contribuent à faire émerger une problématisation des questions éducatives relativement explicite : description d'un contexte social, économique et politique français (et dans d'autres contextes nationaux) dans lequel l'autoritarisme prend le pas sur la démocratie, les inégalités sont omniprésentes et la question écologique devient urgente ; objectivation de la mainmise du néolibéralisme sur l'appareil scolaire et sur la forme scolaire ; clarification des enjeux de l'action éducative et au niveau de l'École et plus largement des instituons d'enseignement et de recherche. De fait, ces propos sont riches d'une philosophie politique (plus ou moins implicite) permettant de lire les problèmes actuels dans l'éducation. Il n'est pas illégitime d'estimer que cette explicitation des problèmes et des enjeux (à travers laquelle divers processus de reproduction, d'assujettissement ou de « surdétermination » sont plus ou moins évoqués par les auteurs) puisse sous-entendre, sans le dire explicitement, que les champs abordant les questions éducatives et scolaires (et en particulier la discipline des sciences de l'éducation et de la formation) peuvent eux-mêmes être traversés par des tendances antagonistes : celles œuvrant explicitement ou implicitement à la dépolitisation des questions éducatives et une accélération des processus engagés et celles tentant de défendre une lecture scientifique critique. Les *luttes dans le champ* n'ont rien de nouveau, mais rappeler et énoncer clairement cette situation permet de sensibiliser nos pairs et nos étudiants à la prolifération de *manières de parler* et de *manières de penser* qui n'ont rien d'anecdotiques et sont même de plus en plus dominantes (autour du management, de l'entreprise, et bien d'autres éléments).

Un point commun aux deux ouvrages recensés est leur rapport à l'histoire des pédagogies. Cet aspect intéressera de nombreux collègues en sciences de l'éducation car cette histoire spécifique, qui fut longtemps au cœur de la discipline et des offres de formation, a parfois connu des difficultés pour se maintenir dans toutes les universités. S'il faut saluer ce geste (souvent réalisé avec brio), on peut néanmoins faire quelques remarques. Tout en étant une réussite, le livre de Laval et Vergne porte sous doute en lui un paradoxe : chercher à s'appuyer sur certaines œuvres et expériences éducatives du passé pour faire émerger une éducation démocratique et écologique tout en passant à côté de certaines réflexions pourtant très stimulantes. Ayant travaillé sur certains éléments en jeu

dans cette partie, nous nous autoriserons quelques remarques qui ne remettent pas en question l'intérêt que nous portons depuis plusieurs années pour le travail et l'œuvre de Laval et Vergne. Si stimulante (et si primordiale) soient les passages sur les pédagogies, elle reprend pourtant certains « poncifs » (notamment sur le dépassement de la pédagogie Freinet par les pédagogies institutionnelles et autogestionnaires), ce qui empêche à ces réflexions d'être encore plus puissantes puisque cela ne permet pas de penser la force réelle et singulière de *chacune* de ces œuvres pédagogiques. La méconnaissance de l'évolution de la « Freinetologie » est selon nous problématique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les allusions à la pratique permettraient de gagner en nuances avant de réduire l'œuvre d'Élise et Célestin Freinet (la « machine Freinet ») à une simple tentative prometteuse mais inaccomplie. On ne saurait trop conseiller aux lecteurs de se pencher d'ailleurs sur l'ouvrage *Freinet à Vence* (Go, 2007). Ensuite, l'autogouvernement populaire (qui est au cœur du travail de Laval et Vergne) nécessite d'être voulu et désiré par le peuple, et cette question est justement abordée par des pédagogues comme Élise et Célestin Freinet. Les débats de la revue *L'Éducateur Prolétarien* dans les années 1930 (débats largement méconnus par de nombreux jeunes militants Freinet des années 1960) portaient sur la manière dont les conditions de vie et la santé impactent la volonté et annihilent « dans l'œuf » les premières inclinaisons en faveur de la lutte. C'est pour cette raison que les Freinet élaborèrent un milieu éducatif fondamentalement original en fondant l'École Freinet à Vence, une école nouvelle, privée, prolétarienne et naturiste (Go et Riondet, 2020). L'enjeu n'y était pas de réussir aux examens et d'obtenir des diplômes, mais de « régénérer le prolétariat ». Il s'agissait à la fois de compenser les conditions de vie des plus précaires et de faire du milieu éducatif un espace et une institution *réellement* hospitalière. Ces pratiques du « milieu paysager » (Go, 2006) pour contribuer à accueillir, comme il se doit, l'enfance quel que soit son visage sont en fait d'une brûlante actualité. S'il s'agissait de faire rencontrer les œuvres et productions humaines d'en autre manière et par d'autres situations d'apprentissage et d'enseignement, il était également question à cette époque d'incorporer un mode de vie et un rapport au monde. Il fallait ainsi acquérir des « techniques de vie » et réfléchir sur son alimentation, son mode de vie et sa manière d'habiter le monde quitte à réduire ses besoins trop artificiels. Ce qui est souvent mésestimé dans l'œuvre des Freinet, c'est justement cette articulation pédagogie/philosophie/politique qui caractérise les débuts de l'École Freinet à Vence dans l'Entre-deux-guerres. Certes, cette école n'est plus, aujourd'hui, « une école de classe » engagée dans la stratégie « classe contre classe » de l'Entre-deux-guerres, mais elle a gardé, d'une certaine manière, ce rapport à l'écologie qui est pourtant au cœur des réflexions de Laval et Vergne. Or, c'est cet aspect du rapport au

corps et à la nature qui fut parfois raillé de certains militants Freinet qui ont produit ces commentaires caricaturaux sur la pédagogie et la philosophie d'Élise et Célestin Freinet (Go et Riondet, 2020). Rappelons-nous ces oppositions entre « école rurale » et « école de ville » au sein du monde pédagogique. Est-ce que justement l'enjeu écologique, aujourd'hui, n'est pas de faire émerger la nature au sein des blocs des bétons et des milieux fortement urbanisés et d'introduire la question du « paysage » (Go, 2006) au cœur des réflexions sur l'architecture scolaire et la pédagogie ? En réalité, il est sans doute possible de tirer profit, à la fois, des expériences des pédagogies institutionnelles et autogestionnaires *et* des apports de la pédagogie d'hier et d'aujourd'hui d'Élise et Célestin Freinet.

Cette réserve que nous formulons n'enlève rien à l'estime que nous portons au stimulant travail fourni par les auteurs. Au contraire, elle permet de formuler un enjeu majeur de la recherche sur ces questions pour prolonger les réflexions de Laval et Vergne. En effet, au-delà des mérites et de l'utilité des deux livres recensés, c'est une bien une véritable question épistémologique et méthodologique qui s'est invitée : *pourquoi* et *comment* étudier les pédagogies en marge de l'institution scolaire, ces pédagogies qualifiées parfois de « nouvelles » ou d' « alternatives » (alors qu'elles ont parfois *là* de longue date, y compris dans le milieu ordinaire et l'École publique) ? En effet, face à la reproduction des inégalités et aux enjeux socio-politiques de l'actualité, De Cock, Laval et Vergne mettent au cœur de leurs réflexions les possibilités offertes par l'action éducative et la pédagogie. Les trois auteurs rappellent avec beaucoup de lucidité que la pédagogie n'est pas *spontanément* un levier pour réduire les inégalités et remédier à certains enjeux socio-économiques et politiques. C'est bien l'enjeu de l'étude des pédagogies dites « différentes », « alternatives », ou plus simplement « spécifiques », qui est au croisement de ces deux ouvrages. Certaines pédagogies peuvent être *progressistes*, d'autres non. Certaines *manières de pratiquer* certaines pédagogies peuvent être *progressistes*, d'autres non.

L'objet « pédagogies alternatives » se connecte plus ou moins fidèlement à d'autres formulations : « pédagogies différentes », « pédagogies spécifiques », « Éducation Nouvelle » ou encore « pédagogie active ». Bien que chacune de ces terminologies comporte des spécificités qui lui sont propres, elles renvoient à différents types de recherche : histoire des acteurs, des dispositifs et des expériences ; philosophie et histoire des idées pédagogiques ; recherche pédagogique sur les dispositifs, ethnographie de ces contextes éducatifs particuliers, objectivation didactique des pratiques, etc. L'ensemble de ces manières d'aborder ces objets converge vers un même objectif : circonscrire la spécificité de ce qui est en jeu. À l'évidence, cet objectif est plus ou

moins bien pris en charge par les dispositifs méthodologiques et le travail d'enquête mais, indéniablement ces recherches répondent à des interrogations relativement simples. Qu'est-ce que c'est ? Qu'y a t-il de singulier ? En quoi est-ce nouveau, spécifique, alternatif ? Par rapport à ces questions, il y a trois problèmes : le fait que la recherche puisse avoir deux visages ; le fait qu'une critique ou la valorisation de l'alternative ne font pas science ; le fait que la fragmentation disciplinaire peut nuire à la compréhension d'une pédagogie « spécifique », « différente » ou « alternative ».

Comment et pourquoi étudier les pédagogies « spécifiques » ?

Première remarque : la recherche en éducation (et donc, par la même occasion, la discipline des sciences de l'éducation et de la formation) peut être une courroie de transmission, un moyen d'accélérer les transformations dans le champ éducatif en vertu d'un modèle surdéterminé par les normes et idéologies dominantes, et plus particulièrement néolibérales (« idéologie » très largement contestée et critiquée par les auteurs des deux livres recensés), mais elle peut aussi être un moyen d'interpeller le monde social en objectivant ces évolutions et en rendant visible s des voies autres. Évidemment, une telle manière de représenter le champ peut apparaître caricaturale. C'est pour cette raison qu'il faudrait sans doute parler de tensions. Tel ou tel travail peut être plus ou moins habité par telle ou telle tension.

Deuxième remarque : d'une part, la science peut jouer le jeu de l'idéologie dominante et ne pas s'intéresser à certains aspects, mais certains travaux scientifiques traversés par cette idéologie dominante peuvent aussi s'accaparer et dénaturer des « alternatives » ; d'autre part, des scientifiques peuvent se revendiquer « critiques » et/ou « engagées » et ne pas travailler sérieusement certains objets relatifs à ces pédagogies. Dans ces deux premières remarques, on voit que l'étude des pédagogie « spécifiques » est un sujet important qui doit être mis sur la table car il ne suffit pas de s'intéresser à ces pédagogies pour produire nécessairement un travail scientifique, éthique et utile.

