HAL
open science

De l'éthique à l'école

Corine Lafay Roux-Lafay

To cite this version:

Corine Lafay Roux-Lafay. De l'éthique à l'école. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2012. Français. NNT : 2012MON30069 . tel-00827729

HAL Id: tel-00827729

https://theses.hal.science/tel-00827729

Submitted on 29 May 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paul-Valéry Montpellier III
Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales.

École doctorale 58.

Doctorat de l'Université Paul-Valéry Montpellier III
Discipline : Etudes psychanalytiques
Section C.N.U. : 17 ème et 70 ème

LAFAY Corinne, épouse ROUX-LAFAY

De l'éthique à l'école.

Thèse dirigée par Monsieur Jean-Bernard PATURET
Soutenue le 17 décembre 2012

Jury :

BERGER Dominique - UNIVERSITE LYON I

CIFALI Mireille - UNIVERSITE DE GENEVE

PATURET Jean-Bernard - UNIVERSITE MONTPELLIER III

PEYRON-BONJAN Christiane - UNIVERSITE AIX-MARSEILLE III

TOZZI Michel - UNIVERSITE MONTPELLIER III

Résumé thèse : De l'éthique à l'école.

La question posée à Socrate de savoir si la vertu est ou non susceptible d'être enseignée est d'une étonnante actualité. Or la morale, en sa visée transmissive et prescriptive, appelle l'éthique qui, en sa dimension singulière, excède toute codification. La construction du sujet se situe dans cet entre-deux : celui de la morale spéculaire assignant au professeur la place idéalisée de gardien des valeurs, et celle de l'éthique débordant tout discours, située non plus sur l'axe imaginaire de la Règle, mais sur l'axe symbolique de l'interprétation de la loi juridico-morale face au désir et la liberté de l'autre. Le statut de l'altérité au sein de l'Ecole interroge la construction identitaire des enseignants, forgée sur une abstraction du sujet de raison, au nom de l'universel et de la neutralité républicaine excluant, par principe, toute intersubjectivité. C'est à l'aune d'un paradigme dominant dans la profession : celui d'une *totale* maîtrise des situations se déclinant à travers un référentiel, qu'il convient d'interroger l'exemplarité morale du professeur et le discours sur la déontologie. Par ailleurs, l'éthique est-elle réductible à une compétence ? Diverses pratiques formatives sont interrogées à cet effet. Mais si l'éthique ne relève pas d'une expertise susceptible d'être évaluée, si elle ne survient qu'à la faveur d'un dessaisissement du sujet, comment former les enseignants à l'éthique ?

Mots-clés : compétence - déontologie - désir - délibération - dilemme - discours - éducation - éthique - exemplarité - idéal - identité - inconscient - institution - imaginaire - justice - maîtrise - morale - raison - reconnaissance- responsabilité - singularité - sollicitude - subjectivité - symbolique - valeurs - vertu - vulnérabilité - universel

Abstract : Of Ethics at school

The question asked to Socrates in order to know whether virtue is or not susceptible to be taught, is still a current issue. Moral, in its transmissive and prescriptive aim, calls to mind ethics which, in its specific dimension, exceeds any codification. The formation of the subject, is somewhere between the two: that of the specular moral, assigning to the teacher its idealized position as a guardian of values and that of ethics extending beyond discourse, no longer situated on the imaginary axis of the Rule, but on the symbolic axis of the interpretation of legal or moral law when faced with the wishes and freedom of the Other one. The status of otherness within the academic Institution throws doubt on the identity structure of teachers, which is based on an abstraction of the subject of reason in the name of Universality and of republican neutrality, theoretically excluding all intersubjectivity. It is in the light of a domineering paradigm in the teaching profession : the complete mastery of situations proposed in a competency framework, that we should question the moral exemplarity of the teacher and the deontology vehicled in the official talk. Moreover, can ethics be reduced to a competence? Varied formative practices have been questioned. But if ethics is not an assessable competence, if it only occurs through the abandon of the subject, then how can teachers be trained to ethics?

Key-words : competence - deontology - desire - debate- dilemma - talk - education - ethics - exemplarity - model - identity - unconscious- Institution - imaginary - justice - mastery - moral - reason - recognition - responsibility - singularity - concern - subjectivity - symbolic - values - virtue - vulnerability - universal

Remerciements

Je tiens à témoigner ici toute ma gratitude envers Monsieur Jean-Bernard Paturet, directeur de cette recherche, qui m'a accompagnée et encouragée tout au long de ce travail.

Je remercie chaleureusement tous les membres du jury qui ont bien voulu accepter de participer à cette thèse.

Je remercie spécifiquement Madame Mireille Cifali et Monsieur Dominique Berger, rapporteurs de cette thèse.

Enfin, mes sentiments se portent vers mes collègues et amis pour leurs conseils et avis précieux, et mes proches qui m'ont soutenue durant ce travail d'écriture, et en particulier, ma sœur et mon époux.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....p. 10

I La déontologie comme discours sophistique du maître.

1.1. La question déontologique de l'enseignement de la vertu :

1.1.1. ***Position du problème*.....p. 20**

1.1.2. ***A-t-on affaire dans l'instruction civique et morale à l'enseignement de la vertu ou à un essaim de vertus ?* .....p. 25**

1.1.3. ***Peut-on enseigner ce dont-on n'a point le savoir ou ce dont on n'a pas le désir?*.....p. 31**

1.1.4. ***La question éthique de la légitimité de la rhétorique comme technique d'influence*.....p. 42**

1.1.5. ***Du statut de l'influence dans l'éducation civique et morale* .....p. 48**

1.1.6. ***L'éducation morale ou l'imaginaire de la réglementation*.....p. 57**

1.1.7. ***Mais peut-on transmettre ce que l'on ne possède point ? Des enjeux de l'exemplarité morale dans l'enseignement de la vertu*.....p. 64**

1.1.8. ***Convictions axiologiques des enseignants et pratiques de classe : la vertu ne s'enseigne pas mais elle s'apprend !*.....p. 69**

1.1.9. ***« Miroir, mon beau miroir ! »*.....p. 77**

1.1.10 ***Le statut de l'opinion droite : milieu ou non-lieu*.....p. 83**

1.2. La question déontologique de l'exemplarité du professeur :

1.2.1. ***Position du problème d'un point de vue terminologique : l'exemplarité, question morale ou éthique ?***

1.2.1.1. ***Pourquoi confondre sémantiquement les termes d'éthique et de morale ?*.....p. 92**

1.2.1.2. ***De la fécondité heuristique d'une discrimination conceptuelle entre éthique et morale* ……..…….....p. 97**

1.2.1.3. ***Le double visage de l'exemplarité : morale et éthique*…….....p. 100**

1.2.2. ***Position du problème d'un point de vue éducationnel : la responsabilité professionnelle, à la croisée de la morale et de l'éthique*……....….....p. 105**

1.2.2.1. ***La difficulté du geste éthique : le maître est bien souvent « un animal qui a besoin d'un maître »* ....…….....……...….....p. 112**

1.2.2.2 ***De la vulnérabilité comme épreuve éthique du sujet, évaluée non à l'aune de la mauvaise conscience mais de la vie*……...…….....p. 119**

1.2.3. ***Position du problème d'un point de vue philosophique : le déontologique, discours sur la « valeur du professeur » en tant qu'il représente les valeurs de l'école*……..…….....p. 126**

1.2.4. ***Position du problème d'un point de vue institutionnel : évaluer l'exemplarité morale ou l'identification à une institution certes délégitimée mais toujours idéalisée ?***

1.2.4.1. ***L'institution scolaire aujourd'hui : une perte de légitimité symbolique*.....p. 136**

1.2.4.2. ***De la confusion entre l'éthique et la déontique*..... p. 145**

1.2.5. ***Position du problème d'un point de vue psychanalytique : le jeu spéculaire de l'institution scolaire ou le mirage du corps Un enseignant*…….....p. 155**

II De la demande d'éthique à son objectivation comme compétence.

2.1. La demande d'éthique : un désir de forclore la demande de reconnaissance comme compétence.

2.1.1. ***Le déontologique, discours idéologique du maître sur les normes déontiques ou l'imaginaire de l'idéalisation narcissique.*****.....p. 166**

2.1.2. ***Le désir de reconnaissance : position du problème*****.....p. 173**

2.1.3. ***La compétence comme reconnaissance sociale de la valeur professionnelle*** **.....p. 185**

2.1.4. ***La compétence dans le champ de l'éducation : ruse managériale dissimulée sous un discours sophistique ou nouveau paradigme à valeur heuristique ?*****...p. 196**

2.1.5. ***La logique des compétences ou la fiction identitaire de « l'homme sans qualités »*****.....p. 207**

2.1.6. ***La compétence éthique ou l'évaluation de la valeur ajoutée*****.....p. 219**

2.1.7. ***La compétence éthique ou le risque de la forclusion du désir*****.....p. 227**

2.2. La compétence éthique : une compétence à la fois cognitive et discursive, conative, affective et relationnelle.

2.2.1. ***La compétence éthique : une compétence cognitive et discursive inspirée des travaux de Kohlberg et promue par le M.E.Q.*****…….....p. 233**

2.2.2. ***Critique de la conception de Kohlberg*****……..... p. 243**

2.2.3. ***L'impératif catégorique est-il surmoïque, sadique ou éthique ?*****.....p. 253**

2.2.4. ***L'éthique de la discussion ou la compétence délibérative comme activité communicationnelle dans le champ de la morale.*****.....p. 266**

2.2.5. ***La mise en oeuvre à l'école de la clarification des valeurs et/ou de la compétence délibérative à travers une praxis d'argumentation faisant droit à la rationalité mais aussi à l'affectivité*****.....p. 275**

2.2.6. ***L'éducation du caractère ou la culture des vertus aristotéliciennes au sein de l'école républicaine*****.....p. 289**

2.2.7. ***L'éthique des vertus : un modèle heuristique pour l'éthique appliquée à l'éducation, ou l'illusion d'un savoir moral réflexif ?***

2.2.7.1. ***Que faire de l'éthique d'Aristote aujourd'hui ? Est-elle, dans sa version contemporaine, un modèle heuristique pour l'éthique appliquée à l'éducation*** **.....p. 297**

2.2.7.2. ***L'éthique des vertus : l'illusion d'un savoir moral réflexif ?*****.....p. 306**

III L'éthique du sujet.

3.1. L'éthique du désir : l'avènement/évènement du sujet

3.1.1. ***L'éthique ou la question du sujet. Mais de quel sujet s'agit-il ?*****.....p. 313**

3.1.2. ***L'éthique : une affaire de désir et d'altérité*****.....p. 319**

3.1.3. ***L'enjeu éthique de l'institution du sujet à l'Ecole :***

3.1.3.1. ***La négation du sujet en son altérité dans la conception républicaine de l'Ecole*****……..…..…p. 327**

3.1.3.2. ***Le passage de l'altérité transcendante de la culture à l'altérité horizontale de l'élève*****……...…….p. 329**

3.1.3.3. ***Quelle prise en compte du sujet dans une "pédagogie schizoïde" ?*****...p. 335**

3.1.3.4. ***Le devenir soi-même est un processus d'altération du sujet : l'intégration symbolique d'un devenir-autre, ou la prise en compte de la subjectivité par la médiation culturelle*****……..….p. 339**

3.1.4. ***Le statut du sujet ou la dialectique du même et de l'autre dans la relation éducative :***

3.1.4.1. ***L'émergence du sujet dans la conception psychosociologique de la relation éducative*……..…….……..……....p. 347**

3.1.4.2. ***L'institution du sujet comme processus d'autorisation dans la conception philosophique de la relation éducative*…….……....p. 352**

3.1.4.3. ***L'évènement épiphanique du sujet comme alter ego*……...p. 356**

3.1.4.4. ***L'avènement du sujet dans la conception psychanalytique de la relation éducative*……...p. 363**

3.1.5. ***Le statut de l'autre dans le désir d'enseigner :***

3.1.5.1. ***L'Autre, dans l'appréhension fantasmatique du métier*……..…....p. 373**

3.1.5.2. ***De l'Autre à l'autre*……..……...p. 375**

3.1.5.3. ***Des identifications en jeu dans le désir d'enseigner*……..……...p. 379**

3.1.5.4. ***De la mobilisation du désir d'apprendre*…….….p. 382**

3.2. L'éthique de l'entre-deux : une éthique de la présence.

3.2.1. ***Au fondement de l'éthique : la demande d'amour ou le transfert*……..p. 386**

3.2.2. ***La séduction du transfert à travers la figure paradigmatique du maître Socrate*……..…p. 390**

3.2.3. ***Les phénomènes transférentiels à l'aune de l'imaginaire formateur : séduire ou donner ?*.....p. 398**

3.2.4. ***Les phénomènes transférentiels à l'aune de l'imaginaire formateur : séduire ou donner ?*..... p. 408**

3.2.5. ***L'éthique de l'enseignant : une attitude iconique*……p. 418**

3.2.6. ***L'éthique de la présence*……...……p. 430**

3.2.7. ***La médiation : un espace de l'entre-deux*****…….p. 440**

3.2.8. ***La sanction éducative : une double visée moralisatrice et éthique, à l'interface de l'imaginaire et du symbolique*****……..p. 446**

3.2.9. ***L'éthique relationnelle de l'enseignant : une éthique du care ou de la sollicitude*****…….p. 458**

3.2.10. ***L'éthique narrative du care et/ou la morale de la justice*** **…….p. 470**

3.2.11. ***De l'éthique de la reconstruction à la fortune morale*****……..p. 482**

CONCLUSION……..p. 491

ANNEXE 1 : LA DUPLICATION DU CARRE……...……..p. 498

ANNEXE 2 : LES EFFETS DE SEDUCTION DANS LA PERSUASION...p. 499

ANNEXE 3 : SCHEMA L DE JACQUES LACAN……....p. 504

ANNEXE 4 : LES 4 DISCOURS DE JACQUES LACAN……..…..…p. 506

ANNEXE 5 : GRILLE D'ANALYSE DE DILEMMES ETHIQUES……p. 511

ANNEXE 6 : LES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE….....p. 519

ANNEXE 7 : LE MAÎTRE INTERIEUR CHEZ AUGUSTIN……..p. 556

ANNEXE 8 : LA SANCTION……..…....p. 561

BIBLIOGRAPHIE……...p. 578

INTRODUCTION.

Précisons d'ores et déjà la **problématique** initiale et très générale qui a impulsé cette thèse : l**a question de l'éthique ne serait que le symptôme de ce qui en creux est gommé : le désir du sujet.** Or si la morale et l'éthique sont de plus en plus présentes dans les discours sur l'école, elles restent faiblement conceptualisées dans le champ éducatif français. Une réflexion sur l'autorité m'avait amenée aux frontières de l'éthique et au désir de questionner le statut du sujet dans le champ éducatif. L'**hypothèse initiale de ce travail** repose sur la certitude empirique, renforcée par des apports théoriques, que **l'élève ne peut advenir comme sujet qu'à partir du moment où le professeur soutient son propre désir d'exister lui-même comme sujet, dans l'expérience d'une vulnérabilité s'éprouvant dans le champ de la *praxis*, l'éthique - irréductible à une compétence -étant entendue comme l'épreuve d'une rencontre de l'ordre de l'engagement, de la promesse**. D'ores et déjà une précision : le sujet en jeu est moins le sujet réflexif ou transcendantal de la philosophie que le sujet entendu en un sens lacanien, effet d'une parole qui lui est véritablement adressée, à l'interface du psychique et du social. "Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question[1]".

Mais pourquoi une telle hypothèse ? Quel en est l'intime soubassement ? C'est à partir de mon **expérience professionnelle dans le secondaire** que l'enjeu d'une telle certitude est né, à travers la mise à l'épreuve de relations éducatives jouant davantage sur l'axe de l'imaginaire spéculaire que sur celui, symbolique, d'une parole susceptible d'être adressée à celui qui peut mettre à mal la demande professorale de réassurance narcissique.

Mais d'emblée, un **fil conducteur** s'est imposé : celui de la **distinction conceptuelle** qu'il convient d'opérer entre la **morale** d'essence déontologique, le discours normatif qui en procède visant à forger un *éthos* commun par la soumission

[1] LACAN Jacques, « Fonction et champ de la parole et du langage », *in Ecrits I.* Paris : Editions du

à l'autorité de valeurs de référence, et l'**éthique,** convoquée face à des conflits de valeurs qui n'appellent pas de réponse univoque et engagent la responsabilité du sujet face à des choix risqués qu'aucune règle ou prescription ne saurait enclore. En sa visée téléologique, l'éthique peut ainsi amener à des écartées, des pas de côté, en vue de tenir compte de la singularité des situations et de la formation (non de la mise forme) de l'élève. Prévaut ainsi, pour le dire en termes ricoeuriens, la visée de l'action sur la maxime qui l'inspire, en référence à l'Autre. Or lorsqu'à l'école, normes et règles s'imposent comme valeurs de référence emblématiques que le maître exhibe de manière désincarnée, alors le sujet disparaît. Mais lorsque la place du maître n'est plus figée et fait droit à l'autre, surgit du coup le risque de devoir renoncer à une toute puissance imaginaire : « la déception et l'impuissance sont au commencement", affirme Mireille Cifali[2].

Cette **première hypothèse**, tissée autour de la **distinction entre deux ordres: l'imaginaire et le symbolique**, en appelle logiquement une **seconde,** mais forgée cette fois à partir de mon **expérience de formatrice au sein de l'I.U.F.M.**, et affinée par des recherches ultérieures, à savoir que **la posture éthique n'est point initiale mais survient dans l'après-coup, par la mise en question d'une identité professionnelle, construite sur un idéal de maîtrise et que la réalité du métier ne peut que mettre à mal, dans sa confrontation à l'altérité** : **celle de l'élève** qui ne répond pas en miroir à l'image idéalisée du professeur compétent, mais aussi **celle de l'institution** qui a cessé d'être protectrice en raison de sa délégitimation symbolique. L'éthique du professeur relève ainsi d'une construction qui s'éprouve à travers celle de l'identité professionnelle, à la faveur d'une *Aufhebung,* dépassement dialectique d'un désir de maîtrise qui n'est point supprimé mais véritablement sublimé par un questionnement à même de faire advenir le sujet.

Cette double hypothèse sera examinée de manière critique - dans le **premier moment de la première partie** - à travers le dialogue platonicien du *Ménon,* d'une

[2] CIFALI Mireille, « L'infini éducatif : mise en perspectives », *in Les trois métiers impossibles* (avec Fain M., Cournut J., Enriquez E.), Paris : Les Belles-Lettres, coll. Confluents psychanalytiques, 1987, 161 p., p. 152.

étonnante actualité si l'on s'en réfère à tous les débats autour de l'éducation morale à l'école. Ce texte dont nous analyserons l'argumentation, à travers sa mise en perspective contemporaine, pose la question sophistique de savoir si la vertu peut-être enseignée : en d'autres termes, est-elle un savoir, une discipline pouvant prétendre à quelque scientificité, ou relève t-elle plutôt d'une opinion droite, de ce qui ne se transmet qu'à la faveur d'une inspiration quasi-divine ou encore de l'exemplarité dont feraient montre ces maîtres de morale ? La vertu s'entend ici au sens grec de culture de l'excellence propre au sujet, de manière à rendre possible l'épanouissement des qualités qu'il porte en lui sans nécessairement le savoir, et qui rendront possible le bien-vivre ensemble dans la Cité. Quelle est alors la place de l'éthique au sein de l'institution scolaire si elle ne fait l'objet d'aucun savoir ? La **posture socratique** dans ce dialogue non conclusif est proprement aporétique, le maître philosophe se retirant prestement pour se rendre ailleurs, et peut être **interprétée en un sens double** : soit la vertu, *politikè aretè,* peut effectivement s'enseigner sous certaines conditions et à ce titre relève de la **morale**, *éthos,* ou alors elle relève d'un geste, d'une posture proprement inassignable, soit de l'invitation à la singularité d'une **expérience éthique**, de manière à ce que l'élève fasse l'apprentissage de son désir propre. Mais cette seconde interprétation pose alors la question du statut de la morale au sein de l'institution.

La **méthodologie** adoptée ici est celle d'une **approche interprétative herméneutique articulée au postulat selon lequel l'éthique est, en son essence, une pensée qui réfléchit l'action singulière en référence à un horizon de sens, riche de toute une sédimentation culturelle.** L'éthique est d'essence herméneutique et le texte du *Ménon* est paradigmatique d'une approche qui repose à la fois sur une distanciation critique à visée explicative, et d'une approche compréhensive autorisant plusieurs interprétations, dont la mise en tension constituera l'ossature logique de la suite de ce travail. L'œuvre platonicienne et son écriture dialogique créent un espace de médiation suscitant alors une dynamique interprétative qui est aussi celle de soi. En un sens, la voie philosophique ouvre celle de la psychanalyse, loin de s'opposer. **Il y a bien une dimension ontologique dans l'éthique qui se comprend, en dernière instance, à la croisée de la philosophie et de la psychanalyse, comme herméneutique du sujet.**

La présente thèse démontre, à partir de travaux dont il est fait une recension, en quoi la construction identitaire des enseignants est forgée sur une abstraction du sujet de raison et un refoulement de l'altérité, au nom de la neutralité républicaine excluant par principe toute dimension intersubjective. Or l'identité du professeur est irréductible à celle d'un sujet de raison, maître du savoir, expert à la fois dans la discipline qu'il enseigne et dans ses gestes professionnels, et référence en matière de savoir-être. Dès lors se pose la question de savoir si l'école peut transmettre les valeurs qui sont les siennes sans pour autant renoncer : 1) à l'idéal qui la porte : celui d'un corps d'enseignants unis autour d'un même *éthos,* laïque et républicain, 2) à un paradigme dominant dans la conception actuelle du métier, en quête de professionnalisation : celui d'une *totale* maîtrise des situations se déclinant à travers un référentiel de compétences. Rappelons que la compétence première des professeurs est justement d'"agir en fonctionnaire *et* de façon éthique et responsable ». On peut d'emblée noter l'implicite de cette formulation : celui d'une distinction entre la déontologie, entendue comme morale professionnelle exigible des représentants de l'Etat, et l'éthique qui se fonde sur le fait que les enseignants manifestent dans la classe et l'établissement "leur autorité et leur exemplarité". Or on verra, notamment à travers la nouvelle épreuve d'admission des concours de recrutement aux métiers de l'enseignement, que ce distinguo fait néanmoins l'objet d'un impensé conceptuel symptomatique.

Notre **troisième hypothèse,** examinée lors du **second moment de cette première partie**, est que **le discours sur la déontologie, qualifié à travers l'analyse lacanienne de « discours du maître », a pour visée première la formation d'un corps professoral unifié autour de valeurs propres à garantir la bonne marche du service public. En effet, la remise en question des idéaux de l'école républicaine, pourtant mis à mal par la réalité sociale et professionnelle, menacerait le lien inconscient à la communauté institutionnelle. Ces idéaux auraient ainsi une fonction de préservation identitaire dont l'exemplarité morale serait garante, mais au prix d'un renoncement à tout processus de subjectivation des liens, notamment maître/élève.** Le processus d'objectivation et de rationalisation des compétences professionnelles serait alors la garantie dont disposeraient les enseignants, en vue de neutraliser la conflictualité des liens

intersubjectifs, et de conjurer le mal-être enseignant. Pluralité et hétérogénéité des élèves comme de leurs représentations font en effet éclater une construction identitaire des enseignants ramenée à la figure du même, de l'Un. Or la tension existant entre les normes et valeurs homogènes de l'institution scolaire et celles d'une société multiculturelle confère un nouveau statut à la subjectivité, irréductible à celle d'un sujet de raison universel. Toute la question est ainsi de savoir comment arrimer le sentiment de l'appartenance aux valeurs de l'Ecole républicaine autrement qu'à travers un discours sur des valeurs externalisées, en vue de l'évaluation d'une compétence et/ou de la réussite aux concours d'enseignement ?

La **seconde grande partie** prend pour point d'appui la **première interprétation qu'autorise le retrait de Socrate** à la fin du *Ménon.* Elle est relative au statut de la morale au sein de l'institution scolaire : si la morale est configurée par les mœurs et par un essaim de vertus, peu ou prou assimilables à des habitudes morales acquises par l'exercice et mettant enjeu la conduite du jugement, alors elle est susceptible d'être enseignée et relève à ce titre d'une véritable compétence. Mais la compétence, en tant qu'elle relève elle aussi d'un impensé conceptuel, court toujours le risque d'une réduction à une *technè,* à une visée programmatique d'objectifs maîtrisables ayant pour effet de forclore le sujet du désir, au sens d'un déni. Sera analysée la **logique des compétences,** comprise comme l'utopie lisse du **"discours universitaire",** et la question de savoir si l'on affaire à une ruse managériale dissimulée sous un discours sophistique ou à un nouveau paradigme à valeur heuristique ? Toute la **méthodologie** de cette partie reposera sur une **analyse critique du concept de compétence**, dont le transfert du monde néo-libéral de l'entreprise à celui de l'école publique mérite réflexion. Textes réglementaires et ouvrages de référence seront convoqués à cet effet. **L'expression même de "compétence éthique" sera interrogée de manière critique,** au regard des hypothèses et des distinctions conceptuelles qui guident notre travail.

Notre quatrième hypothèse - qui infléchit la première - est qu'il faut distinguer la réflexion critique sur la compétence en ce qu'elle questionne l'éducation à travers sa dérive néo-libérale, et la nécessité pragmatique de faire droit à une telle expression, en ce qu'elle ouvre la voie à un questionnement sur

la formation. Il est alors nécessaire d'envisager la « compétence éthique » (ainsi désignée dans les textes) comme irréductible à un savoir-agir en situation, mais mobilisant des ressources multiples : réflexives mais aussi affectives et conatives, et pouvant à ce titre faire l'objet d'une éducation à un véritable savoir-être. **Se pose ainsi le problème du développement chez l'élève d'une compétence qui, chez l'enseignant, n'a fait l'objet d'aucune formation explicite, à moins de la réduire à une compétence seulement cognitive. Notre hypothèse est qu'une formation est nécessaire afin que les enseignants disposent d'un cadre de références normatives communes, de valeurs partagées propres à circonscrire plus finement l'identité professionnelle**, et qui pourraient d'ailleurs être consignées, comme le propose Eirick Prairat, dans une charte déontologique minimale évitant la dissémination et l'inflation réglementaires et adoptant un principe de neutralité à même de concilier la pluralité des convictions morales. **La compétence éthique serait alors appréhendée comme capacité à configurer, à la fois par la raison et l'imagination, des situations appelant des conflits de valeurs.** Si la morale permet de circonscrire un *topos* de valeurs parfaitement identifiables à des fins de transmission, l'éthique surgit là où les règles font défaut face à la complexité d'une situation qui en appelle à plusieurs choix possibles mais également problématiques.

Le **second moment de la seconde partie** examinera divers dispositifs de formation, notamment au Québec, les pratiques d'éducation morale ayant été mises en place par le Ministère de l'Education du Québec dès 2001. Or le problème d'une formation en direction des élèves et des professeurs ne fait guère l'objet de recherches universitaires en France, alors même qu'une abondante littérature existe en ce domaine dans d'autres pays qui reconnaissent pleinement la profession d'"éthicien". **La formation viserait alors à affuter le jugement prudentiel et à aiguiser la capacité à délibérer des élèves mais aussi des professeurs, à travers une éthique communicationnelle (Habermas), s'exerçant notamment à partir de dilemmes ou conflits de valeurs.** Le modèle théorique qui inspire ces pratiques est, sur le plan philosophique, celui de la morale kantienne et de sa tension vers l'universel, et sur le plan psychologique, celui de Piaget et Kohlberg, en référence à un développement séquentiel présupposant une maîtrise rationnelle de l'agir à partir d'un jugement moralement discriminé. C'est à l'aune de la psychanalyse que ce

modèle sera soumis à la réflexion. Notre propos, parfois incisif, n'est pas néanmoins de congédier définitivement un tel cadre théorique, et en ceci il a évolué, mais de ne pas le tenir pour seul garant de la formation éthique. En effet, cette approche essentiellement cognitiviste ne fait pas assez droit au langage des affects en jeu dans la morale, ainsi qu'à la relation. Et comme le dit Nietzsche, "il y a quelque chose d'offensant à être compris. Etre compris ? Vous savez bien ce que cela signifie ? - *Comprendre, c'est égaler*[3]", et égaler, c'est réduire à la figure du même, annuler ce qui résiste à la transparence relationnelle. L'éthique se tient à distance de tout désir d'emprise. **Faute d'une telle éthique du lien, la compétence se réduirait à une expertise occultant la question du sens et de l'altérité.** Le postulat, étayé par les recherches-actions d'ores et déjà réalisées en la matière, repose sur **l'absence de pertinence épistémologique d'une conception déductive de l'action morale, telle qu'elle dériverait d'un discours externalisé sur les valeurs à promouvoir** qui, de manière consensuelle, rejoignent les positions praxéologiques des enseignants. Dès lors, si comme le démontre Christine Jourdain : "La vertu ne peut pas s'enseigner, elle s'apprend[4]", pourquoi ne pas s'inspirer des pratiques prenant appui sur l'éthique de la vertu ? Mais ne courrent-elles pas le risque de modéliser les comportements souhaitables en un sens behavioriste, justement problématique quant à la question du sujet ? L'analyse des dispositifs de formation existants sera ainsi toujours opérée en lien avec le souci de la construction jamais achevée du sujet éthique.

La **troisième et dernière partie**, centrée autour de **l'éthique du sujet**, posera la question du statut de l'autre au sein de l'Ecole, mais aussi en ce qu'il est au cœur du désir d'enseigner. **Notre hypothèse est qu'à défaut d'interroger l'altérité qui nous habite, sera toujours privilégié l'axe imaginaire de la morale spéculaire, sachant que l'on ne peut vouloir le bien de l'autre qu'en tant qu'il est le même : *alter ego*.** Est en jeu le désir de former l'élève à l'image d'un soi idéal constitué par l'introjection mimétique de nos premiers modèles d'exemplarité : « La figure du

[3] NIETZSCHE Friedrich, *Fragments posthumes, in Œuvres philosophiques complètes,* Automne 1885 - printemps 1886, 1 (182), trad. Julien Hervier, Paris : Gallimard, 1978, 387 p., p. 60.

[4] JOURDAIN Christine, *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine,* Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2004, 264 p., p. 229.

Maître : un Maître qui vit accolé à une image idéalisée de lui-même (…). Un Maître *malade de se prendre pour un Maître,* Malade du désir impossible de constituer le Tout pour l'élève[5]». Barrer à l'autre l'accès au statut de sujet, par des jeux de pouvoir et de séduction, ce n'est point seulement s'aliéner au leurre spéculaire du double, mais s'interdire toute possibilité de rendre effectives les valeurs superbes que l'on exhibe au nom des idéaux de l'Ecole.

D'où la nécessité de prendre en compte la **seconde interprétation du *Ménon*** : celle qui fait de l'éthique un non-lieu, une présence fondatrice. Alors que la morale joue dans le registre spéculaire du même en assignant au professeur la place idéalisée de maître du savoir, de gardien des valeurs, **l'éthique surgit d'un lieu sans assignation, un non-lieu. C'est alors par sa présence, comme pensée incarnée susceptible d'être touchée par l'autre en son caractère atopique : insituable, que l'enseignant peut prendre place et laisser place**. Le sujet est ainsi compris comme l'effet de l'insu. Insu souvent porté par une parole « fondatrice », un mi-dire. L'enjeu est de favoriser l'émergence du sujet à travers un régime particulier de la parole qui n'est pas celui de son usage habituel (convaincre, expliquer, démontrer, affirmer). A ce titre, il importe de garantir un cadre permettant l'élaboration du symbolique : celui des médiations mises en place au sein même de l'institution scolaire, afin d'autoriser la parole du sujet. L'éthique, loin de relever d'une *épistémé*, s'éprouve effectivement au cœur de la *praxis,* dans l'intersubjectivité : imprévisibilité toujours risquée - au regard de ce qu'elle met en scène - d'une rencontre entre sujets, les valeurs étant irréductibles à des effets de discours. On a affaire ici à la responsabilité de l'enseignant à l'égard de l'élève, compte tenu de son statut de sujet orientant éthiquement l'action éducative. Cette responsabilité pour autrui est en effet de l'ordre de l'engagement éthique : l'élève est cet être-pour-la-vie à qui je veux répondre.

Mais, et c'est là que notre problématique a évolué, l'on ne saurait s'en tenir à cette éthique du Bien-dire, en ce qu'elle doit compter avec la réalité de l'institution. Instituer, du verbe latin *instituere*, signifie commencer, fonder, créer. L' « essence

[5] IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique, Préface de Jacques Ardoino,* Paris : éditions Matrice, Collection PI (Pratique Institutionnelle), 1985, 400 p., p. 65.

de la fonction institutionnelle », comme l'analyse Pierre Legendre, c'est précisément de *« faire tenir debout »*, faire tenir ensemble plusieurs plans de discours, la scène sociale s'articulant à l'autre scène cachée et non maîtrisable du sujet[6]. Où l'on comprend que cette responsabilité propre à l'éthique se réfère à l'institution dans sa dimension « instituante », de manière à rendre possible de nouveaux commencements, par l'éveil notamment de la « curiosité dans la quête du savoir [7]», là où la déontologie ne prend *stricto sensu* que la relève de l'institué. **L'hypothèse finale est que l'éthique se situe dans un entre-deux, et dans cet entre-deux se profile le sujet. Les deux interprétations du retrait socratique ne jouent pas l'une contre l'autre. Le décalage constant entre l'ordre imaginaire et l'ordre symbolique, qui ne peuvent se superposer l'un à l'autre, est celui qui existe entre la morale et l'éthique**, Or il faut pouvoir accomplir par devers soi une confrontation salutaire à nos idéaux fondateurs sans pour autant y renoncer totalement : consentir à une désillusion à même de pouvoir précisément étayer les valeurs de l'Ecole à des fins de transmission effective. L'axe symbolique, lui, en appelle à l'altérité comme ipséité. L'**éthique** se soutient alors du désir d'une singularité débordant tout discours. Elle est **acte de présence** : **être et laisser-être.**

Le **second moment de cette dernière partie** sera centré sur l'hypothèse selon laquelle **c'est à la condition de prendre en compte le désir de l'Autre, dans les les dispositifs de formation, que l'éthique du sujet peut advenir. Nécessité d'articuler le rationnel et l'affectif, l'universel et le singulier, l'argumentatif et le narratif, l'éthique procédurale du juste à celle de la sollicitude.** Il s'agit de développer chez les élèves la sensibilité éthique à travers l'échange d'expériences singulières et l'éducation à la relation, sans pour autant occulter l'apprentissage d'un jugement discriminé, susceptible de faire fonds sur des valeurs proprement humanisantes, ouvrant la voie de l'universel. Mais alors la formation des professeurs, irréductible à un savoir réflexif sur soi, en appelle également à une approche clinique, notamment à partir de l'Analyse de Pratiques et de la mise en récit de son expérience professionnelle.

---

[6] LEGENDRE Pierre, *La balafre. A la jeunesse désireuse*…Paris : Fayard, 2007, 105 p., p. 63.