Troisième remarque : de nombreuses approches peuvent aborder tel ou tel aspect d'une pédagogie dite « spécifique ». En effet, la recherche a abordé ces objets de différentes manières. L'histoire des idées pédagogiques, souvent effectuée par des philosophes de formation à destination de futurs enseignants, a envisagé, à sa manière, la question des pédagogues et des pédagogies à partir d'une entrée sur les « idées pédagogiques ». Les collègues spécialisés sur l'histoire de l'Education Nouvelle, en déployant des approches plus historiques que philosophiques, ont également permis de mieux appréhender certains aspects des œuvres pédagogiques, en étudiant les itinéraires, les réseaux

de sociabilité et le contexte des premières expériences pédagogiques. La recherche en didactique s'est aussi penchée sur la question et les chercheurs en sociologie et en psychologie s'investissent de plus en plus sur ces questions (Moody et *al.*, 2021). Il est sans doute nécessaire de poser ici la question de la *transdiciplinarité* (traverser les champs disciplinaires pour faire émerger un style de recherche adapté au type d'objet en jeu) et la question des dialogues intra-disciplinaires qu'il peut y avoir en sciences de l'éducation et de la formation pour envisager comme un domaine propre à cette discipline l'objet d'étude des pédagogies « spécifiques ». Il s'agirait ici de surpasser le risque de fragmentation disciplinaire (par laquelle l'histoire, la philosophie, la sociologie, la didactique et toute autre discipline restent, malgré tout, des carcans et des corsets qui ne dialoguent qu'à de très rares occasion) pour délimiter les contours de ce qu'on pourrait appeler des sciences « créolisées » de l'éducation, pour reprendre la très belle expression du philosophe Jean-François Dupeyron. Cet enjeu est crucial dans un contexte intellectuel où l'on peut observer la relative invisibilisation éditoriale des productions en sciences de l'éducation, et notamment en histoire et en philosophie de l'éducation.

Pour répondre à ces enjeux et interrogations, il n'est pas inintéressant de partir de l'existant. Nous nous permettrons ici de rappeler que le collectif qui a travaillé sur l'École Freinet à Vence dans le prolongement des travaux d'Henri Louis Go (Go, 2006, 2007a, 2007b ; Gégout, 2017 ; Prot, 2018 ; Riondet, 2021) a œuvré pour justement produire de la connaissance afin de répondre sérieusement à ces questions et d'éviter les nombreuses réponses toutes faites qui circulaient dans l'espace social[113]. Ces recherches mobilisaient et faisaient dialoguer des approches plurielles : historique, philosophique, didactique, ethnographique. Ces collectifs n'étaient pas composées uniquement des chercheurs (dont d'ailleurs certains étaient d'anciens enseignants), il y avait également des enseignants en relation avec ces chercheurs. En réalité, ce que préconisent Laval et Vergne (lorsqu'ils évoquent des collectifs mêlant chercheurs et praticiens) existent en réalité déjà (notamment dans le champ de la didactique avec les ingénieries coopératives), mais il faudrait, en effet, que des collectifs de ce type prolifèrent en différents endroits pour faire évoluer les pratiques, ainsi que pour aborder avec précision et complexité les différentes œuvres pédagogiques spécifiques ou alternatives qui existent *ici* ou *là*. Il s'agit d'objectiver la singularité de

[113] À ces recherches sur l'École Freinet, il faut ajouter les recherches menées par Bérengère Kolly sur la pédagogie Montessori (Kolly, 2018a, 2018b, 2019, 2020) puisqu'elles reposent sur les deux versants d'objectivation évoqués dans le texte (historico-philosophique et ethno-ddidactique) en mobilisant des références proches et parfois identiques (notamment la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique).

l'expérience originelle, décrire et comprendre ses évolutions, l'engouement, sa réception et son institutionnalisation, tout étant attentifs aux dérivations et aux dérives qui ont pu se produire. Il faut à la fois comprendre la *genèse* de ces œuvres et comment, parfois, elles ont été *génétiquement* modifiées (Go et Riondet, 2020). Tout cela est nécessaire pour continuer à savoir de *quoi* on parle et à *quoi* on se réfère, notamment dans une période où certains éléments de langage ont été captés par l'idéologie néolibérale. Ces quelques lignes permettent de comprendre l'importance de l'objectivation historico-philosophique mais également celle de l'objectivation ethno-didactique. De fait, une pédagogie « spécifique » ne peut s'étudier sans prendre compte les pratiques effectives. Dans l'optique des recherches évoquées dans ce paragraphe, l'observation, la compréhension et la description de ces pratiques nécessitent un séjour *in situ* relativement long, un appareillage méthodologique et conceptuel pour rendre compte du style pédagogique en jeu (qui renvoient à des « institutions didactiques » parfois très singulières et à des interactions éducatives et didactiques spécifiques), mais également un travail d'*étude* incluant la compréhension philosophique et historique du « monde de pensée » en jeu. Seule la profondeur de la description de ces pratiques permettra de tracer *une ligne de démarcation* entre les pratiques « correctes » et les pratiques approximatives des pédagogies dites « spécifiques », mais également entre les pédagogies dites « alternatives » œuvrant pour le bien de l'enfance et certaines valeurs effectives et celles faisant office de divertissement et de diversion pendant que s'organise la destruction de l'École publique. Le paradoxe, c'est que c'est sans doute au sein des sciences de l'éducation que ce type de travail à la fois pluri inter et transdisciplinaire peut avoir lieu, mais c'est aussi au sein de cette même discipline que ce type de travail peut avoir le plus de difficultés pour se rendre visible (étant donné que ce type de champ est très marqué par la demande sociale et économique).

On peut évidemment estimer que dans le contexte actuel il devient nécessaire de croiser la connaissance des pédagogiques spécifiques/alternatives et la question des inégalités (et notamment les travaux en sociologie des inégalités et en sociologie du curriculum). Seulement, il est important d'anticiper ce croisement, cette rencontre, afin d'en maîtriser *a minima* les effets. Laval et Vergne évoquent cette question lorsqu'ils s'intéressent à une « pédagogie de l'égalité ». Il peut sembler en effet impératif, actuellement, de chercher à observer si les pratiques pédagogiques dites « spécifiques » favorisent ou entravent la « réussite scolaire » des élèves qui peuvent vivre dans des milieux sociaux, culturels et langagiers très différents. Il est également fondamental, au-delà des questions d'apprentissages réels dans ces situations et des éventuelles pratiques différenciatrices que l'on pourrait

repérer, de travailler sur la manière dont les pédagogies spécifiques/alternatives se retrouvent au cœur d'un véritable marché scolaire et sont parfois utilisés pour permettre à certaines familles de sortir du public pour reconstituer un « entre-soi ». Néanmoins, il nous semble que ces recherches doivent être précédées d'un long travail d'*objectivation* et de compréhension des « mondes » et « styles pédagogiques » spécifiques qui, parfois, peuvent résister à certains angles d'étude et critères d'évaluation que l'on peut mobilier dans l'espace social (Gégout, Go et Riondet, 2016)[114].

Ces quelques remarques n'empêchent pas de considérer les deux livres en présence comme des ouvrages importants posant des questions fondamentales au sein du champ éducatif. Il serait opportun que de nombreux collectifs de recherche se mettent en place, s'organisent et se rencontrent pour prolonger ce précieux travail. Comme l'énonce avec courage De Cock : malgré la récupération du terme « émancipation » par les néolibéraux[115], il convient de se réapproprier cette notion et de l'accompagner d'une action éducative concrète. Reste à savoir comment la recherche en éducation peut y contribuer, et c'est cette interrogation que nous ont suggéré ces deux ouvrages. Sans doute peut-on identifier et hiérarchiser deux actions fondamentales : i) mise en place de synergies de recherche et de modèles d'objectivation pertinents pour rendre compte de ces pédagogies spécifiques (et mise en lumière de leur éventuel caractère progressiste, instituant, démocratique et écologique); ii) réflexions sur la captation du langage, l'assujettissement, le détournement des alternatives et résistances par l'idéologie dominante et les classes dominantes.

Références

Dardot, P. et Laval, C. (2017). *L'ombre d'octobre. La Révolution russe et le spectre des soviets*. Lux Editeur.

De Cock, L. et Picard, E. (dir.). (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.

De Cock, L. (2018a). *Sur l'enseignement de l'histoire*. Libertalia.

De Cock, L. (2018b). *Dans la classe de l'homme blanc. L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Presses Universitaires de Lyon.

De Cock, L., Larrère, M. et Mazeau, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Agone.

[114] Pour certaines pédagogies, la « réussite scolaire » et le rapport à certains savoirs ne permettent pas toujours de se prononcer sur ce que peut faire ou rendre possible une pédagogie « spécifique » en terme d'apprentissages, de rapport au savoir ou au sujet des questions sociales et politiques. De la même manière, l'évaluation de tels savoirs, la réussite aux diplômes, le devenir professionnel et l'insertion ne peuvent être les seuls aspects en jeu lorsque l'on s'intéresse à ces pédagogies et leur éventuelle « pertinence ».

[115] Tarragoni parle de « réécriture néolibérale de l'émancipation » (2021, p. 10-11).

De Cock, L. (2019). *École*. Anamosa.
De Cock, L. (2021). *École publique et émancipation sociale*. Agone.
Gégout, P. Go, H. L. et Riondet, X. (2016). Le schème de l'enquête, scène de l'émancipation dans la pédagogie de l'École Freinet. Dans M.-A. Hugon et B. Robbes, (dir.), *Le rapport aux savoirs dans les pédagogies différentes*, (p.51-70). Nancy : PUN-Edulor.
Gégout, P. (2017). Le « temps de tâtonnement ». *Education et Didactique, 11/2*, 153-185.
Go, H.L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'École Freinet de Vence. *Carrefours de l'éducation*, *22*, 83-93.
Go, H.L. (2007a). *À côté de Freinet.* PUR.
Go, H.L. (2007b). Construction du rapport social dans la classe : la réunion de coopérative, une institution de régulation ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle, 40*, 97-113.
Go, H.L. et Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet. Tome I et Tome II*. Nancy : PUN-Edulor.
Kolly, B. (2018a). *Montessori, l'esprit et la lettre*. Hachette Supérieur.
Kolly, B. (2018b). Montessori et les enfants nomades : forme scolaire et mouvement de l'enfant. *Tréma* [En ligne], 50 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 28 novembre 2021. DOI : https://doi.org/10.4000/trema.4309.
Kolly, B. (2019). Le langage corporel du professeur : une analyse proxémique. In Collectif Didactique pour Enseigner, *Didactique pour enseigner* (p.381-404). PUR.
Kolly, B. et Go, H.L. (2020). *Maria Montessori et Célestin Freinet. Voix et voies pour notre école*. ESF.
Laval C., Vergne F., Clément P., Dreux G. (2011). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
Laval C., Patrinieri L. et Teylan F. (dir.) (2015). Marx et *Foucault. Lectures, usages, confrontations*. La Découverte.
Laval, C. et Vergne, C. (2021). *Éducation démocratique. La révolution scolaire à venir*. La Découverte.
Moody, Z., Louviot, M. et Darbellay, F. (2021). *L'école autrement ? Les pédagogies alternatives en débat*. Alphil.
Prot, F. M. (2018). *Pour des « cliniques de l'éducation » : former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'Ecole Freinet : enquête sur un programme « Lé » de l'IFE*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Lorraine.
Riondet, X. (2017). Ligne de démarcation et transdisciplinarité. Vers de nouvelles perspectives en Sciences de l'éducation pour penser les alternatives pédagogiques. *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, 101-120.
Riondet, X. (2021). Le « hors-classe » à l'École Freinet : un analyseur d'une forme scolaire à reconstruire ? Colloque international TACD, *Pour une reconstruction de la forme scolaire d'éducation.* Université de Lorraine, Nancy, 2021.
Tarragoni, F. (2021). *Émancipation*. Anamosa.

Tenir parole

Henri Louis Go[116]

> « Restitution à chacun des partenaires d'une épaisseur humaine qui rend visible sa manière d'être en relation » (Cifali, 2020, p. 9).

Une parole qui tient, c'est le fil conducteur de cette troisième part de témoignage[117] paru en 2020. Cifali pose le refus éthique de se laisser entraîner « dans les forces destructrices qui colonisent toute relation » (2020, p. 15).

Tout professionnel de la relation doi s'interroger sur les conditions d'une parole. Le tact est la qualité à rechercher, mais c'est « la psychanalyse [qui] a donné ses lettres de noblesse à notre parole » (2020, p. 33) affirme Cifali. Or, ajoute-t-elle, « j'ai l'impression que nous ne savons plus ce que parler signifie. Le symbolique est rabattu sur la communication » (*id.*). Dans la formation des éducateurs, s'il est nécessaire d'apprendre à agir dans un cadre déontologique, il n'en est pas moins nécessaire de travailler le sens éthique, car toute subjectivité – que l'on en soit conscient ou pas – est agissante. C'est pour cela que Cifali pense raisonnable d'œuvrer dans les lisières, dans les espaces de jonctions entre le personnel et l'institutionnel, en renonçant à la dangereuse illusion d'un fonctionnaire normatif qui serait sous emprise totalitaire, car un élève ne rencontrerait « alors pas un être qui parle, mais un être qui est parlé ou parle d'un lieu neutralisé » (2020, p. 42-43). La souffrance identitaire qui frappe plus que jamais les enseignants ne saurait d'ailleurs être apaisée par un durcissement normatif mais appelle au contraire un travail sur soi, et si la psychanalyse

> « n'est pas une *Weltanschauung* ni n'est en mesure de définir une conception de l'humain, elle a néanmoins œuvré pour que nous admettions l'inadéquation de notre désir à la réalité, que nous nous reconnaissions continuellement en tension entre forces de vie et forces de mort » (2020, p. 45).

La psychanalyse invite l'enseignant à *prendre soin* de l'élève, et cela demande plus que des techniques et des théories, qui ne suffisent pas à prendre soin ; mais il s'agit également de prendre soin de soi pour *tenir* dans des conditions sociales et institutionnelles dégradées.

---

[116] MCF-hdr, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (EA2310).
[117] Après *S'engager pour accompagner* (2018), et *Préserver un lien* (2019).

Mireille Cifali nous ramène avec insistance vers cette question : *enseigne-t-on ce qui relève du rapport à soi et à l'autre* ? Elle énonce sa position de refus de « la scolarisation du désir » (2020, p. 56), et met en question la croyance en la possibilité de gouverner notre vie à partir seulement d'un apprentissage cognitif ou d'une doctrine. L'alternative est dans la pratique de la parole qui demande que soient offerts des lieux sans contrôle institutionnel, or « ces lieux de parole manquent » (2020, p. 68). L'écriture également peut délivrer, humaniser, car « elle est par elle-même reconnaissance » (2020, p. 72).

Dans le rapport à une institution, et dans l'organisation même de l'institution, des mouvements psychiques très primitifs sont à l'œuvre, comme la peur, et l'on ne peut nier qu'il existe une *pathologie institutionnelle*. Tout l'enjeu, tel que le dessine Cifali, est de dégager une énergie pour penser, être réellement au travail. Lorsque ce n'est pas le cas, la vacuité de pensée favorise l'investissement imaginaire et « la propension de tout être humain à fantasmer, projeter, juger un autre, lui assigner une place » (2020, p. 80). Nous savons qu'un thérapeute, en tant que professionnel, n'a pas à émettre de jugements sur son patient, et une telle exigence éthique devrait être tenue par les professionnels de la relation éducative, c'est d'ailleurs ce que le ministre Peillon, en 2012, avait nommé *bienveillance* – qu'il ne suffit pas de présenter comme une injonction à faire, mais qui nécessite un travail de la part de l'État, de la part des formateurs, et bien entendu de la part des apprentis professeurs. Cette exigence correspond à ce que Mireille Cifali appelle « avoir du jugement » – résultat d'un nécessaire travail sur soi-même permettant de se forger une certaine « intelligence par rapport à ce qui vient » (2020, p. 103-104).

D'autant plus persévérant que fragile

L'école de la bienveillance, nous en sommes encore bien loin, et pour diverses raisons. Loin de cet idéal, comment avons-nous fabriqué les pratiques d'exclusion, se demande Cifali. Là où on ne les attend pas forcément, car l'exclusion découle aujourd'hui d'une idéologie de la responsabilité du sujet dans le cadre d'un contrat d'autonomisation et « l'institution définit les limites au-delà desquelles un de ses membres ne lui appartient plus » (2020, p. 113). Au contraire, dit Cifali, l'institution doit assumer d'être mise à mal, et le professionnel persévérer à « faire du lien avec celui qui n'en veut pas » (2020, p. 117). On se prend alors à rêver d'inclure, grâce à des dispositifs offrant à chacun une place possible, grâce à l'intelligence aussi du professeur cherchant à se rendre capable de gestes cliniques, et grâce à une construction collective – mais il faut aller y voir dans les pratiques effectives et singulières. Entre cognitif et affectif, « notre travail de professionnels, comme notre travail

vis-à-vis de nous-même, revient à aider à vivre, à grandir, à apprendre malgré nos malheurs » (2020, p. 128), cela nous demande de travailler nos peurs et nos angoisses – de mettre au travail, autant que possible, notre narcissisme. Et pour préserver notre estime de nous-mêmes, nous avons, dit Cifali, à batailler : si les élèves doivent ressentir qu'ils ont le droit d'éprouver des difficultés, d'échouer parfois, le professeur aussi. C'est avec nos fragilités que nous sommes au travail, car le professeur ne dispose jamais de la toute puissance de *faire réussir* les élèves (2020, p. 145).

Cela implique, pour commencer, de refuser à l'école toute norme de rentabilité. D'où la question : quels peuvent être les dispositifs permettant qu'un enfant se risque à apprendre ? Mais pour Cifali, on ne peut penser séparément le dispositif et l'engagement du professionnel en tant que personne : un dispositif doit être *habité*, pour aboutir à une création, il y faut une part d'invention face à de l'impondérable (2020, p. 152). Cela suppose d'intégrer à notre travail une zone de fragilité que peuvent révéler les situations concrètes, car

> « la qualité d'une relation, la transmission d'une humanité ne sont pas des données *a priori*, elles sont la résultante d'un travail que nous réalisons de différentes façons » (2020, p. 172).

Mireille Cifali trace le portrait de situations, réelles ou fictives, factuelles et contrefactuelles, qui contribuent à densifier ses réflexions. En particulier, soulignons son insistance à inciter au travail commun, à la coopération entre professionnels partenaires mais gardant la consistance de leur place respective. Un travail en commun qui gagne à accepter le temps long que nécessitent parfois certaines situations scolaires difficiles.

Transmission et culture de l'intériorité

La rencontre pédagogique, comme toute rencontre, se fait sur fond de solitudes, il ne faut pas oublier cette réalité de notre condition existentielle, et Cifali nous y ramène. Dans la relation didactique, “je” reste “je”, dit-elle, et lui reste lui (2020, p. 201), mais *je tiens compte* de lui. Il y a rencontre « là où s'ancrent nos solitudes » (2020, p. 203), et l'élève doit sentir qu'il signifie quelque chose pour son professeur. Mais pour y parvenir, le professeur doit lui-même faire en sorte que son désir de vivre tienne le coup, dans un contexte très destabilisant car nous sommes engagés *en tant que personne* dans un métier défini socialement (2020, p. 218). Cette prégnance de l'environnement social sur l'institution scolaire confronte le professeur à la réalité concrète des violences existantes, alors que l'idéologie de cette institution, aujourd'hui, se fonde en tous points sur le principe du respect. Cifali souligne le risque, pour l'institution, de s'égarer dans une forme d'aseptisation des rapports

humains et d'hygiénisme de la prévention et de la sécurité : « apparaît, sous notre désir d'un bien, une volonté d'aplanir la vie » (2020, p. 228).

Or, parmi les difficultés inhérentes au métier de professeur, la nécessité d'assurer son autorité n'est pas la moindre de ses préoccupations, mais « le mot “autorité” entraîne un imaginaire, des sens contradictoires, des nuances subtiles qu'il s'agit de chercher à comprendre » (2020, p. 233). Le professeur, dit Cifali, cherche comment accompagner chacun dans sa confrontation à la loi et à la liberté, et il doit s'efforcer de construire dans un rapport social la possibilité que son autorité lui soit reconnue – car l'autorité ne peut advenir que lorsqu'elle se dépouille de tout autoritarisme. Pour cela, « il s'agit de tenir ensemble les contraires [...et] la construction d'une telle position est lente » (2020, p. 237). Il faut avant tout être conscient que « le désir d'être aimés nous joue des tours, à nous qui sommes en position d'autorité » (2020, p. 239). L'autorité doit être assumée pour ne pas être destructrice, car il n'y a pas d'autorité sans conflictualité, rappelle Cifali, mais un refus de confrontation risque de laisser l'autre là où il est, dans sa toute-puissance. Malheureusement, l'institution de formation des professeurs ne propose rien sur « cette construction personnelle qui demande de la patience » (2020, p. 243).