[7] *Ibid*, p. 13.

Cette conviction revendiquée d'une double approche convoquant les affects pour les soumettre au travail de la raison est configurée par mon propre parcours. Les expériences professionnelles qui ont pu mettre en question mon identité professionnelle au regard de l'éthique, ont pu être interrogées et mises à distance en raison d'un travail analytique opéré avant mon engagement, tardif, dans le métier. L'orientation psychanalytique de ce travail résulte ainsi d'une assise expérientielle lui conférant une teneur singulière dont témoigne, en filigrane, une écriture narrative de biographie scolaire. Mais ma formation universitaire en philosophie résistait difficilement à l'appel de l'universel et à l'exigence morale d'incarner des valeurs dont le professeur se doit d'être le vigilant gardien. C'est de cette **mise en tension entre deux paradigmes** que ma problématique s'est élaborée, creusée, affinée. Et il est apparu à la fin de ce travail d'écriture que ce qui l'avait inspiré n'était autre que l'**identité reconstructive**, telle qu'elle se situe à la croisée d'une **approche réflexive** visant l'universel à travers des pratiques argumentatives abstraites, et d'une **approche singulière** convoquant dans le récit la mémoire d'histoires tissée par le souci d'un sens partagé. Reste que si l'on admet avec Olivier Reboul une *compétence à être* : « celle qui fait de l'homme un adulte au sens plein du terme, un être responsable et autonome (…) reste qu'être ne s'enseigne pas, que c'est à chacun de l'apprendre lui-même sa vie durant, jusqu'à l'heure de sa mort[8]". Ce travail témoigne de cet apprentissage.

[8] REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* (1980), 10 ème éd. 2010, Paris : P.U.F., coll. Education et Formation, 206 p., p. 197.

I La déontologie comme discours sophistique du maître.

1.1. La question déontologique de l'enseignement de la vertu:

1.1.1. Position du problème

« Pourrais-tu me dire, Socrate, si la vertu peut-être enseignée, ou si, ne pouvant l'être, elle s'acquiert par la pratique, ou enfin si elle ne résulte ni de la pratique ni de l'enseignement, mais vient aux hommes naturellement ou de quelque autre façon [9]? »

Question étonnamment intempestive que celle que pose Ménon à Socrate. Dans son introduction au dialogue, E. Chambry note que « la question aujourd'hui nous paraît singulière et nous y répondrions sans hésiter que la vertu s'enseigne avec plus ou moins de succès comme toute chose[10] ». En témoigne d'ailleurs dans le champ éducatif le statut reconnu à l'instruction civique et morale. Ainsi, dès l'école maternelle, l'enfant devra « apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale[11]». A l'école élémentaire, au cycle 2, « les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et disposent de plus d'autonomie. Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée[12]». Et au cycle 3, l'instruction civique et l'enseignement de la morale

---

[9] PLATON, *Ménon* 70 a, *in Protagoras et autres dialogues,* trad. et notes E. Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 503 p., p. 325.

[10] *Ibid.,* p. 313.

[11] *LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE,* Bulletin Officiel N° 0, 20 février 2008, arrêté du 9 juin 2008 entérinant ces nouveaux programmes, B.O. Hors Série n° 3 du 19 juin 2008.

[12] *Ibid.*

conduisent chaque élève « à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là même, à prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale[13]». La circulaire de la rentrée scolaire 2011 est encore plus explicite, et à la question de savoir à quels objectifs répond cet enseignement, l'attention est attirée sur le développement moral de l'élève, au même titre que son évolution intellectuelle et physique.

> Il s'agit avant tout d'aider chaque élève à édifier et renforcer sa conscience morale dans des situations concrètes et en référence aux valeurs communes à tout « honnête homme». Ainsi se met en place un ensemble de principes, de maximes et de règles qui guident et doivent guider l'action de chacun[14].

Et le nouveau ministre de l'éducation Vincent Peillon est encore plus explicite en voulant, dès la rentrée 2013, enseigner la morale laïque dans les E.S.E.P. (écoles supérieures de l'éducation et du professorat qui remplaceront les I.U.F.M.)

> La morale laïque c'est comprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal, c'est aussi des devoirs autant que des droits, des vertus, et surtout des valeurs. Je souhaite pour l'école française un enseignement qui inculquerait aux élèves des notions de morale universelle, fondée sur les idées d'humanité et de raison. (…). Il ne faut pas confondre morale laïque et ordre moral. C'est tout le contraire. Le but de la morale laïque est de permettre à chaque élève de s'émanciper, car le point de départ de la laïcité c'est le respect absolu de la liberté de conscience[15].

Certes, la vertu aujourd'hui ne recouvre plus guère le sens étymologique initial de qualité virile, vaillance et force d'âme, courage physique ou moral[16]. La vertu en jeu dans l'instruction civique et morale est à entendre comme

---

[13] *Ibid.*

[14] *INSTRUCTION MORALE A L'ECOLE PRIMAIRE,* circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, B.O. n° 31 du 1er septembre 2011.

[15] Interview de PEILLON Vincent dans le Journal Du Dimanche, samedi 1er septembre 2012, http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-

[16] Du latin classique *virtus* qui désigne *l'énergie morale*, *la force*. En grec, *aretè* désigne l'excellence, ce qui confère la valeur d'une chose dès lors qu'elle répond à sa finalité propre : exemple de la vertu d'une plante médicinale, ou à l'idéal qui convient à sa nature : exemple de l'excellence propre au grec du Vème siècle avant Jésus-Christ, qui fait de l'homme un être « bel et bon », idéal du *kalos kagathos* se manifestant notamment dans la vie publique, la vertu politique, *politikè aretè* . Or pour Socrate, l'excellence propre à définir la nature de l'homme se réaliserait plutôt, en dernière instance, par l'apprentissage de la connaissance de soi, « *gnôthi sauton* », sans lequel il est vain de chercher l'essence de la vertu, au sens défini, et encore plus vain de prétendre savoir si une telle excellence est susceptible d'être ou non enseignée.

l'enseignement de règles propres à forger une conscience claire des droits et devoirs comme des valeurs susceptibles de guider l'action du futur citoyen. Où l'on voit que cet enseignement est en filiation directe avec l'institution de l'école de la République comme projet politique. Dans sa *Lettre aux instituteurs,* Jules Ferry rappelle que la loi de 1882 sépare l'instruction religieuse qui appartient aux familles et à l'Eglise, de l'instruction morale, placée symboliquement en tête des programmes, avant l'apprentissage de la lecture et du calcul. « Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer[17]». Et les programmes de 2008 précisent dans le même sens que les élèves « prennent conscience des notions de droits et devoirs » au cycle 2, et « des liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale », au cycle 3. Dès lors, l'enjeu d'un tel enseignement est bien celui de la transmission d'une conscience civique à travers un axe de valeurs propres à déterminer la nature d'une *politikè aretè.* Où l'on retrouve le *Ménon* qui, décidément, n'a rien d'inactuel !

Certes, la question qui intéresse Ménon[18], savoir si la *politikè aretè* est susceptible d'être enseignée, n'est pas la question de Socrate qui demande immédiatement quelle est la nature de la vertu, la méconnaissance de son essence - irréductible à une détermination particulière - rendant aporétique le problème de sa transmission. Dès lors, il convient de dédoubler le problème de l'enseignement de la vertu, selon un point de vue soit sophistique, soit socratique. Mais dans un souci de clarté d'exposition, nous suivrons le cheminement même proposé dans le dialogue platonicien, lequel se déroule dramatiquement en cinq actes :

- **Premier acte :** recherche socratique d'une définition de *la* vertu propre à en circonscrire l'essence. Prise en considération des objections sophistiques quant à la polysémie du terme que l'on ne saurait subsumer sous un seul concept. Version

[17] FERRY Jules, *Lettre aux instituteurs,* Circulaire du 17 novembre 1883 adressée par M. le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique, www.vie-publique.fr/documents-vp/lettre_ferry.shtml

[18] Ménon était sous la protection d'Aristippe qui avait très probablement suivi, selon Socrate, les leçons du sophiste Gorgias.

contemporaine appliquée au champ éducatif : en quoi l'enseignement de l'instruction civique et morale définit un essaim d'*aretai*, de « vertus[19]», la polysémie du terme ayant le mérite de contourner la question de la possibilité d'un tel enseignement.

- **Deuxième acte :** la théorie de la réminiscence pointe d'une part la fonction de la mémoire et de l'oubli : apprendre n'est autre que se ressouvenir et, d'autre part, la nature de l'enseignement. Ainsi, enseigner n'est point transmettre un contenu de savoir mais faire surgir une vérité que seul peut reconnaître intimement celui qui est convenablement guidé par un maître, véritable travail de recherche qu'entreprend un esclave de Ménon, lequel réussit - par la médiation de Socrate- à résoudre le problème géométrique de la duplication du carré. Dont acte ! L'enseignement de la morale ne se confond pas avec celui d'une technique, d'un savoir transmissible sous la forme de l'extériorité. Il engage l'élève en ce qu'il exige une réforme radicale de sa manière de penser, une rupture et une conversion dont le maître peut seulement montrer le chemin, à moins de réduire la morale à un corpus de règles et de devoirs propres à configurer les vertu civiques et politiques. Mais l'école aujourd'hui peut-elle avoir une telle prétention à la vérité ? Le doit-elle ? Et le maître d'école n'est-il pas un honnête sophiste qui apprend non point *la* vertu mais les vertus morales, les « compétences sociales et civiques » sans lesquelles nul ne saurait vivre en société comme un citoyen éclairé ?

- **Troisième acte :** la méthode hypothétique fait droit au désir impatient de Ménon de savoir si la vertu peut ou non s'enseigner. Est mise de côté la question de son essence. L'hypothèse est la suivante : si la vertu « est d'autre nature que la science, est-elle ou non susceptible d'enseignement, ou, comme nous disions tout à l'heure, de réminiscence ? (…) Ou plutôt n'est-il pas clair pour tout le monde que la science est la seule chose qu'on apprenne à l'homme ?[20]». Précisons que par science, il faut

[19] Le terme au pluriel désigne les différentes formes d'excellence morale visées par l'homme : justice, courage, modération ou tempérance. Aujourd'hui, les vertus en jeu dans l'Education Nationale sont à entendre comme qualités morales spécifiques propres au citoyen éclairé, vertus civiques et sociales assorties à un système de valeurs spécifiques, la plus éminente étant celle du respect. Ainsi, dans le *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation,* la valeur de référence du pilier 6, spécifiant les compétences sociales et civiques, est celle du respect : des règles, de soi, des autres, de l'autre sexe, de la vie privée.

[20]PLATON, *Ménon,* 87 b -c*, op.cit.,* p. 355.

entendre toute discipline qui s'enseigne et s'apprenne effectivement. Mais impossible d'examiner une telle hypothèse dès lors que n'est pas résolue la question préalable de savoir ce qu'est la vertu. Tout le raisonnement conduisant à analyser l'implication réciproque de la vertu et de la science est suspendu à la position ontologique du problème. Face à l'aporie, le saut dans l'empirie, le sensible : la vertu est un bien, fait difficilement réfutable, qui a ici le statut d'une seconde hypothèse. Bref, venons-en à la conclusion : si la vertu, dont sera proposée une définition nominale, est science du bien, alors il n'est point contradictoire de vouloir l'enseigner. Il semblerait que cette solution soit celle qui soit précisément adoptée dans l'Education Nationale : non seulement la morale est susceptible d'être enseignée mais elle doit l'être par des professeurs dont la compétence première est précisément d'agir de « façon éthique et responsable[21]», en manifestant leur autorité et leur exemplarité.

- **Quatrième acte :** le problème rebondit. Point de science et donc d'enseignement sans maîtres ni disciples. Les sophistes sont justement passés maîtres dans l'art de l'éducation politique et morale, tels Gorgias ou Protagoras. Mais de tels propos soulèvent l'indignation d'Anytos, politicien en vue, défenseur de la tradition face aux inquiétants et subversifs sophistes, et l'un des futurs accusateurs de Socrate. Le constat est en effet cruel et décisif : les plus grands hommes politiques, pensons à Périclès, n'ont point su transmettre leur science à leurs fils. La déduction s'impose : les gens vertueux peuvent être impuissants à transmettre leur vertu, là où des professeurs peu scrupuleux se vantent de transmettre ce qu'ils ne possèdent point ! Ne brisons pas le suspense de savoir s'il y aura ou non alliance entre les sophistes et le représentant de la tradition et des institutions, et quelle sera la position du maître Socrate à leur égard. Ce qui nous importe maintenant est de savoir si les professeurs des écoles, mais aussi des collèges et lycées, sont des imposteurs ou bien des impuissants ?

- Cinquième et dernier acte : en guise de conclusion, une question : la vertu n'est-elle pas, plutôt que science, opinion droite ? Laissons-là le statut de cette opinion

[21] *REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES MAITRES,* publié dans le BO du 4 janvier 2007.

vraie qui sera examiné en son temps. Si la vertu se fonde sur cette dernière, elle n'existe qu'à la faveur d'une inspiration divine dont ne sauraient se prévaloir les maîtres d'école. Alors, quelle est la nature de cette instruction civique et morale, de cette *technè* à laquelle, nous en sommes désormais certains, la vertu ne saurait se réduire ?

1.1.2. A-t-on affaire dans l'instruction civique et morale à l'enseignement de la vertu ou à un essaim de vertus ?

Question oiseuse de philosophe, semble-t-il, en ces temps d'urgence de la pensée. Prenons donc au sérieux l'idée de loisir qui légitime l'école, en son étymologie même[22], et accordons-nous un tel détour. Il n'est pas vain de rechercher l'essence de la vertu, une telle définition déterminant la position ontologique du problème sans laquelle la question de son enseignement ne saurait être posée. Méditons donc dans l'ombre de ce grand maître Socrate, et demandons nous pourquoi un tel acharnement à rechercher l'être et l'unité.

Si l'homme n'a d'autre fin que la réalisation de sa destination proprement humaine, alors l'excellence qu'il cherche à construire peut sans doute faire l'objet d'une transmission par un maître de la vertu : celui qui peut répondre à l'élève parce qu'il répond de lui-même. Mais enseigner la vertu ne serait ainsi que l'invitation à l'appel d'un « connais-toi toi-même », *gnôthi sauton* qui semble relever davantage de l'initiation que d'un enseignement par définition exotérique, au sein d'une institution. Socrate propose en lieu et place d'un essaim de vertus (*l'aretè* spécifique à l'homme, à la femme, à l'enfant ou au vieillard, ou encore les *aretai* propres à chaque action morale), la recherche d'une définition unique : « au sujet des vertus, quelque nombreuses et diverses qu'elles soient, elles ont toutes un caractère commun

[22] Du latin classique, schŏla qui signifie loisir studieux et du grec σχολή désignant le loisir consacré à l'étude, soit le temps suspendu , arraché à la servitude économique, parenthèse qui n'est plus réservée dans les sociétés démocratiques à une élite sociale, mais s'offre à *tous* les enfants qui bénéficient de cet enseignement obligatoire.

qui fait qu'elles sont des vertus[23] ». Dialectique de l'être et de l'avoir relevée par Paul Ricoeur[24] : « l'essence *est* dans les choses, les choses inversement *ont* l'essence (…). L'être de l'essence, c'est l'avoir des choses ; ce par quoi les vertus *sont,* c'est ce qu'elles *ont ».* L'idée n'est donc point abstraite des choses mais elle en définit l'unité, la condition d'intelligibilité : le critère commun à une pluralité de qualités essaimées, soit l'*eidos* unique qui donne à voir la substance de la vertu[25]. L'idée a ainsi une fonction de discrimination et de délimitation de la forme à travers l'art de la définition, de la réduction à l'unité des qualités plurielles, ayant pour effet d'enclore l'être des choses dans une essence commune. Si la vertu est une, alors le langage peut l'identifier et, en quelque sorte, la capturer à travers l'*eidos* : « l'essence introduit un cran d'arrêt, elle empêche les choses de glisser », à la différence de ce que Ricoeur nomme joliment « la philosophie du nez qui coule », la « philosophie morveuse[26] ».

L'objet de ce travail n'étant point de proposer une analyse minutieuse du *Ménon*, encore moins de la pensée platonicienne, arrêtons-nous cependant ici pour examiner l'enjeu d'une telle opération de pensée. Une leçon peut en être tirée : penser, c'est bien faire œuvre de découpe[27], rechercher dans le langage les articulations et les jointures sans lesquelles la substance même des êtres et des choses

---

[23] PLATON, *Ménon,* 72 c*, op.cit.*, p. 327.

[24] RICOEUR Paul, *Etre, Essence et Substance chez Platon et Aristote,* Paris : Société d'Edition d'Enseignement Supérieur, 1982, 265 p., p. 7.

[25] A noter que le mot *eidos* utilisé ici pour qualifier ce qu'ont en commun toutes les *aretai* désigne à la fois la configuration externe et la structure interne d'un être ou d'une chose, sa forme, sa vision. L'*eidos* est donc à la fois vision et ce qui donne à voir.

[26] RICOEUR Paul, *op.cit.*, p. 14. Est désignée ici la philosophie héraclitéenne du « tout s'écoule », laquelle n'a pour Platon pas davantage de dignité que la pensée sophistique dont l' « homme mesure de toutes choses » de Protagoras est la figure emblématique.

[27]Pour PLATON, le dialecticien est celui qui conduit la réflexion en pointant avec la lame de l'esprit la nature de la chose soumise à l'examen, jusqu'à en dégager l'essence, comme un bon boucher sait découper un animal selon ses articulations naturelles, *Le Phèdre, 265 e*. La métaphore de l'art de découper la viande permet de comparer la puissance de la pensée à celle d'un boucher digne de ce nom: ne point charcuter les concepts mais les tailler à leur jointure naturelle. En ce sens, penser est bien faire œuvre de boucher. C'est à la condition d'une découpe précise, discriminée et délicate que l'animal révèlera toute sa richesse gustative, de même que la vérité consiste à ne point taillader la pensée, comme le ferait un mauvais boucher, mais à en respecter les lignes et le mouvement. Le modèle technique de la découpe est propédeutique à l'art de bien penser, de manière à conserver entre les concepts leurs écarts et leurs articulations.

ne saurait apparaître, substance étant ici entendue au sens d'*eidos.* Bref, il s'agit de donner à voir dans la pensée « ce » dont on parle. En d'autres termes, lorsque l'on parle d'enseignement de la morale, de quoi parle-t-on au juste ? Voilà la question qui nous intéresse !

Les idées ne se donnent à voir qu'à travers le *Logos*[28]*,* et le rôle d'un enseignement est justement l'apprentissage de cet art du *dialogos* : frotter les mots les uns contre les autres, en pénétrer l'essence. En l'occurrence, enseigner la vertu est en rechercher le *Logos* : rendre raison par un usage discriminé du langage de la forme commune à toutes les vertus, ce qui fait l'unité du courage, de la tempérance, de la sagesse et de la grandeur d'âme.

Mais au-delà de ce nom commun d'*aretè,* peut-on enclore la vertu dans une définition, telle que celle de la figure comme « limite du solide[29]»? On pourrait ici observer, avec Bernard Suzanne[30], la proximité sémantique entre les termes de limite, *peras,* et de définition, *horos* (du verbe *horizein*) qui désigne, en un sens premier, la limite, la borne ou la frontière. Définir, c'est bien séparer par la pensée : délimiter donc. Voilà pourquoi la mise en relation des concepts de « limite » (*peras* transposable en *horos*) et de forme » (*schèma* transposable en *eidos*/*idea*) revient :

> En quelque sorte à poser la question de ce qu'est une « définition » et du rôle de la « forme/idée » dans cette recherche. On remarquera d'ailleurs à ce propos que l'on ne trouve nulle part dans le *Ménon*, et très exceptionnellement dans les dialogues dits "aporétiques" ou "socratiques" (ceux dans lesquels justement Socrate semble être à la recherche d'une « définition»), les mots *horos* ou *horizein* et que ce sont les commentateurs qui supposent que Socrate cherche une « définition », ici de l'*aretè* [31].

---

[28] *Logos* est le substantif dérivé du verbe *legein* qui en son sens originel signifie recueillir. Nous n'énumérerons pas les différentes acceptions qu'en donne le dictionnaire grec-français A. Bailly, mais entendrons ce terme de *Logos* au sens qu'il recouvre ici, comme entrelacement de la raison et du langage, susceptible de nous faire entrevoir la raison même des êtres et des choses, leur essence.

[29] PLATON, *Ménon,* 76 a*, op.cit.*, p. 333.

[30] SUZANNE Bernard, texte grec du *Ménon,* Introduction, traduction et notes, 2009, 215 p., note 53, p. 62, http://plato-dialogues.org/fr/pdf/menon.pdf

[31] *Ibid.*

La définition géométrique de la figure, susceptible d'inspirer celle de la vertu, pourrait bien pointer en creux l'émergence d'un désir constitutif de l'éthique si l'on considère, avec Lacan, que « le désir, plus que tout autre point de l'empan humain, rencontre quelque part sa limite (…) et c'est dans ce rapport à cette limite qu'il se soutient[32]», à la différence du plaisir, immaîtrisable et illimité. Ainsi se profile une double interprétation du dialogue : soit la vertu est susceptible d'être enclose dans une définition propre à en circonscrire l'essence, par un acte de délimitation, soit elle émerge de manière plus énigmatique en déjouant les certitudes du *Logos* tout en rencontrant une limite qui pourrait bien être celle du désir de vérité, désir qu'aucun savoir ne saurait épuiser. On ferait ainsi fausse route en lisant Platon à partir d'Aristote[33].

La question de l'être de la vertu, de sa nature, répond effectivement à une fonction d'unité du pluralisme des significations. Aussi, la recherche socratique d'un *eidos* propre à unifier toutes les formes de vertus, *aretai,* ne signifie en rien que cette essence commune soit de type définitionnel. S'il convient, certes, de définir la figure en un sens aristotélicien par la mise en exergue de ce qu'elle contient d'universel, l'énonciation de ses propriétés essentielles (et non accidentelles), il n'est pas certain que la dénomination unique de la vertu, d'une autre nature qu'un énoncé géométrique, nous donne à connaître ce qu'elle est. L'analyse de l'essence de l'*aretè* est irréductible à une définition qui supposerait d'avoir réglé le problème avant même de l'avoir posé !

> Ce que le Socrate de Platon veut que nous comprenions, c'est que cette « harmonie » qui fonde notre *aretè* ne se donne pas dans des formules mathématiques, dans des définitions bien carrées, mais doit s'inventer au fil des jours, chacun pour soi, avec un « idéal » en cible dont chacun doit trouver pour lui la route[34]…

---

[32] LACAN Jacques, « L'inconscient et la répétition », *in Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (1964), Editions du Seuil, Coll. Points Essais, 1973, 312 p., p. 39.

[33] Voir ARISTOTE, *Métaphysique A,* 6, 987 b 1-4, trad. Tricot, Paris : Vrin , 1981, tome I, 452 p., p. 53-54 : « D'un autre côté, SOCRATE, dont les préoccupations portaient sur les choses morales et nullement sur la Nature dans son ensemble, avait pourtant, dans ce domaine, cherché l'universel, et fixé, le premier, la pensée sur les définitions ».

[34] SUZANNE Bernard, *Ibid.,* note 62, p. 65.

Transposons. Quel intérêt cela aurait-il de convenir avec des élèves de l'école élémentaire d'une définition commune de la vertu (au sens d'excellence morale) si celle-ci n'engage aucune conversion de la pensée, au sens socratique du terme ? Rappelons que Socrate qui n'a eu de cesse de rendre meilleurs ses concitoyens, invitait moins à interroger la justice que les fondements mêmes d'une existence n'ayant point pour visée ultime ce souci de l'âme : *gnôthi sauton*. Bref, la dimension aporétique de ce dialogue, loin d'être un échec de la pensée, en souligne la fécondité heuristique. L'absence de définition de la vertu, de réponse à la question posée par Ménon, souligne justement un horizon de pensée qui est celui de la forme/idée que le *Logos* saisit sans jamais le réduire à un énoncé final, de type géométrique. Dès lors, le maître, le dialecticien qui dialogue avec les formes, les idées, ne désigne qu'un chemin possible de pensée qui procède toutefois toujours du dépassement de la multiplicité sensible et de la réfutation de la *doxa,* cette illusion d'un savoir qui se donne immédiatement pour vrai. La parole qui questionne « n'enseigne pas ce qu'il faut savoir, mais comment il ne faut pas se conduire si l'on veut se mettre en situation de savoir. Elle ne réclame pas une adhésion : elle impose un arrachement[35]».

Dès lors, prenons désormais au sérieux les objections du jeune Ménon. On conçoit aisément qu'il éprouve quelque résistance à s'engager sur une telle voie du renoncement et n'est pas prêt à sacrifier le confort de ses certitudes intellectuelles au rude chemin escarpé du « ti esti » (savoir « ce que c'est ») que lui propose Socrate. Voilà sans doute la raison pour laquelle il détourne avec persévérance cette ultime question relative à l'essence de l'*aretè.* Et pourtant, le beau jeune homme cède aux flatteries du philosophe qui, parce qu'il lui a accordé une définition poétique de la couleur inspirée de Pindare, non sans ironie d'ailleurs[36], exige en retour une définition générale de la vertu. Celle-ci est alors qualifiée de « désir des belles choses

[35] CHATELET François, *Platon,* chap. « Ce que parler veut dire », Editions Gallimard, coll. folio essais, 1965, 250 p., p. 102.

[36] PLATON, *Ménon,* 76 d, *op.cit*., p. 335 : « la couleur est un écoulement de figures proportionné à la vue et sensible ». On notera ici la référence sarcastique à cette « philosophie morveuse » que Socrate déplore et n'a de cesse de railler. Cette « définition » n'est pas d'ailleurs sans évoquer le plaisir *indéfini* dont le propre est justement l'absence de limites !

joint au pouvoir de se les procurer[37] », jouissance (*epithumiai*) qui renvoie à l'irascibilité des impétueuses passions dans leur rébellion contre la souveraine raison (métaphore de l'attelage ailé du *Phèdre).* De la beauté, on ne peut avec certitude savoir si elle renvoie à l'excellence des vertus physiques ou à celle des vertus morales. Mais là n'est point le problème. Tout homme ne peut que désirer sinon le bien du moins ce qui lui semble un bien. La vertu est alors moins dans le désir des belles choses, la beauté et le bien s'entrelaçant dans l'idéal du *kalos kagathos,* que dans le jugement discriminé qui permet d'apprécier la visée de cet élan amoureux. Or faute d'une telle pointe de la pensée, le « désir des belles choses » semble se découpler du Bien (la majuscule en délimitant la portée idéale, l'essence irréductible au contenu de ses manifestations), pour n'avoir plus en vue que l'obtention de biens tels que l'argent et les honneurs. Quant au pouvoir de se les procurer et de les faire servir à des fins vertueuses, il est suspendu à la justice, laquelle n'est justement qu'une vertu (et non *la* vertu).

On pourrait ici risquer une hypothèse : l'insistance têtue avec laquelle Ménon cherche à définir la vertu en vue de savoir si elle est susceptible d'enseignement pourrait bien être liée au fait que la question ne se pose que pour celui qui n'est pas porté dans son existence par un désir de vérité ! Pour les hommes proprement vertueux, ne pouvant que désirer le Bien, la question de savoir ce qu'il en est de leur désir est pour le moins amusante. Seul celui qui est dans l'ignorance de son propre désir peut être animé par le souci de légitimer la transmission de vertus dont il pressent sans doute qu'il en est dépourvu. Le précepte socratique selon lequel nul n'est méchant volontairement et ne peut que désirer le bien n'est pas rappelé à Ménon sans malice : l'ignorant est précisément celui qui erre dans les ténèbres tout en croyant s'éclairer par la poursuite de faux biens, d'*aretai*, dès lors qu'il ne sait pas qu'il ne sait pas. Ménon ne pose la question de l'origine de la vertu que parce que celle-ci a perdu en lui toute assise ontologique, et qu'elle s'est desséchée en un savoir dont le lieu est ailleurs, dans la pure extériorité du discours et des définitions.

[37] *Ibid.,* 77 a, p. 336.

Nous voilà revenus au point de départ : l'enjeu du questionnement n'est point la clôture du raisonnement par un jeu de définitions mais au contraire, l'ouverture de la pensée à partir de ces points d'appui que sont les mots, lesquels n'ont de raison d'être que par le dialogue : circulation, *dia*, du *Logos.* Un tel élan est un point de rupture avec les conventions linguistiques. Creuser le sens du langage jusqu'à l'émergence d'un désir de vérité compris comme véritable conquête de l'être au sein même de l'existence. L'universel en jeu est proprement indéfinissable en ce qu'il requiert un choix de vie parfaitement singulier. Mais une telle invention de soi serait sans doute plus de nature à caractériser un geste éthique, au sens héraclitéen du terme, *êthos*[38]*,* qu'une morale, *éthos,* configurée par les mœurs et par un essaim de vertus, enracinées dans une configuration culturelle déterminée. Et c'est là où l'on comprend que ce que l'on peut enseigner à l'école n'est que de l'ordre d'un savoir. Or de la vertu, il n'y a nul savoir !

1.1.3. Peut-on enseigner ce dont on n'a point le savoir ou ce dont on n'a pas le désir ?

Ménon compare Socrate à la torpille (*narkè)*, ce poisson de mer qui engourdit ceux qui s'en approchent, véritablement ensorcelé par la magie du verbe socratique qui a pour effet de l'amener à un point de rupture ou plutôt de vide, à partir duquel la parole du maître pourra opérer. Mais comme le fait justement remarquer François Roustang, « l'aporétique est indissolublement couplé avec le narcotique[39]» : l'état de torpeur, pour ne pas dire de transe, qu'opère le verbe socratique conduit à un état de non savoir irréductible à une coquetterie rhétorique, une ignorance feinte. Le

[38] PATURET Jean Bernard, *in De la responsabilité en éducation* (1995)*,* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 2003, 127 p., note, p. 103, que le terme d'éthique ainsi orthographié, *êthos,* apparaît d'abord dans l'*Iliade* et l'*Odyssée* où il signifie « séjour, lieu habituel, demeure » et dans Héraclite d'Ephèse, fragment 119 B : « Le caractère propre de l'homme (est) son démon », *daïmon* qu'il faut entendre comme signe ou marque distinctive de l'homme, engagement du sujet dans des choix singuliers et risqués dont il a à répondre.

[39] ROUSTANG François, *Le secret de Socrate pour changer la vie,* Paris : Odile Jacob, 2009, 237 p., p. 155.

philosophe, également engourdi selon son propre aveu, comme si la stupeur de sa pensée exerçait d'indéniables effets de contamination, est lui-même sous l'effet d'une expérience que François Roustang assimile à celle de « l'intelligence de la vertu en ce sens que la vertu est la même chose que le non- savoir[40]». Or cet état limite marque une frontière, un passage, d'un savoir plein vers un savoir vide qui risque de nous faire littéralement perdre pied, en provoquant le vacillement de la stabilité de nos certitudes.

Ceci n'est pas sans évoquer l'énigmatique définition de la vertu à travers celle de la figure comme limite du solide ! Soit nous nous en tenons à une conception épistémique et solide de la vertu, soit nous courrons le risque de perdre pied dès lors que « la science a subi comme une période de sécheresse[41]», émigrant en d'autres lieux, en un *topos* indéterminé. N'est-ce pas le dessèchement du désir sous le leurre du savoir qui est ici pointé ? En cet exil un seuil est franchi, et c'est bien dans ce rapport à la limite qu'émerge le désir de vérité, comme un entre-deux entre la pause et la dépose, ce pour quoi la question de l'enseignement de la vertu ne se pose pas ! Pause qui est celle de l'engourdissement aporétique et narcotique, dépose à comprendre en un double sens : dépôt de ce que l'on croyait tenir, la prise de la science, et enlèvement d'un objet scellé, la vérité, laissant apparaître à l'endroit de son descellement le désir en quête de son cerne. Il s'agit bien de déposer les armes, non point en s'avouant vaincu, mais en renonçant à une bataille que l'on sait par avance perdue dès lors qu'elle est sans objet et enjeu. Pourquoi s'engager dans le combat d'une vérité qui n'a pas son lieu dans un savoir défini, arrêté (*aretè*), à moins de confondre science et habileté équestre, ainsi que le font les Thessaliens ? Voilà sans doute pourquoi la question de savoir si la vertu peut être enseignée, posée à n'importe quel athénien, ne peut que provoquer un rire proprement homérique car elle ne tient pas debout[42] !

---

[40] *Ibid.,* p. 156.

[41] PLATON, *Ménon,* 71 a, *op.cit*., p. 325.

[42] Rappelons que l'expression de rire homérique est empruntée à la scène du premier livre de l'*Iliade* décrivant la franche hilarité des dieux face à la démarche *boiteuse* de Vulcain.

La métaphore de la torpille attribuée à l'ensorceleur Socrate n'aurait d'autre fin que de relancer le jeu de la comparaison, tournant toujours à l'avantage de ceux qui se sentent gâtés par la nature. Le charme de Socrate manie l'ironie à travers le filtre de la séduction captieuse qu'il refuse : il n'est nullement question pour lui de flatter ce beau jeune homme qu'est Ménon en faisant droit à sa prétendue ruse. A l'image métaphorique est préférée l'exigence de la recherche heuristique qui ne peut se déployer qu'à partir d'une *aporia*, un embarras propre à féconder la réflexion : « Et comment t'y prendras-tu Socrate, pour chercher une chose dont tu ne connais pas du tout ce qu'elle est[43] ? » Si l'on ne peut chercher ce que l'on sait, on ne peut davantage rechercher ce que l'on ignore, et si par extraordinaire l'on découvre une telle chose, comment la reconnaître ? Mais de quoi procède donc la vertu ? D'une raison dont l'impuissance semble patente ou d'un désir de vérité contaminé par le doute et paralysant également la pensée ? Notons toutefois que le statut du doute n'est pas précisément fondateur, en un sens cartésien, Ménon avouant ne pas se retrouver ontologiquement « chez lui » dans une telle stupeur, proche de l'hébétude. La torpeur ressentie est moins l'expérience d'une certitude : celle de la pensée pensante, des discours entendus sur la vertu, que l'épreuve d'un non-lieu, d'un basculement. Et c'est pourtant à partir d'un tel vacillement que la pensée peut se mettre en chemin, sous réserve d'en franchir le seuil sans jamais perdre de vue son rapport à la limite.

Paul Ricœur note à juste titre que cette *aporia,* loin d'être inerte, « est une ignorance orientée, une ignorance pleine. Dans l'embarras, il y a comme un pressentiment de ce qui est à rechercher (Cf. l'expression « je l'avais sur le bout de la langue ») : c'est comme une reconnaissance en négatif de ce qu'on cherche[44]». Ce qui est en jeu est bien la reconnaissance du vrai que l'on éprouve avant que d'en pouvoir administrer la preuve. Ce surgissement dans l'âme d'une vérité donnée comme intériorité est mis en lumière par le mythe de la réminiscence. Mais alors, est-ce du *Logos* ou du *Mythos* que procède la vertu? Le recours à l'autorité de prêtres ou poètes inspirés vaut pour argument, de même que l'épisode célèbre de l'esclave

[43] PLATON, *Ménon,* 80 d, *op.cit.*, p. 342.