Dans une brillante succession de questions, Mireille Cifali interroge le rapport au futur que nous sommes en train d'instituer, en particulier pour ce qui concerne, dans le contexte de bouleversements que nous vivons, les pratiques de transmission d'une génération à l'autre, surtout parce que peut-être « là où nous croyons être dans l'aliénation, nous serons dans la normalité » (2020, p. 255-256). Pourtant, dans la transmission, si sont en jeu des savoirs, est aussi en jeu « un processus d'évolution possible de l'intériorité » (2020, p. 257) qui nécessite la présence corporelle du formateur ou du professeur ; cette rencontre fait partie des biens de l'humanité. L'obstacle majeur consiste dans la fuite en avant pratiquée et imposée partout aujourd'hui : « tout ce qui prend du temps est attaqué » (2020, p. 259). Cette nouvelle aliénation empêche de penser, et *nous sommes désertés de l'intérieur* dit Cifali. Cette dérive, ajoute Cifali, est celle que produit l'invasion de tous les domaines de la vie par la techno-science.

Imaginons un horizon où il serait devenu possible de savoir sans avoir besoin d'apprendre : c'est un fantasme de notre paresse, économiser les efforts que nécessite tout apprentissage. Que deviendrait alors l'école ? Cifali place cette question sur le terrain des évolutions techno-scientifiques, mais nous devons aussi la considérer sur le terrain de l'économie politique et de l'idéologie consumériste : déjà le désir d'apprendre se trouve attaqué dans un milieu de socialisation néolibérale où tout pousse à la consommation pulsionnelle et regressive, comme y insista Bernard Stiegler. L'école est-elle en mesure de s'opposer aux usages produits dans cette société de marché ?

Cifali referme son ouvrage sur un appel aux résistances. L'une des formes majeures de résistance a certainement son lieu dans le langage. Confrontant la science à la poésie, Cifali propose une dernière perambulation dans les usages de la métaphore pour dénoncer les logiques déshumanisantes et soutenir la valeur du travail de création où se nouent pensée, parole et écriture.

Références

Cifali, M. (2020). *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. PUF.

L'impasse collaborative
Pour une véritable économie de la coopération

Henri Louis Go[118]

« L'homme est un animal coopératif » (Laurent, 2018, p. 10).

L'économiste Éloi Laurent nous propose, aux éditions Les Liens qui Libèrent (2018), une stimulante réflexion sur les pratiques collaboratives à la mode. L'enjeu de son petit livre est posé dès l'introduction : « coopérer ou collaborer ? » Si l'auteur commence par dire – c'est sa première phrase – que « la terre réussit à merveille aux humains », il renverse cette proposition en fin de son introduction en suggérant que les humains réussisent de moins en moins à la Terre[119] (*ibid*., p. 25). Un tel renversement s'explique, selon Éloi Laurent, par la logique destrutrice des pratiques collaboratives. En effet, l'auteur commence par réfuter la définition de la coopération en tant que recherche de l'utile et de l'efficace. Une telle préoccupation caractérise au contraire ce qu'il y a lieu d'appeler la collaboration, car en réalité « les hommes et les femmes coopèrent avant tout pour améliorer leur connaissance d'eux-mêmes, des autres et du monde » (*ibid*., p. 15). Si l'on collabore pour faire, dit Laurent, on coopère pour savoir, et « la coopération transforme les humains en pédagogues les uns pour les autres » (*ibid*., p. 17). Le problème soulevé par l'auteur est que la coopération est aujourd'hui « dévorée par la collaboration » (*ibid*., p. 21).

Dans une première partie du livre (p. 27-98), Laurent retrace ce qu'il appelle une brève histoire de la coopération, avant de décrire en deuxième partie (p. 99-163) la crise actuelle de la coopération.

La thèse du chapitre 1 est que les humains sont une espèce qui coopère, alors que les autres espèces qui peuplent la biosphère collaborent. L'auteur prend l'exemple du décryptage du génome humain grâce à une coopération sociale internationale qui fut une « aventure de connaisssance collective » (*ibid*. p. 31), et qui a conduit à une refondation de la biologie et de la médecine. Pour déterminer ce terme de coopération propre à l'humain, Laurent le distingue de la solidarité (contrainte liée à

[118] MCF-hdr, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310).

[119] Sylvain Tesson a cette belle formule concernant la disposition inédite dont s'est doté l'humain : « porter au plus haut degré la capacité à détruire ce qui n'était pas lui-même tout en se lamentant d'en être capable » (Tesson, 2019, p. 61).

l'appartenance à un groupe) et de la collaboration (choix lié à la survie et la reproduction). En sept millions d'années, grâce à la rapidité de l'*adaptation culturelle*, la capacité à s'associer pour apprendre n'a cessé de s'étendre par le tissage « entre individus isolés de liens solides et durables fondés sur la réciprocité et la confiance » (*ibid*., p. 39). Mais c'est le développement de la confiance institutionnelle qui a permis une évolution anthropologique fondamentale. Éloi Laurent prend trois exemples d'incarnation de la coopération par les institutions : la puissance publique, la ville, l'entreprise (*ibid*., p. 45). Mais en utilisant les instruments de la collaboration et « ses impératifs d'utilité et d'efficacité », l'esprit de coopération peut être détruit (*ibid*., p. 48). Comme pour la puissance publique, la ville et l'entreprise qui sont des collectifs humains gagnent en vitalité et créativité si elles permettent le développement de liens sociaux.

Dans le chapitre 2, l'auteur revient sur la notion de sécession qu'il avait présentée comme antonyme de coopération. Il évoque le « théorème de l'impossibilité » qu'avait énoncé l'économiste Arrow en 1951, posant le problème du passage « du multiple au commun » dans les sociétés démocratiques. En 1965, Olson développait également une vision fataliste de la coopération, les individus ayant tendance à vouloir maximiser leurs bénéfices au sein des groupes : « les comportements non coopératifs sont inhérents aux institutions » (*ibid*., p. 60). En 1968, Hardin redouble de pessimisme en considérant que les institutions conduisent à la ruine collective ; il en déduit que seul un gouvernement dictatorial peut soulager les humains « du casse-tête de la coopération » (*ibid*., p. 61-62). Mais dans les années 1990, avec les travaux d'Elinor Ostrom, ce déclinisme a été combattu par l'idée que la construction de règles[120] basées sur réciprocité et confiance permet de garantir une coopération vertueuse dans la gestion collective des biens communs. L'enjeu fondamental consiste à montrer que la coopération est « une quête de connaissance partagée » (*ibid*., p. 74), mais aussi de justice conduisant « au bien commun » (*ibid*., p. 75).

Au chapitre 3, Éloi Laurent fait retour sur le séminaire universitaire imaginé par Axelrod en 1979, mettant en œuvre la *théorie des jeux* sous la forme dite du « dilemme du prisonnier ». Le jeu joué lors de ce séminaire fut gagné par Rapoport qui utilisa une stratégie miroir de la « coopération par considération », démontrant que les humains ont intérêt à s'éduquer mutuellement par la coopération – ce qui nécessite des « institutions robustes », dit Laurent (*ibid*., p. 81). À partir de là, l'auteur revient sur l'opposition entre coopération et collaboration, et il oppose à la théorie de la division technique du travail élaborée par Smith (1776) qui isole les travailleurs, la théorie de la division sociale du travail élaborée par Durkheim (1893) qui rend complémentaires les travailleurs.

[120] cf : les onze règles du jeu de la coopération humaine.

Pour éclairer les pouvoirs de la coopération, Laurent prend l'exemple de l'enseignement et s'appuie sur ce qu'il appelle la réussite du système finlandais. Il convoque également le contre-exemple bien connu de l'institution universitaire phagocytée par l'idéologie de l'évaluation, de la concurrence et de la collaboration :

> « éducation, recherche, monde du travail, politique : tous ces domaines illustrent bien la crise de la coopération que nous vivons sous les apparences d'une société de plus en plus collaborative » (*ibid*., p. 97).

La deuxième partie du livre (p. 99-163) développe donc cette crise de la coopération en opposant, dans le chapitre 4, au moralisme social qui diagnostique un individualisme exacerbé, l'isolement croissant des personnes qui provoque une « épidémie de solitude », c'est-à-dire une « déconnexion de l'individu de ses réseaux de sociabilité » (*ibid*., p. 108). Ces réalités sont connues depuis au moins le début du XXIe siècle et bien documentées. Nous assistons à l'émergence d'une société de l'isolement par affaiblissement des lieux de sociabilité traditionnels, et en particulier la connexion sociale tend à être inversement proportionnelle à la connexion numérique (*ibid*., p. 114-117).

Le chapitre 5 revient sur une figure que l'on doit à Olson (1965) et « qui est toujours d'actualité » (*ibid*., p. 124), le thème du *passager clandestin* pouvant « agir impunément grâce à l'existence de règles officielles qui sont respectées par tous, sauf par lui »[121] (*id*.). La logique du passager clandestin est une logique qui sabote la coopération de façon organisée dans un « capitalisme de passager clandestin » dit Éloi Laurent (*ibid*., p. 141).

Le chapitre suivant entend montrer que la crise due à la logique de collaboration est une guerre contre le temps : accélération du présent (par la “transition numérique” et obscurcissement de l'avenir (par la crise écologique). La thèse d'Éloi Laurent est que « la transition numérique constitue un obstacle croissant pour la transition écologique » (*ibid*., p. 145). En effet l'outil numérique n'est pas ce que nous décidons d'en faire, car « la transition numérique est déjà là, et elle est au contraire ce qu'elle fait de nous » (*ibid*., p. 146). Comme l'écrit l'auteur, on ne peut déléguer aux machines la fonction du lien social, qui ne peuvent faire société à la place des humains. Elles induisent un *désapprentissage collectif* dans la mesure où la connaissance apparaît comme déjà là, ce qui entraîne une « accélération appauvrissante du présent » (*ibid*., p. 153) en colonisant le temps de loisir « marqueur de civilisation » (*ibid*., p. 159).

[121] Éloi Laurent prend l'exemple des États-Unis de Trump qui ne s'imposent pas le respect des règles de l'accord de Paris mais en bénéficient.

En conclusion (p. 165-185), Éloi Laurent estime que nous devons reconquérir nos imaginaires qui faconnent des valeurs, en réformant nos institutions qui façonnent des comportements. Il propose trois chantiers :

- déconstruire l'économisme ambiant et l'idéologie de la croissance ;
- restaurer la puissance coopérative du système fiscal et social, en l'ouvrant à la question écologique ;
- décélérer la transition numérique et accélérer la transition écologique, en lui donnant un sens.

Mettre le numérique à distance nécessite des réformes institutionnelles, et « le droit à la déconnexion des adultes doit notamment se décliner en un devoir déconnexion des enfants, à l'école d'abord, mais aussi à la maison » (*ibid*., p. 181).

Éloi Laurent s'appuie sur une importante diversité d'enquêtes pour alimenter une réflexion claire dans ce petit livre stimulant. Trop rares encore sont les écrits étayés qui apportent la contradiction au matraquage que nous subissons sur les merveilleux bienfaits du numérique. Éloi Laurent dénonce l'hyper-collaboration « exterminatrice » (*ibid*., p. 185) qui envahit littéralement notre espace et notre temps, non seulement dans nos activités professionnelles mais aussi dans notre vie sociale et même notre intimité, cloués que nous sommes, et isolés, devant des écrans.

Références

Laurent, É. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les Liens qui Libèrent.

Tesson, S. (2019). *La panthère des neiges*. Gallimard.

Grandir. Éloge de l'âge adulte à une époque qui nous infantilise

Bérengère Kolly[122]

Susan Neiman est une philosophe américaine peu connue en France : *Grandir* est son premier ouvrage traduit en français. Actuellement directrice de l'*Einstein Forum* à Potsdam en Allemagne, elle a publié de nombreux ouvrages, dont *Evil in Modern Thought* (2002), *Moral Clarity, A Guide for Grown-Up Idealists* (2008) et *Why Grow Up?* (2014), tous s'appuyant sur la pensée des Lumières et la resaisie de philosophes classiques, en particulier Kant et Rousseau. C'est dans cette lignée que se situe cet ouvrage (initialement publié en 2014 donc) qui s'ouvre sur les deux textes essentiels *Qu'est-ce que les Lumières ?* et *Émile ou de l'éducation,* tous deux consacrés à la question de la maturité et à l'idée de grandir.

Le ton général est celui de l'essai s'adressant au plus grand nombre. Pour cette raison, certaines pages paraîtront, selon la connaissance qu'a le lecteur ou la lectrice des œuvres étudiées, une présentation agréable des problématiques kantiennes ou à l'inverse des lignes un peu convenues. Initialement titré *Pourquoi grandir ?* puis *Pourquoi grandir ? Pensées subversives pour un âge infantile* (Why Grow Up? Subversive Thoughts for an Infantile Age), l'ouvrage vise à réhabiliter à la fois le verbe *grandir* et l'idée *d'être adulte*. Loin d'une seule dénonciation facile du jeunisme, l'ouvrage semble plutôt s'affirmer comme un plaidoyer pour l'actualité des philosophes – et là se situe sans nul doute l'efficacité de l'ouvrage. « Lire Rousseau est plus pertinent pour comprendre le monde que lire la plupart des ouvrages de sociologie. Ce n'est pas pour rien que ses classiques sont toujours là », affirme Susan Neiman (p. 177). Ce principe de culture vaut également pour l'éducation : la philosophe cite Stanley Cavell affirmant ainsi « que le plus important quand on enseigne [est] de se présenter devant ses élèves pour leur montrer qu'il y a encore des adultes qui lisent des vieux bouquins » (p. 178).

Le projet de l'ouvrage vise à traiter de front la question du *grandir* d'un point de vue éducatif et politique.

[122] MCF, Université Paris-Est Créteil, Inspé de Créteil, LIS.

La part éducative s'articule autour d'un double constat : nous refusons de grandir et/en considérant que l'enfance est la meilleure partie de la vie ; et/donc que l'âge adulte n'est qu'une suite de renoncements et de résignations. Plus exactement, nous avons échoué à proposer un modèle de société dans lequel grandir serait un modèle et une aspiration vénérable : partant, nous posons un regard idéalisé sur une enfance et une jeunesse qui sont pourtant des périodes difficiles sur beaucoup de plans (tourments, incertitudes, incapacités diverses). Le cercle vicieux s'enclenche alors : les enfants, non inspirés pour grandir, refusent à leur tour de le faire une fois devenus adultes. Ceci a des conséquences politiques : « En interprétant la vie comme une longue chute, nous préparons les jeunes à en attendre – et à en revendiquer – très peu » (p. 31) écrit Susan Neiman.
C'est la part politique : si « grandir » n'est pas un modèle valorisé, alors l'infantilisation guette les sociétés : c'est le refus de la raison, de la liberté et la maturité – caractérisée, avec Kant, par l'audace de penser par soi-même – le refus de la conflictualité pour la paresse du confort et des distractions. Avec notre consentement et suivant des mécanismes de détournement, Susan Neiman décrit nos sociétés comme des entités nous maintenant dans des formes de puérilité qui, à la fois mettent en danger la démocratie et sont des caractéristiques de nos démocraties modernes (p. 16). Cette idée fondamentale encadre l'ouvrage, puisqu'elle énoncée dans l'introduction et à la fin du livre, avec Rousseau :

> « nous vivons dans des sociétés qui nous empêchent de grandir : elles nous inondent de jouets et nous abrutissent avec une telle quantité de produits triviaux que nous passons notre temps à faire des choix sans importance en oubliant que les choix d'adultes sont faits par d'autres » (p. 213).

La première partie de l'ouvrage (*fondements historiques*) s'appuie sur une défense de la philosophie des Lumières en raison de sa confrontation essentielle à la question de la « maturité », de la raison (Kant) et des conditions de son éducation (Rousseau). L'autrice puise dans cette tradition pour réfléchir à la spécificité de nos modèles politiques contemporains, qui, de manière différente mais analogue, encouragent des « méthodes infantilisantes », notamment en détournant les prises de décisions importantes par une multiplicité de prises de décisions dérisoires. Les pages consacrées à Kant visent à rappeler le cœur de son entreprise – « La révolution la plus importante de l'homme et la sortie de la minorité dont il est lui-même responsable » (p. 55). Les pages consacrées à *L'Émile* affirment, à rebours de Rousseau lui-même, mais à partir de sa proposition, que grandir se fait par la confrontation au réel de la souffrance, du déclin et de la mort ; sans céder au désespoir ni à l'aigreur, la réaction à cette aliénation qui nous est commune est au contraire vue comme le « prélude nécessaire à une vie engagée » (p. 99).

La philosophe termine ce premier volet historique par cette question : « Comment former un enfant à vivre dans un monde qui n'est pas ce qu'il devrait être ? » (p. 100).

La deuxième partie de l'ouvrage (*Petite enfance, enfance, adolescence*) constitue une promenade philosophique parmi Leibniz, Arendt, Platon, Hume, et de nouveau Rousseau et Kant. C'est sans doute la partie la plus réussie du livre. Elle s'ouvre sur l'idée de « natalité », « catégorie centrale de la pensée politique » chez Arendt (p. 105), réaffirmant que « grandir est fondamental ». Partant du bébé et de son émerveillement – et surtout, de la nécessité de sa confiance dans le monde – la philosophe décrit la brisure que constitue la découverte du fossé existant entre *ce qui est et ce qui devrait être*, passant par exemple par l'expérience de l'injustice. C'est la figure de Thrasymaque qui est alors convoquée, lui qui jette à la face de Socrate son indignation adolescente, dénonçant que toute morale n'est qu'un masque du pouvoir et de la domination. Susan Neiman rappelle que cette expérience de l'indignation, de la rage et de la colère est indispensable, mais n'est qu'une étape. Celui qui ne fait que s'indigner « est persuadé d'avoir tout compris. Il faut être adulte pour savoir que justement, il n'a pas tout compris » (p. 123).

Elle oppose alors deux philosophes, Rousseau et Hume : si le premier, face à l'urgence de réenchanter le monde, choisit l'idéalisme comme réponse à l'absence de ce qui *devrait être*, le second prend l'option du scepticisme. L'idéalisme ne tient pas face au réel, et pose problème en termes éducatifs ; le scepticisme, pour sa part, ne tient pas sur le plan politique, puisque l'impuissance de la raison est la porte ouverte à la résignation, ne mène jamais à la défiance de l'ordre établi (p. 134). Ainsi « le besoin de démystifier est nécessaire, mais pas suffisant, pour changer le monde », ce qui amène la philosophe à revenir une fois de plus à Kant :

> « il a fallu attendre Kant pour comprendre que le *est* et le *devrait être* sont aussi importants – si nous voulons atteindre l'âge adulte, nous devons non seulement accepter ce fait, mais le revendiquer activement comme le nôtre » (p. 135).

C'est donc une fois de plus par Kant que se dénoue cette deuxième partie : loin des stoïciens assimilant vertu et bonheur et transformation intérieure, Kant est convoqué pour son appel à la raison devant mener à « travailler sur le monde » (p. 152). La raison est donc aussi l'appel à la philosophie, qui « joue un rôle crucial dans l'art de devenir adulte ». Il s'agit alors d'avoir le « courage » de voir le fossé entre ce qui est et ce qui devrait être « sans jamais abandonner ni l'un ni l'autre », sans céder à une dialectique facile. Le « courage » est dans l'affirmation de ces deux éléments opposés, et grandir est précisément une affaire de courage. Ce courage est philosophique ou même épistémique : il faut pour Susan Neiman admettre « l'impossibilité d'unir la nature et la raison », vérité

que nous n'avons pas « envie d'entendre ». C'est sur cette affirmation que se termine ce deuxième volet, plus philosophique.

La troisième et dernière partie du livre (*Devenir adulte*) est davantage programmatique. Elle se veut « utile », dans la mesure où « le but ultime de la philosophie est pratique » (p. 218). Elle se fonde sur des conseils individuels, selon l'idée que la résistance individuelle, si elle n'est pas suffisante, peut être considérée comme un « point de départ ». Se promenant parmi Kant, Illich, Arendt, mais également Cavell et Simone de Beauvoir ou Cicéron, Susan Neiman examine le *devenir adulte* par quatre entrées : l'éducation, les voyages, le travail et la question d'envoi de l'ouvrage, « pourquoi grandir ? ».