[44] RICOEUR Paul, *op.cit.,* p. 28.

de Ménon qui participe, par le jeu d'un interrogatoire conduit par Socrate, à la résolution d'un problème, celui de la duplication du carré : entrecroisement du *Logos* et du *Mythos* emblématique de cet embarras. L'enjeu n'est point tant ici métaphysique (il ne s'agit pas réellement de convaincre l'interlocuteur de l'immortalité de l'âme et de son antériorité au corps), que proprement moral : inciter à la recherche dialoguée et présenter celle-ci comme un devoir : « si nous sommes convaincus qu'il faut chercher ce qu'on ne sait pas, nous serons meilleurs, plus courageux et moins paresseux[45]» que si nous nous persuadons que cela est vain et impossible.

Voilà précisément la grande leçon socratique : l'enjeu moral de l'enseignement de la vertu est dans cet acte de recherche, ce travail de l'âme accouchant de la vérité, qui ne vaut pour autant que par son présupposé : « chercher et apprendre n'est autre chose que se ressouvenir[46]». Il n'y a donc point d'enseignement, mais seulement des réminiscences.

> Doit-on comprendre, demande Bertrand Suzanne que, pour un Socrate qui serait ici le tenant d'une « théorie de la réminiscence», les deux mots, après les conclusions tirées avec Ménon de l'expérience avec l'esclave, sont devenus synonymes, que l'un, remémorer, joue en fait le rôle de définition de l'autre, enseigner ? Ou bien faut-il y voir ironie de la part de Socrate qui se moque de son jeune interlocuteur qui ne voit même pas qu'il n'a rien expliqué en remplaçant enseignement/apprentissage par remémoration et qu'il n'a fait que répondre à un paradoxe (celui de Ménon prétendant qu'on ne peut apprendre ni ce qu'on sait déjà, ni ce qu'on ne sait pas encore) par un "mythe"[47].

Cette dernière hypothèse a le mérite de résoudre le problème qui nous intéresse : celui de la possibilité de rechercher le Bien, en un sens socratique, au sein

---

[45] PLATON, *Ménon,* 86 b-c*, op.cit.,* p. 354.

[46] *Ibid.,* 81 e, p. 343.

[47] SUZANNE Bernard, *op. cit.,* note 9 p. 127, lequel précise en p. 128 que « Dans cette lecture, Socrate dirait en quelque sorte à Ménon : « si ça peut te faire plaisir qu'on parle de remémoration plutôt que d'apprentissage, grand bien te fasse ! Mais, quoi qu'il en soit, ne viens pas encore m'interrompre en prétendant qu'il ne sert à rien de chercher, tu viens de voir que c'était faux !… » Pour lui, en tout cas, ce ne sont pas les mots qui comptent, mais ce qui est derrière les mots, et ce n'est que lorsque les mots deviennent obstacles au progrès de l'investigation qu'il est important de faire preuve de rigueur. Mais qu'importe la rigueur lorsque l'interlocuteur ne voit dans les mots que des pièces détachées tout juste bonnes à ciseler des phrases bien ronflantes sans réel souci de ce qu'elles veulent dire ni de leur adéquation au réel ».

de l'école de la République. N'est plus exigé comme prérequis de cette recherche une croyance dont le statut est difficilement compatible avec l'exigence de rationalité attendue des professeurs, les prêtres n'ayant guère droit de cité dans un établissement public et laïc qui promeut l'autorité de la seule raison. Nous retiendrons seulement l'idée qu'un tel mythe, nourri des croyances orphiques et pythagoriciennes, a pour seul effet le déplacement du problème posé initialement dont l'enjeu est de toute manière ici moins métaphysique que moral. La suite du texte ne fera par ailleurs plus référence à cette *anamnèsis* dont on aurait toutefois tort de minorer l'importance dans l'acte d'enseigner, même si ce mythe est sans doute proprement platonicien afin d'apporter une légitimation théorique à l'expérience socratique du non-savoir, comme le fait remarquer François Roustang dans l'ouvrage précité.

La remémoration du passé est une conquête du savoir qui atteint le fond de l'être.

> Sortie du temps, union avec la divinité : ces deux traits de la mémoire mythique, nous les retrouvons dans la théorie platonicienne de l'*anamnèsis*. Chez Platon, le ressouvenir ne porte plus sur le passé primordial ni sur les vies antérieures ; il a pour objet les vérités dont l'ensemble constitue le réel[48].

L'effort moral ainsi valorisé par l'*anamnèsis* est invitation non point à se soumettre à un maître extérieur mais à chercher en soi ce que l'on peut trouver par une réflexion bien conduite, laquelle suppose toutefois la médiation d'un guide. Cette manière d'apprendre de soi-même a souvent été comparée à la lumière naturelle de Descartes au début de la cinquième Méditation : « Il ne me semble pas que j'apprenne rien de nouveau, mais plutôt que je me ressouviens de ce que je savais déjà auparavant, c'est-à-dire que j'aperçois des choses qui étaient déjà là dans mon esprit, quoique je n'eusse pas encore tourné ma pensée vers elles[49]». Bref, la connaissance aurait pour terreau ce pressentiment du vrai, et ne serait pas en conséquence le fruit d'une transmission extérieure. Retour sur soi qui n'est point introspection mais ressaisissement d'une vérité intérieure par l'effort de l'*anamnèsis*.

---

[48] VERNANT Jean-Pierre, « Aspects mythiques de la mémoire et du temps », *in Mythe et pensée chez les Grecs,* I, Paris : Maspéro, 1965, 229 p., p. 103.

[49] DESCARTES René, *Méditations Métaphysiques, in Œuvres philosophiques de Descartes, Tome II (1638-1642),* Paris : Editions Garnier Frères, 1967, 1148 p., p. 470.

On pourrait également s'interroger, à l'instar de Lacan, sur le fait que « l'esclave a beau avoir en lui toutes les sciences sous les formes de ce qu'il a accumulé dans sa vie antérieure, il n'en reste pas moins qu'il commence à se tromper[50]», par la saisie intuitive du problème de géométrie qui lui est posé. L'esclave est, tout comme Ménon, dans l'ignorance initiale de sa propre ignorance et se trompe en conséquence, avant que d'être éclairé par l'accoucheur des âmes. « A présent il reconnaît son embarras, et, s'il ne sait pas, il ne croit pas non plus savoir[51]». Seule la prise de conscience de son erreur est à même de provoquer chez lui un état d'hébétude, sinon hypnotique du moins de nature à ce que l'esprit puisse recevoir sans résistance les suggestions didactiques du maître Socrate : « Ainsi donc mon garçon, le doublement de la ligne ne donne pas une surface double mais quadruple[52]». A la différence de son maître Ménon, le serviteur n'éprouve qu'une paralysie passagère de l'esprit laissant place à l'appétit de découvrir la solution du problème en jeu. Passons les subtilités de la démonstration socratique s'ensuivant et qui n'ont d'autre visée que de provoquer une stupeur proprement heuristique suscitant le désir de vérité, pour en arriver au point d'orgue du dialogue. La résolution du problème posé, celui de la duplication du carré, ne peut se faire sans l'introduction, dans la construction géométrique du quadrilatère final, de la diagonale : racine carrée de la surface double[53]. Il est donc fait appel dans le raisonnement à un incommensurable, $\sqrt{2}$, compte tenu de l'absence d'une mesure commune entre la diagonale du carré et son côté. Et c'est là qu'intervient le coup de force lacanien :

> « Ne voyez-vous pas qu'il y a une faille entre l'élément intuitif et l'élément symbolique ? On parvient au résultat à l'aide de la notion qu'on a des nombres, que 8 est la moitié de 16. Ce que l'on obtient, ce n'est pas 8 carrés-unités. Nous avons au centre 4 unités de surface, et un élément irrationnel, $\sqrt{2}$, qui n'est pas donné sur le plan intuitif. Il y a donc là passage d'un plan de liaison intuitif à un plan de liaison symbolique[54]».

---

[50] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse* (1954-1955), Editions du seuil, Coll. Le champ freudien, 1978, 375 p., p. 27-28.

[51] PLATON, *Ménon,* 84 b*, op.cit.,* p. 349.

[52] *Ibid,* 83 c*,* p. 347.

[53] Voir en annexe 1, p. 498, le détail de cette démonstration.

[54] LACAN Jacques, *op.cit.,* p. 28.

Coup de force en ce que l'esclave du Ménon raisonne par projection d'une figure sur un plan spatialisé : Socrate lui *montre* en quoi chaque ligne sépare par moitié chacun des quatre quarts du carré quadruple, sans jamais préciser en quoi la diagonale est la racine carrée de la surface double. Mais il est vrai que « les images donnent un aspect d'évidence à ce qui est essentiellement manipulation symbolique[55]». L'introduction d'un irrationnel entendu au sens mathématique du terme, √2, serait censée marquer le passage de l'imaginaire au symbolique, cristallisé par une vérité toujours déjà là. « Ceci suppose tout un monde d'assomptions symboliques qui sont cachées derrière la fausse évidence à laquelle on fait adhérer l'esclave[56]».

On pourrait, à l'appui de cette interprétation, noter les précautions oratoires de Socrate à l'endroit de son interlocuteur Ménon : sa méthode est proprement maïeutique[57], dès lors qu'il se borne à questionner l'esclave sans que ce dernier n'apprenne jamais rien de lui-même. Mais il s'agit là d'une véritable ruse didactique, les questions posées contenant d'ores et déjà les réponses auxquelles il suffit d'acquiescer. De la même manière, le philosophe a conduit *l'oikétês* sur le chemin de l'erreur de manière à provoquer en lui un doute salvateur. « On croit que l'esclave sait tout, et qu'il n'a qu'à le reconnaître. Mais à condition qu'on lui ait fait le travail (…). Alors qu'il s'agissait simplement de plus grand et de plus petit, de carreaux réels, on introduit les nombres entiers[58]». Ainsi, est-il demandé au domestique quelle serait la longueur des lignes du nouveau quadrilatère, à la superficie double de celle du carré initial. Loin de manipuler des images, soit des carreaux, il s'agit de tracer des lignes et c'est en cela que réside le travail du maître, en ce passage subreptice à une dimension symbolique d'ailleurs culturellement sédimentée (ce en quoi l'esclave

[55] LACAN Jacques, *op.cit.,* p. 298.

[56] LACAN Jacques, *ibid.*

[57] La maïeutique, du grec *maïeutikon,* désigne l'art d'accoucher. Socrate, dans le *Théétète,* 148 e-151 d, trad., notices et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 309 p., p. 68-72, indique en quoi il est le fils d'une vénérable sage femme mais lui, loin d'accoucher les corps, accouche l'âme du disciple de la vérité dont elle est grosse sans le savoir, par un jeu réglé de questions visant à le mettre en chemin, à le conduire sur la voie d'une réflexion conquise sur fond d'oubli.

[58] LACAN Jacques, *ibidem.*

n'est pas un sauvage incapable de compter, calculer et reconnaître un espace à trois dimensions), et qui s'introduit dans la réalité par un forçage.

Bref, la réminiscence ou la reconnaissance de la bonne forme ne s'opère qu'à partir d'une distorsion, voire d'un clivage, entre l'appréhension immédiate du problème (le plan de l'imaginaire) et l'ordre symbolique pourtant occulté dans le discours, par l'introduction d'un élément non intuitif, √2, sans lequel le problème posé ne saurait être résolu.

> Ainsi surgit une dimension nouvelle, une dimension de hauteur par quoi le savoir paraît se réserver, puisqu'il ne consiste en aucun point autre que celui où l'enserre une liaison raisonnée d'explications, une « chaîne de preuves » (*aitias logismos*, 98 a). Or c'est en se réservant que le savoir paradoxalement s'offre – à qui, reconnaissant sa hauteur, accepte de se mettre en route[59].

La réminiscence platonicienne ferait ainsi appel à l'imaginaire tout en invitant le disciple à se mettre en chemin, à quêter une vérité toujours déjà là sous réserve de faire l'effort d'orienter convenablement sa pensée, ce qui ne peut se faire sans la médiation d'un guide. Or ce que la science mathématique révèle, au sens non pas religieux mais photographique du terme, √2, c'est une vérité non pas toujours déjà là mais constituée historiquement tout en donnant l'illusion de son éternité. Le savoir qui vient cristalliser cette dimension symbolique ne se constitue que par l'oubli de « la fonction créatrice de la vérité sous sa forme naissante[60]». Reste que l'invitation à se mettre en chemin, à penser par soi-même, a pour terreau le désir de vérité. Aussi, Ménon en reste t-il à cette paralysie de l'esprit sans que celle-ci ait pour effet de provoquer les tourments de celui qui cherche à enfanter la vérité et dont l'âme est véritablement torpillée jour et nuit par l'inquiétude de savoir, tout comme les douleurs des femmes en mal d'enfant[61].

---

[59] HEYER René, « La morale du savoir », *Le Portique*, *Revue de philosophie et de sciences humaines,* juin 2000, mis en ligne le 24 mars 2005, http://leportique.revues.org/index434.html

[60] LACAN Jacques, *op.cit.,* p. 29.

[61] La comparaison de celui dont l'âme est grosse d'une vérité qui, faute d'être accouchée le remplit de douleurs, à une femme en mal d'enfant, est inspirée du *Théétète, op.cit*., 150 e- 151 b, p. 72.

Quant à la question qui nous intéresse, il semblerait que la morale, *éthos*, se situe du côté de ce savoir constitué pourtant susceptible d'occulter la fonction créatrice de la vérité en se donnant comme un donné toujours déjà là. L'éthique, *êthos,* elle, viserait moins à rechercher la perfection de la belle forme, cristallisée en un devenir éternel, qu'à cheminer dans la présence d'un doute, d'une faille, autorisant le saut de l'imaginaire au symbolique par la construction d'une vérité singulière émergeant comme une occurrence, à partir d'un état de déstabilisation qui reste à interroger. Où l'on comprend que la vertu comme vérité morale, *êthos*, ne saurait faire l'objet d'un savoir transmissible, mais que la question de son enseignement n'est pas pour autant invalidée par l'idée que seul serait susceptible de connaissance un essaim d'*aretai*, peu ou prou assimilables à des habitudes morales acquises par l'exercice. Reste la question de savoir si seule la maïeutique est à même d'opérer ce retournement de la pensée afin de découvrir le Bien, comme une vérité conquise sur fond d'oubli de soi : « Socrate fait passer un enseignement qui, en matière de morale, ne peut être qu'éveil de la conscience et du jugement. La vertu sera ce qu'on ne peut connaître sans la désirer, et sans avoir le sentiment d'assouvir ce désir ou cette nostalgie dont nous tourmente la réminiscence[62]».

Si pour l'instant le statut de l'*êthos* ne se pose pas au sein de l'Ecole républicaine, dès lors qu'il soulève le problème d'un désir dont le lieu serait ailleurs, l'enjeu d'une transmission possible de *l'éthos* est d'importance au regard de la question qui nous intéresse. L'idéal professoral est bien dans cette double finalité de l'éducation à la citoyenneté : socialiser, certes, en vue de favoriser l'intégration par l'intériorisation non critique de normes et valeurs morales, mais aussi émanciper par l'institution de ce jugement critique qui est au cœur de l'école républicaine. La morale ne résulterait pas de la seule sédimentation d'habitudes ou de règles de conduite culturellement valorisées, mais de la formation d'un jugement ne requérant point de faire appel à l'anamnèse. Forger un « citoyen incommode » (Alain), susceptible à la fois d'obéir et de résister. Mais ne soyons pas naïfs quant à cette visée critique. Si l'on en croit les travaux exposés dans la thèse du psychologue nord-

[62] PLATON, *Ménon,* introduction et commentaires par Jean-Claude Fraisse, Paris : Hatier, coll. Profil Philosophie, 1987, 80 p., p. 6.

américain Kohlberg[63], l'élève de l'école primaire ne saurait guère adopter qu'une « morale pré-conventionnelle » : celle de l'orientation punitive des conduites (logique du « pas vu, pas pris »), de l'obéissance à celui qui est détenteur du pouvoir de sanctionner (stade 1), et celle de l'orientation hédonique et instrumentale de l'action : logique de la réciprocité et de la coïncidence des devoirs avec les intérêts personnels (stade 2). On reconnaitra l'influence des analyses de Piaget sur *Le jugement moral chez l'enfant*[64] : hétéronomie du jugement et réalisme moral avant 7-8 ans, les valeurs et obligations étant évaluées indépendamment du contexte et des intentions en jeu, puis amorce d'autonomie du double point de vue des mécanismes cognitifs relationnels et des processus de socialisation, à travers des règles de réciprocité et de respect mutuel. En termes psychanalytiques, on pourrait parler d'intériorisation du Surmoi[65]. Ainsi, « à 7-8 ans déjà, et de plus en plus ensuite, la justice l'emporte sur l'obéissance elle-même et devient une norme centrale, équivalant sur le terrain affectif à ce que sont les normes de cohérence sur le terrain des opérations cognitives[66]». On notera que les Instructions Officielles (programmes 2002) s'inspirent des travaux de Piaget. Ainsi, au cycle 1 « les règles de vie sont données par l'enseignant » alors que dès le cycle 2, la pratique de l'élaboration collective des règles de vie sous une forme contractualisée, après discussion, est préconisée.

Ce processus de décentration cognitive, sociale et morale, va se renforcer à la préadolescence (de 11-12 à 14-15 ans), et correspond à ce que Kohlberg qualifie de « jugement conventionnel » : orientation des actions en fonction des relations interpersonnelles, coïncidence des obligations avec les normes du groupe

---

[63] KOHLBERG Lawrence, *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, Ph. D. Dissertation, University of Chicago, 1958.

[64] PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), Paris : P.U.F., 1992, 330 p.

[65] Le Surmoi est, selon la seconde topique de Freud élaborée en 1920, l'instance du psychisme résultant de l'intériorisation inconsciente des exigences et interdits parentaux. Le Surmoi est l'héritier du complexe d'Oedipe. L'enfant renonce au désir incestueux grâce à la fonction séparatrice du père (représentant symboliquement l'autorité), puis la découverte des règles sociales. Son effet est donc celui d'un refoulement.

[66] PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de* l'enfant (1966), P.U.F, coll. Quadrige, 2006, 151 p., p. 120-121.

d'appartenance (stade 3), puis de la société en général (stade 4). La plupart des adultes en reste à cette moralité conventionnelle, 20 à 25% seulement d'entre eux pouvant accéder au niveau post-conventionnel se caractérisant par le fait que les règles sont devenues endogènes. Pourtant, il est possible par des procédures éducatives spécifiques de construire et développer le jugement moral à l'école. Ce n'est toutefois qu'à la fin de l'adolescence que pourra être atteint le stade 5 de la « moralité post- conventionnelle » qui est celle du contrat social : examiner de manière critique les standards moraux propres à toute société démocratique de manière à pouvoir y adhérer librement, en référence à des valeurs estimées justes car susceptibles de répondre à l'intérêt collectif. Moralité légaliste et conséquentialiste, en ce qu'elle se fonde sur une estimation rationnelle des normes en vigueur qui a toutefois la faiblesse de faire l'économie du désir. La moralité ne saurait ainsi faire l'objet d'une transmission (instruction et éducation) que par le seul éveil de la raison. Enfin, le stade 6 est celui de la référence à des principes éthiques universels que l'individu reconnait comme des exigences intérieures, et qui auront préséance sur des lois ou normes socialement convenues mais estimées moralement injustes, en référence à cet idéal de valeurs. L'autonomie morale est ici totale.

Ce développement moral procédant par stades est donc séquentiel et irréversible (sauf dans le cas de dégénérescences telles que la maladie d'Alzheimer), intégratif (intégration successive des différents paliers) et transculturel. Il ne nous appartient pas d'en faire ici la critique (laquelle interviendra dans la seconde partie de ce travail, sur l'éthique de la discussion), mais de voir, sans peur aucune de l'anachronisme, en quoi le jeune Ménon, âgé de 20 ans tout au plus, ne peut psychologiquement situer la question de l'enseignement de la vertu que dans la perspective conventionnelle du respect de l'ordre existant. Sa question est, rappelons-le, celle de savoir comment se conformer aux normes sociales et morales qui font autorité et sans lesquelles il ne saurait y avoir de *politike aretè.* Prenons donc au sérieux ce souci de l'enseignement de l'*éthos* qui est celui de nos institutions à travers la visée de socialisation, et poursuivons le dialogue de Ménon, le faux crétin, avec Socrate : le faux naïf !

1.1.4. La question éthique de la légitimité de la rhétorique comme technique d'influence.

Les professeurs sont-ils pour autant des sophistes, en un sens éminent ? Non point des marchands de pseudo-vertus, des rhéteurs sans scrupules assimilant le *Logos* à la seule capture du pouvoir, mais d'honnêtes professeurs convaincus de leur utilité publique ? Ce n'est pas en effet au relativisme des valeurs que nous convie le jeune Ménon mais à la question de savoir comment forger un *éthos*[67], propre à qualifier la *politike aretè.*

Si les vertus s'enseignent (non la vertu, cela va désormais de soi), se pose pour nous la question de transmission de cet *éthos*. Ménon est indirectement l'élève de Gorgias, célèbre sophiste qui usait de son prestige pour accroître l'effet d'influence de ses discours. Rappelons qu'un sophiste, *sophistès*, est un maître de rhétorique dont la prétention est d'enseigner la *sophia,* à savoir la sagesse. Celle-ci n'est pas à entendre en son acception socratique comme *gnôthi sauton,* mais comme *technè,* apprentissage d'un savoir-faire permettant de l'emporter dans la discussion, et notamment dans les assemblées de citoyens, par des arguments parfois spécieux et captieux, qualifiés de sophismes, présentant l'apparence de la vérité par un vice logique. Ainsi, la séduction est au service de cet enseignement, fortement rémunérateur si l'on en croit Platon, alors que Socrate a toujours dispensé gracieusement sa pensée, toutefois irréductible à la possession d'un savoir[68]. Socrate n'est donc pas un professeur, à la différence des sophistes dont les cours ont par ailleurs une visée pragmatique : pouvoir assurer sa propre défense dans les procès. Il n'empêche que les plus grands sophistes ont toujours considéré qu'ils se devaient d'enseigner les vertus, de manière à pouvoir prendre place dans la Cité. La maîtrise de l'argumentation est au service de l'excellence politique, *politike aretè.* Et l'un des

[67] *Ethos* qui, ainsi orthographié, renvoie aux mœurs, aux normes et valeurs sociales faisant moralement autorité.

[68] Dans *L'apologie de Socrate,* ce dernier indique en quoi précisément sa sagesse est d'être vide de toute prétention à la possession d'un savoir, d'un savoir-faire ou même d'un savoir-être.

moyens pédagogiques exercés en vue de cette finalité est l'influence. La rhétorique est une technique d'influence.

Ce qui nous intéresse maintenant est donc la question de savoir si le professeur d'éducation civique et morale peut aujourd'hui enseigner en faisant l'économie de toute influence. Levons d'emblée une ambiguïté susceptible de pervertir l'esprit de la discussion. Si l'influence a pour seule visée le triomphe de la force rhétorique indépendamment de tout contenu de vérité, si son seul effet est la capture de l'autre dans les filets de la ruse, alors laissons-là les sophistes et leurs sophismes qui ne sauraient dignement trouver place dans l'école de la République. Mais les sophistes ne sont pas seulement ces personnages iniques que Platon nous peint dans ses dialogues socratiques et dont l'existence des plus cyniques d'entre eux, tel le caricatural Calliclès du *Gorgias*[69], n'est pas historiquement attestée.

Distinguons les sophistes mineurs, ces petits maîtres arrivistes, des sophistes de la première génération, dignes de respect, tels Protagoras et Gorgias[70], et avec lesquels Socrate entend discuter à armes égales. N'oublions pas que nombre d'entre eux furent favorables au régime démocratique et qu'Antiphon, contemporain de Socrate fortement influencé par la pensée de Gorgias et de Protagoras, a été l'un des premiers à dénoncer l'esclavage, les institutions démocratiques favorisant en retour un enseignement fondé sur la maîtrise rhétorique au service de la conquête du pouvoir[71]. Humanistes mesurant la valeur de ce qui est à l'aune d'un jugement sceptique affranchi des superstitions et dogmatismes, ils ont répandu l'esprit critique

---

[69] Calliclès, dans l'œuvre platonicienne *Le Gorgias,* défend l'idée selon laquelle la loi, pure convention, est instituée par les faibles comme arme de leur impuissance, au détriment de ceux qui auraient intérêt à la bafouer afin de faire valoir leur droit fondé en nature. Bref, la justice est la vertu du médiocre. A l'exaspération de cet ambitieux athénien qui n'entend point confondre éthique et politique répond le point de vue modéré de cet influent orateur qu'est Gorgias de Léontium, et que Socrate traite avec quelque déférence polie, sans ménager toutefois son ironie quant au statut de la rhétorique !

[70] Protagoras d'Abdère professait dans son enseignement que « l'homme est la mesure de toutes choses ». Platon attaque dans le dialogue *Protagoras* sa théorie de la vertu, mais le mode de vie du sophiste n'est pas l'expression d'un relativisme moral intégral, en ce qu'elle se conforme à l'*éthos* alors en vigueur, aux vertus faisant autorité. Sa pensée est plutôt celle d'un scepticisme quant à la question de la vérité, doublée d'un agnosticisme quant à la question de la croyance en la divinité.

[71] ROMEYER-DHERBEY Gilbert, *Les Sophistes* (2002), Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? 2009, 127 p.

de libre examen en apprenant à considérer toutes choses à partir d'une multiplicité de points de vue, et comme l'indique Hegel, l'enseignement est leur affaire et leur métier, enseignement de la rhétorique, certes, mais aussi de la *politike aretè.* En effet, dans la vie politique mouvementée des V° et IV° siècles avant Jésus-Christ, « les nécessités de la vie en commun restituaient à la justice, à la bonne entente et aux vertus en général, une nouvelle place et un nouveau sens. Tous les systèmes de pensée humanistes, où l'on crée ses valeurs dans un cadre existentiel, sont en germe dans ce redressement[72]».

L'éclipse d'un ordre transcendant mesurant moralement les actions des hommes et le développement de la libre discussion ont pour effet de passer au crible de la raison critique tout ce qui relève de la tradition. Les éducateurs ne peuvent plus être seulement des poètes, et il convient d'interroger l'autorité de la loi et des règles de conduite, posées comme des normes absolues, intangibles, et non point relatives aux institutions humaines. D'aucuns considèrent même les sophistes comme « les premiers rationalistes » affirmant « la toute puissance du *logos*[73]». Enfin, leur mérite, et non le moindre, est de permettre à Platon de déployer ses talents rhétoriques dans des dialogues qui font de l'ironie socratique l'arme tranchante au service des Idées. Ainsi, « l'image de la sophistique nous est-elle apparue à travers une distorsion polémique[74]», celle de la réfutation platonicienne. Dès lors, il serait un peu rapide de considérer que l'art de la persuasion n'a qu'une visée éristique de détournement du Vrai et du Bien. Voilà pourquoi l'échange de qualité entre Socrate et cet estimé sophiste qu'est Gorgias, auteur d'un traité *Du non-être*, dans le dialogue du même nom, est d'une inégalable saveur en ce qu'il entend critiquer par le jeu même de la séduction rhétorique cette technique d'influence qu'est la sophistique[75]. Bref, peut-on enseigner à l'école l'éducation civique et morale par l'art de la persuasion ?

---

[72] ROMILLY Jacqueline, *Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès,* Paris : éd. De Fallois, 1988, 334 p., p. 319.

[73] BARAQUIN Noëlla, LAFFITTE Jacqueline, *Dictionnaire des philosophe* (1997)*,* Paris : Armand Colin, 2000, 341 p., p. 305.

[74] ROMEYER-DHERBEY Gilbert, *op.cit.,* p. 3.

[75] Pour une distinction plus subtilement discriminée entre persuasion sophistique et persuasion platonicienne, notamment dans leur rapport à la séduction, voir annexe 2, p. 499.

Il va de soi que cette question est suspendue à celle de la légitimité de son enseignement, au regard des valeurs morales. La question éthique par excellence que pose Socrate est bien de savoir si la rhétorique peut s'affranchir des valeurs du juste et de l'injuste. Mais laissons la parole à Gorgias souvent présent « au chevet de malades qui ne consentaient ni à boire un remède, ni à se laisser faire une incision ou un cautère par le médecin. Et là même où le médecin s'avérait impuissant à les convaincre, moi j'y parvenais par la seule vertu de la rhétorique[76]». Où l'on voit que l'influence peut même avoir des effets thérapeutiques bénéfiques ! L'ignorance du patient est convertie en un savoir sur son bien, savoir qui a le statut d'une intime conviction à même de produire un changement de comportement, en référence à des normes de santé désormais incorporées à travers une substance thérapeutique. Rappelons que dans la philosophie antique, le modèle médical correspond à la quête du bien-vivre dont la norme est la santé. A ce premier exemple, d'ordre privé, est adjoint un second exemple qui renvoie, lui, à la sphère publique. L'art rhétorique confère à celui qui le maîtrise un indéniable pouvoir de persuasion et l'orateur pourra être désigné préférentiellement au médecin par la foule ignorante, l'Assemblée du peuple, chargée d'élire pourtant celui qui pourra exercer les fonctions de médecin dans la Cité[77].

Qu'en déduire ? Que la rhétorique comme technique d'influence est amorale ou bien qu'elle est axiologiquement neutre ? La première position est celle de Socrate qui distingue deux formes de persuasion : l'une qui serait au service de la vérité et l'autre dont le seul effet serait d'engendrer une croyance. La rhétorique digne de ce nom et irréductible à la sophistique ne peut soutenir que les propos

---

[76] PLATON, *Gorgias* 456 b, Nathan 2003, coll. « Les intégrales de philo », trad. J.P. Laffitte, Notes et commentaires J. Laffite, 238 p., p. 72.

[77] La comparaison de la médecine et de la rhétorique au service du Bien est opérée dans le *Phèdre,* en 270 b : « Dans l'une et dans l'autre il faut analyser la nature, dans l'une la nature du corps, dans l'autre celle de l'âme, si, au lieu de se contenter de la routine et de l'expérience, on veut recourir à l'art, pour procurer au corps par les remèdes et la nourriture la santé et la force, et pour faire naître dans l'âme, par des discours et un entraînement vers la justice, la conviction qu'on veut y produire et la vertu », trad. par E . Chambry, Paris : Garnier Flammarion, 1964, 187 p., p. 158. Comme l'a montré DERRIDA Jacques, le *pharmakon* est pour Platon parfaitement ambivalent en ce qu'il est dedans (à l'intérieur du corps) mais guérit du dehors comme par effraction, à la fois remède et poison, mixte impur sans identité stable qui ne disparait pas mais reste toujours en réserve, comme en excès, *La dissémination,* Paris : Editions du Seuil, coll. « Tel Quel », 1972, 407 p.

émanant de l'être et stabilisant le *Logos* par la maîtrise de la persuasion rationnelle, donnant au désir de vérité forme et direction. Or l'orateur dont parle le sophiste ne fait rien connaître quant aux valeurs du juste et de l'injuste, mais produit seulement, face à l'ignorant, une puissance de conviction telle en l'occurrence que Gorgias finit par se ranger aux arguments de Socrate. Il est d'ailleurs amusant de noter l'aveu de ce dernier : « j'ai peur que tu me soupçonnes d'être plus désireux de vouloir l'emporter sur toi dans la discussion que de rendre parfaitement claire la question elle-même[78]». Aveu que l'on pourrait qualifier avec Lacan de « parole pleine »[79] : faire surgir la vérité au creux d'une parole que le désir n'a point déserté et dont la reconnaissance fait acte ! Saturer le vide que provoque la question par la présence du maître.

Pourtant le point de vue de Gorgias n'est pas sans rationalité : « il faut user de la rhétorique comme de tous les autres arts de combat[80]». Par exemple, le boxeur et l'escrimeur ne sauraient guerroyer contre leurs proches ou amis sans porter atteinte aux valeurs morales car leurs maîtres ne leur ont enseigné leur art qu'afin qu'ils en usent justement « contre les ennemis et contre ceux qui commettent l'injustice, pour se défendre et non pour attaquer. (457 a). Mais les élèves se servent de leur force et de leur art pour en faire un mauvais usage[81]». Ainsi, et analogiquement, à qui imputer la responsabilité d'un usage détourné de la rhétorique (assimilée ici à une éristique) en pervertissant la visée morale ? Non point au maître mais à l'infidèle élève. Voilà pourquoi « il fait user de la rhétorique avec justice, comme de tous les arts de combat[82]». C'est ici qu'entre en scène l'argument socratique décisif : Gorgias ne peut à la fois soutenir que la rhétorique est au service de la justice tout en admettant par ailleurs la possibilité d'en faire un usage injuste.

---

[78] PLATON, *Gorgias, op.cit.,* 457 e, p. 74.

[79] LACAN Jacques, Discours de Rome, "Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse" (1953), *in Écrits I*, Paris : Editions du Seuil, 1966, 289 p., p. 111-208.

[80] PLATON, *Gorgias, op.cit.,* 456 c, p. 73.

[81] *Ibid,* 456 d et 457 a.

[82] *Ibidem,* 457 b.

Précisons quelque peu les arguments qui ont amené un tel coup de théâtre ! En 460 c, Socrate demande : « Ne faut-il donc pas nécessairement que l'orateur soit un homme juste et qu'en conséquence, il ne veuille agir que selon la justice ? ». « Selon toute apparence », répond Gorgias. La ruse socratique est ici de procéder justement selon l'apparence, en contraignant l'interlocuteur à dire précisément le contraire de son intime conviction, l'ayant amené à admettre une équivalence de statut entre la rhétorique et les autres arts, présupposant pour leur exercice et maîtrise, une connaissance fine de leur objet. En l'occurrence, l'art oratoire requiert le savoir de ce qui est juste ou injuste. Et le tour est joué ! Comme le fait remarquer François Roustang :

> Le dialogueur impose au dialogué de n'utiliser que des phrases courtes et même souvent de se contenter d'un acquiescement. Ce qui met le dialogué dans une position de dépendance ou de soumission. Il est proprement manipulé par le dialogueur. S'il était laissé au dialogué la possibilité de tenir un long discours, il retrouverait son propre sol. Or il s'agit avant tout de le déconcerter[83].

Il n'y a en effet nulle contradiction dans les propos du sophiste ! Si la rhétorique est une *technè,* elle est *en elle-même* indifférente aux fins poursuivies. Seul est en jeu l'usage discriminé qu'en fait l'homme, de par sa liberté et son rapport plus ou moins éclairé aux valeurs qui inspirent ses paroles et conduites. En l'occurrence, concédons à Socrate que l'objet propre de la rhétorique n'est pas la justice, mais reconnaissons avec Gorgias que c'est néanmoins une fin possible et digne d'être poursuivie. Il se pourrait aussi que Socrate vise, par ce tour oratoire, à mettre en exergue un paradoxe non pas logique mais ontologique : le fait que si Gorgias ne possède pas intimement le Bien, il ne peut nullement le désirer ou le rechercher par un acte de « réminiscence », de retour sur soi, et que la rhétorique ne saurait en ce sens recevoir aucune assise dans l'existence. On comprend par là en quoi Ménon, disciple fidèle du sophiste Gorgias, cherchera à définir la vertu sans pouvoir y parvenir. Savoir ce qu'il en est de l'*areté* aurait pour seul effet d'accroître l'excellence rhétorique par laquelle le sophiste pourrait vendre sans trop de scrupules les vertus propres à le qualifier de maître, l'éducateur véritable n'ayant que faire d'une telle reconnaissance !

---

[83] ROUSTANG François, *op.cit.,* p. 13.

Ainsi, la rhétorique est un pouvoir, une technique d'influence qui n'est moralement légitime qu'en répondant à l'exigence d'être au service du Bien. Mais Gorgias se laisse abuser par l'ironie socratique et se trouve placé face à d'insurmontables paradoxes dont Platon fait son lit, en reconnaissant que le maître en rhétorique ne peut que posséder une connaissance du juste et de l'injuste. Soit. Mais c'est là que le piège socratique se referme : l'enseignement de la justice ne peut alors que rendre juste celui qui en bénéficie. Comment alors comprendre que certains fassent un usage illégitime et injuste de l'art oratoire ?! Notons peu vraisemblable l'idée que le Gorgias historique ait fait sienne une position aussi intellectualiste que celle du statut socratique du savoir : l'on ne serait injuste qu'à la faveur de l'ignorance. Connaître pour être. « Entre les thèses de Platon et celles de Gorgias, il existe la même différence qu'entre une éthique ontologique, une éthique fondée sur l'existence de valeurs supérieures, telles la Vérité, le Bien, le Juste, et celle d'une éthique anthropocentrée, dans laquelle c'est l'homme qui donne sa valeur aux choses et aux actions[84]». Mais il est possible que Gorgias ait pu entrevoir comme en un éclair la nature de ce non-savoir socratique, non point inféodée à un ciel des idées (c'est là l'interprétation platonicienne), mais articulée à la singularité d'une expérience proprement éthique.

1.1.5. Du statut de l'influence dans l'éducation civique et morale.

Nous retiendrons d'abord de ce dialogue l'idée socratique « qu'il existe deux sortes de persuasion : l'une qui permet de croire sans savoir et l'autre qui permet de connaître[85]». La première ferait de la rhétorique une véritable sophistique : simulacre de la justice, parodie, simple savoir-faire empirique, *empeiria,* inféodé à la flatterie,

[84] Le Gorgias de PLATON, www.cigo.be/hebdf/PHR/cours/**gorgias**.doc, 6 p., p. 3.

[85] PLATON, *Gorgias* 454 e*, op.cit.,* p. 71.

et dont la seule fin serait l'agrément, le couplage du désir et de l'intérêt. La rhétorique serait ainsi à la justice ce que la cuisine est à la médecine : une contrefaçon, un masque occultant le bien de l'âme : l'excellence morale, comme celui du corps : la santé. La forme de persuasion pratiquée par Gorgias semblerait, elle, davantage relever d'un art, d'une *technè,* comme semble le reconnaître implicitement et comme dans un mi-dire le maître Socrate : « Mais au fond, je ne sais pas si ce que je dis s'applique à sa rhétorique[86]». En tout cas, Socrate est tout sauf un sophiste, mais il n'en est pas moins un merveilleux rhéteur !

La seconde idée que nous retiendrons du dialogue *Gorgias* est que la rhétorique digne de ce nom et digne de figurer dans l'école de la République a pour visée les valeurs du Bien, du Beau et du Vrai, ce pour quoi l'usage qui en est fait, ainsi que le stipule Gorgias, engage l'entière responsabilité de l'enseignant. Et comme le reconnait Platon lui-même, à travers la figure de Socrate, il y a ainsi des orateurs qui, dans leurs discours, « poursuivent le noble but d'améliorer les âmes des citoyens, en s'efforçant de dire toujours ce qu'il y a de meilleur, que cela plaise ou non aux auditeurs[87]». Loin des flatteries et séductions faciles, une telle rhétorique au service du bien commun, de l'intérêt collectif, accède à la dignité d'un art. Reste le problème de la nature de cette connaissance : morale relativiste anthropocentrée conduisant à évaluer les valeurs en vertu de leur enracinement culturel et à l'aune de la seule raison humaine en son ancrage historique, sans référence aucune à une transcendance, elle remet en question l'idéal régulateur de principes éthiques universels, la morale des droits de l'homme. Voilà pourquoi l'on ne saurait rigoureusement parlant considérer la rhétorique comme technique d'influence à l'école, en ce qu'elle est irréductible à une méthode de conditionnement moral visant à légitimer l'ordre établi.

Ne cédons pas toutefois trop vite à l'idéalisme et à l'angélisme. L'instruction civique et morale à l'école vise aussi un *éthos* qui appartient à une configuration culturelle déterminée, et s'inscrit dans un projet politique, celui de la République, ou

---

[86] *Ibid., 462 e,* p. 81.

[87] *Ibid.,* 503 *a*, p. 141.

plus précisément, de cette république particulière qu'est la France. En effet, se demande l'ancien recteur Claude Pair, aujourd'hui médiateur académique : « A ceux qui n'ont à la bouche que « *la* République », j'ai envie de demander de laquelle il s'agit : celle de Platon à Athènes avec les citoyens et les esclaves, ou en France la IIIe République avec ses colonies, ses femmes sans droits politiques et ses deux écoles ? ». Rappelons en effet que l'instruction civique, mise en place par Jules Ferry, se ramène peu ou prou à une instruction militaire, suite à la défaite de 1870 : l'éducation civique doit former à l'obéissance aux lois comme à l'amour du pays. Etre citoyen, c'est aussi se préparer à être soldat, précise Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de pédagogie*[88]. Or les valeurs du nationalisme prônées à la fois dans les leçons de morale et d'histoire le sont précisément au nom de l'universel des droits de l'homme émancipateurs. La devise première de la Ligue de l'Enseignement est d'ailleurs : « Pour la Patrie, par le livre et par l'épée ». L'instruction civique et morale passe par l'exaltation du patriotisme et la modélisation d'un citoyen exemplaire. Alain Mougniotte note la prédominance dans les manuels d'instruction civique publiés de 1882 à 1914 (137 ouvrages édités) de cette éducation patriotique et républicaine, en appelant à la chaleur du sentiment susceptible d'emporter l'adhésion par l'exaltation des vertus civiques (exemple du manuel de Paul Bert)[89]. Mais il existe également un courant qui, loin de soumettre l'élève à l'injonction paradoxale rousseauiste, le forçant à être libre, présente avec neutralité les institutions de la République, au nom du libre-arbitre, indifférence axiologique qui pose du coup le problème du statut d'une instruction qui ne se positionnerait pas clairement au regard des valeurs à transmettre, le jugement de l'élève – citoyen en puissance – n'étant pas justement éclairé.

Ce qui nous intéresse en l'occurrence est cette rhétorique légitimée par les valeurs républicaines, et dont nous pouvons trouver trace dans les articles et discours de Buisson qui indiquent en quoi la neutralité de l'école laïque n'est pas pour autant indifférence axiologique. « Mais on pousserait le système à l'absurde si l'on

[88] BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* Paris : Editions Kimé, 2000, 249 p.

[89] MOUGNIOTTE Alain, *L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie,* Presses Universitaires de Lyon, 1996, 142 p., p. 19-21.

prétendait demander aux maîtres de ne pas prendre parti entre le bien et le mal, entre la morale du devoir et la morale du plaisir, entre le patriotisme et l'égoïsme[90]». L'instituteur devient, selon le mot de Buisson, un « maître de morale ». Et dans son discours de juillet 1883, il affirme avec fougue que « l'instituteur n'a pas vraiment donné une leçon d'histoire de France s'il n'a pas évoqué dans l'âme de ses élèves le pieux souvenir des ancêtres, si son récit n'a pas fait battre leur cœur et ne leur a pas fait sentir tout bas ce que c'est qu'une patrie et ce que c'est que la France [91]». Où l'on voit que la définition de la rhétorique comme technique d'influence n'est tout compte fait pas forcée, l'établissement d'un catéchisme républicain qui sacralise le sentiment de l'identité nationale étant médiatisé par la puissance de conviction du maître et l'appel à l'enthousiasme. Ainsi, dans un manuel d'instruction civique de l'école primaire, le maître indique en quoi le devoir d'aimer sa patrie est naturel :

> - Quel est le Français qui ne sente pas son cœur battre au seul nom de la France, qui ne soit pas heureux de sa gloire, pas triste de ses malheurs ?
>
> - Oh ! oui, monsieur, je comprends bien qu'il faut aimer tous les hommes, mais jamais je ne pourrai m'empêcher de préférer les Français à tous les a utres.
>
> - Et tu feras bien de ne pas lutter contre ce sentiment, mon ami[92].

Manuels d'un autre âge pourrait-on rétorquer, et pourtant, la politologue Béatrice Mabilon-Bonfils évoque dans un article relativement récent le manuel d'éducation civique de sa fille[93], élève en CE2, et qui pose la question de savoir comment Jules Ferry justifie la colonisation. La réponse attendue est « apporter la civilisation aux pays colonisés », aucune distanciation critique à l'égard du texte n'étant opérée.

---

[90] BUISSON Ferdinand, article « Laïcité » in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, op. cit.,* p. 169.

[91] BUISSON Ferdinand, discours de juillet 1883 prononcé à la distribution des prix de l'Association polytechnique.

[92] Page de manuel reproduite dans l'ouvrage de FOUCAMBERT Jean, *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure,* Paris : Editions RETZ, 1986, 141 p., p. 69.

[93] MABILON-BONFILS Béatrice, Article « l'école de la République », *in L''école de la République est-elle morte* ? Revue *res publica,* PUF, 2003.

Ne soyons pas naïfs et schématiques pour autant. Au pôle de l'hétéronomie fait pendant celui de l'autonomie morale qui s'inscrit dans la mouvance de Condorcet : ne dépendre que de ses propres lumières afin de s'affranchir de la force des préjugés, car « le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger[94] ». Ainsi, « rendre la raison populaire », selon l'expression programmatique du marquis Nicolas de Condorcet, signifie ne point adorer un catéchisme républicain comme les tables de la loi, mais instituer le jugement critique afin d'instituer le citoyen. Jules Ferry se réclame également d'une telle exigence et cette ambivalence, cette tension entre les pôles de l'hétéronomie et de l'autonomie, se traduit dans les programmes de la IIIe République mais aussi de la Ve République. En 1985, le ministre de l'Education Nationale, Jean-Pierre Chevènement, rétablit l'éducation civique et morale, figurant officiellement dans les programmes mais ayant disparu de fait : l'arrêté du 18 mars 1977 avait participé aux effets de dilution de cette discipline, toutes les activités scolaires contribuant désormais à cette éducation. Or ce retour en scène s'est opéré selon une double « approche rationnelle et intellectuelle (dans le style Condorcet) et nationaliste et sentimentaliste (dans le style Rabaut Saint-Etienne). La mise en scène de l'émotionnel, la spectacularisation (« Du riz pour la Somalie ») l'emporteront bien souvent sur la distanciation critique[95]». Et dans les derniers programmes de 2008, nous retrouvons au cycle 2 cette dimension patriotique et identitaire, à travers la reconnaissance et le respect des symboles de la République : la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise « liberté, égalité, fraternité », emblèmes qui doivent être connus afin de cimenter l'unité et l'identité nationales, mais qui peuvent toutefois être appréhendés de manière distanciée et critique[96].

---

[94]CONDORCET, « Sur l'instruction publique » (1791-1792), dans *Œuvres*, Condorcet, éd. Firmin-Didot, 1847, t. 7, Second mémoire (« De l'instruction commune pour les enfants »), p. 212.

[95] BARTHELMÉ Bruno, PROUCHET Marc, *La pratique enseignante : son sens et ses enjeux,* Paris : Hatier Pédagogie, 1997, 359 p., p. 48.

[96] Ainsi l'apprentissage de l'hymne national français et de son histoire, rendus obligatoires par la circulaire de rentrée 2005, ainsi que le prévoyait la loi Fillon du 23 avril 2005, peut être appréhendé de manière critique afin de pouvoir donner sens au « sang impur » et à l'«Amour sacré de la Patrie » propre à soutenir « nos bras vengeurs ». Certains enseignants, forts réservés, ont émis l'idée de

Pourtant aujourd'hui encore, le recours à la rhétorique comme moyen stratégique d'adhésion à des valeurs patriotiques est de vigueur. Ainsi, la lecture officielle de la lettre de Guy Môquet à tous les lycéens de France et de Navarre[97], préconisée par le Président Nicolas Sarkozy[98], au matin du 22 octobre, relève d'un culte mémoriel quelque peu problématique au regard de la fidélité rigoureuse à l'histoire : toute référence à l'engagement communiste du jeune héros national est ainsi soigneusement occultée dans le discours officiel. L'enjeu est bien l'exaltation du pathos, lequel est antinomique avec l'assomption d'une pensée critique garante de toute citoyenneté. Comme l'indiquent treize historiens du comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire : « la visée première n'est pas la réflexion mais la communion : tout est fait pour que l'école fabrique un mythe patriote en lieu et place d'une interrogation critique, aussi chargée d'émotion puisse-t-elle être[99]». Commémoration qui permet ainsi « d'effacer toute "tâche" mémorielle : de la responsabilité de l'Etat français dans la déportation et l'extermination des Juifs à la non-reconnaissance des massacres coloniaux[100]». Bref, l'approche sentimentaliste est privilégiée dans le discours présidentiel du 16 mai 2007 : « Aimez la France car c'est votre pays et que vous n'en avez pas d'autre ». Et comme l'indiquait Xavier Darcos, alors Ministre de l'Education Nationale, « la lecture de la dernière lettre de ce lycéen mort à 17 ans sous les balles de l'occupant, résonnera désormais comme un hommage au courage et à l'engagement de la jeunesse. La conscience civique a sans doute moins besoin de théories que de symboles[101]».

---

commenter également la citation attribuée à Stephan Zweig : « *Quand les drapeaux sont déployés, toute l'intelligence est dans la trompette.* »

[97] Lettre adressée par un jeune militant communiste à sa mère, avant son exécution par les allemands, et dont la lecture a été rendue obligatoire en 2007, année de l'élection du président Nicolas Sarkozy. Cette mesure, fort contestée par les enseignants, a été très inégalement appliquée ou bien a été l'occasion d'un travail critique historique.

[98] Voir *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* du 30 août 2007.

[99] Article publié dans *Libération,* vendredi 19 octobre 2007, p. 36.

[100] *Ibid.*

[101] DARCOS Xavier, Forum « L'école forme-t-elle encore des citoyens ? », *Libération,* Jeudi 13 septembre 2007.

Le 3 février 2010, lors d'un communiqué annonçant la tenue d'un séminaire de recherche initié par Nicolas Sarkozy sur les rapports entre l'institution scolaire et la patrie, le ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel, a déclaré : « Le lien entre l'école, la nation, la République et la patrie est une des dimensions historiques centrales de notre système éducatif ». Ceci est indéniable. Mais cette réflexion critique nécessaire sur le récit commun de l'histoire fait suite au débat très conversé sur l'identité française. L'historienne Suzanne Citron note qu'aujourd'hui, dans les manuels scolaires, « on peut noter des avancées majeures : l'émergence d'une histoire critique de Vichy, de la guerre d'Algérie, de la colonisation, la consécration dans l'espace public de l'histoire de l'immigration. Mais, *in fine*, pourquoi l'histoire de France à l'école élémentaire est-elle restée, malgré quelques ajouts, pratiquement immuable dans son tracé traditionnel, plus figé que jamais dans une chaîne de grands hommes à mémoriser mécaniquement[102] ? ». Ainsi, la question de la fabrique scolaire du roman national risque bien d'osciller là encore entre deux pôles : celui de la rationalité critique et du discours idéologique exaltant une mystique patriotique faisant fi des identités plurielles propres à configurer une histoire commune, discours politique et institutionnel sur le Bien de la Nation que nous qualifierons avec Lacan de « discours du maître », et dont nous étudierons plus loin la structure. L'institution scolaire veut le Bien de la nation, objectivable à travers un axe de valeurs que l'élève se doit à son tour d'intérioriser.

De la même manière, le retour à l'ordre moral oscille entre les deux pôles de l'hétéronomie et de l'autonomie. L'hétéronomie tout d'abord. Les programmes 2008 : découverte des principes de la morale sous forme de maximes illustrées, vouvoiement et obligation de se lever quand un adulte rentre dans la classe et ce dès le cycle 2, ne sont pas sans rappeler les Instructions Officielles de 1923, alors même que l'arrêté du 18 mars 1977 critiquait toute tentative de dressage comportemental,

[102] Préface de *La fabrique scolaire de l'histoire,* DE COCK Laurence et PICARD Emmanuelle, Marseille : édition Agone, 2009, 240 p. Dans cet ouvrage est analysée, à travers l'exégèse des programmes nationaux de l'Education Nationale et les manuels scolaires, la mise en ordre d'un « roman national », en décalage avec les recherches historiographiques actuelles. Néanmoins, il faut compter sur la déontologie enseignante quant à une approche critique distanciée faisant droit à la vérité historique.

d'acquisition acritique d'habitudes, en un sens behavioriste[103]. Ainsi, au Cours Préparatoire étaient inculquées les habitudes nécessaires pour « redresser sans brutalité les jeunes pousses qui tendraient à prendre une mauvaise direction » et en Cours Elémentaire, « l'exhortation à agir plutôt qu'une dissertation sur le bien » évoquait la lettre de Jules Ferry aux instituteurs :

> Le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé (…) Que vous demande-t-on ? Des discours, des dissertations savantes ? De brillants exposés, un docte enseignement ? Non ! La famille et la société vous demandent de les aider à bien élever leurs enfants, à en faire des honnêtes gens. C'est dire qu'elles attendent de vous non des paroles, mais des actes[104].

Education morale fondée sur le paradigme d'un sujet perfectible, capable de se gouverner grâce à la force de sa volonté et l'autorité de sa raison, et qui solidarise les « devoirs envers soi » et les « devoirs civiques ». L'autonomie est donc également privilégiée. Morale d'inspiration kantienne qui se met à distance de toute méthode de conditionnement, même si dans *La doctrine de la vertu* et les *Réflexions sur l'éducation,* le philosophe préconise à l'usage des élèves un catéchisme contenant des exemples propres à illustrer la conduite raisonnable et à susciter un questionnement quant aux valeurs[105]. Reste que l'ordre pratique est indissociable d'un savoir, contenu dans la règle de l'universalisation. Agir par devoir, parce que c'est le bien, et non conformément au devoir, parce que c'est bien. L'enjeu est d'obéir à la loi morale prescrite par la raison inconditionnellement, en vue d'universaliser la maxime qui inspire nos actions, susceptible de valoir pour tout

---

[103] Le behaviorisme promu par Watson au début du XX° siècle est une doctrine psychologique dont l'objet d'étude est celui des données observables du comportement, interprétées sur le modèle des réflexes acquis, comme réponses à des stimuli.

[104] FERRY Jules, *Lettre adressée aux instituteurs*, 17 novembre 1883, www.vie-publique.fr/documents-vp/lettre_ferry.shtml

[105] « Il devrait comprendre des cas qui seraient populaires et se présenteraient dans la vie quotidienne et qui soulèveraient la question : cela est-il juste ou non ? Par exemple : si un homme qui doit aujourd'hui payer son créancier est ému à la vue d'un malheureux et lui donne la somme dont il est redevable et qu'il devrait payer maintenant : est-ce juste ou non ? », KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1993, 160 p., 2° section, p. 138.

homme[106]. Mais en même temps morale sociale d'inspiration durkheimienne, qui privilégie l'obéissance aux règles à des fins de discipline morale et d'intégration dans le corps social :

> Nous n'avons pas à chercher ici ce que doit être l'éducation morale pour l'homme en général, mais pour les hommes de notre temps et de notre pays. Or, c'est dans nos écoles publiques que se forment la majorité de nos enfants, ce sont elles qui sont et qui doivent être les gardiennes par excellence de notre type national ; quoi qu'on fasse, elles sont comme le rouage régulateur de l'éducation générale[107].

Voilà pourquoi Durkheim prend ses distances à l'égard de l'impératif catégorique kantien qu'aucune morale sociale n'a jamais véritablement sanctionné. Pour savoir comment nous devons agir, seuls nous servent de guides le droit et les mœurs. Où l'on retrouve la question de l'enseignement de la *politike aretè.* En effet, « la morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut agir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir[108]». « Faire son devoir par respect pour le devoir, c'est obéir à la règle parce qu'elle est la règle[109]». L'éducation morale se réfère à ces habitudes qu'il s'agit de contracter en référence à des règles toutes faites, préétablies et bien définies, qu'il n'est nul besoin de construire au moment de l'action et que le sociologue qualifie de « moules aux contours arrêtés, et dans lesquels nous sommes tenus de couler notre action[110]». Pas d'éducation morale sans désir de se soumettre à la morale sociale sanctionnée par nos pères.

---

[106] KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs,* trad. Victor Delbos, Editions Delagrave, 1979, 210 p., p. 103 : « Je dois toujours me conduire de telle sorte *que je puisse aussi vouloir que ma maxime devienne une loi universelle ».*

[107] DURKHEIM Emile, *L'éducation morale,* cours de sociologie sur la Science de l'Education fait à la Sorbonne en 1902-1903 et repris intégralement en 1906-1907 ; édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay à partir de l'édition Librairie Félix Alcan, Paris, 1934, classiques.uqac.ca/classiques/.../education_morale.pdf, 195 p., p. 9.

[108] *Ibid.,* p. 23.

[109] *Ibidem,* p. 63

[110] *Ibidem,* p. 24.

1.1.6. L'éducation morale ou l'imaginaire de la réglementation.

Ainsi, l'éducation morale ne saurait totalement faire l'économie, encore aujourd'hui, de cette discipline qui a pour visée l'établissement des formes propres à garantir l'unité du corps social. Et pour autant, la prescription morale relève comme l'analyse Francis Imbert de l'imaginaire de la réglementation[111] : mise en forme, en ordre, ou mise en image d'un élève assujetti à des règles morales dont la fonction est de lier, de faire tenir ensemble des sujets dissemblables dans un même corps social. Selon Jacques Lacan auquel se réfère implicitement Francis Imbert, l'axe imaginaire pointe la dimension spéculaire de la relation à l'autre : relation entre deux imagos[112], se nouant à la croisée du regard et du désir. C'est lors du *stade du miroir* que l'enfant, vers l'âge de 8 mois environ, s'identifie à son image spéculaire, réfléchie par la médiation du regard maternel : « oui, c'est bien toi ! ». Relation qui inscrit le moi dans l'ordre de l'imaginaire, par un jeu d'identifications ayant pour effet la capture du sujet, sans laquelle nulle éducation morale ne saurait procéder.

En l'occurrence, il est demandé à l'élève de s'identifier à des imagos à la fois maternel et paternel sans lesquels l'influence moralisatrice ne saurait procéder activement. « N'avons-nous pas déjà dit qu'il faut *aimer* la patrie comme une mère et lui *obéir* comme à un père (…) Aimer sa patrie cela n'est pas difficile, mais respecter son autorité et *obéir à ses lois*, voilà qui est moins aisé que tu ne crois[113]». On notera que les traits maternels mobilisent spontanément le sentiment là où la fonction paternelle exige l'appel à un référent tiers (la loi du père) qui, comme le montrera Lacan par la suite, est à la fois instance de séparation, d'interdiction (interdit fondateur de l'inceste) et d'autorisation (accès à la socialisation et au savoir).

---

[111] IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif pour une praxis pédagogique II* (1887), Vigneux : Editions Matrice, coll. Pratique Institutionnelle, 4° édition 2000, 116 p.

[112] Le terme d'*imago* est employé chez Lacan au sens antique du terme : l'imitation, le portrait d'ancêtre, mais aussi la statue ou le fantôme, apparition n'ayant alors d'autre réalité que celle, spectrale, d'une image inconsciente investie de désir (en particulier images du père et de la mère pour l'enfant). *L'imago* est ainsi le schème imaginaire à travers lequel le moi vise autrui.

[113] Page de manuel reproduite dans l'ouvrage de FOUCAMBERT Jean, *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure, op.cit.,* p. 69.

L'amour de la mère et la loi du père : cette dualité de fonctions a toujours été symboliquement signifiante[114]. L'enjeu est de susciter une *mimesis,* phénomène d'imitation grâce auquel l'éducation morale pourra opérer. La référence à l'obéissance inconditionnelle due au père peut en effet, dans l'imaginaire, faire appel à la sévérité de la conscience morale, à l'instance d'un surmoi censeur et vengeur face aux obscures forces pulsionnelles qui appellent à la révolte et au changement : « Le rôle paternel est conçu comme décourageant les efforts d'émancipation et exerçant une influence qui prive, limite, brime, stérilise, maintient dans la dépendance[115]», dépendance renforcée par l'attachement infantile à la mère. Durkheim note qu'il existe chez l'homme deux types de tempérament moral :

> Chez certains, c'est le sentiment de la règle, de la discipline qui est prépondérant. Ils font leur devoir dès qu'ils le voient, tout entier et sans hésitation, par cela seul qu'il est leur devoir, et sans que, par lui-même, il parle beaucoup à leur cœur. Ce sont de ces hommes de solide raison et de robuste volonté, dont Kant est l'exemplaire idéal, mais chez qui les facultés affectives sont beaucoup moins développées que les forces de l'entendement. Dès que leur raison a parlé, ils obéissent ; mais ils tiennent à distance les influences de leur sensibilité. Aussi, leur physionomie a-t-elle quelque chose de ferme et de résolu, en même temps que de froid, de sévère et de rigide. Leur caractéristique, c'est la puissance de contention qu'ils peuvent exercer sur eux-mêmes. C'est pourquoi ils n'excèdent pas leurs droits, n'empiètent pas sur ceux d'autrui ; mais aussi ils sont peu capables de ces élans spontanés, dans lesquels l'individu se donne, et se sacrifie dans la joie[116].

L'auteur considère que seul le tempérament bien tempéré est à même d'ordonner les sociétés qui, dans des périodes d'instabilité, en appellent à l'élan généreux du cœur, l'attachement à un idéal. Mais les passions qui éveillent les plus nobles convictions ne se laissent guère régler par la raison et la tenue morale du pays en pâtit. La force et la beauté morales relèvent bien d'une « suite logique », mais si l'éducateur se doit d'enseigner les grands idéaux collectifs par une clarification des valeurs de la société, il est nécessaire qu'il insuffle une énergie morale créatrice et

---

[114] Le symbolisme de la mère, que l'on retrouve dans toutes les sociétés traditionnelles, a valeur d'archétype et se rattache à celui de la terre, matrice de vie, et par dérivation à la mère patrie. Quant au père, il symbolise dans les sociétés patriarcales la figure de l'autorité suprême et dans l'économie psychanalytique freudienne, l'instance ordonnatrice du surmoi.

[115] CHEVALIER Jean et CHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles,* Paris : éditions Robert Laffont/Jupiter, coll. Bouquins, 1969, édition revue et corrigée 1982, 1060 p., p. 741.

[116] DURKHEIM Emile, *L'éducation morale, op.cit.,* p. 73.

non seulement disciplinée. Pour le sociologue, « former moralement l'enfant, ce n'est pas éveiller chez lui telle vertu particulière, puis telle autre, et encore telle autre[117]», mais plus efficacement, forger en lui les trois éléments constitutifs de la moralité, à savoir « l'esprit de discipline » (leçons 2, 3 et 4), « l'autonomie de la volonté » (leçons 7 et 8), mais aussi « l'attachement aux groupes sociaux », à un idéal sans lequel toute société serait moralement anesthésiée et qui en appelle au sacrifice (leçons 5 et 6). Bref, en termes psychanalytiques, il convient d'activer à la fois les imagos du père et de la mère.

Certes, de tels schèmes imaginaires ne sont plus convoqués aujourd'hui aussi directement que sous la troisième République. Néanmoins, ils demeurent toujours actifs dans la psyché et nous ne pouvons qu'émettre une certaine réserve quant à l'idée durkheimienne d'une éducation morale *entièrement* rationnelle fondée sur le « postulat rationaliste, lequel peut s'énoncer ainsi : il n'y a rien dans le réel que l'on soit fondé à considérer comme radicalement réfractaire à la raison humaine[118]». L'œuvre même du sociologue pointe pourtant implicitement les limites de la raison. La transcendance de la règle qui prescrit absolument est ainsi évoquée mais sans jamais s'interroger sur ce qui force son respect : « D'où lui vient cette autorité extraordinaire, je ne le recherche pas pour l'instant; je me borne à l'observer, et elle est incontestable[119] ». Et encore : « Mais d'où vient qu'une règle, qui est d'institution humaine, puisse avoir un tel ascendant qu'elle fasse ainsi plier les volontés humaines d'où elle émane ?[120]». La réponse selon laquelle « la société est le type et la source de toute autorité morale » relève précisément d'une sacralisation peu rationnelle de l'être collectif, comme de la personne qui s'attache à poursuivre les fins impersonnelles exigées par l'attachement au groupe comme à l'idéal qu'il promeut[121]. Par ailleurs, le maître pourra exprimer dramatiquement ses sentiments

---

[117] *Ibid.,* p. 21.

[118]*Ibidem,* p. 9.

[119] *Ibidem* p. 27.

[120] *Ibidem,* p. 63-64.

[121] *Ibidem,* p. 66. On notera en ce sens, p. 67, que « C'est parce que la morale est chose sociale qu'elle nous apparaît, qu'elle a toujours apparu aux hommes comme douée d'une sorte de transcendance

(d'inspiration rationnelle) pour marquer de manière sensible sa désapprobation morale, dès lors que la règle et la discipline auront été transgressées par l'élève : les vertus pédagogiques de la punition ou plutôt de la pénalité visant à infliger une peine sont ici célébrées à des fins de discipline, et en vue d'affirmer l'autorité sacrée de la règle. Difficile dès lors de considérer que la transmission des valeurs engagerait la seule rationalité, la croyance (en une société divinisée sanctifiant en retour la personne) et le désir d'emprise sur l'élève étant hors de cause dans cette affaire.

Cette conception d'une rationalité totale de l'éducation civique et morale est avant tout un héritage des Lumières. La philosophie kantienne a fortement contribué à diffuser l'idée que l'éducation a pour finalité la soumission à l'autorité de la seule raison. La vertu, au sens précédemment défini, serait précisément l'accomplissement de l'humanité. Or être un homme achevé, un « majeur[122]», n'est autre qu'être autonome, l'autonomie consistant pour le sujet moral à être législateur de ses pensées comme de ses actions. L'autonomie est ainsi la condition de possibilité d'une volonté absolument bonne, c'est-à dire non pervertie par des mobiles sensibles susceptibles d'infléchir l'obligation impérative d'obéir à la loi morale. Précisons toutefois que :

> La *Wille* comme volonté toujours bonne qui se soumet d'emblée à la législation universelle n'est pas de ce monde, elle n'est qu'une *idée* (…). Mais cette idée n'est pas non plus pure transcendance pour la volonté empirique, elle est précisément présente en celle-ci comme le transcendantal qui la divise originairement et qui la fonde[123].

Ainsi, l'éducateur a affaire à un sujet clivé et doit discipliner cette volonté empirique, la *Willkur,* qui ne va pas se soumettre spontanément à la loi, loin s'en faut ! La discipline est ce moment négatif de l'éducation ayant pour effet de dépouiller l'enfant de sa sauvagerie naturelle, de son désir d'emprise, afin qu'il

---

idéale ; nous sentons qu'elle appartient à un monde qui nous est supérieur, et c'est ce qui a induit les peuples à y voir la parole et la loi d'une puissance surhumaine ».

[122] Dans l'opuscule *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), KANT définit le concept de majorité en un sens non point juridique mais spirituel, en référence au *Sapere aude* ! "Aie le courage de te servir de ton *propre* entendement !", trad. J.M. Muglioni, Classiques Hatier, 1999, 96 p., p. 4. Est en jeu, dans cette devise des Lumières, l'autonomie intellectuelle et le fait de se soumettre librement à la raison législatrice dans les choix relatifs à notre vie privée, publique ou professionnelle (autonomie morale).

[123] ROVIELLO Anne-Marie, *L'institution kantienne de la liberté,* Bruxelles (Belgique) : Editions OUSIA, 1984, 234 p., p. 103.

parvienne à sa destination proprement humaine, à savoir morale. Voilà pourquoi l'usage des règles contraignantes est préconisé : « Un des plus grands problèmes de l'éducation est le suivant : comment unir la soumission sous une contrainte légale avec la faculté de se servir de sa liberté[124]? ». La culture intellectuelle (formation du jugement : apprendre à penser) et la culture morale (formation du caractère : aptitude à agir selon des maximes morales) parachèvent cette discipline. C'est le moment positif de l'instruction.

L'éducation civique et morale actuelle préconise ce passage de l'hétéronomie à l'autonomie intellectuelle et morale, acquise par l'intériorisation de la contrainte, et l'obéissance librement consentie à la raison législatrice. En effet, il n'est plus question aujourd'hui d'inculquer les règles et valeurs morales de manière à endoctriner les élèves, l'enjeu dans les programmes étant toujours de susciter leur libre adhésion par un consentement éclairé, suscitant le désir de s'y conformer. Ainsi, les programmes 2002 proposent au cycle 2 de débattre des valeurs à partir des problèmes rencontrés dans la vie scolaire, et les programmes 2008 invitent l'élève du cycle 3 à réfléchir au respect des valeurs partagées. Réflexion et délibération participent désormais à l'institution de valeurs construites au sein de la classe, avec le professeur, et non imposées dogmatiquement, par un enseignement ex-cathedra. Il n'empêche que le sujet moral est avant tout assujetti aux règles de la raison, que celles-ci soient imposées ou librement consenties ne change rien à l'affaire. « Savoir agir selon les règles, savoir se donner une loi, savoir se déterminer et s'imposer un ordre, tels sont les traits de l'homme accompli et responsable. C'est pourquoi l'obéissance et le sens de la contrainte doivent apparaître dès l'enfance, car elles préparent à la liberté[125]». Soit. Admettons pour l'heure cette hypothèse. Mais il faudra bien, à un moment ou un autre, se poser la question de savoir si l'homme fait ne peut être libre qu'en obéissant à la toute puissance de la raison législatrice ? L'obéissance est en effet toujours présente chez le sujet moralement responsable, capable de se déterminer rationnellement par la contrainte de la loi qu'il se prescrit

[124] KANT, *Réflexions sur l'éducation*, Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1993, 160 p, p. 87.

[125] ABOUT Pierre-José, *Kant, traité de pédagogie,* Paris : Hachette Classiques 1981, Œuvres et opuscules philosophiques, 107 p., introduction, p. 30.

lui-même. Surtout, le présupposé implicite est celui d'une détermination morale à partir de l'exercice du jugement, à la fois déterminant : capacité à subsumer le particulier sous le général, et réfléchissant : universel à construire à partir de la singularité des situations données. C'est précisément ce qui est en jeu dans les situations scolaires qui invitent l'élève à référer ses choix à des principes universels et à rechercher, à partir d'exemples concrets, les valeurs transcendantes susceptibles de régler l'action. « Dès lors, c'est l'exercice du jugement moral, portant sur le bien et le mal, qu'il s'agit de consolider, par l'examen de situations concrètes et variées qui peuvent être liées à des maximes morales[126] ». Mais l'exercice du jugement peut-il seul suffire à mobiliser le désir du Bien ?