Les propositions de la philosophe sont sans doute moins stimulantes dans cette dernière partie. Les considérations autour de l'éducation plaident pour une école qui ne brise pas l'envie naturelle d'explorer le monde, qui donne aux enfants la possibilité d'explorer la liberté et d'exercer leur indépendance d'esprit et de choix. Susan Neiman plaide pour la stimulation intellectuelle, l'importance de la culture et du passé sans passéisme ; pour une éducation intéressée par la discipline, au sens profond du terme (« Les enfants n'ont aucune idée du plaisir qu'ils éprouveront plus tard : il faut le leur dire, et plus d'une fois » p. 163). Une idée intéressante surgit pourtant, elle de définir l'école comme « la première institution où se joue le conflit entre les idéaux tels qu'on le leur enseigne et l'expérience telle qu'ils la vivent » (p. 174). Cette proposition mériterait sans doute une explicitation d'ordre pratique, peut-être en l'explorant à partir du seul pédagogue mentionné dans l'ouvrage, Johann Bernhard Basedow, pédagogue allemand fondant en 1774 le « philanthropinum » sur les principes de Rousseau. Les considérations sur le voyage, le travail sont de facture similaire, valorisant la véritable découverte, la marche et l'immersion dans la langue et le pays, la notion d' « œuvre » et la critique du travail inutile ou vide. L'ouvrage se termine par une discussion de Cicéron et Simone de Beauvoir autour de la vieillesse et les conditions de possibilité de sa fécondité.

Le lecteur ou la lectrice seront sans doute déçus des pages hétéroclites de la troisième partie traitant, pêle-mêle, d'Internet, de la critique de l'ultra-libéralisme, de l'obsolescence programmée, du marketing, en passant par un éloge de la déconnexion. Ils resteront également sans doute sur leur faim en matière d'analyse politique : les quelques considérations discrètement conservatrices peinent ainsi à aller plus loin que la seule dénonciation de vagues « structures sociales » ou de « forces qui façonnent notre monde » (p. 236) qui nous infantilisent.

Mais l'ouvrage possède un intérêt certain, résidant finalement principalement dans sa thèse telle qu'elle est énoncée dans l'introduction : il est subversif aujourd'hui d'affirmer l'importance de *grandir* dans un monde valorisant à la fois l'enfance, la jeunesse et une

forme de puérilisme en politique. Si l'ouvrage échappe au seul discours de dénonciation du jeunisme, c'est qu'il s'articule à l'héritage des Lumières, Kant en particulier, qui constitue le fil rouge du livre. L'ensemble de ces pages devient alors un plaidoyer pour que nos sociétés contemporaines se ressaisissent de la question que posaient les Lumières : comment penser par soi-même, sachant que c'est une des choses les plus difficiles à faire ? Comment valoriser l'idée de grandir – sachant qu'il s'agit là d'un problème philosophique, éducatif et politique essentiel – sans tomber dans « vision sinistre de la maturité » ? Comment oser penser par soi-même sans rester dans le piège de l'indignation adolescente ? Comment engager un rapport « adulte » à notre propre culture ? Toutes ces questions sont profondément philosophiques, et s'adressent à notre maturité individuelle et collective, défi dont nous pourrions nous saisir collectivement.

Référence

Neiman, S. (2021). *Grandir - Éloge de l'âge adulte à une époque qui nous infantilise.* (Trad. C. Dutheil de la Rochère). Premier Parallèle. [éd. originale (2014). *Why Grow Up?* Penguin].

Une école sans murs

Frédérique Marie Prot[123]

« On vole à l'enfant sa terre pour lui apprendre la géographie, sa langue pour lui apprendre la grammaire.
Il a soif d'épopées, mais on lui donne des chroniques de faits et de dates »
(1918)

Rabindranath Tagore (1861-1941) est l'un des artistes de l'Inde qui aura probablement eu le plus d'influence dans l'occident du XXe. Connu comme écrivain, philosophe, musicien, peintre et dramaturge, son œuvre fut couronnée par le prix Nobel de littérature en 1913. Un des aspects de l'œuvre de Tagore, peut-être le moins connu, est celui du Tagore-pédagogue.

C'est sur ce point que cet ouvrage, *une école sans murs – Arts, nature et cosmopolitisme au cœur de l'éducation* – revient en présentant une anthologie des principaux textes du penseur consacrés à l'éducation[124].

Le corps de cet ouvrage se compose de onze textes : « Mon école » (1919) ; « De l'éducation et de ses problèmes » (1906) ; « Vicissitudes de l'éducation » (1892) ; « Centre de culture indienne » (1919), « L'école d'un poète » (1926), « Sriniketan : l'approche philosophique » (1924) ; « Aux étudiants » (1924), « L'art du mouvement en éducation » (1924) ; « Une université orientale » (1922) ; « La mission éducative de Visva-Bharati » (1930). L'épilogue du livre est un dernier texte de Tagore daté de 1918 « L'éducation du perroquet ». Enfin, l'ouvrage se termine par un

[123] MCF, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310).
[124] Baillargeon, N., Santerre, C. (2021). *Rabindranath Tagore. Une école sans murs.* Écosociété.

entretien avec Amartya Sen, ancien élève de Tagore et prix Nobel d'économie en 1998.

À l'heure où, en France, la crise de l'institution scolaire pousse de nombreuses familles à tourner le dos au système d'enseignement classique pour s'orienter vers des écoles alternatives, l'œuvre de Tagore, dont les textes ont plus de cent ans, frappe par son actualité en écho à des problématiques contemporaines. Tagore, nous disent les auteurs, est sans doute « un très important penseur de l'éducation, un théoricien majeur et incontournable ». Et pour cause, Tagore fait partie de ces quelques penseurs à avoir expérimenté ses principes au sein d'une école de plein air et d'une université, toujours en activité, situées à Santiniketan au Bengale occidental de l'Inde.

L'ensemble des textes présentés dans cet ouvrage illustre la richesse de la pensée de son auteur, ainsi que sa place d'avant-gardiste sur de nombreux sujets. Notons par exemple son combat pour l'éducation des femmes, l'instauration de la mixité à l'école, ou sa lutte contre l'intouchabilité. L'élan de Tagore empreint de spiritualité s'entend comme la préservation de l'idée d'enfant dans l'enfance. Tagore a observé les enfants, et il les a compris. Car l'être humain, dit-il, « possède une énergie vitale et mentale, qui dépasse largement ses besoins » (p. 27), ce qui le pousse sans cesse vers de nouvelles activités, de nouvelles créations. Ce premier concept, celui du « surplus » de l'énergie vitale s'articule donc aisément avec la place prépondérante dans toute l'œuvre de Tagore accordée aux arts. C'est ainsi que la musique, le théâtre, l'opéra ou le dessin sont pratiqués de façon régulière à Santiniketan.

> « C'est dans l'enfance et l'adolescence que l'impulsion de la littérature est essentielle au développement de l'homme. Vivifiées par cette impulsion, les tendres pousses du cœur et de l'esprit surgissent à l'air et à la lumière et continueront à se développer en force et en santé. Mais elles demeureront inertes et ne se développeront pas si le moment est perdu dans la sèche et poussiéreuse étude des grammaires et des lexiques » (p. 80-81).

Ce qui frappe le lecteur découvrant les réflexions de Tagore, c'est une manière de remettre *la vie* au cœur du débat éducatif. La vie comme possibilité de travailler l'émotion et de cultiver pour chacun un espace intérieur, une intimité permettant de relier les hommes entre eux et avec la nature, car dit-il « l'esprit des enfants est sensible aux influences du monde » (p. 149). C'est ainsi, explique-t-il, qu'en premier lieu les enfants sont amoureux de la vie et leur connaissance de la culture ne peut que souscrire à ce rapport vital au monde tandis que l'école au sens ordinaire est « une torture intolérable » (p. 148) où « la vie de l'enfant est assujettie à la fabrique de l'éducation, sans vie, sans couleur, dissociée du contexte de l'univers, entre des murs blancs et nus, fixes comme les yeux des morts » (*id.*) Durant les premières années de vie, l'enfant apprend donc

tout autant avec son corps qu'avec son esprit. Voilà pourquoi, nous dit Tagore, il est important de placer les arts au cœur des activités de l'école mais également de permettre à l'enfant de vivre et d'explorer la nature, dans un rapport direct avec l'entièreté de son être et sans entrave.

C'est de cette ambitieuse expérience dont témoignent Tagore et les auteurs de ce livre *Une école sans murs*. Être libre malgré l'école, tel est le projet du poète. Voilà pourquoi son école fut fondée dans un bel endroit, dans la nature, loin des villes, ouverte sur la beauté du ciel, sur les couleurs des saisons, et le calme des nuits. L'esprit de l'enfant n'est pas fait pour être prisonnier des livres et des leçons besogneuses dispensées par les manuels. Très tôt, trop tôt, l'enfant, nous dit Tagore, est coupé d'avec sa "nature profonde", au prix du rapt de ses libertés et de sa soif de connaissances. Il perd son monde et le sens qu'il pouvait y mettre pour l'acquisition dans le meilleur des cas d'« un simple ramassis d'informations » (p. 26).

À l'heure où le nombre d'enfants souffrant de multiples symptômes dus à ce que l'on appelle actuellement « les phobies scolaires » – ou à ce que Freinet appelait les maladies scolaires – ne cesse de croître, la pensée de Tagore est incontournable. À l'heure où les écrans de tout poil ne cessent de pénétrer le milieu scolaire et familial, s'interposant et "faisant écran" à toutes velléités d'élaboration de lien social, la pensée de Tagore est incontournable. À l'heure où les défis écologiques se posent plus que jamais pour les générations actuelles et futures, la pensée de Tagore est incontournable.

D'autres raisons motivent la lecture de cet ouvrage, et en font un livre incontournable. La rencontre avec la pensée de Tagore fait comprendre au lecteur en quoi elle semble être plus que jamais inscrite dans une intemporalité, permettant de repenser la forme scolaire dominante. Comme le mentionnent Baillargeon et Santerre, comment nier le profond écho que les propos de Tagore trouvent en chacun de nous ?

Vie de la recherche

Entretien[125]
Un parcours en lieues de chien

Henri Louis Go

Présentation

Maître de conférence depuis 2008 à l'Université de Lorraine en sciences de l'éducation, et membre de l'équipe de recherche Normes & Valeurs (LISEC, UR 2310), Henri Louis Go fait retour sur l'ensemble de sa carrière à partir de quelques questions que nous lui adressons.

Que retenez-vous de votre parcours comme éléments, événements, rencontres qui ont pu orienter votre carrière ?