Bref, l'éducation comme achèvement moral de l'humanité « est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être proposé à l'homme. En effet les lumières dépendent de l'éducation et à son tour l'éducation dépend des lumières[127]». Cercle logique dont la seule issue est la transformation de l'art de l'éducation en étude pédagogique, procédant rationnellement selon des plans et principes téléologiquement orientés par l'idée de cette destination morale de l'humanité comme son accomplissement. Mais une telle éducation raisonnée repose alors paradoxalement sur un idéal régulateur qui appelle un acte de foi en une histoire téléologiquement orientée, par le déploiement d'une nature humaine indéfiniment perfectible. L'imaginaire en jeu, au sens lacanien du terme, est donc bien celui de la mise en ordre du présent par l'espérance d'un avenir qui verrait s'accomplir cette idée de l'humanité sous le concept de la perfection morale. « Le temps de l'éducation n'est pas comme le temps des choses le temps de *l'être,* c'est le temps du *devoir-être;* temps qui par essence est *trans-naturel* (…) C'est une temporalité qui ne peut s'appuyer que sur la foi [128]». Où l'on voit la puissance de la croyance dans cette pédagogie morale qui est une discipline de la raison susceptible de procurer à la pensée des cadres, des règles d'action. La définition de cette pédagogie morale en est

---

[126] *INSTRUCTION MORALE A L'ECOLE PRIMAIRE,* circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, *op.cit.*

[127] KANT, *Réflexions sur l'éducation, op.cit.*, p. 77.

[128] KANT, *Ibid.,* Introduction par A. Philonenko, p. 40.

donnée dans la méthodologie de la raison pure pratique qui traite des moyens de « donner aux lois de la raison pure pratique un *accès* dans l'esprit humain, de l'*influence* sur les maximes de cet esprit c'est-à-dire rendre la raison *subjectivement* pratique[129]». Influence qui, dans cet art maîtrisé de l'éducation, se veut de bout en bout rationnelle. En effet, l'exemple que donnent les parents à leurs enfants ne peut être imité qu'à la faveur de circonstances favorables, aléatoires par définition, d'où l'enjeu de l'influence morale du maître, seule dépourvue d'affectivité.

Mais que faire du désir secret d'influencer l'enfant ou l'élève, désir qui - autant que l'idée d'un perfectionnement moral graduel de l'espèce humaine - est peut-être le véritable secret de l'éducation ? Ainsi, pour Donald Winnicott, « une étude de la place de l'influence dans les relations humaines a toujours été d'une grande importance pour l'enseignant (…). Cette étude nous conduit à celle de sentiments qui sont plus ou moins inconscients[130] ». Nombre d'enseignants trouveraient ainsi leur vocation dans leur « grand besoin de donner, de combler les gens, de les influencer [131]», afin de s'assurer que ce qu'ils transmettent à l'élève est bon, de nature à le nourrir, le remplir. Le psychanalyste René Kaës nomme joliment *fantasme du pélican* cette position du formateur à se constituer en « bonne nourrice » assignant à l'élève la position fantasmatique symétriquement inversée du nourrisson repu[132]. Une des racines du terme « éducation » est d'ailleurs *educare* qui signifie donner soin, faire croître. C'est en effet par des processus inconscients et transférentiels que s'exerce l'influence morale[133], aujourd'hui comme hier,

---

[129] KANT, dernière section de la *Critique de la raison pratique*, trad. Picavet, 8e édition, Paris : PUF, coll. Quadrige, 1983, 192 p., p. 161.

[130] WINNICOTT Donald, « Influencer et être influencé », in *L'enfant et le monde extérieur* (1957), Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1972, 177 p., p. 38.

[131] *Ibid.,* p. 39.

[132] KAËS René, « Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former », *in* KAËS René, ANZIEU Didier, THOMAS Louis-Vincent, *Fantasme et formation,* Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture, 1997, 173 p., p. 32. L'auteur note dans la même page que cette figure du formateur-pélican est couplée à celle de l'auto-évidement, soit « la crainte d'être sucé, bouffé, épuisé, vidé ou dévoré », la formation permanente étant alors la nourriture qui, en quelque sorte, le remplit à nouveau.

[133] Le terme de transfert sera défini au sens entendu par LAPLANCHE Jean et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de psychanalyse* (1967), 10ème édition, Paris : P.U.F., 1990, 523 p., p. 492 : « Désigne,

l'identification au maître ayant pour effet l'intériorisation de son discours. Dès lors, il convient d'analyser la figure du maître à travers le paradigme de l'exemplarité morale.

1.1.7. Mais peut-on transmettre ce que l'on ne possède point ? Des enjeux de l'exemplarité morale dans l'enseignement de la vertu.

Reprenons l'examen du *Ménon* suspendu pour la nécessité de l'exposition. Nous en sommes au troisième acte, à la question récurrente de savoir si la vertu peut s'enseigner que Socrate consent à prendre au sérieux, même si la position ontologique du problème reste indéterminée. La méthode adoptée est celle des géomètres qui procèdent par hypothèses. La vertu n'est susceptible d'être enseignée qu'à la seule condition d'avoir le statut d'une science. Mais l'hypothèse posée est relative au fait que la vertu est un bien, et c'est du côté de l'âme que va être recherchée la question de savoir si *l'aretè* est une *epistèmè.* Or c'est justement par la puissance de cette *aretè* que nous sommes bons. L'utilité sociale est l'effet d'une telle vertu, sous réserve d'en user droitement : « ce qu'on apprend et ce qu'on pratique avec intelligence est utile; nuisible, sans l'intelligence[134]». L'intelligence est le *Noûs*, c'est-à-dire l'« organe » de la pensée qui, selon Platon, a accès à la réalité des Idées et au Bien dont la connaissance oriente nos conduites.

Il est d'ailleurs paradoxal que Socrate mette sur un même pied d'égalité une compétence telle que la facilité à apprendre, et des qualités morales telles que le courage, la tempérance ou la justice ! Le philosophe considère du coup, à l'instar de Gorgias, que ce qui est en jeu dans cette vertu cardinale qu'est la justice, est la capacité d'en bien disposer. Habileté rhétorique ou, comme le pense le

---

en psychanalyse, les processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux, et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit là d'une répétition de prototypes infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué ».

[134] PLATON, *Ménon,* 88 c*, op.cit.,* p. 357.

commentateur Bernard Suzanne, « test » destiné à s'assurer de l'attention de son interlocuteur, lequel n'aurait dès lors guère plus de consistance éthique qu'un Calliclès ou qu'un Thrasymaque ? Difficile d'en juger avec assurance. Reste la certitude que la vertu est sous la dépendance de cette excellence à penser qui permet l'acuité du jugement, seul le bon usage du *Logos* permettant la conduite maîtrisée de l'existence[135].

Or si l'usage de ce *Logos* relevait d'une disposition innée, alors il faudrait garder en dépôt dans l'Acropole, sous scellés, tous les jeunes gens bons par nature et plus précieux que l'or, afin que parvenus à maturité, ils deviennent utiles à la Cité. Il va de soi que ce gouvernement de l'âme par la raison présuppose un discernement et une modération que seule une éducation bien conduite rendra possibles.

> En conclusion, ce qui est acquis à ce point, c'est, non pas encore que l'*aretè* de l'homme est *epistèmè*, mais seulement qu'elle ne dépend pas de son estomac (machine à manger), ou de ses muscles (machine à courir ou à assommer), ou de son sexe (machine à engendrer ou à jouir), mais bien de son *phrèn*, de son aptitude à penser[136].

La vertu viserait à l'obtention d'une telle excellence par l'acquisition notamment de la *phronesis,* capacité à délibérer de manière opportune afin d'orienter droitement notre conduite. Définition nominale de la vertu qui pourrait laisser penser, à la fin de cet acte, qu'elle est une sorte de science, soit une discipline susceptible d'apprentissage et d'enseignement.

Retournement de l'argumentation au début du quatrième acte : « s'il est possible d'enseigner une chose quelconque, et non pas seulement la vertu, n'est-ce

---

[135] Il faudra attendre *La République* pour que soit analysé le rôle conféré par Platon au *Logos* comme puissance d'harmonisation des forces qui agitent l'âme, son rôle étant précisément de dompter le *thumos,* ou l'élan généreux de l'honneur et de la vaillance, qui doit à son tour s'inféoder l'*épithumia*, ou les appétits des sens. La justice est ainsi la vertu cardinale par laquelle l'homme accède à la connaissance de l'âme tripartite. Une homonymie est posée terme à terme entre la tripartition hiérarchisée de l'âme : *épithumia*/*thumos/logos* et celle de la Cité qui n'est que la lecture en gros caractères de cet ordre intérieur, ce pour quoi le régime politique idéalement ordonné serait dirigé par les philosophes rois présidant aux gardiens, dirigeant à leur tour les artisans.

[136] SUZANNE Bernard, *op. cit.,* note 20 p. 134.

pas une nécessité qu'elle ait ses maîtres et ses disciples[137] ? ». L'enseignement de la *politike aretè* appelle une éducation, comme on l'a vu, mais alors il est nécessaire de se demander s'il existe des maîtres de vertu ? Surgit à point nommé Anytos, futur accusateur de Socrate dont celui-ci fait néanmoins l'éloge, sarcastique l'on s'en doute ! Non seulement cet athénien est particulièrement bien élevé mais reconnu comme tel par ses concitoyens. Et par-dessus le marché, s'il ressemble à son père Anthémion, cet homme modéré qui ne doit sa fortune qu'à son talent d'artisan tanneur – mais là est l'ironie socratique car il sera montré plus loin que l'on peut être impuissant à transmettre la vertu par l'éducation – on peut faire l'hypothèse implicite qu'il n'est point gonflé de vanité et sait se tenir à sa place[138] . Voilà donc l'interlocuteur idéal, l'honnête homme qui pourra répondre utilement à la question de savoir comment acquérir cette *politike aretè,* cette vertu grâce à laquelle on est passé maître dans le gouvernement de sa famille et de sa patrie. Ultime provocation socratique à l'endroit du respectable Anytos : ne serait-ce pas chez ces sophistes que l'on apprend une telle vertu ? Or Anytos méprise, au nom de la tradition et du respect des institutions, ceux qu'il tient pour les corrupteurs de la Cité et fuit comme la peste pour se préserver de tout risque de contamination subversive! Connaissance par ouïe-dire semble insinuer le malicieux Socrate qui, loin de critiquer les séditieux sophistes, relève plutôt les contradictions de cet homme mûr qui affirme péremptoirement que mieux vaut s'en remettre, en matière de vertu, « au premier venu des honnêtes gens d'Athènes[139] ». Autant dire que l'on pourrait utilement s'en remettre à lui-même !

---

[137] PLATON, *Ménon* 89 d, *op.cit.,* p. 359.

[138] Comme le fait remarquer SUZANNE Bernard, *op. cit.,* note 5 p. 143, le père d'Anytos peut être qualifié de vertueux, de « sage (*sophos*) », parce que non seulement il s'en est tenu à son domaine de compétence, mais parce qu'il a refusé la tentation de toucher à la chose politique, conformément à la définition de la justice consistant à occuper dans la Cité la place convenant à son état (*République*, IV, 433 a-d). A contrario, son fils cède à l'*hybris,* à la toute puissance, en se lançant dans l'aventure et en ayant l'illusion que l'argent peut suffire à la conquête du pouvoir politique. L'injustice résulte de cette confusion des genres et des fonctions, par le renversement qu'elle opère de l'ordre hiérarchisé présidant à l'harmonie de la Cité (*République*, IV, 434 b-c). Anytos, dans le dialogue, sera incapable de rester à sa place et même de rester en place (rupture de l'échange avec Socrate suite à un mouvement d'humeur) !

[139] PLATON, *Ménon* 92 e, p. 363.

Curieux duel que celui qui oppose le philosophe, assimilé par Anytos à la race honnie des sophistes en raison de sa verve rhétorique, et l'homme politique respectable, lui-même tenu par Socrate pour un sophiste de médiocre envergure, de par son égale outrecuidance à prétendre enseigner ce dont il n'a point maîtrise ! On pourrait se demander à quel jeu joue Socrate, quel est son camp ? En effet, il avait fait alliance avec Anytos contre les sophistes, ces pseudos maîtres de vertu qui enseignent en l'échange d'un salaire fixé ce qu'ils ne possèdent point ! Ce que reproche effectivement Socrate aux sophistes, c'est d'enseigner ce dont ils prétendent avoir la science, à savoir la *politike aretè.* Et pourtant, le philosophe se moque du politicien qui tient pour fous ceux qu'il ne connait point tout en préjugeant de leur valeur : « en tout cas, je sais ce qu'ils valent, que j'en aie ou non l'expérience[140] ».

Comme le note Jean-Claude Fraisse dans son introduction au Ménon[141] :

> Socrate (…) privilégiant sans doute la doctrine de certains d'entre eux (Protagoras, Gorgias), voit dans le relativisme, ou l'incapacité radicale d'énoncer une vérité universelle qu'ils professent, une objection décisive à l'enseignement moral qu'ils prétendent donner. Ce qui ne signifie pas qu'un tel enseignement soit impossible, et qu'il ne doive pas aller, éventuellement, contre la tradition.

L'habileté rhétorique de Socrate tient au fait que sont discrédités de la même manière ceux qui réduisent la valeur des êtres et des choses à des effets de discours, indépendamment de la leçon du réel. Or celle-ci nous enseigne que la vertu ne peut se transmettre d'un père à son fils, si l'on s'en réfère à l'expérience d'hommes politiques célèbres tels que Thémistocle, Aristide, Périclès, Thucydide, athéniens que l'on pourrait qualifier pourtant de *kaloi kagathoi*, hommes à la fois beaux et bons. On notera qu'il n'est plus désormais question de rechercher l'essence de l'*aretè*, mais que Socrate se situe au niveau de l'expérience commune, l'empirisme valant ici comme argument *ad hominem* décisif, prenant acte des présupposés d'Anytos selon lesquels les professeurs *d'aretai* ne peuvent être que des *kaloi*

---

[140] *Ibid., 92 c.*

[141] PLATON, *Ménon,* introduction et commentaires par Jean-Claude Fraisse, *op. cit*., p. 21.

kagathoi. S'ensuit du coup la mise en garde menaçante d'Anytos qui, au regard du procès qui sera intenté par la suite à Socrate, prend ici une bien singulière résonance.

Ce qui nous intéresse désormais est la question de l'exemplarité morale au regard de cet enjeu décisif qu'est l'éducation. Le rôle de l'exemplarité est paradoxalement de reconnaître la vertu analogiquement sans pouvoir la définir. Georges Roche, professeur d'histoire-géographie, ancien instituteur et inspecteur d'Académie, souligne l'incidence de cet exemple du maître : principes de justice, d'honnêteté et de respect dans les propos, l'évaluation et la relation aux apprenants, ponctualité et signes de politesse tels que le simple fait de saluer les élèves lors de leur entrée en classe le matin, autant de marqueurs à même de favoriser l'éducation civique et morale par le seul jeu de l'imprégnation[142].

Mais l'aporie est la suivante : si la vertu est une espèce de science, une discipline qui s'enseigne et s'apprend effectivement, alors elle s'inscrit dans une dynamique relationnelle qui est celle du lien pédagogique maître/disciple. Or soit les maîtres de vertu sont des imposteurs, de vulgaires sophistes ayant la prétention de transmettre ce qu'ils ignorent, soit ce sont des impuissants, leur exemplarité morale n'étant point relayée par l'éducation, et étant finalement sans influence. Mais peut-être ne faut-il pas trop vite imputer la responsabilité de cet échec à ceux qui enseignent mais plutôt à ceux qui apprennent et ne seraient pas dotés de ce que Platon appelle un « bon naturel », une disposition pour l'apprentissage de la vertu. Le philosophe Olivier Reboul note que « le domaine de *l'apprendre* excède infiniment celui de *l'enseigner*[143]». Par ailleurs, inscrire la transmission de la *politike aretè* dans le registre de la seule relation filiale est d'emblée pervertir le problème, en faisant fi de ces précepteurs dont la seule visée est l'accomplissement moral, et non point la reproduction narcissique du même. Socrate est justement cette figure de l'altérité et son seul dessein est de rendre meilleurs ses concitoyens par l'invitation non à la *mimesis* mais à la singularité d'une expérience éthique. C'est bien toutefois

[142] ROCHE Georges, *L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps,* Paris : ESF, coll. Pédagogies, 1993, 173 p.

[143] REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation* (1989), 9ème édition, Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ?, 2001, 127 p., p. 106.

en raison même de la puissance de son charisme narcotique qu'une influence morale peut être exercée sur ses disciples, de manière à ce qu'ils fassent l'apprentissage de leur désir propre.

Le problème demeure ainsi de savoir si les maîtres d'école peuvent enseigner l'éducation civique et morale autrement qu'à travers une expérience mimétique mettant en jeu des désirs d'identification ou d'opposition à celui qui incarne la figure paternelle, le porteur symbolique de la Loi ? Le professeur, en raison des phénomènes transférentiels se jouant dans la relation du maître à l'élève, est-il ou non à même d'influencer *moralement* ceux qu'il a la charge d'éduquer ? L'exemplarité aurait ainsi valeur de paradigme moral permettant de faire l'économie de toute réflexion sur la transmission effective de vertus qu'il s'agit avant tout d'incarner.

1.1.8. Convictions axiologiques des enseignants et pratiques de classe : la vertu ne s'enseigne pas mais elle s'apprend !

Rappelons que la compétence première des professeurs est d'agir de « façon éthique et responsable », en manifestant leur autorité et leur exemplarité. Dans son ouvrage *L'enseignement des valeurs à l'école*[144], Christine Jourdain démontre de manière convaincante que :

> La vertu ne peut pas s'enseigner, elle s'apprend. En conséquence (…) l'éducation morale ne peut fondamentalement pas reposer sur la clarification et l'explicitation des valeurs à promouvoir, comme le discours dominant semble l'affirmer aujourd'hui.

Tout l'objet de son travail, issu d'une thèse en Sciences de l'Education soutenue en 2002 à Bordeaux sous le titre « L'éducation morale à l'école.

[144] JOURDAIN Christine, *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine,* Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2004, 264 p., p. 229.

Convictions éthiques, positions praxéologiques et pratiques effectives des enseignants », vise à montrer l'absence de pertinence épistémologique d'une conception déductive de l'action morale, telle qu'elle dériverait d'un discours sur les valeurs, l'approche adoptée étant résolument empirique. A partir d'entretiens menés avec des enseignants incarnant plusieurs styles éthico-pédagogiques, il ressort que non seulement les professeurs sont animés de convictions axiologiques fortes et partagées, mais que leur discours sur les valeurs doit être évalué à l'aune de la réalité professionnelle et de la diversité des pratiques mises en œuvre. Or c'est dans leurs différentes manières d'être en classe et d'investir la relation éducative que les distorsions entre le faire et le dire apparaissent. Se fait alors jour l'idée que les vertus ne sauraient préexister au sujet moral et qu'elles se donnent à voir à travers des arrière-plans scolaires et familiaux, des habitus que l'on peut entendre en un double sens : aristotélicien et bourdieusien[145]. Approche qualifiée d'« anthropo-didactique » et qui met en relief, dans la relation maître-élève, le rôle de déterminants ressortissant à l'histoire ou à l'expérience du sujet. Ainsi, bien que malheureusement non analysés spécifiquement, l'auteur note que « la présence physique et verbale de l'enseignant auprès des élèves, la nature de son regard sur le travail, sur l'apprentissage, et sur l'enfant lui-même, ne restent pas sans effet dans la construction de valeurs par l'élève [146]».

A titre d'exemples, ou de contre-exemples, trois institutrices au style dirigiste (activités toujours médiatisées par la présence du professeur, relations duelles privilégiées, interventions auprès des élèves différenciées en fonction des difficultés rencontrées, interdiction de toute interaction verbale entre pairs), ont référé leurs

---

[145] Chez ARISTOTE, l'*habitus*, traduction latine de l' *hexis* grec, est une disposition permanente, acquise par l'exercice réitéré, en vue de la formation du caractère. Il est ainsi le concept élémentaire de l'*éthos*. L'éthique aristotélicienne identifie l'*hexis* à une vertu morale, manière d'être, empreinte ontologique.

Le concept *d'habitus* est emprunté à Durkheim et Weber pour désigner en sociologie un ensemble de dispositions durables et réglées que l'individu a acquises dans son processus de socialisation. BOURDIEU confère à ce terme une inflexion spécifique, *l'habitus* désignant la totalité des acquis sociaux incorporés : ensemble de schèmes inconscients communs aux membres d'une même catégorie sociale. *L'habitus de classe* résulte d'un tel capital social susceptible de déterminer des pratiques et représentations partagées, soit un style de vie et une interprétation du monde communs.

[146] JOURDAIN Christine, *op.cit.*, p. 223.

constructions théoriques et pratiques à des raisons d'ordre privé fort diverses. Pour l'une est en jeu son enfance démunie déterminant son besoin d'aider les élèves en difficulté, son style d'enseignement omnipotent et omniprésent étant animé par son désir de tout contrôler. La seconde, catholique, a mis un place un dispositif particulier de dénonciation des bavards, dont le rôle incombe successivement aux élèves, et fait référence à son expérience psychanalytique, motivée par le sentiment que le groupe avait pour effet de l'étouffer, là où la dernière attribue sa rigidité dans la classe à son expérience de débutante en classe unique (sept niveaux). Ces trois enseignantes partagent des valeurs communes, telles que la liberté réglée (contrainte libératrice), la reconnaissance respectueuse des élèves, l'égalité et la visée de l'autonomie par la valorisation du travail individuel. Et une croyance commune : celle de pouvoir construire les valeurs visées par la maîtrise des situations instituées et par des interventions programmées, propres à modeler chez l'élève les qualités qu'on souhaite lui faire acquérir par la suite. L'influence du maître est donc ici déterminante. Mais comme l'analyse Winnicott, il importe que cette influence n'ait jamais pour triste effet l'annulation de « la qualité la plus sacrée de l'enfant : *Les doutes quant au self*[147] ». Et pour ce faire, « le professeur doit être capable de supporter qu'on doute de lui[148]».

Patricia Vallet[149], s'inspirant des travaux de Roger Dorey[150], fait ainsi l'hypothèse d'un désir d'emprise qui serait au cœur de toute activité de transmission et propose l'analyse de vignettes cliniques, à partir de discours de formateurs d'adultes, en service social. Nous intéresse ici la posture de Madame W : « Je suis un expert » en tant qu'elle n'autorise pas le devenir sujet de l'élève. L'expertise est à référer au désir de pénétrer l'autre afin d'exercer sur lui une influence dont la

---

[147] WINNICOTT Donald, *op.cit.*, p. 43.

[148] *Ibid.*, p. 40.

[149] VALLET Patricia, *Désir d'emprise et éthique de la formation*, Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2003, 349 p.

[150] DOREY Roger dans le chap. V. « La relation d'emprise », *Le désir de savoir. Nature et destins de la curiosité en psychanalyse,* Coll. L'espace psychanalytique, Paris : Denoël, 1988, 224 p., forme ainsi l'hypothèse d'une relation d'emprise visant à neutraliser, dans le champ de l'intersubjectivité, le désir de l'autre marqué à l'empreinte de son propre sceau, suivant une double modalité, obsessionnelle ou encore perverse.

dimension morale est alors discutable. Cette formatrice met en avant le parcours scolaire sans faute la singularisant, légitimant la forte valorisation des savoirs, d'où une exigence de réussite sans concession à l'égard de ses étudiants. Posture intransigeante parfaitement assumée par une pédagogie du modèle, modèle en l'occurrence fortement normatif : « De la rigueur hein euh, si je suis là à leur demander euh (…), moi euh, je dois être en écho, en miroir, pareil hein[151]». Le discours laisse entrevoir en son hésitation (« euh ») une faille. De celle-ci on ne saurait, en toute rigueur, faire l'analyse. L'auteure l'assimile hypothétiquement à la percée de pulsions agressives vis-à-vis de ceux qui ne répondent pas à son désir d'excellence, les « petits niveaux », ceux qui ne lui renvoient pas, en miroir, sa place de bonne élève, et note que « la problématique obsessionnelle de l'emprise[152]» se manifeste notamment par l'expression de termes possessifs (« mes étudiants »), discours qui « évoque plutôt des objets que des sujets[153]». Il est d'ailleurs symptomatique que ce discours qui célèbre l'impératif de la maîtrise des affects et condamne toute forme de séduction dans la relation éducative, soit complètement ambivalent : les êtres en formation sont « cassés » sitôt qu'ils manifestent une quelconque faiblesse sur le plan de l'expertise (connaissances ou compétences pas assez maîtrisées), ou encore une vulnérabilité psychologique (les « étudiants qui veulent vous engluer[154]»).

La posture éthique est éminemment problématique à cet égard, en dépit d'un discours qui se veut déontologiquement sans faille, ce dont témoigne une parole vacillante, marque de l'irruption d'un surmoi dont la forme agressive est emblématique de la culpabilité ressentie à l'égard d'un désir d'emprise fortement refoulé :

---

[151] VALLET Patricia, *Ibid.,* p. 149.

[152] *Ibidem,* p. 151.

[153] *Ibidem,* p. 150.

[154] *Ibidem,* p. 142.

> **Ne jamais démolir quelqu'un** hein, ça ça me semble important euh, le / le respect de euh, de / de la personne, ça c'est vrai qu'un formateur est…/ bon surtout dans/ dans mon / dans ma partie hein, tout ce qui est psycho. etc., bon **j'ai éliminé un enseignant**, mais sans vraiment/ Sans aucun euh/ sans aucune hésitation[155].

Il s'agissait, en l'occurrence, d'une enseignante de psychologie débutant dans le métier, « agressée » verbalement par ses élèves au moment de la remise de leurs copies, situation évaluée par l'experte comme l'indice d'une inadmissible défaite ! A noter également que Madame W. ne fait aucun droit à l'autre, monopolisant la parole en raison même d'un savoir qu'elle confisque à son profit, et qui de ce fait ne saurait faire autorité :

> L'expertise s'énonce dans ce discours de la dominance qui prétend à la rigueur, la clarté, l'absolu, **la** solution, et se prend pour l'Idéal, pour l'inventeur (on entend le discours divin par endroits ! « en vérité je vous le dis ».) Sans questionnement véritable, sans doute, ce discours risque d'entretenir la captation imaginaire de l'autre, dans le leurre d'une image parfaite à laquelle s'identifier. La pédagogie du modèle, la méthode interrogative où la réponse précède la question, l'ironie mordante font signe[156].

Notons l'idée selon laquelle la méthode interrogative, inspirée de la maïeutique socratique et du mordant de son ironie, relèverait d'une problématique de l'emprise à travers la séduction opérée. Nous verrons dans la dernière partie de ce travail le double tranchant de la séduction, pouvant certes capturer le désir de l'étudiant mais afin de le convertir soit en objet d'un savoir-pouvoir, soit en sujet à même de voir en face le désir qui le porte. C'est tout l'enjeu de la dynamique transférentielle dans la relation éducative. On comprend par là que la référence implicite à la séduction socratique à travers la pédagogie du modèle est un peu rapide, le philosophe prenant le risque du détournement du désir et même de la mise à mort, par celui qu'il capture dans les rets de sa verve dialectique. Le piège socratique est moins celui d'une séduction captatrice que d'une ruse, *mètis,* visant au

---

[155] *Ibidem,* p. 149

[156] *Ibidem,* p. 196.

retournement de celui qui croit savoir sans savoir[157]. Mais revenons à notre vignette clinique.

L'hypothèse de l'auteure est que Madame W manifeste à travers sa posture d'enseignante une pulsion d'emprise : « Savoir, Séduction et refus du Manque sont au cœur de ce discours qui cherche à masquer l'importance extrême accordée au pouvoir et à l'emprise sur le désir de l'autre[158]». Difficile d'analyser ce qu'il en est à partir de la seule vignette clinique proposée, sans compter le problème éthique posé par le fait de constituer le sujet en objet de recherche. Néanmoins, l'idée d'une pulsion d'emprise au cœur de l'activité d'enseigner mérite réflexion.

La pulsion d'emprise (traduction de l'allemand *Bermächtigungstrieb*) est, selon Freud, liée à la névrose obsessionnelle : organisation de la personnalité caractérisée par une fixation au stade sadique-anal[159]. Il s'agit d'une jouissance due à la relation couplée de la passivité, soutenue par l'érotisme anal, et de l'activité provoquée par « la pulsion d'emprise au sens large », qualifiée par Freud de sadisme dès lors qu'elle se trouve « au service de la pulsion sexuelle[160]». Dans *Pulsions et destin des pulsions*[161], Freud montre en quoi le sadisme est l'effet d'un retournement du masochisme sur l'objet, en l'occurrence l'élève qui subit l'agression. Le plaisir de la libido résulte ici du contrôle total que l'on peut exercer sur l'objet, l'étudiant instrumentalisé, en le soumettant au pouvoir de sa volonté, de son pouvoir-savoir, à

---

[157] Pour les Grecs, la ruse est *métis* et Socrate en use lorsqu'il retourne contre son adversaire sa propre force en faiblesse, à l'instar de Zeus qui retourna contre son épouse les armes de la ruse en l'avalant, afin de pouvoir s'assurer de fonder l'ordre du monde sans risque d'instabilité future. Le philosophe est celui qui se sert de la *mètis* afin de déjouer justement les ruses d'une puissance rhétorique qui aurait pour effet de faire croire que le vrai se donne pour l'apparence, le vraisemblable. Mais DETIENNE Marcel & VERNANT Jean-Pierre montrent que la *mètis* ne peut agir qu'en se rendant semblable à son objet, seul le même pouvant agir sur le même, d'où les feintes du discours socratique et son envoûtante plasticité, *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs,* Paris : éd. Flammarion, collection Champs, 1993, 316 p.

[158] *Ibidem,* p. 196.

[159] FREUD Sigmund, « La disposition à la névrose obsessionnelle. Une contribution au problème du choix de la névrose » (1913), in *Névrose, psychose et perversion,* trad. J. Laplanche, 12° édition 2002, Paris : P.U.F., Bibliothèque de psychanalyse, 1973, 306 p., p. 190-197.

[160] *Ibid.,* p. 194.

[161] FREUD Sigmund, « Pulsions et destin des pulsions » (1915), in *Métapsychologie,* trad. J. Laplanche et J.B. Pontalis, Editions Gallimard, Coll. Idées, 1940, 187 p., p. 11-44.

l'instar des jeux cruels infligés par de jeunes enfants sur de petits animaux, sans désir toutefois de les faire intentionnellement souffrir. A partir de 1920[162], sadisme et masochisme deviennent des avatars de la pulsion de mort, comme si l'emprise exercée sur l'autre venait combler un manque : celui d'une finitude et d'une division impossibles à assumer pour le sujet, d'où le rejet de toute relation « engluante » qui mettrait le professeur en position de venir combler un vide, proprement angoissant, et la mise à distance de son propre désir de séduction[163]. D'un point de vue intersubjectif, la relation d'emprise se manifeste ainsi par la dynamique de positions antinomiques complémentaires, à travers le jeu de la domination et de la soumission.

Une autre forme d'emprise au cœur du désir d'enseigner se joue dans la séduction telle qu'elle dénie, dans la relation, toute dimension agonistique. Ainsi, Madame M. analysée par P. Vallet avoue que ce qui l'intéresse au premier chef, c'est la relation telle qu'elle se déploie dans l'antre sécurisante de la plénitude et du comblement. L'ambiance de classe est qualifiée de chaleureuse et le discours de la formatrice à l'intention des stagiaires, à la fois assertif et éminemment positif, adopte le registre de l'acquiescement systématique, comme si l'expression des pulsions agressives ne pouvait qu'être refoulé à l'extérieur du groupe. Bref, la position de Madame M. est identifiée à la fantasmatique de la mère nourricière et à l'expression d'un désir hystérique visant à rétablir une unité narcissiquement menacée par l'exposition aux difficultés de l'autre. Le discours du « tout va bien » et l'impératif du plaisir ont pour effet « de pallier à l'insatiabilité de cette demande de reconnaissance, au risque d'un assujettissement angoissé et permanent au regard de l'autre…[164]». Or la dynamique du conflit participe à celle de la vie, là où l'emprise séductrice mortifère barre l'accès au désir du sujet. Pour revenir à Socrate, ce qui caractérise son enseignement est précisément de faire advenir de manière agonistique, chez son interlocuteur, un désir de vérité qui, vaincu par la *mètis,* ne

[162] FREUD Sigmund, « Au-delà du principe de plaisir » (1920), in *Essais de psychanalyse*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, n° 44, 1981, 278 p., p. 41-115.

[163] « Ce qui doit être maintenu pour l'obsessionnel, précise Lacan, c'est la distance à son désir », LACAN Jacques, *Le Séminaire V. Les formations de l'Inconscient,* Coll. Le champ freudien, Paris : Seuil, 1998, 518 p., p. 468.

[164] VALLET Patricia, *Désir d'emprise et éthique de la formation, op.cit.,* p. 173

peut plus guère se dissimuler et se doit d'être assumé. Mais encore faut-il que ce disciple soit gagné par les douleurs de l'enfantement !

Le désir d'emprise captatrice s'exerce ici, chez Madame M., sur le plan érotique à travers le jeu de la séduction qui, étymologiquement, ne signifie rien d'autre que l'action de détourner. En l'occurrence, la relation éducative est pervertie par le détournement du désir de l'être en formation, lequel n'offre plus que l'image polie d'un reflet aimable et trompeur : celui du formateur aliéné à son tour par ce mirage spéculaire. Non point retourner le désir vers lui-même mais le détourner de sa quête de vérité. Ne peut en résulter qu'une confusion des places, préjudiciable à toute influence réellement éducative, l'autorité des valeurs ne pouvant s'exercer qu'à la faveur d'une asymétrie statutaire[165]. On a affaire au versant pervers de ce désir d'emprise, la perversion se définissant chez Freud par la position narcissique du sujet clivé, se tenant hors de la représentation du manque. Or cette modalité perverse du désir d'emprise est l'expression d'une ruse de l'inconscient en ce qu'il est parfaitement dissimulé, cette occultation participant d'un mécanisme de défense n'autorisant pas le doute quant à soi, au fondement de l'éthique. Ainsi, seule cette traversée du doute est à même de rendre sensibles (douées de sens comme de vie) des convictions praxéologiques qui, sans cette épreuve, demeureraient à jamais stériles en matière de transmission, ce qui laisse encore présupposer, d'un point de vue terminologique, que l'apprentissage des valeurs relève d'une fécondation spirituelle que seule rend possible le jeu de l'identification. Mais à qui s'identifient au juste l'élève et le maître ?

[165] ARENDT Hannah a montré dans sa conférence sur « La crise de l'éducation », en quoi l'autorité présupposait une telle asymétrie grâce à laquelle l'éducateur peut être responsable du monde sédimenté de tout le poids du passé et de la culture, face à ce nouveau-venu qu'est l'élève, *La crise de la culture,* Paris : Editions Gallimard, coll. Idées, 1972 pour la traduction française, 380 p., p. 223-252,

1.1.9. « Miroir, mon beau miroir ! »

Dans le conte des frères Grimm paru en 1812 : « Blanche Neige », la marâtre de l'héroïne, n'a de cesse d'interroger son miroir magique à des fins de réassurance narcissique. L'histoire n'est pas sans évoquer un mythe bien plus ancien : celui de Narcisse qui, dans le livre III des *Métamorphoses* d'Ovide, dépeint l'histoire d'un beau jeune homme indifférent aux passions qu'il inspire et provoquant entre autres le désespoir d'Echo, déjà réduite à n'être plus qu'une voix. Alors qu'il revenait de la chasse, l'éphèbe se désaltéra à une source d'eau pure et s'éprit de son propre reflet jusqu'à ne pouvoir s'en déprendre. Une telle fascination muette, proche de la sidération et confinant à la folie suicidaire, fut le « don » offert par Némésis afin de le punir de sa cruelle suffisance. De cet amour éperdu, aussi désespéré qu'impuissant, Narcisse ne pouvant s'arracher à la contemplation de son insaisissable image et finissant par dépérir pour rejoindre les Enfers, Freud a recueilli la fleur. La métamorphose de cet amour impossible se prenant pour objet a inspiré sa théorie du narcissisme. De celle-ci - qui est loin d'être simple et univoque - nous retiendrons l'interprétation propre à la première élaboration de l'appareil psychique. Le moi n'existant pas d'emblée comme unité ne se constituerait qu'à la faveur d'une identification à autrui précipitant l'amour de sa propre image. Narcissisme dont l'expérience cruciale est celle que Lacan nomme le « stade du miroir[166]» et que nous allons donner à voir à travers la mise en scène d'un récit de classe symptomatique de ce qui se joue dans l'identification spéculaire.

Début du XXIème siècle : nous sommes dans une classe de terminale technologique, en cours de philosophie. Un jeune garçon d'une vingtaine d'années, colosse et rugbyman, dessine pendant la correction d'un devoir, et manifeste un ostensible désintérêt, arguant du fait qu'il n'en a « rien à foutre » du fait de la note désastreuse administrée. Admonestations polies mais agacées de l'enseignante, une femme d'environ 40 ans, d'apparence plutôt moderne, l'air ordinairement affable, mais en la circonstance contrariée par la haute idée qu'elle se fait du service public,

[166] Rappelons que c'est lors du *stade du miroir* que l'enfant s'identifie à l'image que lui renvoie la surface réfléchissante, elle-même réfléchie par la médiation du regard maternel.

se refusant à voir les « usagers » du système scolaire comme de simples consommateurs ! L'erreur fut l'argument *ad hominem*, l'évocation de l'attitude infantile de l'élève. Explosion colérique de ce dernier, paroles agressives à l'égard de la professeure, corps dressé menaçant. Et au milieu de ce débordement pulsionnel, cette phrase : « De toute façon, vous ne m'avez jamais regardé !». Entretien différé à la fin du cours, paroles à l'adresse de l'adolescent lui signifiant qu'il avait été entendu, puis double proposition finale : soit persévérer dans un rapport de forces qui s'établirait nécessairement en défaveur de l'impétrant, soit s'engager dans une relation pacifiée de part et d'autre. Le prix à payer : efforts manifestes du côté de l'apprenant, annulation par l'enseignante du rapport d'incident, d'autre part. Réaction de l'élève : « je vais voir, je vais réfléchir ». L'enseignante prend conscience de son retrait d'intérêt à l'égard de l'élève, narcissiquement peu gratifiant. Alors elle se livre à une manœuvre symbolique : une fois par jour elle convoque l'adolescent de manière imaginaire, visualisant son image jusqu'à ce que les affects liés à sa représentation soient neutralisés. Une semaine passe. Nouveau cours. L'élève prend la parole, intervient massivement, répond au regard quelque peu insistant qui lui est enfin destiné. Naissance du sujet et fin de la guerre.

L'exemple donné ici, celui d'une impossible relation éducative entre un adolescent et son enseignante de philosophie, peut être explicité à l'aide du *Schéma L* de Jacques Lacan[167], présentant l'aliénation du moi dans sa relation à autrui. L'axe imaginaire aa' figurant la relation professeur/élève pointe ainsi la relation entre deux imagos, jeu de captations et d'identifications réciproques qui « situe l'instance du *moi*, dès avant sa détermination sociale, dans une ligne de fiction, à jamais irréductible pour le seul individu[169]». Relation spéculaire aliénante (au sens du devenir-autre) qui marque le passage à l'imaginaire, le moi étant alors réductible à un

[167] Ce schéma et son explicitation sont présentés en annexe 3, p. 504. LACAN Jacques, Le séminaire sur « La lettre volée », *Ecrits I,* Paris : Editions du Seuil, Coll. Points, 1966, 289 p., p. 66 ; *Le séminaire, livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse* (1954-1955), Paris : Editions du seuil, Coll. Le champ freudien, 1978, 375 p., p. 284.

[169] LACAN Jacques, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je », in *Ecrits I, op.cit.,* p. 91.

montage fictionnel, à une machinerie de fantasmes résultant du jeu d'identifications successives[170].

Si l'on en revient à l'exemple précité, l'adolescent rebelle ne peut rejouer ce scénario du miroir lors de ses cours de philosophie, dès lors que l'enseignante précisément ne lui fait plus signe, ne réactive plus l'imago maternel : déni manifeste de son existence, le désir ne pouvant s'affirmer que par la médiation du désir (et du regard) de l'autre : *a'* (superposable à *a*). Confrontation mortifiante de deux images qui ne peuvent se nouer l'une à l'autre, l'objet partiel *a'* s'instituant en lieu et place d'une relation réelle, soit entre deux sujets. En effet, *a'* désigne le « petit autre » : le moi dans lequel se voit – de manière imaginaire - un autre moi. En l'occurrence, *a'* n'est désigné que comme objet partiel barré : absence de voix (défaut délibéré de ne plus entendre cette voix) et de regard. Or « ce qui nous fait conscience nous institue de même coup comme *speculum mundi*[171]». Bref, nous n'existons que d'être regardés dans le spectacle du monde. Et c'est bien justement de ne pouvoir se refléter comme identité fictive (image gratifiante du moi) dans le regard admiratif de son élève que l'enseignante donne à voir l'invisibilité de celui qui la nie : l'élève perturbateur réduit au statut de mauvais objet. Nul sujet dans cette relation imaginaire. Crise, vociférations, « vous ne m'êtes pas sympathique » hurle le garçon en direction de son enseignante drapée dans un silence réprobateur et impuissant. Rapports de force visant à « sauver » le mirage spéculaire (préserver l'identité fictive du moi), enfermement dans une relation duelle mortifère : nous avons bien là affaire à ce que Lacan nomme le « mur du langage ».

« Le sujet ne sait pas ce qu'il dit, et pour les meilleures raisons, parce qu'il ne sait pas ce qu'il est. Mais il se voit[172]». Au plan du miroir succède alors, par la

---

[170] Le moi est ici compris au sens lacanien, sous la forme de l'autre spéculaire intériorisé, à partir duquel nous appréhendons notre semblable : *alter ego.*

[171] LACAN Jacques, « La schize de l'œil et du regard », *Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (1964), Paris : Editions du Seuil, Coll. Points Essais, 1973, 312 p., p. 87.

[172] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 286.

plainte de l'élève « Vous ne m'avez jamais regardé », le sujet S. Surgit en effet, comme par effraction, une parole destinée à un Autre situé de l'autre côté du mur du langage. Qu'est- ce à dire ?

Le sujet n'est pas ici à comprendre en un sens aristotélicien, τό υποκείμενον (*to hypokeimenon*) : « ce qui se tient par-dessous », soit la substance qui est toujours sujet (traduit en latin par *subjectum*) et jamais attribut, support de la prédication d'un point de vue grammatical, support du changement, de l'altération accidentelle, d'un point de vue métaphysique. Le sujet n'est point chez Lacan substrat de la permanence en ce qu'il est l'effet du signifiant. Or « être-selon-le-signifiant, c'est désirer[173]». Le sujet du signifiant est peu ou prou le sujet du désir, appelant le jeu de l'inconscient. L'adolescent vise un vrai sujet, même s'il doit se contenter de l'ombre de celui-ci : le petit autre qui de prime abord n'entend pas l'appel qui lui est adressé. Mais le temps est le propre de la symbolisation : l'enseignante, forte de sa conviction lacanienne : « nous croyons qu'il y a d'autre sujets que nous, qu'il y a des rapports authentiquement intersubjectifs[174]» finit par entendre une parole qui, de vide (axe *aa')*, devient pleine (axe AS). Elle peut alors « décoller » de son adhérence à l'autre par une manœuvre visant à convoquer l'élève, soit à l'appeler en pensée jusqu'à le dépouiller des strates fantasmatiques obturant la relation. Plus précisément, il s'agit par le jeu d'une représentation imaginaire quotidienne, de neutraliser les affects susceptibles de réactiver des identifications douloureuses. Progressivement, en l'espace d'une semaine, l'image du garçon s'est ternie comme un miroir usé, ne renvoyant plus seulement la figure du même. L'écho de Narcisse s'est tu, et dans ce silence, le sujet a pu naître d'une parole susceptible de le fonder dans son tissage à l'Autre, la majuscule signant la dimension symbolique : « l'Autre est le lieu où se constitue le je qui parle avec celui qui entend, ce que l'un dit étant déjà la réponse et l'autre décidant à l'entendre[175]».

---

[173] JURANVILLE Alain, *Lacan et la philosophie,* Paris : Presses Universitaires de France, 1984, Coll. « Philosophie d'aujourd'hui », 495 p., p. 83.

[174] *Ibid,* p. 285.

[175] LACAN Jacques, « La chose freudienne ou Sens du retour à Freud en psychanalyse »*, in Ecrits I, op.cit.*, p. 242.

René Kaës a ainsi montré la puissance en jeu des fantasmes d'omnipotence dans l'activité formative qui « peut s'établir comme entreprise de captation narcissique ou comme spectacle : vouloir que l'autre change, sans accepter pour soi-même le changement, c'est satisfaire le désir de changement sur le mode de la représentation sadique[176]». On voit ainsi que l'identification narcissique se joue sur un théâtre d'affects dont le professeur est le captif et dont la seule issue est l'emprise, qu'elle se déploie sur le versant de l'obsession ou de la perversion. En l'occurrence, notre enseignante est en proie au désir de détruire le mauvais objet qu'est l'élève rebelle, d'où l'attaque verbale « Vous êtes infantile » évoquant l'ombre de sa propre enfance soumise, comme en symétrie inversée. Mais en même temps, capture en miroir d'un désir qui n'existe qu'à l'aune de la reconnaissance d'autrui. De cet érotisme inconscient et refoulé, l'élève n'est pas dupe et à la proposition de l'enseignante d'engager une relation désormais pacifiée, il rétorque : « Je n'ai pas l'intention de devenir votre copain ! ».

On comprend ainsi que la pédagogie du modèle n'autorise l'avènement du sujet vertueux qu'à partir du moment où les places ne sont pas figées, réifiées. Ainsi, les valeurs morales ne peuvent faire autorité auprès de l'élève qu'à la condition d'une incarnation singulière : le maître doit accepter d'être un pôle identificatoire mais à la condition que l'identification se déploie sur un autre plan que l'imaginaire, de manière à rendre possible la fonction paternelle. Celle-ci est à comprendre en un sens lacanien, comme ce qui favorise l'assomption du sujet à travers le passage du complexe d'Œdipe au complexe de la castration. Fonction de césure, donc, d'arrachement au désir de l'inceste et parallèlement, d'acceptation de la Loi imposant l'exogamie. La psychanalyste Charlotte Herfray note qu' « il y a dans notre culture un grand déficit des figures d'autorité susceptibles de mobiliser du transfert, de mobiliser cette instance importante de l'Idéal du moi[177] », modèle d'identification qui ressortit à l'ordre symbolique de la Loi seul susceptible de légitimer les valeurs

[176] KAËS René, « Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former », *in* KAËS René, ANZIEU Didier, THOMAS Louis-Vincent, *Fantasme et formation, op.cit.,* p. 70.

[177] HERFRAY Charlotte, *Les figures d'autorité. Un parcours initiatique* (2005), Editions Erès Arcanes, coll. « Hypothèses », 2008, 175 p., p. 69.

de justice et de respect. Le maître vertueux (ou la maîtresse vertueuse) est la figure d'autorité qui incarne symboliquement le Nom du Père assignant à l'enfant une place délimitée dans la communauté humaine, l'instance du discours par lequel le sujet peut être institué, celui dont la parole tisse une relation de confiance creusant le désir de l'être en formation. En ce sens, le véritable expert est en même temps un « ex-père » parce qu'il a intégré en lui la figure du guide fraternel, le modèle du compagnonnage, mais sans jamais s'y réduire. Le maître « exemplaire » assume ainsi l'inégalité des positions et des places au sein de la relation : il guide les pas de l'élève en marchant à ses côtés et non plus devant.

L'enseignant « exemplaire » n'incarne donc pas le modèle à suivre, creusant la distance (le père) ou l'annulant (le frère), et renforçant par là l'emprise imaginaire à travers les jeux du pouvoir et de la séduction. Barrer à l'autre l'accès au statut de sujet, ce n'est point seulement s'aliéner au leurre spéculaire du double, mais s'interdire toute possibilité de rendre effectives les valeurs superbes que l'on exhibe au nom des idéaux de l'Ecole républicaine. Dès lors, « ce ne sont pas tant les principes du professeur qui l'aident à se civiliser, que l'aptitude de celui-ci à supporter les frustrations inhérentes à l'acte d'enseigner[178]». Cet « ex-père » est celui qui accepte le manque, qui substitue à la jouissance secrète du symptôme, la capture séductrice du désir de l'autre ou l'injonction de perfection et de maîtrise parfaite ordonnées par la figure féroce de l'autorité surmoïque, l'autorité bienveillante d'une expertise qui se sait faillible. Bref, tout l'enjeu de l'autorité éducative à même de construire des valeurs repose dans cette substitution du « j'ouïs » au « je jouis ».

Mais le désir d'enseigner peut-il alors faire l'économie d'un transfert qui ne se déploierait pas seulement sur la scène de l'imaginaire : ne point demander à l'élève d'incarner le Moi-Idéal du professeur[179], tout en acceptant de ne pas combler

[178] WINNICOTT Donald, *op.cit.*, p. 41.

[179] A la suite de certains auteurs (Lagache, Lacan), nous distinguerons les formations intrapsychiques que sont le Moi Idéal et l'Idéal du Moi, cette distinction conceptuelle n'étant pas précisément opérée par Freud. Le Moi Idéal (*Idealich*) serait une formation narcissique appartenant au registre de l'imaginaire et susceptible d'être définie « comme un idéal de toute-puissance narcissique forgé sur le modèle du narcissisme infantile », alors que l'idéal du Moi (*Ichideal*), élaboré par Freud dans le cadre de sa seconde théorie de l'appareil psychique, résulte de « la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs. En tant

la demande en miroir de celui qui nous assigne à la place d'un tel modèle identificatoire ? N'est-ce pas alors faire de l'éthique une sorte de non-lieu, là où la morale pourrait circonscrire un *topos* de valeurs parfaitement identifiables à des fins de transmission ? Reste encore à savoir ce que l'on entend par valeur !`

1.1.10. Le statut de l'opinion droite : milieu ou non-lieu.

On pourrait ainsi, plutôt qu'une définition impossible de la vertu dérivée du ciel des Idées, d'un idéal axiologique problématique en ses déclinaisons effectives, partir d'une définition minimale de la valeur comme « ce qui *vaut la peine,* c'est-à dire qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose[180] ». Pas d'apprentissage ni d'enseignement sans renoncement à certaines satisfactions pulsionnelles. En l'occurrence, Winnicott considère que « si professeurs et élèves vivent sainement, ils s'engagent mutuellement à sacrifier leur spontanéité et leur indépendance [181]», idée déjà présente chez Freud pour qui la culture, plus précisément la contrainte du travail et, d'une manière générale, l'édifice de la civilisation, reposent sur le renoncement pulsionnel[182]. Pulsions à entendre comme énergie libidinale à l'entrecroisement du somatique et du psychique et dont le propre est la plasticité. Leur renoncement n'est pas sans effets douloureux en effet, à moins qu'un tel sacrifice s'opère sur le mode de la sublimation, processus par lequel l'énergie pulsionnelle est investie librement

---

qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer. », LAPLANCHE et PONTALIS, *Vocabulaire de la psychanalyse, op.cit.,* p. 255 et p. 184.

[180] REBOUL Olivier, *op.cit.*, p. 105.

[181] WINNICOTT Donald, *op.cit.*, p. 42.

[182] FREUD Sigmund, *L'avenir d'une illusion* (1927), traduction française par Marie Bonaparte 1932, revue par l'auteur, 3e édition, Paris : P.U.F., 1973, coll. Bibliothèque de psychanalyse, éd.électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, 2005, classiques.uqac.ca/.../freud.../avenir_dune_illusion/.html.

FREUD Sigmund*, Malaise dans la civilisation,* publication originalement publiée en français dans la Revue française de psychanalyse en 1934. t. VII, n° 4, 1934 et t. XXXIV, n° 1, 1970. Reproduit tel quel par Les Presses Universitaires de France, 1971, dans la collection Bibliothèque de psychanalyse. Traduit de l'Allemand par CH. et J. ODIER Edition électronique réalisée par Gemma Paquet, classiques.uqac.ca/.../freud.../malaise_civilisation/malaise_civilisation.html -

(c'est-à-dire délibérément) dans des activités culturelles socialement valorisées. A défaut d'une telle maîtrise de l'économie pulsionnelle, la spontanéité impose sa loi, celle d'un principe de plaisir à comprendre comme refus de la frustration, dans le désir de donner, de nourrir (du coté de l'enseignant) et de recevoir, d'être rempli (du côté de l'élève). Du coup, l'exemplarité morale s'éprouverait, a contrario, comme tolérance à la frustration, signe de santé psychique, plutôt que référence à un discours normatif sur les valeurs que l'enseignant se devrait d'incarner. Faisons donc le pari que si les valeurs ne s'évaluent qu'à l'aune de cette dimension sacrificielle et sacrée de l'éducation, l'enseignant ne transmet que ce qu'il est.

Qu'en déduire ? Que les valeurs se vivent plus qu'elles ne se disent. Et qu'elles se déclinent dans l'effectivité des pratiques de classe. Rien de révolutionnaire, semble-t-il, dans ce constat. Et pourtant, les discours sur les valeurs, qu'ils émanent de chercheurs ou de textes officiels, apportent un démenti cruel à cette vérité de bon sens. Comme s'il était décidément douloureux d'avoir à renoncer à une telle position de maîtrise, en prenant acte de la leçon socratique : la vertu réside dans l'impuissance de son énonciation. Concluons donc cette comédie entre Ménon et Socrate par l'analyse du dernier acte.

La question de l'opinion droite a d'ores et déjà été posée dans le dialogue en lien avec l'*aporia* rendue possible à la faveur d'un état narcotique, d'un non-savoir qui est toutefois une ignorance orientée vers la chose qu'il faut chercher et dont on ne sait pourtant pas ce qu'elle est. Ceci explique l'engourdissement total de Ménon, corps et âme, là où l'esprit de l'esclave doit rester délié afin de retrouver ce savoir insu. Bref, l'opinion droite prédispose l'esprit à la recherche, *dzétein,* et semblerait désigner cette reconnaissance intuitive d'une vérité davantage éprouvée que prouvée. Ainsi, l'épisode de l'esclave a pour enjeu de mettre en relief son embarras fécond, le vide à partir duquel le questionnement socratique relatif à la duplication du sacré pourra opérer. C'est bien Socrate qui trace les figures et désigne à l'esclave le moyen de trouver la solution au problème en divisant chaque carré par sa diagonale, ce pour quoi Paul Ricoeur note que « l'opinion droite, c'est la participation à l'interrogatoire,

la capacité d'être un répondant[183]». Dans le dernier acte, se pose alors la question de savoir si l'opinion droite peut avoir un statut intermédiaire entre la *doxa* et l'*epistemè,* de telle manière qu'elle ressortisse à une pédagogie susceptible de nous conduire vers le bien ?

Alors même que « l'opinion droite se résorbe dans la science par le progrès même du savoir » elle va, sur le plan de la *politike aretè*, « se stabiliser, devenir un niveau de l'âme pour elle-même[184]». Mais on l'a vu, il n'y pas de science politique dès lors qu'elle ne saurait être enseignée, les plus grands hommes d'Etat n'ayant pu transmettre leur compétence en la matière. Et c'est en l'absence de ce lien nécessaire entre le maître et le disciple que l'opinion droite peut jouer son rôle pragmatique de guide « pour la rectitude de l'action » (97 b). C'est donc par ses effets que l'opinion droite peut être comparée à la science, mais elle ne peut rendre compte d'elle-même selon la causalité et présente par ailleurs l'inconstance d'un songe tant qu'elle n'a pas été enchaînée par la force du raisonnement. L'opinion droite nous fait entrevoir la vérité comme en un éclair, là où la science résulte d'une vision stabilisée par les chaînes du *Logos.* Partant, la vérité délivrée par un tel état fugitif est à double tranchant : si son utilité quant à l'urgence de l'action et de la décision est indéniable (que l'on pense aux justes et heureuses intuitions de ceux qui ont gouverné avec art la Cité), son poids au regard de la vérité est léger. Ne procédant qu'à la faveur d'une grâce démonique, d'une inspiration divine, elle réduit la vérité à une puissance oraculaire, d'où sa faible valeur. S'ensuit la conclusion de ce dialogue : « la vertu n'est ni un don de nature ni une matière d'enseignement, mais (que) c'est par une faveur divine qu'elle arrive sans l'intelligence chez ceux qui en sont favorisés[185] ». Toutefois, celui qui serait à même de « communiquer son talent à un autre » serait véritablement « comme un être réel parmi les ombres[186] ». Difficile de ne pas reconnaître là le portrait de Socrate !

---

[183] RICOEUR Paul, *op.cit.,* p. 29.

[184] *Ibid,* p. 30.

[185] PLATON, *Ménon* 99 e-100 a*, op .cit.,* p. 374-375.

[186] *Ibid.*, p. 375.

Que la vertu soit une faveur divine ne peut être une certitude rationnelle, faute d'en connaître l'*eidos*, aporie magnifiquement mise en scène par le retrait final de Socrate : «Maintenant, il est temps que je me rende ailleurs[187]». Ainsi, à la fin de l'échange entre Ménon et le philosophe est réitérée la nécessité de rechercher l'essence de l'*aretè,* puis Socrate rompt là, pressé par une impérieuse et mystérieuse nécessité de se rendre « ailleurs », là où sans doute on ne l'attend pas ! **Se dessine dès lors une double interprétation possible du Ménon, compte tenu de cette dimension aporétique du dialogue. En un premier sens, la vertu est non susceptible d'enseignement mais d'apprentissage dès lors qu'elle en appelle à la réminiscence, laquelle présuppose une disposition à se laisser conduire sur un chemin de pensée que tout homme n'est pas disposé à emprunter.** Idée susceptible d'être illustrée par l'allégorie de la caverne dans le livre VII de la *République,* le chemin conduisant de la *doxa* à la contemplation de valeurs telles que le Beau, le Bien et le Vrai, étant dur et escarpé et requérant une conversion totale de l'esprit, un véritable arrachement à nos représentations doxologiques. La réminiscence est bien un travail figuré par la pensée de l'esclave, d'ailleurs susceptible de s'égarer sur ce chemin remontant à la source du savoir comme de l'être, la vérité – *aletheia* – étant toujours conquise sur fond d'oubli – *lethé.* C'est pourquoi Socrate ne pratique la maïeutique qu'avec les jeunes gens dont il sent l'âme pleine d'une féconde inquiétude. Alexandre Koyré pense que le départ de Socrate n'est qu'une fausse sortie, soulignant l'arrogance de Ménon[188]. Le dialogue ne serait pas en soi aporétique, le destinataire en étant moins le stérile sophiste que le lecteur ou le chercheur de vérité, prêt à s'engager sur un chemin où les valeurs ne se révèlent qu'au prix d'un sacrifice : celui de nos certitudes. Décidément, le retrait de Socrate aurait tout d'un coup de théâtre !

> L'idée de Platon n'est pas de faire de la vertu une opinion droite, puisqu'on veut élever la morale au rang de science, et que le passage sur la réminiscence est essentiel puisqu'il traite de la connaissance des valeurs et de la manière qu'elles ont d'éclairer notre expérience sans recevoir leur sens d'elle. C'était donc sans doute là qu'était la vraie réponse de Socrate à la question initiale, et l'embarras de Ménon, sa

[187] *Ibid.,* 100 b, p. 375.

[188] KOYRE Alexandre, *Introduction à la lecture de Platon*, Paris : Gallimard, coll. Les Essais, 1962, 231 p.

> dénonciation de la torpille, n'était que l'illustration de ce que Socrate suscite en en appelant à la réminiscence et à la réflexion personnelle. C'est donc simplement pour des raisons extrinsèques, telles que l'incapacité de Ménon à comprendre, que l'on a renoncé à cette voie[189].

Ainsi, l'anamnèse désignerait la lutte contre le temps qui passe, l'oubli qui dans sa course emporte toutes choses, jusqu'au souvenir de notre origine. Cela confirmerait l'idée avancée selon laquelle la question de l'enseignement de la *politikè aretè* ne se poserait qu'en vertu d'un défaut d'assiette, d'assise ontologique. A ces boiteux qui, tels les sophistes, recherchent loin d'eux-mêmes le Bien qui les fonde, ne peut que s'offrir le hochet de *l'orthè doxa,* cette opinion suffisante pour guider l'action mais inconsistante en matière de vérité. Platon, à travers le statut intermédiaire de l'opinion droite, a souhaité rendre compte de l'équivalence de la vertu et de la science sur le seul plan de la morale et de la politique, comme l'art de les faire servir à des fins belles et bonnes. Le statut de l'*aretè* demeure aussi hypothétique que la méthode adoptée dans cette seconde partie du dialogue. Fonction pragmatique de l'*orthè doxa* irréductible à la fonction de vérité propre à la science : connaissance de l'intelligibilité des fins morales et politiques dignes d'être poursuivies, garantie par l'éclat et la puissance de *l'epistemè.* Mais cette dernière, ainsi que le précisera le livre VI de la *République,* n'est qu'une propédeutique nécessaire à la dialectique, moment où la pensée dépouillée des images nécessaires à la connaissance mathématique, ou dianoétique, peut remonter jusqu'au principe anhypothétique : le Bien-soleil, au fondement de l'être comme du connaître. Dès lors, la géométrie n'est elle-même qu'un intermédiaire logique vers l'ontologie couplée à l'axiologie. Le renoncement de Socrate ne désignerait pas alors l'impossibilité radicale d'un enseignement lié au chiffre de la réminiscence, mais le faire-signe vers un « ailleurs » pouvant désigner sinon le ciel des idées du moins cette intuition d'un Bien s'offrant à la contemplation de celui qui est allé jusqu'au bout de la rationalité. Mais, selon J.B. Paturet[190], seuls les dieux peuvent avoir accès à cette « théôrein », ayant contemplé pleinement les idées que les âmes humaines,

---

[189] PLATON, *Ménon,* introduction et commentaires par Jean-Claude Fraisse, *op.cit*, p. 5.

[190] PATURET Jean-Bernard, *La psychanalyse « à coups de marteau »,* Ramonville Saint-Agne : Editions érès 2004, 143 p., chapitre « Platon, Freud et la question de la réminiscence », p. 114-128.

dans la procession précédant leur incarnation, n'ont pu entrevoir que de manière imparfaite et fugace. A la plénitude divine seule comblante s'oppose le narcissisme brisé de ces êtres mortels : « la "réminiscence" témoigne de l'impossible *totalité d'être* des humains et les expose à la division et au désir de savoir[191]». La clôture du dialogue nous ramène paradoxalement à l'introduction, soit au dessèchement d'une pensée qui doit chercher « ailleurs » le *topos* de la vérité.

En effet, il semble bien que Platon ne prenne guère au sérieux cet état démonique par lequel advient une vérité dont ne sait d'où elle vient sinon d'un « ailleurs », d'une patrie interdite au séjour des mortels, si l'on s'en réfère à d'autres dialogues où devins et poètes sont possédés par les dieux dans une sorte de délire (*mania*) qui a pour nom inspiration, leur faisant perdre l'usage de la raison et les exportant loin d'eux-mêmes[192]. D'ailleurs, rappelons-nous la question de Ménon qui initiait ce dialogue : « Pourrais-tu me dire, Socrate, si la vertu peut être enseignée, ou si, ne pouvant l'être, elle s'acquiert par la pratique, ou enfin si elle ne résulte ni de la pratique ni de l'enseignement, mais vient aux hommes naturellement ou de quelque autre façon ?[193] ». Il semblerait de prime abord que l'expression : « de quelque autre façon » soit une simple formule rhétorique, à moins qu'elle ne fasse appel implicitement à la *theia moira* qui conclura le dialogue : cette faveur divine dont rend compte le statut ambigu de l'opinion droite, *orthè doxa,* intermédiaire entre la nature et la science. Bernard Suzanne note que la question conditionnant la

[191] *Ibid.,* p. 121.

[192] Voir par exemple *Ion,* qui fait état, en 533 e-535 a, de l'inspiration poétique : possession par les Muses, d'essence divine, *Ion,* trad. et notes par E. Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 442 p., dialogue p. 407-428. Or *Le Phèdre* (244b-245 c) mentionne également trois autres délires : le don de divination (*mantikè*), délire *mantique* qu'une seule lettre sépare de la folie (*manikè)*, un autre délire sacré qui a pour effet de conjurer le sort par des purifications et des rites expiatoires, ainsi qu'un délire proprement amoureux, *Phèdre*, trad., notices et notes par E. Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1964, 188 p., dialogue p. 101-187. Si le délire érotique est le plus divin de tous, c'est parce qu'*Eros* est un *daïmon,* de par sa double filiation, d'où sa nature philosophique tendue entre l'ignorance et le savoir, le vide de la finitude et le comblement de ce qui se donne comme immortel, *Banquet,* trad. inédite, introd. et notes par L. Brisson, Paris : Garnier Flammarion, 1998, 261 p. Mais l'enthousiasme philosophique de Socrate dans le *Phèdre* traduit le souffle divin des nymphes, sous la forme d'un discours inspiré proprement démonique dont la structure mythique révèle la puissance ontologique. Il y est notamment question de la procession d'âmes humaines suivant le cortège des dieux et s'efforçant de voir les Idées dans le temps qui a précédé leur chute, la *théoria* se comprenant, d'un point de vue étymologique, comme contemplation d'un lieu divin, "ailleurs".

[193] PLATON, *Ménon* 70 a*, op.cit.,* p. 325.

compréhension du *Ménon* est finalement de savoir si ce don des dieux peut ou non exempter les hommes de toute responsabilité. Ainsi, dans le mythe d'Er[194], Platon indique que les dieux sont hors de cause quant à la question du choix qui orientera le devenir des mortels en décidant de leur future incarnation, décision irrévocable pourtant dissimulée, frappée par l'oubli de notre condition, les âmes ayant bu au fleuve *Léthé* . Si l'*aretè* des hommes s'assimile à une destinée, elle serait dès lors équivalente à ce *phusei* que refuse Socrate.

> Les dieux fixent-ils eux-mêmes notre destin ou bien nous donnent-ils les outils pour l'écrire nous-mêmes ? Et s'ils nous donnent les outils, quels sont-ils et quelles en sont les capacités et les limites ? Comment pouvons-nous faire en sorte d'en prendre soin, de les rendre aussi efficaces que possible, de les « aiguiser »[195].

L'éducation serait alors la méthode susceptible de nous apprendre le bon usage d'outils tels que le *logos* ou la *phronesis,* en vue d'aiguiser l'*aretè,* par la maîtrise prudentielle de la pensée et de l'action. L'*aretè* n'est point *phusei* et l'on ne peut répondre que de ce sur quoi l'on peut avoir maîtrise. Dès lors, la morale, l'*éthos,* relèverait bien sinon d'une *epistemè* du moins d'une sorte de sagesse pratique susceptible d'être enseignée pour nous mettre en chemin, orienter l'œil de notre âme à voir le Bien avant que de se déterminer à agir. Mais d'une telle morale, il ne aurait y avoir de savoir objectif, le socle en étant l'oubli et la condition, la connaissance de soi. Il revient ainsi à Aristote d'avoir conceptualisé un tel enseignement, la morale étant transmissible sous forme d'habitudes vertueuses à acquérir par le jeu couplé de la réflexion et de l'exercice. Et l'on revient à notre point de départ : ne peuvent être transmises que des dispositions à l'excellence, des qualités, et non *la* vertu !

Mais il est une autre interprétation possible de la rupture du dialogue : l' « ailleurs » visé par Socrate serait non pas le lieu de la réminiscence mais le *topos* d'une expérience éthique procédant d'un désir de vérité que nulle *epistemè* ne saurait enclore. Essence même de l'être, corps et âme, l'*aretè* ne peut pas

[194] PLATON, *La République* X, 617 c, sq., trad., introduction et notes par Georges Leroux, Paris : GF Flammarion, 2002, 801 p., p. 517-523.

[195] SUZANNE Bernard, *op. cit.,* note 48, p. 198.

s'enseigner car pour celui qui en a le savoir intime, la question ne se pose pas. De cette vertu qui engage l'existence en son entier, il n'est point d'autre définition que la geste éthique : celle qui configure le sujet sans jamais le réduire à la somme de ses actions. C'est pourquoi nous adopterions volontiers le point de vue de François Roustang découplant le Socrate platonisant d'un Socrate dont le non-savoir, loin d'en appeler à la réminiscence, serait plutôt à comprendre comme expérience narcotique s'identifiant à « *une forme d'oubli, celle qui rend possible d'effectuer une action avec aisance et plénitude*[196]». Mais de quel oubli s'agit-il ? Voilà qui n'est pas précisé. Paul Ricoeur attribue à l'oubli une double valence : celle de la destruction et celle de la préservation.

> Avec ces deux figures de l'oubli profond, primordial, nous touchons à un fond mythique du philosopher : celui qui fait appeler l'oubli *Léthé.* Mais aussi celui qui donne à la mémoire la ressource de combattre l'oubli : la réminiscence platonicienne a à voir avec ces deux figures de l'oubli[197].