Mon *parcours*, c'est un bon mot... Les “terres de parcours” sont des terrains non cultivés, n'importe lesquels, permettant aux bêtes de trouver un peu de fourrage. Elles parcourent librement une certaine distance, pas forcément à partir d'un point fixe ni pour un itinéraire fixe : il peut au contraire y avoir nomadisme et bifurcations, dans un parcours, et c'est le cas pour moi. Je dirai même que j'ai parcouru des “lieues de chiens” : plutôt que de parcourir le plus directement possible le trajet entre un point A et un point B, j'ai hésité, bifurqué, exploré, flâné, séjourné, rebroussé, reconsidéré, accéléré, traîné, et bref j'approche à présent d'un quelque part *inter canem et lupum*... D'où mon indifférence à l'égard de la question de l'identité : je ne saurais pas me définir. J'ai passé mes premières années à Cayenne avant d'être enrôlé, à cinq ans, dans l'école de la république où je me suis beaucoup ennuyé, jusqu'en terminale. Mais mon adolescence a été marquée par la rencontre d'un homme[126], ancien cistercien, qui vivait en ermite dans un rocher. J'ai passé beaucoup de temps auprès de lui, dans sa grotte. À seize ans, j'ai fait une autre rencontre décisive : mon professeur de philosophie, Georges Gauthier, chez qui je me rendais souvent le samedi après-midi. Je suivais avec assiduité les neuf heures de cours par semaine que nous donnait notre professeur, et je consacrais beaucoup du reste de mon temps à converser au café du Commerce avec Dick Meyer, écrivain et psychanalyste en retraite. Ces trois rencontres, par contraste avec la monotonie scolaire ordinaire, ont été pour moi éblouissantes. Que faire après le baccalauréat ? J'ai pataugé une année

[125] Avec LPA.
[126] Louis Chauvel, dit “Frère Antoine” (1923-2021).

avant de m'enfermer comme interne au lycée Masséna où je suivais les cours d'Arnaud Villani et d'Henri Deneys, ainsi que le séminaire sur Rimbaud que donnait Yves Bonnefoy, le mercredi après-midi, à l'Université de Nice. Je n'étais pas fait pour la course institutionnelle, je me voyais comme un décalé libertaire, je voulais agir. Je suis entré à l'École normale d'instituteurs et au Mouvement Freinet « par colère contre l'école » comme disait le pédagogue Paul Delbasty. Je me suis engagé pendant dix ans dans la pratique militante, et je suis devenu ami avec Madeleine Freinet, qui résidait à Vence. Je tentais de suivre en parallèle l'enseignement taoïste du médecin Jean-Marc Eyssalet, je me suis initié à l'Aïkido... J'ai cependant eu besoin de reprendre mes études de philosophie là où je les avais laissées, cela devenait une nécessité : maîtrise, DEA, CAPES, doctorat, je fréquentais Clément Rosset et Daniel Charles. Je me suis beaucoup investi dans mon enseignement au lycée pendant une douzaine d'années, et j'ai découvert la didactique grâce à mon ami Gérard Sensevy : il m'a convaincu d'entreprendre une deuxième thèse, sur le système didactique de l'École Freinet. Voilà comment j'ai finalement atterri en sciences de l'éducation, à Nancy, dans l'équipe d'Eirick Prairat. Beaucoup de personnes ont compté, dans mon rapport au monde social et institutionnel. Je n'ai pas “construit” de parcours, j'ai vagabondé, j'ai erré, en fonction de mes rencontres qui me poussaient dans une direction ou dans une autre, en fonction de l'intérêt que ces personnes éveillaient en moi, sur fond de défiance épidermique à l'égard de toute mythologie institutionnelle. Les livres font également partie de mes “rencontres” : régulièrement, la lecture d'un livre a été pour moi un accélérateur ou un ralentisseur de quelque chose. Récemment, j'ai lu par exemple *La panthère des neiges* de Sylvain Tesson. Ce texte m'a profondément ému, il a produit comme un puissant effet de ressac, il a ébranlé ma capacité à supporter la routine morose dans laquelle je me trouve socialement et institutionnellement englué depuis quelque temps.

À l’heure où l’ego-psychologie et le développement personnel font recette et tentent d’imprégner la vie de tout un chacun, que diriez-vous, dans ce contexte, de votre rapport au taoïsme ?

Cette doxologie du développement personnel est un symptôme dans la forme actuelle du capitalisme où l'État est fortement occupé à organiser partout contrôles et exclusions. Les techniques à la mode de centration sur soi, un peu désespérées, sur fond de vacuité de la culture dominante ont quelque chose de ridicule. La marchandisation de tout adapte les grands récits du boudhisme ou du taoïsme pour vendre des techniques de “vie heureuse” et de miraculeuses crèmes rajeunissantes, qui ont à voir avec ce que Jacques Rancière appelle la *police*. Pour un peu, cela me ferait penser à l'orchestre à cordes qui joue sur le pont du Titanic pendant

que coule le paquebot. Il me semble que ce que l'on peut faire du taoïsme, si l'on consent à l'étudier suffisamment, est une affaire strictement personnelle d'émancipation, car il n'y a pas de doctrine taoïste. Le *Dào* 道 est une anti-doctrine.

Pourquoi, en tant que philosophe, se pencher sur l'hétérotopie *École Freinet*, et qu'y a-t-il à penser sur l'actuel système d'enseignement en France ?

Il y a un *insu* ayant à voir avec le fait que ma mère, Jeannette Roudier, dirigeait une école Freinet expérimentale, dans le Var. J'ai moi-même pratiqué la pédagogie de Freinet dans cette école pendant quelques années. J'ai d'autant plus été sensibilisé à la question d'une *école autre* que j'ai beaucoup végété dans ma propre scolarité. Disposant d'une certaine culture freinetienne de l'intérieur, je n'ai jamais trouvé convaincants les discours sur l'école en général et sur la "pédagogie Freinet" en particulier. Quand j'étais élève-maître, j'avais un professeur de philosophie qui diffusait les théories de Snyders, et je trouvais ces théories erronées aussi bien sur l'analyse du système scolaire existant que sur ses préconisations en matière de pédagogie. Le comble a été pour moi la rédaction d'une petite histoire de l'œuvre freinetienne par Michel Barré, qui était un militant de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM). Je me demandais comment on pouvait, après avoir été un militant proche de Freinet, le comprendre aussi mal. Mon expérience dans la culture freinetienne, mon amitié avec Madeleine Freinet et avec les enseignantes de l'École Freinet[127], m'ont confronté à la nécessité de mettre l'outillage philosophique au service d'une clarification de cette œuvre exceptionnelle qu'est l'École Freinet, à Vence. Mais il faut ajouter une évidence : les choses dans la réalité concrète se passent de façon plus aléatoire et selon une ligne beaucoup moins directe que celle avec laquelle ces choses sont restituées après coup. Dans mon parcours sinueux, je n'ai peut-être pensé qu'une seule idée, pour reprendre une formule de Bergson et après lui de Rosset : *la forme scolaire de socialisation de l'enfance n'est pas démocratique, et l'hétérotopie École Freinet est un espace où l'on s'efforce de rendre possibles des pratiques singulières d'émancipation soutenues par des techniques coopératives*. Je dirais qu'il n'y a, somme toute, pas grand chose à penser concernant le système d'enseignement passé et actuel, une fois que l'on a décrit son caractère radicalement inégalitaire. La phraséologie de "l'école juste" me paraît dérisoire dans une tradition qui ne cesse de travailler à sa propre reproduction, où l'on fait des enfants des élèves aliénés à une institution totale.

[127] Carmen Montès et Brigitte Konecny.

On connaît la fameuse boutade de Lacan « Faites comme moi, ne m'imitez pas ». Donneriez-vous un conseil aux jeunes qui se destinent à l'enseignement ?

J'ai exercé quelques années comme formateur à l'IUFM, et j'étais censé "préparer" les professeurs des écoles stagiaires à leur futur métier d'enseignant. À l'université, en licence, nous accueillons de nombreux étudiants qui ont pour projet d'entrer à l'INSPE pour préparer le concours de professeur d'école. Je me suis adressé et je m'adresse toujours à ces étudiants depuis mon expérience du métier de professeur, et je suis convaincu qu'il est assez vain de former à un métier que l'on n'a pas soi-même exercé. Le modèle qui me paraît le plus pertinent est celui des « cliniques de l'éducation », proposé par Gérard Sensevy (2011) et dont Frédérique Marie Prot (2018) a donné un exemple exemplaire. Qu'est-ce qui me semble essentiel dans un tel modèle ? C'est que l'effectivité de la formation ne dépend pas du système institutionnel comme tel, mais des personnes concrètes qui exercent dans le système, et de leurs pratiques coopératives. Par la qualité de son engagement dans la profession, chacun est légitime à penser avec les autres les problèmes rencontrés. C'est d'ailleurs pourquoi Lacan provoque à la débrouillardise : l'analyste c'est celui qui sait y faire, mais cela ne s'apprend pas dans les manuels. La condition *sine qua non* d'un "bon" professeur, c'est qu'il ne faut pas céder sur son désir, c'est-à-dire – en employant un concept didactique – sur son *intention d'enseigner*. Si mon travail a toujours entretenu un lien étroit avec les pratiques pédagogiques de l'École Freinet, qui est mon terrain d'enquête, c'est que je n'ai pas eu le choix de faire autrement car en réalité, mes recherches ont commencé lorsque je n'étais pas chercheur, mais instituteur. C'est comme instituteur du rang que je suis allé fouiner à Vence, que j'ai été reçu chez Madeleine Freinet, que j'ai séjourné à l'École Freinet, que j'ai résisté aux dérives conformistes du Mouvement Freinet, que j'ai cherché à comprendre la pensée par les pratiques, etc. Lorsque je suis devenu universitaire, autrement dit un *supposé chercheur*, j'ai simplement continué à faire ce que je faisais déjà depuis longtemps. Je n'ai pas adopté la panoplie du sachant qui scrute le terrain depuis Sirius. Je ne conçois pas d'autre manière d'enquêter que par approche ethnographique et ascendante. C'est un travail de longue durée, qui demande beaucoup d'humilité, de rigueur, et de prudence dans l'action coopérative. Si je devais donner un avis aux professeurs stagiaires ou novices, je leur dirais de se demander d'abord pourquoi ils veulent faire *ce* métier. Je posais d'ailleurs cette question aux stagiaires de l'IUFM en début d'année, et l'un d'eux m'a répondu, croyant faire un trait d'esprit : "pour ne pas être CRS". C'est évidemment une réponse valable, mais un peu courte. Je conseillerais donc aux jeunes d'examiner, dans leur for intérieur, leur rapport à la culture : ont-ils pour eux-mêmes le goût du

savoir ? Vont-ils le transmettre à leurs élèves ? Ou bien se contenteront-ils, pendant toute leur ennuyeuse carrière, à abandonner leurs élèves devant des fiches captées sur internet ?