L'oubli qui surgit au cœur de la stupeur aporétique est un oubli fondateur, une ressource de l'être qui rend possible le savoir de la vertu comme ce que l'on n'a jamais cessé de savoir mais dont on ne peut pourtant rendre compte par une pensée en surplomb, coupée de son assise dans l'existence. Ce pour quoi l'*aretè* relève de ce que l'on pourrait appeler un non savoir, ou un mi-dire de la vérité. Alors que Platon restaure l'éclat et la dignité de la science qui seule peut s'enseigner, Socrate aboutit au résultat contraire : « la vertu ne s'enseigne pas parce qu'elle est science[198] » ! Qu'est-ce à dire ? Le non-savoir est un lieu et finalement, tout comme l'opinion droite, un milieu :

> *La pensée est dans l'action même* ; elle se forme en fonction du milieu que l'on connait parce que l'on y agit. C'est alors que s'effectue la fameuse équivalence du savoir et de la vertu, laquelle déroute nos manières habituelles de comprendre et d'agir. Pour y accéder, il n'y a pas de moyen, car l'utilisation du moyen en vue de la fin nous fait sortir du lieu qui est au milieu des choses et des événements. On n'y accède pas à l'issue d'un apprentissage, mais par un saut toujours improbable et

[196] ROUSTANG François, *op.cit.,* p. 163. La citation est en italiques dans le texte.

[197] RICOEUR Paul, *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Editions du Seuil, 2000, coll. Essais, 695 p., p.572.

[198] ROUSTANG François, *op.cit.,* p. 163.

> toujours imprévisible car il dépend à la fois du milieu et de notre capacité à nous laisser poser dans notre lieu[199].

Il se peut ainsi que l'autre façon par laquelle la vertu vient aux hommes résulte justement d'un lieu propre ou plutôt, d'un non-lieu, l'enseignement des *epistèmai* n'étant en aucune manière susceptible, à lui seul, de conduire l'homme à l'excellence. Ce qui ne dépendrait pas de nous, pour reprendre la distinction stoïcienne[200], serait le jeu des circonstances, l'*éthos* propre à une situation donnée ou une configuration culturelle déterminée. Ce qui serait en notre pouvoir relèverait précisément de *l'aretè :* une manière d'habiter le milieu « donné » par la coïncidence aigue de l'action et de la pensée, présence à l'être et au temps qui serait le sens profond de la réminiscence, comme lieu propre. Non point rappel du passé ou des vérités oubliées par la pensée convenablement conduite, mais surgissement du vrai par un saut dans la présence. Or la coïncidence avec la vérité en son état naissant est ce saut lacanien d'un plan intuitif à un plan symbolique par lequel le sujet résulte, loin d'être le substrat substantiel de nos actions moralement établies par les règles instituées. **On voit ainsi pointer deux ordres nécessaires qui ne peuvent se superposer l'un à l'autre et dont le décalage constant est celui qui existe entre la morale et l'éthique, l'imaginaire et le symbolique, et dans cet entre-deux se profile le sujet.** L'axe imaginaire est celui de la spécularité, sachant que l'on ne peut que vouloir le bien de l'autre en tant que semblable, *alter ego*. « Il faut donc prendre la mesure de ce que la morale ne relève pas ici d'un appel à la reconnaissance de la différence, mais de l'autre comme un autre soi-même[201]», là où l'axe symbolique en appelle à l'altérité comme ipséité. L'éthique se soutient alors du désir d'une singularité débordant tout discours.

---

[199] *Ibid.,* p. 14-15.

[200] Pour les Stoïciens, l'éthique est la discipline de l'impulsion active qui consiste à s'identifier à la raison Universelle ou au *Logos* divin, à ne vouloir que ce qui dépend de nos représentations et à consentir à ce qui n'en dépend point directement : le corps, la situation sociale qui nous est dévolue, la mort…Ainsi, je ne peux agir sur la mort mais sur la représentation que je m'en fais. Bref, « Les dieux ont placé sous notre dépendance uniquement ce qu'il y a de meilleur, ce qui commande à tout le reste, je veux dire le pouvoir de bien user des représentations. Quant à ce reste, il ne dépend pas de nous », EPICTETE, *Entretiens I 1,5,* Livre I, Paris, Société d'Edition « Les belles Lettres », 1975, 115 p., p. 6. Le principe de l'éthique stoïcienne rejoint la morale pascalienne : travailler à bien penser par la discipline du vouloir et l'harmonisation de nos désirs avec l'ordre du monde, l'être.

[201] CAUSSE Jean-Daniel, *L'instant d'un geste. Le sujet, l'éthique et le don* (2004)*,* Genève : éditions Labor et Fides, 2008, 119 p., p.21.

1.2.1. La question déontologique de l'exemplarité du professeur :

1.2.1. Position du problème d'un point de vue terminologique : l'exemplarité, question morale ou éthique ?

1.2.1.1. Pourquoi confondre sémantiquement les termes d'éthique et de morale ?

Une telle confusion sémantique tient à la double étymologie grecque et latine du terme, la morale (du latin *mores,* mœurs) étant la traduction par Cicéron du terme grec *éthikos*, et désignant, à travers les coutumes, l'évaluation normative des règles de conduite en jeu dans l'existence individuelle et sociale. Laurent Jaffro note que cette distinction lexicale est purement conventionnelle[203], cette traduction n'étant point en l'occurrence trahison si l'on conserve néanmoins dans la morale ce qui est à la fois relatif aux mœurs (*éthos*) et au caractère (*êthos*). Cette double acception se retrouve ainsi dans les œuvres d'Aristote qui portent sur les vertus et ont ainsi reçu le titre *ta èthika.* Plus précisément, le Livre II, chapitre premier, de l'*Ethique à Nicomaque* analyse les vertus du caractère[204], à différencier des vertus intellectuelles provenant de l'instruction. Filles de l'habitude, de telles vertus résultent de la coutume, *éthos*, mais en même temps du caractère comme disposition acquise, *êthos* : ce qu'un être fait de lui-même par l'exercice d'une discipline réitérée. Ainsi, elles règlent à la fois les sentiments qu'il convient de maîtriser et les actions opportunes à réaliser, compte tenu de la configuration des situations, des mœurs. Ce réglage fin évalue qualitativement l'excellence et le "propre" par la juste mesure, *idion metron.* Les choix singuliers et préférentiels opérés par chacun sont alors à même de les *caractériser.* Certains philosophes tiennent ainsi pour synonymes les termes d'éthique et de morale, considérant qu'ils circonscrivent un « même domaine

[203]JAFFRO Laurent, article "Ethique et Morale" in *Notions de philosophie III*, sous la direction de KAMBOUCHNER Denis, *op.cit.,* p. 229.

[204] L'expression « vertus du caractère » permet de lever toute ambiguïté sémantique. A titre d'exemple symptomatique, le commentateur BRUN Jean, *Aristote et le lycée,* Paris : P.U.F., Coll. Que sais-je ? 1961, 128 p., adopte l'expression de « vertus éthiques», alors même qu'il se réfère à la traduction de l'*Ethique à Nicomaque* par J. TRICOT, 1959, lequel préfère, lui, parler de « vertus morales ».

de réflexion[205] », une ressource de pensée féconde, un « sujet commun[206]» : celui de la philosophie morale comme réflexion critique sur les fondements et fins de l'action humaine. Les différences entre *éthos* et *êthos* sont dès lors minorées, le premier terme qualifiant plutôt, selon Ruwen Ogien, le rapport des hommes entre eux, là où le second terme serait de nature à spécifier « le rapport de soi à soi[207]», la différence n'étant finalement que d'accent.

Il n'est pas certain que cette distinction conceptuelle ressortisse seulement à un effet d'annonce et qu'elle soit sans pertinence sur un plan heuristique. Mais le fait de ne pas opérer une telle discrimination a le mérite de lever l'équivoque. Ainsi, quant à la question qui nous intéresse, la déontologie (ensemble des principes, devoirs, *deonta*, et valeurs propres à définir l'identité du corps enseignant) est, dans les textes officiels, indifféremment qualifiée de morale ou d'éthique. C'est la position adoptée explicitement par le philosophe E. Prairat[209], et par l'Education Nationale, certes implicitement si l'on s'en réfère au référentiel de compétences professionnelles des maîtres[210], lequel stipule que le professeur devra exercer sa responsabilité selon une triple orientation : en tant que fonctionnaire de l'Etat, au sein de l'établissement, et enfin, en respectant des « règles éthiques[211]». La déontologie des enseignants relève alors *à la fois* de la morale professionnelle et de l'éthique appliquée à l'éducation, à travers un triple rapport : aux valeurs, au savoir, et à l'apprenant comme sujet. Les règles éthiques sont ainsi ramenées *stricto sensu* à des règles déontologiques.

---

[205] CANTO-SPERBER Monique, *L'inquiétude morale et la vie humaine,* Paris : PUF, 2001, 293 p., p. 25.

[206] OGIEN Ruwen, *L'éthique d'aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes,* Paris : Gallimard, coll. "Folio Essais », 2007, 253 p., p. 17.

[207] *Ibid.,* p. 16.

[209] PRAIRAT Eirick, *De la déontologie enseignante,* Paris : P.U.F., Coll. Quadrige, 2009, 189 p.

[210] Référentiel de compétences professionnelles des maîtres publié dans le BO du 4 janvier 2007

[211] *Exercer sa responsabilité en respectant des règles éthiques :*
- respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale : laïcité, neutralité, devoir de réserve et de confidentialité, égalité, continuité du service,
- respecter les élèves et leurs parents,
- apprendre à se faire respecter et savoir utiliser la sanction avec discernement.

Que la compétence première du professeur soit désignée à travers l'expression « agir en fonctionnaire de l'Etat ***et*** de façon éthique et responsable » appelle le questionnement : la conjonction de coordination entre les deux propositions pourrait en effet être interprétée moins en un sens logiquement inclusif que disjonctif, ayant pour effet de juxtaposer morale et éthique. La **morale professionnelle** est, en effet, ainsi déterminée : « Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques », et l'**éthique**, jamais spécifiée explicitement en son contenu, et pour autant susceptible de fonder l'exemplarité et l'autorité du professeur « dans la classe et dans l'établissement ». Et pour autant, **une telle distinction est en même temps l'effet d'une confusion paradoxale,** exemplarité et autorité relevant en première instance de la moralité, en ce qu'elles répondent à une injonction comportementale. A cet effet, l'on peut noter que les règles déontologiques ont longtemps été finement intériorisées par les enseignants, l'exemplarité morale étant garante de l'autorité de l'institution scolaire, jusqu'à ce que la première guerre mondiale sème sans doute quelque trouble dans le sentiment de l'identité nationale. En témoigne dans les programmes (I.O. de 1923 ; Léon Bérard), la suppression de l'expression « Instruction Civique », dès lors que celle-ci était comprise comme une propédeutique à l'instruction militaire (« il sera citoyen, il sera soldat », disait Buisson), mais l'enseignement moral est maintenu, au sens préconisé par J. Ferry : gouvernement de soi, culture de la volonté, morale laïque. Le *Code Soleil* explicitera dès 1923 les exigences de cette morale professionnelle avant de tomber en désuétude.

Citons-le :

> *Il est évident pour celui qui a accepté la mission d'éducateur que sa conduite doit être en harmonie avec son enseignement ; il faut être soi-même ce que l'on enseigne ; il dépend du maître que l'école soit une école de moralité ; la loi est la même pour tous et nul ne saurait s'en affranchir ; la leçon de morale sera de portée plus haute que s'il se borne à multiplier les harangues ; l'exemple est l'argument le plus efficace quand il vient d'un homme qui peut découvrir toute sa vie privée, qui mérite la confiance qu'on lui accorde ; enseigner n'est pas seulement un métier, c'est un art ; la vie privée est l'illustration de la leçon de morale ou de civisme qu'il donne* [212].

[212] *Code Soleil,* Chapitre II, LA VIE PRIVEE DE L'INSTITUTEUR « SOYEZ DES HOMMES », *in* PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*, Paris : L'Harmattan, 2007, 249 p., p. 64-65.

L'exemplarité fait alors de l'instituteur un guide intellectuel et moral dont l'identité est celle d'un éducateur. Aujourd'hui, seuls demeurent dans les textes officiels quelques grands principes dont la déclinaison pratique n'est jamais spécifiée. Or l'intériorisation de règles et valeurs communes ne va pas toujours de soi, en l'absence d'une charte déontologique parfaitement explicite. En l'absence d'un tel code, le référentiel des compétences affirme avec force et vigueur l'exemplarité du professeur. Voilà pourquoi la formulation « agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable » aurait eu le mérite d'être moins ambigüe, **aucun distinguo conceptuel n'étant opéré dans les textes entre la morale et l'éthique, en dépit de leur distinction formelle.** A propos de l'attitude exigible des enseignants, il est en effet stipulé, en conclusion de cette première compétence, qu'« Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur : à faire comprendre et partager les valeurs de la République ; à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire[213] ».

Ainsi, la formulation proposée dans le référentiel de compétences des maîtres ne saurait être imputée à une simple figure de style conceptuellement non signifiante. **Disjoindre dans le discours l'éthique de la morale professionnelle exigible du représentant de l'Etat, pour les confondre ensuite dans une même exigence de professionnalité en appelant à la responsabilité du professeur, ne peut être tenu pour purement incident**. La nouvelle épreuve des concours des 1er et 2d degrés visant à évaluer cette compétence première, et susceptible de recevoir une note éliminatoire, est symptomatique d'un tel déficit de sens[214]. Le site du Ministère de l'Education Nationale propose ainsi quelques exemples de sujets susceptibles d'être

[213] Référentiel des compétences professionnelles des maîtres, *op.cit.*

[214] Un arrêté ministériel étend cette épreuve à tous les concours de la session 2011 : CRPE, CAPES et Agrégations de toutes les disciplines. Cette épreuve pèsera 4 points sur 20 à l'oral de l'agrégation et 6 sur 20 à celui du Capes. Une pétition exigeant le retrait de cette épreuve a d'ores et déjà recueilli plus de 5300 signatures d'enseignants, candidats au concours et chercheurs, parmi lesquels Marcel Gauchet, Claude Lefort, Jean-Luc Nancy, Myriam Revault d'Allones, Vincent Descombes, Etienne Balibar, Bernard Stielger, Suzane Citron, Catherine Clément… « *Non au contrôle de moralité des futurs enseignants»,* tel est l'intitulé de cette pétition, les signataires refusant qu'il soit demandé « *au candidat de réciter une sorte de catéchisme »,* cité dans un article de Luc Cédelle, *Le Monde* du 4 juin 2010.

proposés lors de la deuxième épreuve d'admission du CRPE. Or tous ces sujets font presque exclusivement référence à la 1ère partie de l'énoncé « Agir en fonctionnaire de l'Etat », à travers des épreuves relatives à la réglementation des sorties scolaires, l'organisation de l'aide personnalisée, l'emploi du temps d'une classe ou l'absentéisme. Lorsque l'éthique est convoquée, c'est au titre d'un supplément d'âme à même de conférer plus de puissance de conviction aux arguments législatifs. Ainsi, dans un sujet sur la scolarisation d'un enfant handicapé en milieu ordinaire, il est stipulé qu' « Agir de manière éthique et responsable doit permettre à l'enseignant, fonctionnaire de l'Etat, de trouver dans les références proposées les arguments pour répondre aux familles qui refusent l'accueil d'un enfant en situation de handicap [215]».

Or ce qui est en jeu est bien l'articulation de la responsabilité professionnelle à une éthique singulière, au regard de l'interprétation des règles déontologiques en jeu. En d'autres termes, **la morale déontologique s'articule toujours à une éthique téléologique**. La détermination de la volonté par la raison législatrice ne saurait suffire à garantir l'exemplarité du sujet moral, les normes de l'action « obligatoire » ne pouvant s'abstraire de sa visée éthique[216]. C'est pourquoi il importe d'opérer une discrimination conceptuelle fine entre morale et éthique, de nature à éclairer cet impensé textuel.

[215] Ministère de l'Education nationale>www.education.gouv.fr. Exemples de sujets – deuxième épreuve d'admission – deuxième partie –Session 2011, page 4.

[216] RICŒUR Paul précise que l'« on reconnaîtra aisément dans la distinction entre visée et norme l'opposition entre deux héritages, un héritage aristotélicien, où l'éthique est caractérisée par sa visée *téléologique*, et un héritage kantien, où la morale est définie par le caractère d'obligation de la norme, donc par un point de vue *déontologique* », *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, 1990, coll. Essais, 425 p., p. 200.

1.2.1.2. De la fécondité heuristique d'une discrimination conceptuelle entre éthique et morale :

C'est là encore le recours à l'étymologie grecque qui rendra possible cette opération. Le terme éthique a ainsi une double acception et désigne à la fois[217] :

1) L'*éthos* : ensemble de règles comportementales, de normes et valeurs (sociales ou professionnelles) intériorisées. **Triple caractérisation : prescriptive, logique, rationnelle.**

Prescriptive : l'obéissance à des normes qui transcendent l'ordre des pratiques, délimite des conduites prévisibles et par là maîtrisables, susceptibles de conjurer l'angoisse de l'incertitude et le désordre de l'anomie. Comme l'indique Durkheim[218],

> Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti. Le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite. Ce n'est pas que des questions ne puissent se poser pour la conscience morale ; nous savons même qu'elle est souvent embarrassée, qu'elle hésite entre des partis contraires. Seulement, ce qu'il s'agit alors de savoir, c'est quelle est la règle particulière qui s'applique à la situation donnée, et comment elle doit s'y appliquer.

- **Logique :** le principe logique de non-contradiction permet l'universalisation des normes et substitue la logique au commandement moral. La référence à *L'homme sans qualités* de Robert Musil est ici exemplaire[219] :

> *La morale, en effet, remplace l'homme par la logique : quand une âme a de la morale, il n'y a plus pour elle aucun problème moral mais seulement des problèmes logiques ; elle se demande simplement si ce qu'elle veut faire tombe sous le coup de tel ou tel commandement, si son intention doit être interprétée de telle ou telle manière, et ainsi de suite.*

---

[217] Pour cette distinction, voir PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation, op.cit*., p. 105-107.

[218] DURCKEIM Emile, *L'éducation morale, op.cit*., p. 22.

[219] Cité par IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif pour une praxis pédagogique II*, *op.cit.,* p. 10, et par PATURET J.B., *op.cit.*, p. 106.

- **Rationnelle** : la morale est de l'ordre de la rationalité, au sens étymologique du terme, *ratio* : compte, calcul d'intérêts au fondement du vivre-ensemble.

Reprenons l'exemple de la déontologie : elle est donc bien une morale professionnelle présupposant l'obéissance à des règles dont la dimension prescriptive, juridiquement contraignante, garantit les valeurs propres à définir l'identité de la profession (exemple de la loi du 13 /07/1983 portant sur le statut des fonctionnaires). Elle l'est aussi de par sa visée indéniablement pratique de régulation d'un pouvoir qui appelle la clarification de l'attitude à adopter dans des situations de classe susceptibles de confronter l'enseignant à la mise en œuvre effective de normes et valeurs. Précisons toutefois que les normes en jeu assurent la régulation de la profession en ce qu'elles se situent « à mi-chemin entre la morale et le droit[220]», l'autonomie et l'hétéronomie, les sanctions disciplinaires visant moins à punir le contrevenant qu'à le ramener dans le droit chemin de l'orthodoxie professionnelle. E. Prairat note d'ailleurs la « plasticité déontique » des normes déontologiques qui ne se déploient pas seulement entre les deux pôles du permis et de l'interdit mais autorisent des jugements évaluatifs plus souples et assortis de « prédicats épais[221]». On pourrait toutefois s'interroger quant à la validité sur le terrain d'une telle plasticité des normes déontiques, parfois ramenées comme les normes juridiques à une logique binaire. Ainsi ce proviseur de lycée suspendu de ses fonctions pour avoir posé nu (mais de dos !) sur un blog faisant état de son homosexualité, de manière évidemment anonyme. Etait portée atteinte à l'obligation de dignité stipulée par la loi n° 83-634 du 13 juillet 1983, portant droits et obligations des fonctionnaires[222], en dépit des témoignages attestant de la discrétion, de la probité et intégrité morales exemplaires de ce fonctionnaire dans l'exercice de ses fonctions.

---

[220] PRAIRAT Eirick, *De la déontologie enseignante*, *op. cit.,* p. 52.

[221] E. PRAIRAT note dans son lexique, qu' « un prédicat s'applique à une réalité pour la caractériser. La distinction prédicat épais/prédicat mince concerne notamment les prédicats évaluatifs. Un prédicat évaluatif est dit « épais » lorsque nous avons besoin du contexte pour l'évaluer », *Ibid.,* p. 179.

[222] *La vie privée du fonctionnaire ne doit pas donner lieu à scandale ni à inconduite notoire. Le fonctionnaire ne doit pas se mettre dans uns situation telle que l'exercice de ses fonctions soit rendu difficile ou impossible.*

C'est la raison pour laquelle la déontologie de la profession (nécessaire mais non suffisante) appelle et exige l'éthique (au sens d'*êthos*), notamment lors des conflits de valeurs en jeu dans l'exercice du métier.

2) En un second sens, l'*êthos* désigne la marque distinctive de l'homme, l'engagement du sujet dans des choix singuliers et risqués dont il a à répondre. **L'éthique, en sa dimension réflexive singulière, excède toute codification juridique ou morale.** Elle désigne ce pas de côté à l'égard de normes qu'il est parfois nécessaire d'interpréter, au vu de la situation et surtout, par la prise en compte de la présence de l'autre. L'interprétation de la loi juridico-morale relève ainsi d'une posture éthique originale en ce qu'elle est rapport à l'autre : "*On entre véritablement en éthique quand, à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit*[223] ».

L'éthique peut maintenant se comprendre en référence à la question suivante : « Dans tout ce que je dis, à travers toutes les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être face à moi, voire contre moi, un Sujet ? Est-ce que j'accepte (…) de prendre ce risque[224] ? ». C'est là en effet la question susceptible d'orienter éthiquement le geste éducatif. Ce questionnement se réfère implicitement au souci de Paul Ricœur d'une perspective éthique « avec et pour les autres dans des institutions justes[225]». Mais l'on va voir que ce risque peut conduire à des écartées, des pas de côté à l'égard des exigences déontologiques du métier d'enseignant, lors de dilemmes éthiques mettant en jeu des conflits de valeurs. L'exemplarité a, tout comme Janus, un double visage : celui de la morale et de l'éthique.

---

[223] RICŒUR Paul, « Avant la loi morale : l'éthique », *in Encyclopédie Universalis*, supplément II, Les enjeux, Paris, 1985.

[224] MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie* (1991), Paris : édition ESF, Collection Pédagogies, 6° tirage 1997, 198 p., p. 12.

[225] RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre, op.cit.,* p. 279.

1.2.1.3. Du double visage de l'exemplarité : morale et éthique.

Reprenons l'analyse du *Ménon* et sa conclusion aporétique : celle d'un non-savoir (ou d'un savoir insu) requérant un saut dans la présence, de telle manière que coïncident la pensée et l'action. Telle serait *l'aretè* inassignable et "inenseignable". On comprend désormais qu'un tel saut n'a pas sa place dans l'institution scolaire et ne saurait bien évidemment procéder d'un apprentissage. L'école ne conduit-elle pas l'enseignant, de par sa position, à occuper cette place idéalisée de « maître du savoir » ?

> L'Institution est évidemment faite pour garantir à l'enseignement ce rôle de maître du savoir et il en résulte que la pédagogie se déroule comme un *drame.* Le désir de savoir de l'élève est paradoxalement déplacé par le désir ambigu du maître que l'élève sache. Ainsi son désir de savoir lui est rapté[226].

Cette capture du désir, de la pulsion épistémophilique, s'inscrit en réaction contre un savoir insu, celui de l'inconscient, et participe en quelque sorte d'un déni : celui de la question de notre origine.

> La pulsion de savoir donne souvent l'impression de pouvoir se substituer au sadisme dans le mécanisme de la névrose obsessionnelle. Elle n'est au fond qu'un rejeton sublimé, intellectualisé, de la pulsion d'emprise; sa récusation, sous la forme du doute, occupe une large place dans le tableau de la névrose obsessionnelle[227].

De là deux formes de doute : l'un qui entame le narcissisme, la faille qui confronte le sujet à la béance de l'être, au sans-fond, et fait vaciller l'existence dans le vertige d'un questionnement angoissé que seul apaise l'illusion des certitudes ; l'autre qui participe au non-savoir socratique par la mise à l'épreuve de ses convictions axiologiques évaluées à l'aune du réel, de l'autre côté du miroir. La première forme de doute est à l'origine de la transmission de valeurs œuvrant pour le service du bien, la morale jouant dans le registre spéculaire du même, là où l'éthique

---

[226] MANNONI Octave, *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie,* Paris : Editions du Seuil, 1980, 185 p., p. 75.

[227] FREUD Sigmund, "La disposition à la névrose obsessionnelle" (1913), in *Névrose, psychose et perversion, op. cit.,* p. 196.

se noue au savoir de l'Autre, en cédant la place au Je, ou plutôt à son évanouissement. C'est dire que l'éthique surgit d'un lieu sans assignation, un non-lieu.

Ce qui est susceptible d'être transmis est la morale, la *politike aretè*, et non l'éthique. Celle-ci, en son sens contemporain, surgit là où les règles font défaut face à la complexité d'une situation qui en appelle à plusieurs choix possibles mais également problématiques. Le philosophe Laurent Jaffro note que l'actualité de l'éthique répond à l'inactualité de la morale face à des problèmes qui « ne trouvent pas leur solution dans la position claire de leurs termes. Ce sont, en ce sens, plutôt des dilemmes. Cela signifie que leur résolution ne peut venir que d'*ailleurs*[228]». Cet *ailleurs* semble justement procéder d'un bond, d'un pas de côté par rapport aux normes axiologiques instituées. Et pour autant, la question de l'influence du maître reste entière de par les sauts qu'elle rend possibles en autorisant un espace, un lieu, non normé par des règles de la pensée et de l'action. Ce qui fait de l'exemple un paradigme :

> Para-deigma, ce qui se montre à côté (comme l'allemand *Beispiel*, ce qui se joue à côté). Car le lieu propre de l'exemple est toujours à côté de soi-même, dans l'espace vide où se déroule sa vie inqualifiable et inoubliable[229].

L'exemplarité a un double visage : d'abord, celui de la morale. Reconnaissons à Durkheim le mérite d'avoir mis en relief le rôle de l'influence de l'enseignant qui, loin d'inculquer passivement les valeurs de la société et les grands idéaux, tels que les droits de l'homme, se doit de solliciter l'activité de l'élève afin qu'il reconnaissance de lui-même leur autorité morale, tout en forgeant cette éducation par l'exemplarité de son attitude pédagogique. Celle-ci n'exerce ses bienfaisants effets qu'en vertu de la forte suggestibilité de l'élève. Mais il ne s'agit pas tant de l'hypnotiser que d'emporter son adhésion par la force intérieure de

---

[228] JAFFRO Laurent, article "Ethique et Morale" in *Notions de philosophie III*, sous la direction de KAMBOUCHNER Denis, Editions Gallimard, coll. folio essais, 1995, 736 p., p. 221-303, citation extraite p. 226.

[229] AGAMBEN Giorgio, *La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque,* Paris : Editions du Seuil 1990, coll. La librairie du XX° siècle, 119 p., p. 16-17.

l'influence morale, incitant au respect et non à l'obéissance contrainte, certaines qualités du maître étant toutefois requises :

> Ce n'est pas du dehors, de la crainte qu'il inspire, que le maître doit tenir son autorité : c'est de lui-même. Elle ne peut lui venir que d'un for intérieur. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de sa volonté, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colorent si aisément l'attitude et la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission. Car il parle au nom d'un Dieu qu'il sent en lui, duquel, tout au moins, il se croit beaucoup plus proche que la foule des profanes auxquels il s'adresse. Et bien le maître laïque peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment[230].

Mais ce missionnaire laïque qui a la charge de transmettre l'"évangile moral" et l'"onction de la discipline" ne court il pas alors le risque de céder à un désir d'emprise peu ou prou inconscient, au nom du Bien qu'il incarne ? Certes, l'autorité du professeur n'existe que parce qu'elle est au service de ces valeurs qu'il convient d'incarner sans jamais les confisquer à son profit, à moins de céder à une dérive autoritariste et despotique. La dimension impersonnelle de la règle doit rayonner au-delà de la personne du maître et c'est la raison pour laquelle le milieu scolaire doit favoriser cette éducation morale. Or comme le note Jean-Claude Fillioux, il convient :

> D'une part de mettre les élèves en face de la *rationalité* des idéaux de justice, de respect des individus ; d'autre part, mettre les enseignants en face de leur propre propension à une certaine violence pédagogique, qui serait justement contradictoire avec les nouveaux idéaux eux-mêmes[231].

Ainsi, tout le début de la 13ème leçon de *L'éducation morale* sur les punitions (« La pénalité scolaire »), établit un rapprochement entre l'écart existant au sein de la relation maître/élève et celui qui s'instaure entre colonisateur et colonisé.

> Quand on est perpétuellement en rapports avec des sujets auxquels on est moralement et intellectuellement supérieur, comment ne pas prendre de soi un sentiment exagéré, qui se traduit par le geste, par l'attitude, par le langage. Or, un tel sentiment est prompt aux manifestations violentes ; car tout acte qui l'offense fait aisément l'effet d'un sacrilège.

---

[230] DURKHEIM Emile, *L'éducation morale, op.cit.,* Dixième leçon sur la discipline scolaire, p. 109.

[231] FILLIOUX Jean-Claude, Article « Durkheim et les droits de l'homme », in *Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation,* Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2001, 242 p., p. 172.

> La patience est bien plus difficile, réclame un bien plus grand effort sur soi, vis-à-vis d'inférieurs qu'entre égaux. Même les résistances involontaires, la simple difficulté à obtenir les résultats désirés étonnent, irritent, sont vite considérées comme des torts et traitées comme tels, sans compter que la supériorité que l'on s'attribue tend, comme nous l'avons dit, à s'affirmer pour le plaisir de s'affirmer[232].

Analyse d'une remarquable lucidité et qui fait écho aux insatiables désirs illimités qui font le lit de la nature humaine et que la morale, par les interdits qu'elle érige, a pour fonction de contenir.

> L'ensemble des règles morales forme vraiment autour de chaque homme une sorte de barrière idéale, au pied de laquelle le flot des passions humaines vient mourir, sans pouvoir aller plus loin. Et, par cela même qu'elles sont contenues, il devient possible de les satisfaire. Aussi, que, sur un point quelconque, cette barrière vienne à faiblir, et aussitôt, par la brèche ouverte, les forces humaines jusque-là contenues se précipitent tumultueusement[233].

L'institution scolaire devrait idéalement permettre au professeur de rendre possible ce sacrifice des pulsions antisociales, mais également de combattre sa propre propension à la violence, à la griserie du pouvoir, telle qu'elle est susceptible de s'exercer dans la relation inégale maître/élève. La violence est, en effet, souvent endogène à l'école. Et pourtant, dans la critique qu'il opère de Tolstoï et de sa pédagogie libertaire, critique notamment de la liberté et du plaisir d'apprendre, la pensée de Durkheim révèle un impensé, un point aveugle que J.C. Fillioux qualifie d' « inconscient épistémologique[234]».

> On peut supposer dès lors que le moralisme intransigeant de Durkheim, sa façon de mettre en scène le devoir contre le plaisir (….), tout cela qui s'oriente vers une apologie de la punition, et autant d'expressions d'une ambivalence nucléaire : une angoisse devant la violence qui implique à la fois sa reconnaissance et sa négation[235].

Exemplarité morale nécessaire, certes, mais dont il convient toutefois de ne

---

[232] DURKHEIM Emile, *L'éducation morale, op.cit.,* p. 135-136.

[233] DURKHEIM Emile, *op. cit ,* p. 35

[234] FILLIOUX Jean-Claude, Article « Sanctions et punitions à l'école : Durkheim critique de Tolstoï », *in Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation, op.cit.,* p. 223.

[235] *Ibid.*, p. 224.

point occulter le soubassement pulsionnel et la dimension imaginaire. Partant, une telle exemplarité morale est absolument nécessaire et ne saurait être sous-estimée, même s'il convient d'en marquer les limites. Vincent Peillon a souligné, lors de la rentrée scolaire 2013, la nécessité pour les professeurs d'incarner les valeurs qu'ils enseignent. Dans un rapport récent sur *L'éducation civique à l'école,* Gérard-Alain Slama souligne la force de cette exemplarité :

> En soulignant le caractère irremplaçable du maître, il ne s'agit pas de confiner celui-ci dans le rôle d'un prescripteur de normes, qui serait inévitablement rejeté et lui ferait perdre son autorité, mais en éveilleur de la conscience des élèves à des valeurs raisonnées (...). On ne dira jamais assez, en revanche, l'importance décisive de l'exemple personnel donné par le maître, et tous les adultes travaillant au sein de l'école pour tout ce qui se rapporte à la transmission des valeurs de respect, d'humanité, des règles de comportement et des codes de politesse[236].

On notera l'inspiration maïeutique d'un tel enseignement, à travers la métaphore du maître éveilleur, sans que soit jamais évoqué le désir de vérité par lequel la vertu peut seule accoucher d'elle-même. La référence à Kant se profile aussi dans cette pédagogie morale fondée sur la croyance en une perfectibilité indéfinie de l'homme, l'idéal du devoir-être en appellant à la maîtrise du jugement et au pouvoir de soumettre nos conduites, sous l'influence d'un maître exemplaire, à la raison législatrice. La circulaire de la rentrée 2011 relative à l'enseignement de la morale dans les écoles primaires, souligne cet héritage :

> Aussi, lors de séances pédagogiques, lorsqu'on abordera les jugements moraux, lorsqu'on tentera de se confronter à un dilemme, reviendra-t-il au maître de s'appuyer sur une argumentation rationnelle et une expression aussi respectueuse que possible de la conscience de chacun. Cette attitude, empreinte de sagesse et de prudence, doit, à l'égard de ses élèves, revêtir un caractère d'exemplarité : on sait en effet que, chez l'enfant, les sentiments et les comportements se réfèrent souvent aux exigences du maître. Il revient donc à ce dernier, par sa manière d'être et de s'exprimer, d'exercer en toutes circonstances cette influence formatrice[237].

---

[236] Journal officiel de la République française, avis et rapports du Conseil économique, social et environnemental, n° 2009-1; rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama au nom de la section des affaires sociales, au cours de la séance du 22 avril 2009, 88 p., p. 14.

[237] *INSTRUCTION MORALE A L'ECOLE PRIMAIRE,* circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, *op.cit.*

L'autre visage de l'exemplarité se situe du côté de l'éthique, en vertu de sa singularité, au-delà du particulier et de l'universel. Mais ce que l'exemple a en propre est de valoir pour tous, comme si le commun était vidé de toute identité. Ce qui est commun est par définition ce qui n'identifie pas, n'appartient à personne. Qu'est-ce à dire ? « Seule la vie dans la parole est inqualifiable et inoubliable. L'être exemplaire est l'être purement linguistique[238] ». L'exemplarité se retranche ainsi de toute effectivité ou plutôt ne tire son être que de l'être-dit, d'où l'enjeu symbolique du discours sur la vertu tenu par celui qui se refusait à être un « maître de savoir ». D'ailleurs, qu'il n'existe point de maîtres de vertu n'est qu'une hypothèse empirique qu'un contre-exemple pourrait venir infirmer. Et il se pourrait bien que le maître Socrate soit la réfutation par excellence de cette conclusion provisoire à laquelle le philosophe ne consent que par le retrait final de sa présence. Mais maîtrise n'est alors pas discours, seulement un saut dans un lieu inassignable. Point de rupture qui laisse à méditer !