« *Il n'y a pas de pensées dangereuses. C'est la pensée qui est une activité dangereuse. Mais ne pas penser est plus dangereux encore* »[128] a pu dire Arendt. Quand un sondage annonce que 40 % des français seraient prêts à accepter un pouvoir autoritaire en France, que peut signifier *penser* dans la crise politique actuelle ?

Je ne sais pas quelle légitimité particulière je peux avoir pour répondre à une telle question, sinon par ma propre tentative de penser. Est-ce que "tout le monde" pense ou bien est-ce que certaines personnes ne "pensent" pas ? Je dirais d'abord avec Descartes, bien sûr, et avec Gramsci que tous les hommes pensent. Mais la question est de savoir quelle signification l'on donne à ce verbe. Est-ce que l'on pense "plus ou moins" ? Qu'est-ce que "bien" penser ? Est-ce que cela dépend d'une "bonne" méthode d'éducation à l'activité de penser ? Ou de facteurs sociaux, culturels, et économiques éventuellement ? Aux hasards de la vie et des rencontres ? On peut continuer à déplier les questions. Lorsque Arendt parle de « la pensée » comme activité dangereuse, elle l'entend au sens philosophique seulement, car il y a de multiples formes et domaines de pensée – penser n'est pas la propriété des philosophes. Que *penser* puisse être, en tant que tel, dangereux, c'est pour moi une formule littéraire, je ne vois pas ce que cela signifie dans la réalité. Je ne suis pas vraiment d'accord avec ce que dit Arendt dans la mesure où son approche me paraît beaucoup trop abstraite car beaucoup trop générale. En reprenant le traditionnel hiatus entre opinion et pensée, on pourrait dire avec Sartre qu'une idée antisémite n'est pas une pensée mais une opinion, or c'est bien autre chose, ajoute Sartre, c'est une passion. Et il précise qu'une telle passion est « un choix libre et total de soi-même » ; l'antisémite est en cela tout à fait *imperméable*. Ce qui intéresse Arendt, c'est surtout de dire qu'il est dangereux de ne pas penser, et elle se réfère à un dirigeant politique comme Eichmann dont elle fait l'incarnation d'un refus de penser. On pourrait admettre cette thèse au sens où Sartre dit de l'antisémite qu'il se choisit imperméable, et j'ajouterais au sens où il refuse de pratiquer une critique de sa manière de critiquer. Alors faut-il dire que les personnes prêtes à accepter un pouvoir autoritaire refusent de penser ? D'abord j'aurais tendance à étirer la notion de "crise" politique : il n'y a pas spécialement de crise actuelle, nous vivons dans une situation de crise depuis déjà longtemps, et cette crise succède à une autre forme de crise qui lui était antérieure – les crises se suivent, avec des

[128] Entretien de 1973 diffusé en 1974 (Archive INA).

caractéristiques différentes selon les conjonctures. On parle beaucoup aujourd'hui de crise de la démocratie, mais il faut l'entendre comme un rapt de la démocratie par les pratiques managériales qui organisent, depuis une cinquantaine d'années, un nouvel ordre social. Cette mise en ordre a bien sûr à voir avec un autoritarisme d'État. Le sondage me paraît ou bien naïf ou bien démagogique, car le pouvoir autoritaire est déjà en place en France, et dans toute l'Europe d'ailleurs. Alors oui, que des personnes envisagent la possibilité *à venir* d'un pouvoir autoritaire, cela signifie qu'elles ne voient pas ce qui est sous leurs yeux. Il est certain, à ce compte, qu'elles ne pensent pas la situation, ou du moins qu'elles la pensent assez mal. Mais c'est probablement aussi que pour beaucoup de gens, l'existence d'un pouvoir autoritaire ne les dérange pas tant que cela, comme le signalait Freud. Des décennies d'abrutissement institutionnel par l'école et par la sphère médiatico-politique n'arrangent rien.

Références

Barré, M. (1995/1996). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps.* Mouans-Sartoux : PEMF.
Texte complet disponible sur le site : http://www.amisdefreinet.org/barre/

Go, H.L., Riondet, X. (2020). *À côté de Freinet, I, II*. PUN-Édulor.

Prot, F.M. (2018). *Pour des « cliniques de l'éducation ». Former les professeurs à la bienveillance : l'exemple des pratiques d'écriture à l'École Freinet. Enquête sur un programme "LéA" de l'IFÉ*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue le 29/11/2018 à Nancy, Université de Lorraine.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Boeck.

Lancement du séminaire « Figures de pédagogues » *de l'équipe NeV – informations diverses*

Emmanuel Nal[129]

Par suite du départ à l'Université Rennes2 de Xavier Riondet, j'ai été élu[130] comme nouveau responsable de l'équipe de recherche *Normes & Valeurs* (axe 2 du LISEC / UR 2310) à partir de septembre 2021. La responsabilité de *NeV* passe donc de l'Université de Lorraine-Nancy à l'Université de Haute-Alaace-Mulhouse. Cette alternance des lieux de responsabilité est je pense une bonne chose pour la vie d'une équipe interuniversitaire.

Le LISEC rédige son auto-évaluation en cette période (fin 2021), et le bilan de *Normes & Valeurs* préparé par Xavier Riondet est en cours de finalisation dans notre équipe.

Les conditions d'adhésion à NeV ont été réaffirmées lors de la réunion de rentrée du 9 septembre 2021 à Nancy. Point particulier : pour ne pas déséquilibrer l'équipe, les demandes de “chercheur associé” ne sont plus admises jusqu'à la fin de l'actuel quinquennal, où tous les statuts d'*associé* seront à réaxaminer.

Le nouveau séminaire *Normes & Valeurs*

L'équipe poursuit son travail en séminaire permanent : les productions du précédent séminaire « Éthique et pratiques d'enseignement » ont été rassemblées dans ce numéro 3 de LPA, et nous avons engagé le travail collectif sur une nouvelle thématique proposée par Eirick Prairat sur des figures de pédagogues qui pourrait s'intituler « Penseurs d'hier et de demain ». Il s'agit dans ce séminaire de présenter et de discuter l'œuvre de pédagogues dont on reconnaît l'apport original dans l'histoire de la pédagogie. Plusieurs communications sont déjà programmées (d'autres le seront) pour nos prochaines rencontres :

---

[129] MCF, Université de Haute-Alsace, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310).
[130] Élu à l'unanimité.

Eirick Prairat a présenté en conférence inaugurale la figure de Condorcet
Pierre Gégout a exposé le cas de Richard S. Peter
Loïc Chalmel examinera l'influence de Rousseau sur Pestalozzi
Bérengère Kolly abordera l'œuvre d'Émilie Brandt
Emmanuel Nal abordera celle de Janusz Korczak
Frédérique Marie Prot s'exprimera sur Mireille Cifali
Jean Astier traitera du pédagogue Paul Le Bohec
Henri Louis Go reviendra sur le quadrilogue Oberlin-Lenz-Büchner-Celan

Nous ferons le point sur l'avancée de ce séminaire dans le prochain numéro de LPA.

Parallèlement, les chercheurs de NeV poursuivent activement, de façon individuelle ou par sous-groupes, leurs travaux et activités de publication, conférences, journées d'étude, organisation de colloque.

Deuxième Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique à Nancy

Certains membres de *NeV* ont travaillé pendant deux années (depuis le premier Congrès de la TACD en 2019 à Rennes) pour organiser ce grand événement au CLSH à Nancy les 29-30 juin 2021. Malgré les dificultés liées à la situation sanitaire, le Congrès a pu se tenir partiellement en présentiel et largement en distanciel, plusieurs pays étaient représentés (Suisse, Allemagne, Finlande, Italie, Grèce, Maroc, Tunisie, Niger, Centrafrique, Chili). Près de 150 communications ont été prononcées. Henri Louis Go était président du Comité scientifique avec Carole Le Henaff. Frédérique Marie Prot était présidente du Comité de pilotage. Marie-José Gremmo assurait tout le suivi sur le site du Congrès[131] et l'édition des *Actes*, avec l'aide de Monika Sansfins. De nombreux statutaires de *NeV* ont communiqué lors de ce Congrès, ainsi que des associés et doctorants. Un ouvrage issu de ce Congrès est en préparation.

Le mal-être à l'école – une Journée d'étude *NeV*

L'équipe *NeV* prépare une Journée d'étude pour octobre 2022 intitulée « Le mal-être à l'école ». Il s'agit de faire un pas de côté par rapport aux propos tenus sur le “bien-être à l'école” et qui finissent par ressembler à un « Babel du concept ». La matinée sera consacrée à un séminaire entre chercheurs et formateurs. L'après-midi des conférences seront présentées à l'INSPE de Maxéville.

[131] https://tacd-2021.sciencesconf.org/
Les *Actes* sont accessibles sur ce site.

Suite de la Petite histoire de la collection « Questions d'éducation et de formation » *des Éditions De l'Université de Lorraine*

Eirick Prairat[132] & Frédérique Marie Prot[133]

Ce propos fait suite à la présentation, dans LPA n°2 (p. 240-244) de la collection « Questions d'éducation et de formation » des PUN-Édulor.

La décision a été prise par l'Université de Lorraine de mettre un terme en décembre 2021 aux Presses Universitaires de Nancy-Éditions Universitaires de Lorraine. À partir de janvier 2022, cette édition s'appellera Éditions De l'Université de Lorraine (Édul).

Son organisation définitive n'est pas encore tout à fait connue, mais la collection « Questions d'éducation et de formation » deviendrait une série au sein d'une collection-chapeau plus vaste qu'il reste encore à définir.

Conformément aux prescriptions de plusieurs organisations nationales et internationales (voir notamment le deuxième Plan national pour la science ouverte récemment présenté par madame la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation), les Édul porteront une politique volontariste en faveur de l'accès ouvert aux publications scientifiques afin de garantir le meilleur rayonnement possible de la recherche. Dans ce cadre, chaque parution imprimée fera l'objet d'une publication simultanée au format numérique en accès ouvert.

Dans ce nouveau contexte, la collection dirigée par Eirick Prairat continuera de fonctionner. Elle sera désormais co-dirigée par Eirick Prairat et Frédérique Marie Prot.

[132] Professeur des universités, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310), membre IUF honoraire.
[133] MCF, Université de Lorraine, équipe *Normes & Valeurs*, LISEC (UR 2310).