1.2.2. Position du problème d'un point de vue éducationnel : la responsabilité de l'enseignant, à la croisée de la morale et de l'éthique.

La responsabilité de l'enseignant à l'égard de l'apprenant peut, en sa nature éthique, conduire à une écartée quant à la morale professionnelle qui vise l'enracinement et la continuité (intériorisation non critique de normes et de règles à des fins de conformisation), là où l'éthique exige l'arrachement et l'émancipation[239]. La morale professionnelle répond en effet à une entreprise fabricatrice de mise en forme de l'élève, irréductible à la visée éthique de formation du sujet. La morale appelle donc l'éthique comme son dépassement nécessaire. Un exemple simple pour

[238] AGAMBEN Giorgio, *op.cit.,* p. 17

[239] Tel est, selon J.B. PATURET « le rapport aporétique de l'éducateur à l'éduqué : inscrire l'autre dans les normes et valeurs d'un groupe social historiquement donné, arracher le sujet à la conformité de ces mêmes normes », *De la responsabilité en éducation, op.cit.,* p. 106.

éclaircir ce point : l'obligation de « boucler » les programmes vaut-elle encore dès lors que la presque totalité des élèves est laissée sur le bord de la route ? Que faire du "postulat d'éducabilité[240]" orientant éthiquement l'action éducative de formation du sujet ?

Philippe Meirieu dans le *Choix d'éduquer* note que la postulation de l'éducabilité de l'élève n'a pas nécessairement pour corollaire la responsabilité éducative qui devrait en toute bonne logique l'accompagner[241]. Rappelons que pour Philippe Meirieu, l'éducabilité est d'abord le « principe logique » sans lequel toute activité éducative serait par avance condamnée. Mais c'est aussi un « principe heuristique » essentiel, une telle postulation engageant la responsabilité du professeur, et provoquant son désir de tout mettre en œuvre pour que ses élèves réussissent, d'où le risque, en conséquence, d'innover au quotidien dans ses pratiques pédagogiques. Le travail de Serge Boimare sur la médiation culturelle et symbolique, à travers des mythes fondateurs ou romans d'initiation propres à autoriser le libre déploiement de la pensée chez certains élèves confrontés à « la peur d'apprendre[242]», témoigne par exemple d'une telle recherche. Mais l'affirmation de l'éducabilité de l'autre est à double tranchant en ce qu'elle peut conduire à des dérives fabricatrices, au désir de satisfaire le fantasme de Pygmalion, sans prise en considération du droit à la résistance de l'apprenant. Voilà pourquoi un tel postulat doit se doubler d'un impératif éthique : celui du "principe de la non-réciprocité[243]". Ainsi, le postulat d'éducabilité relève d'un véritable pari, au sens pascalien du terme : le professeur se doit d'y croire absolument tout en sachant pertinemment qu'il est susceptible d'être mis en échec et ne saurait souffrir de réciprocité. Au principe d'éducabilité répond celui de la liberté, envers de l'indifférence. C'est

---

[240] Postulat d'une éducabilité à la fois cognitive et psycho-affective, énoncé par Philippe MEIRIEU, lequel s'est inspiré du philosophe et pédagogue HERBART : successeur de KANT à la chaire de Königsberg.

[241] MEIRIEU Philipe, *Le choix d'éduquer, op. cit.*

[242] BOIMARE Serge, *La peur d'apprendre* (1999), Paris : Dunod, 2° édition 2004, 196 p.

[243] Philippe Meirieu indique que "la non-réciprocité, c'est la confiance sans l'exigence, le crédit sans la dette, l'espérance du mieux sans la brutalité pour l'obtenir", *Le choix d'éduquer,* p. 50.

finalement cette asymétrie dans la responsabilité qui fait du professeur un sujet à même de pouvoir éveiller à son tour chez l'élève le statut de sujet.

Paul Ricoeur note la nécessité de recourir à l'éthique quand l'exigence universelle de la loi qui vaut inconditionnellement conduit à des "impasses pratiques", faute de pouvoir contextualiser le jugement moral[244]. Prévaut ainsi la visée de l'action sur la norme qui l'inspire. En ce sens, l'éthique précède et fonde la morale au regard de la valeur inconditionnelle de la personne. Ce qui signifie, en clair, que l'éthique nait d'une situation aporétique qui a pour effet de « nous situer hors de tout port, dans un sans-port et, dans l'incertain et la fragilité de ce lieu, de répondre aux conditions d'une rencontre et d'un partage[245]». Pour illustrer cette idée forte, Francis Imbert relate une histoire de transgression des règles par une institutrice de CM2, dès lors hantée des mois plus tard par la culpabilité de ne pas avoir répondu à ce qu'exigeait la morale professionnelle. En l'occurrence, le récit peut-être scandé par trois moments de rupture :

Premier arrachement : deux enfants se battent (pour une question de gomme) et la violence des coups est telle qu'elle plonge la classe dans un indescriptible chaos ayant pour effet la sidération figée et muette des autres élèves. Appel impuissant à la raison, bien loin tapie. Appel à l'aide sans écho, l'enseignante étant seule présente à l'étage et le directeur absent. Retour dans la classe et tentative d'interposition vaine de la maîtresse qui se sent alors aspirée comme en un vertige par un tel tourbillon de forces immaîtrisables. Mise à distance soudaine comme si, en elle, se levait une voix démonique lui interdisant de poursuivre. Elle brise là.

Seconde rupture : l'enseignante prend alors conscience du fait que les autres élèves sont entièrement fascinés par ce spectacle, pris en quelque sorte dans la glue

---

[244] RICŒUR Paul, *Soi-même comme un autre op.cit.,* Septième étude : *Le soi et la visée éthique,* Huitième étude : *Le soi et la norme morale,* Neuvième étude : *Le soi et la sagesse pratique : La conviction,* p. 199-345. La thèse démontrée dans ces trois études se ramène à trois points visant à démontrer le rapport de subordination et de complémentarité entre morale et éthique : « 1) La primauté de l'éthique sur la morale » ; 2) la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme ; 3) la légitimité d'un recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des impasses pratiques », p. 200-201

[245] IMBERT Francis, *Médiations, Institutions et Loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle* (1994), Paris : ESF éditeur, 2007, 131 p., p. 129-130.

d'une jouissance pulsionnelle. Il devient urgent de les décoller de cette violence. Elle les emmène dans la classe d'à côté, non sans avoir prévenu préalablement les belligérants.

Dernier acte : séparation qui concerne cette fois les deux protagonistes de l'histoire, lesquels font une entrée quelque peu penaude dans la nouvelle classe. La maîtresse s'oppose à leur réintégration et envoie chacun des deux garnements faire des exercices dans des salles attenantes, vacantes.

Les règles déontologiques ont été transgressées par l'enseignante qui avait l'obligation légale et morale de ne pas laisser les élèves seuls et sans surveillance, mais c'est au prix d'un tel dérèglement qu'une posture éthique a pu se construire, certes à la marge de la conscience comme de l'institution ! Néanmoins, « ici, il s'agit bien de mise en pratique de la loi, laquelle, précisément, peut conduire à décontenancer les règles. L'éthique se supporte du symbolique[246]». L'enseignante a pu soutenir un processus de symbolisation par un triple arrachement à une situation confusionnelle d'indifférenciation primitive. La prescription symbolique (l'interdit de la jouissance incestueuse comprise comme chaos pulsionnel, mélange des places, désordre absolu) a ici la valeur d'une attitude éthique pourtant difficile à assumer sans culpabilité, en ce qu'elle n'est advenue qu'au prix d'une transgression de la morale professionnelle et d'une mise à l'épreuve de l'enseignante dans une situation dont elle n'avait, initialement, nulle maîtrise. Cette situation de classe appelle deux remarques.

La première remarque est relative au jeu de l'institution scolaire. Le sujet social est d'abord le sujet de l'institution, soit d'un ordre contraignant lui préexistant. En l'occurrence, l'institution scolaire fait advenir le sujet par un sacrifice qui est le même pour tous, à savoir le renoncement à une toute puissance pulsionnelle qui est celle d'une totalité indifférenciée. Le groupe-classe dont la maîtresse n'est point exclue est en effet initialement plongé dans un chaos indescriptible, exerçant d'indéniables effets de fascination en ce qu'il évoque la fusion originelle dont chacun procède, ce que met particulièrement en lumière le

[246] *Ibid.,* p. 129.

mythe d'Aristophane. Aristophane, grand auteur comique ayant contribué à la disgrâce de Socrate par le portrait peu flatteur qu'il en fait dans *Les Nuées,* est présenté dans *Le Banquet* de Platon comme un ivrogne hoquetant[247]. L'éloge de l'amour qu'il prononce pourtant est digne du plus grand intérêt. Ce mythe se déroule en trois temps.

- Tout d'abord, la description de notre nature primitive sous une forme sphérique : image d'une totalité close et indivise propre à satisfaire le désir d'une complétude parfaite. Mais cette unité est double : mâles, femelles et androgynes voient ainsi tous leurs membres et organes dupliqués.

- Le second temps est celui du dédoublement de cette unité originelle, suite au châtiment infligé par Zeus à ces premiers hommes qui voulaient conquérir le ciel et rivaliser avec les dieux. Par là se trouvait menacé l'ordre universel, totalité parfaitement ordonnée discriminant hiérarchiquement la place des hommes et des dieux, avec lesquels on ne saurait rivaliser. Mythe de la césure qui est comme le prix à payer d'une telle *hybris* et dont on pourrait donner une interprétation psychanalytique, nulle société n'étant humainement habitable sans renoncement à la démesure du désir de l'indivision. Or ce dédoublement de l'unité originelle frappe l'individu du sceau de la finitude pour le faire advenir comme sujet. Structurellement, le sujet humain est pur manque, division originaire dont le désir procède.

- Le dernier moment procède de la trace nostalgique de ce qui ne sera jamais plus : désir impossible d'une fusion retrouvée. L'aspiration à trouver « sa moitié » pour reconstituer l'unité perdue participe d'une quête désespérée de la complétude parfaite, non désirante (le désir procédant toujours d'un « manque à être »).

L'amour fusionnel procède du manque, certes, mais est toujours manqué de par le déni de la nature humaine, structurellement brisée, qu'il opère. Le vœu secret

[247] PLATON, *Le Banquet,* traduction inédite, introduction et notes par Luc Brisson, Paris : GF Flammarion, 1998, 261 p.

d'une définitive fusion est finalement désir de mort et mort du désir : redevenir un entier parfait afin de pouvoir disputer en félicité la béatitude des dieux. Nostalgie mortifère de l'origine barrant le désir du sujet par une opération *ontologiquement* impossible : ½ +½ = 1 (l'opération qui fait advenir le sujet suppose de savoir compter jusqu'à 3, le tiers introduisant au symbolique : 1 + 1 = 3).

L'Ecole est alors le prix à payer pour parachever ce sacrifice au Tout-Un. L'expérience éducative rejoint là celle de l'analyse : l'avènement du sujet présuppose la prise de conscience de son statut de vivant sexué et non point d'immortel[248]. Le propre de l'école est en effet la transmission d'une instance tierce : la Loi, le Savoir, les Valeurs, autorisant le sujet à renoncer au fantasme de la complétude. Bref, l'Ecole institue le sujet sinon brisé du moins divisé : celui qui ne pourra jamais être présent à lui-même dès lors qu'il sait. A l'école, nul apprentissage et nulle socialisation ne sont possibles tant que l'enfant n'a pas renoncé à la fusion indifférenciée qui porte la marque de Thanatos et s'oppose à la reproduction de la Vie. Le tour institutionnel a ainsi pour effet de civiliser l'individu par une instance tierce, tout en assurant la reproduction de la vie : *vitam instituere.*

Pierre Legendre a montré en quoi l'institution, terme juridique emprunté au droit de l'empire romain et signifiant « doctrine, enseignement », a toujours affaire à la reproduction de la vie. La fonction vitale de l'école, *vitam instituere*[249], est de confirmer par un ordre symbolique l'institution du sujet dès lors qu'elle assigne à tout élève une place dans l'espace de la classe : « Si les institutions ont une fonction décisive dans l'assignation de chaque sujet sous un statut de Raison, de non-folie, cela passe par la reconnaissance successive des places, sans confusion[250] ». Dans l'exemple des élèves bagarreurs, l'institutrice est précisément celle qui les institue comme sujets en ce qu'elle leur assigne une place sans confusion possible, bien à

[248] LACAN Jacques, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, op.cit.,* p. 229.

[249] LEGENDRE Pierre, juriste et psychanalyste, note que « cette formule venue de la tradition romaniste condense le pouvoir d'évocation du concept d'institution. *Vitam instituere* est une expression qui appartient à la longue histoire du droit romain jusqu'au XIXe siècle et fait écho à des formules classiques (avec le sens d'établir, régler ou ordonner la vie) », *Sur la question dogmatique en Occident,* Paris : Fayard, 1999, 369 p., p. 106-107.

[250] LEGENDRE Pierre, *Leçons IV, L'inestimable objet de la transmission. Etude sur le principe généalogique en Occident,* Paris : Fayard, 1985, 408 p., p. 39.

l'égard du groupe dont ils ont menacé la cohésion sociale, passage de l'anomie à un ordre symboliquement délimité, *vitam instituere*. La loi est la catégorie juridique qui n'en finit pas d'instituer l'élève à travers l'apprentissage du *Logos,* cet entrelacement de la raison et de la parole (la nomination de l'interdit) ayant pour effet la mise à distance de la toute puissance ténébreuse des pulsions dont nous sommes aussi issus.

A l'école, la place du maître ne saurait être confondue avec celle de l'élève, en raison d'une asymétrie statuaire reconnue légalement et légitimée par le fait que l'adulte formateur est précisément celui qui institue l'humanité en l'enfant. « Ainsi, la fonction sociale de l'autorité a-t-elle pour visée un désenlacement[251]». L'éthique est l'opération d'une telle assignation topographique à partir d'un non-lieu, d'un saut dans la présence parfois opéré en rupture avec la prescription réglée des places assignées par avance à chacun, comme dans l'exemple analysé.

Lorsque cette fonction de « désenlacement » n'est plus remplie, alors l'autorité de l'institution est menacée. Dès lors, les places de l'élève et du maître ne sont plus clairement délimitées et c'est cette confusion qui a pour effet une dilution des statuts, l'autorité du professeur ne pouvant s'exercer qu'à la faveur d'une asymétrie statutaire légitime. « L'autorité ne procède pas d'un contenu, mais de la place de l'émission du message : cela est dit parce que cela doit être dit, qu'il faut l'entendre dit à la bonne place[252]», autorité qui est la marque symbolique non de la morale mais de l'éthique.

La seconde remarque relative à la situation de classe examinée est celle de la vulnérabilité de l'enseignante, au regard de la culpabilité ressentie et de l'expérience d'une démaîtrise mettant en question sa professionnalité. L'éthique se constitue ainsi comme épreuve du sujet, dans l'expérience de sa vulnérabilité. L'éthique participe en ce sens à la formation d'une véritable identité professionnelle en ce qu'elle relève d'une posture réflexive interrogeant ce dessaisissement du sujet.

---

[251] LEGENDRE Pierre, *Leçons VI, Les enfants du texte. Etude sur la fonction parentale des Etats,* Paris : éd. Fayard, 1992, 470 p., p. 52.

[252] *Ibid.,* p. 47.

A ce titre, il importe de garantir un cadre permettant l'élaboration du symbolique, non sans rapport avec le cadre analytique qui permet la manifestation du pulsionnel à l'intérieur de digues ayant pour fonction de contenir tout débordement pulsionnel potentiel. Depuis la deuxième topique de Freud s'est imposée la notion d'organisation psychique comme organisation topographique, par la prise en considération de la structure inconsciente du contenant. Ainsi, la pensée ne peut se déployer sans délimitation d'un certain espace, à l'intérieur duquel des processus psychiques sont susceptibles d'être élaborés. Les règles posées ont ainsi pour fonction de fixer des limites, frontières symboliques délimitant la place de chacun (règle d'abstinence : refus de se mettre à la place où le patient souhaite mettre l'analyste dans le transfert). Par analogie, le cadre posé dans la classe délimite les places de l'élève et du maître.

Ce cadre est celui des médiations mises en place au sein même de l'institution scolaire afin d'autoriser la parole du sujet et qui peut prendre des chemins de traverse, des voies obliques toutefois parfaitement balisées et légitimées, telles que celles issues de la pédagogie institutionnelle et qui feront l'objet d'une analyse précise dans la dernière partie de ce travail. L'éthique irréductible à toute « éthiquette », discours prescriptif sur un devoir-être formalisable, met directement en jeu la responsabilité éducative de l'enseignant à l'égard de l'élève, compte tenu de sa vulnérabilité mais aussi de son statut de sujet.

1.2.2.1. La difficulté du geste éthique : le maître est bien souvent « un animal qui a besoin d'un maître[253] » :

L'éthique ne prend sens que comme relation singulière à autrui : celui à qui l'on veut répondre. C'est bien l'élève qui oriente éthiquement la *praxis* pédagogique et éducative. Or le discours du formateur qui disparaît en tant que sujet, faute de

[253] Expression inspirée de la citation kantienne : « L'homme est un *animal* qui, lorsqu'il vit parmi d'autres membres de son espèce, *a besoin d'un maître* », tirée de l'opuscule *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique,* Sixième proposition, traduction et commentaire par Jean-Michel Muglioni, Paris : Editions Pédagogie moderne - Bordas, 1981, 191 p., p.17. L'aporie est la suivante : ce maître « sera lui aussi un animal qui a besoin d'un maître » pour briser ses inclinations particulières et égoïstes en vue d'obéir à une volonté susceptible de valoir universellement, *Ibid*.

courir le risque de l'exposition à autrui, ne permet pas de faire advenir chez celui dont il a la charge une posture éthique. Didier Moreau, dans une thèse sur *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier*[254], montre l'enjeu crucial de l'expérience de la vulnérabilité, de soi et d'autrui, dans la construction de cette posture éthique. L'épreuve de sa propre vulnérabilité répond en miroir à celle des élèves, des parents ou même de ses pairs. Dès lors, l'éthique se construit au cours de l'activité professionnelle, à partir des problèmes rencontrés dans la pratique, comme mise à l'épreuve et, éventuellement, révision des valeurs et convictions initiales. Analysons un exemple vécu afin de rendre moins aride la sécheresse de la démonstration.

Il s'agit d'une enseignante qui, dans sa classe, a construit des règles auxquelles elle n'entend pas déroger, au nom d'un principe d'équité qui vaut pour tous les élèves : ainsi en va-t-il de l'obligation de faire à la maison les exercices demandés, à moins d'être dûment excusé par un mot sur le carnet de correspondance signé des parents, le non respect de cette règle exposant l'élève à une sanction, certes éducative mais néanmoins contraignante. Se présente une élève qui excuse le travail non fait par des raisons familiales. Le professeur ne peut accepter une telle excuse dès lors qu'elle n'est pas notifiée dans le carnet de correspondance, pour des raisons déontologiques d'exemplarité rappelées à la fautive : les règles ne doivent pas souffrir la moindre entorse, nul ne pouvant s'autoriser, en un sens éminemment kantien, un régime d'exception proprement amoral – la moralité répondant à une exigence d'universalité. L'élève toutefois insiste, indique que les raisons alléguées sont sérieuses, mais le professeur réitère, *sans l'entendre*, avec toutefois un bémol : il suffira à l'élève de présenter un mot d'excuses pour que la sanction soit levée. Dans cette configuration professionnelle, « l'autre et soi-même se réduisent à des fonctions : à la place et aux rôles qu'ils se doivent d'occuper ; et les définitions de ces places et de ces rôles ne sauraient être questionnées[255]».

---

[254] MOREAU Didier, *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation,* thèse présentée et soutenue publiquement le 13 février 2003, à l'Université de Nantes.

[255] IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue. Praxis ou poïesis, Ethique ou morale,* Issy-les- Moulineaux : E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 2000, 172 p., p. 56.

Est ici en jeu la nécessité d'un rapport impersonnel à la loi dont le professeur est le garant : il ne sanctionne jamais en son nom mais s'efface derrière l'instance tierce de la loi qu'il se doit toutefois d'incarner. Là est le paradoxe : on ne peut représenter la loi qu'à la condition de l'incarnation. Or ici l'esprit a été confondu avec la lettre de la loi, faute de courir le risque de l'exposition à la parole de l'autre. Par ailleurs, la loi qui est une instance normative transcendante au fondement même du vivre-ensemble, a été ici confondue avec la règle, immanente à l'ordre des pratiques et par définition négociable (en l'occurrence, règle de travail qui ne prend sens qu'à l'intérieur d'un contexte donné). L'éthique s'articule à cette exigence de prise en compte de la singularité de la situation, et la dimension de l'altérité autorise cette entorse au règlement que Ricoeur appelle "sagesse pratique", soit l'invention des "conduites qui satisferont le plus à l'exception que demande la sollicitude en trahissant le moins possible la règle[256]".

La déontologie, soit la morale professionnelle, répond en effet à une visée fabricatrice (*poïesis*) de mise en forme de l'élève qui doit se conformer aux règles, au savoir, au maître, là où l'éthique est formation du sujet (*praxis*). Cette distinction aristotélicienne entre la *poïesis* (le faire s'épuise dans la production d'une œuvre qui lui reste extérieure) et la *praxis* (finalité immanente à la pratique humaine) est particulièrement mise en lumière par Francis Imbert :

> Dans la conception *poïétique* du pédagogique, le savoir-marchandise que chacun se repasse, objet usé, exsangue, finit par s'épuiser, par perdre tout sens hors ce mouvement de va-et-vient, ce déplacement qui le conduit de l'un à l'autre et ce faisant marque des pôles statutairement asymétriques. Il s'avère ici, parce que tout se joue dans le *mouvement,* que rien n'advient de nouveau. Chacun demeure à sa place (…) Le mouvement s'effectue entre deux pôles statiques ; deux bornes une fois pour toutes dé-finies, le « maître » et l' « auditeur »[257].

Opposition classique de l'apprenant passif, comparé à un contenant vide, et de l'enseignant qui le remplit et structure en l'informant, littéralement en lui imposant une forme : celle des connaissances bien ordonnées et des règles et valeurs qu'il se doit d'avaliser. On retrouve ici l'étymologie latine de l'instruction :

---

[256] RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre, op.cit.,* p. 312.

[257] IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue, op.cit.*, p. 56.

instruere qui signifie, selon le Trésor de la langue Française[258] : "assembler dans, dresser; munir, outiller", sens qui subsiste dans l'ancien français *estruire* "construire". Causalité mécanique, efficience des moyens ajustés à une fin posée par avance, qu'il convient de différencier de la *praxis*, laquelle fait prévaloir une causalité circulaire : « interaction de deux « partenaires » qui occupent chacun l'un par rapport à l'autre les positions d'agent et de patient[259]». Francis Imbert, en refusant de se laisser enfermer dans la pure et simple opposition abstraite de la *poïésis* et de la *praxis*, excède le paradigme aristotélicien. En effet, la *praxis* qui s'accomplit dans ces trois « métiers impossibles[260]" que sont la politique, la psychanalyse et l'éducation, est certes irréductible à une pure *poiësis,* mais se soutient pourtant d'un *ergon*[261] : possibilité de faire advenir un devenir sujet, soit une puissance de métamorphose au sein même de l'être humain. « L'*ergon* de la pédagogie est une *autoproduction*, l'avènement d'une *autonomie*[262] » susceptible de se réaliser dans et par la rencontre entre sujets. Exemplifions par la reprise de notre histoire.

Le lendemain, l'élève déposa en silence une lettre cachetée sur le bureau du professeur, et guetta avec le plus vif intérêt sa réaction alors que celle-ci en prenait discrètement connaissance durant le cours. L'enseignante s'efforça de demeurer impassible, alors même qu'elle était secrètement ébranlée par la violence des propos tenus : le père était hospitalisé pour un cancer, dont l'issue demeurait incertaine, ce qui expliquait que sa fille n'ait pu faire son travail, mais sans doute demeurait-elle insensible à de tels arguments, épargnée par la vie et protégée par son statut de fonctionnaire ! Etaient également rapportées les paroles du père, proches de l'insulte.

---

[258] LE TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE Informatisé, atilf.atilf.fr/tlf.htm

[259] IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue, op.cit.*, p. 56.

[260] Selon le mot de FREUD. L'expression de « métier impossible » apparaît dans deux textes : sa *Préface* à l'ouvrage d'AICHORN, pionnier de la rééducation des jeunes délinquants, *"Jeunesse à l'abandon"* (1925) et *Analyse terminée et analyse interminable* (1937). Néanmoins, Kant énonçait déjà l'idée selon laquelle « Il est deux découvertes humaines que l'on est en droit de considérer comme les plus difficiles : l'art de gouverner les hommes et celui de les éduquer », dans son introduction aux *Réflexions sur l'éducation,* Introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko, Paris : Librairie philosophique VRIN, 1993,160 p., p. 78.

[261] Le grec εργον, *ergon*, signifie travail et par extension, l'ouvrage, la tâche humaine dans laquelle se matérialise l'action, l'activité.

[262] IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue, op.cit.*, p. 45.

L'enseignante refusa de réagir impulsivement à l'injustice des propos tenus, provoqués par la souffrance subie, et décida d'écrire une lettre d'excuses à cette mère d'élève. Le lendemain, elle alla trouver la lycéenne pour lui présenter de vive voix le regret de ne pas avoir compris la situation, sans pouvoir mettre à distance l'émotion qui l'étreignait. Epreuve de vulnérabilité de part et d'autre, la lycéenne s'excusant à son tour. Relation proprement humaine entre sujets : là est l'éthique !

L'éthique, loin de relever d'une *epistémè*, s'éprouve effectivement au cœur de la *praxis,* dans l'intersubjectivité : imprévisibilité toujours risquée - au regard de ce qu'elle met en jeu - d'une rencontre entre sujets. On a affaire ici à la responsabilité de l'enseignant à l'égard de l'élève, compte tenu de son statut de sujet orientant éthiquement l'action éducative. Responsabilité qui, étymologiquement (*spondere*), renvoie à l'idée de promesse, soit d'engagement éthique : répondre de ses convictions, certes, mais aussi répondre à l'autre. *Cette responsabilité pour autrui est en effet de l'ordre de l'appel : l'élève est celui à qui je veux répondre, de manière à rendre possible de nouveaux commencements*. Dès lors, cette responsabilité est irréductible au « fait de la natalité », à la charge qu'ont les adultes de représenter symboliquement le monde, dans toute la sédimentation historique des œuvres de la culture, auprès des nouveaux venus : « l'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité [263]». Aussi, la responsabilité se décline autant à l'égard d'un monde déjà vieux que renouvelle la natalité, qu'à l'égard d'un avenir fondateur du passé.

Instituer, du verbe latin *instituere*, signifie commencer, fonder, créer. Où l'on comprend que *cette responsabilité propre à l'éthique se réfère à l'institution dans sa dimension « instituante », sa possibilité d'initier de nouveaux commencements, là où la déontologie ne prend que la relève de l'institué.*

> L'activité instituante donne forme à l'interaction de l'homme et du monde en ne traitant pas le passé comme un « résidu » mais comme l'exigence d'un avenir où les promesses et les réalisations risquent pourtant de ne pas coïncider. Le temps fait autorité mais le devenir n'est voué à aucun accomplissement[264].

[263] ARENDT Hannah, « La crise de l'éducation », *in La crise de la culture, op.cit*., p. 251.

[264] REVAULT D'ALLONNES Myriam, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité,* Paris : Editions du Seuil, 2006, 271 p., p. 251.

Ainsi, lorsque les normes du savoir et les règles déontologiques s'imposent comme valeurs de référence emblématiques que le maître exhibe de manière désincarnée, alors le sujet disparaît en même temps que cette responsabilité qui fait réponse à l'élève. La réification des places élève/maître provient en l'occurrence de la stricte application mécanique d'un code déontologique dont la visée est l'efficience, la prévisibilité sans faille. Le maître est bien souvent cet animal qui a besoin d'un maître, soit d'une couverture institutionnelle le dispensant du risque de l'engagement éthique. L'institution est à comprendre ici comme chose instituée, en son inertie et puissance de pesanteur. Le maître qui se conforme scrupuleusement et de manière quelque peu psychorigide aux valeurs de sa profession est, en ce sens, l'animal qui cherche à l'extérieur la règle d'action susceptible d'exempter sa conscience de tout dilemme éthique. L'institution est alors le maître qui lui délivre un tel modèle prescriptif, à travers des normes et obligations que l'on doit certes impérativement respecter en tant que fonctionnaire (loi du 13 juillet 1983), mais sans toutefois jamais porter atteinte à l'éthique.

Que la morale ne puisse faire l'économie de la figure du maître sans lequel nulle transmission ne saurait advenir est une idée déjà contenue dans le *Ménon* : l'invitation à s'engager sur le chemin de l'anamnèse, effort de conquête du vrai à partir du propre, ne peut pourtant s'opérer sans la médiation de l'autre, celui qui guide l'effort de la pensée vers la rectitude du jugement.

> ll y a, en d'autres termes, une chaîne dans la relation d'enseignement comme il y a une chaîne des raisons. L'onde de choc provoquée par la torpille invite à la quête, mais celle-ci, toute singulière qu'elle soit, n'est jamais isolée ; d'où vient qu'elle se produise « devant » un maître, la maîtrise accordée tenant lieu ici de la hauteur du savoir[265].

Reprenons notre propos. Dans l'exemple analysé, l'éthique de l'enseignante présupposait pour condition de se défaire d'un désir de maîtrise de la situation, pour faire droit au sujet. Mais sujet de quoi ? Sujet de qui ? Sujet pourquoi ? La gageure est ici d'entreprendre de définir ce qui, par définition, est précisément indéfinissable. Le sujet ne peut qu'à grand-peine émerger d'un discours qui tendrait à l'objectiver, à le réifier dans les mailles serrées de la rationalité. Et pourtant, le sujet est bien l'effet

[265] HAYER René « La morale du savoir », *Le Portique, op.cit.*

d'une parole qui lui est adressée ! Sans doute est-ce en ce sens qu'il faut interpréter le référentiel des maîtres : « respecter les élèves et leurs parents ».

Georges Vigarello analyse la thématique du respect en ce qu'elle interroge l'éducation comme configuration spatiale symbolique : attribuer à l'élève un espace propre, une « *place* » telle qu'il pourra exister comme sujet, effet d'une parole porteuse de sens en ce qu'elle autorise l'émergence de son désir[266]. Mais cette place ne pourra être configurée que par la position même du maître, objectivée dès le Moyen-Age, et son statut de sujet. Le problème est alors de savoir si ces places sont d'ores et déjà fixées par avance (est ici en jeu le rôle de l'institution scolaire en tant qu' « agence de placement » qui distribue des rôles prédéfinis aux professeurs et aux élèves), ou s'il existe une marge d'indétermination telle que les sujets de la relation éducative n'auront jamais le statut de substances, la substance étant ici entendue en un sens aristotélicien, comme ce qui demeure le même, substrat doté de déterminations essentielles propres à le qualifier de manière permanente.

> *Le fait dont tout discours sur l'éthique doit partir, c'est qu'il n'existe aucune essence, aucune vocation historique ou spirituelle, aucun destin biologique que l'homme devrait conquérir ou réaliser. C'est la seule raison pour laquelle quelque chose comme une éthique peut exister : car il est clair que si l'homme était ou devrait être telle ou telle substance, tel ou tel destin, il n'y aurait aucune expérience éthique possible – il n'y aurait que des devoirs à accomplir*[267].

Aussi, lorsque la place du maître n'est plus figée, confondue avec le personnage social[268], et fait droit à l'autre, surgit du coup le risque de devoir renoncer à une toute puissance imaginaire. « La déception et l'impuissance sont au

---

[266] VIGARELLO Georges, « L'individu dans l'histoire de l'éducation », *in La question du sujet en éducation et en formation,* Paris : Editions L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 1996, 203 p., p. 17-27.

[267] AGAMBEN Giorgio, *La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque, op.cit.,* p.47.

[268] Rappelons qu'étymologiquement, le terme latin de *persona* désignait le masque porté par les acteurs de théâtre et le rôle qu'il jouait, raison pour laquelle Carl Gustav JUNG a repris ce terme pour désigner un archétype de personnalité sociale auquel le moi est susceptible de s'identifier, au point de pouvoir confondre cette image avec son être réel, d'où l'effet de masque. Par ailleurs, le terme de *persona* vient du verbe *personare*, qui signifie parler (*sonare*) à travers (*per*) : le personnage social parle bien à travers son rôle et sa fonction, en l'occurrence celui de gardien de la loi et de représentant « exemplaire » de l'institution scolaire.

commencement » note Mireille Cifali[269]. En clair, *la posture éthique survient dans l'après-coup, loin d'être initiale, et relève d'une construction qui s'éprouve à travers l'identité professionnelle de l'enseignant.*

1.2.2.2. De la vulnérabilité comme épreuve du sujet, évaluée non à l'aune de la mauvaise conscience mais de la vie :

La vulnérabilité n'est pas à entendre ici en un sens juridique comme l'impuissance à défendre ses propres intérêts en raison d'une faiblesse, due à l'âge, la dépendance sous toutes ses formes, la maladie, une infirmité ou une déficience physique ou psychique, mais aussi une fragilité économique ou culturelle. Le Trésor de la Langue Française note qu'étymologiquement, le terme est emprunté au latin tardif *vulnerabilis* : « qui peut être blessé[270]», blessure morale cela va sans dire. La vulnérabilité serait l'indice d'une capacité à être atteint en son être, comme si les mécanismes défensifs mis en place n'étaient plus opérants. Pouvoir être touché, cela signifie une mise en question des certitudes, valeurs et convictions conférant une direction à l'existence. Dès lors, la vulnérabilité fait surgir chez le sujet qui n'est plus à l'abri la conscience aigue de sa précarité. Ce qui l'expose est ainsi la confrontation aux anciennes tables de la loi dont la diction n'a plus pour effet de conjurer l'angoisse de ne pas être immortel.

Dans le précédent exemple analysé, est un jeu une vulnérabilité ressortissant à une conscience morale entachée de culpabilité. Les tables de la loi ont gravé chez l'enseignante l'impératif d'une exigence morale inconditionnelle, le « Tu dois » ne pouvant sans contradiction logique souffrir d'exception. En l'occurrence, le « Tu dois » est adressé aux élèves sous la forme d'injonctions à faire leur devoir sous peine de sanctions. Lorsque survient la transgression, le rappel de la loi est sans concession. L'élève récalcitrant se plie à l'ordre moral dont il doit reconnaître la

[269] CIFALI Mireille, article « L'infini éducatif : mise en perspectives », in *Les trois métiers impossibles* (avec FAIN M., COURNUT J., ENRIQUEZ E.), Paris : Les Belles-Lettres, coll. Confluents psychanalytiques, 1987, 161 p., p. 73-107.

[270] Trésor de la Langue Française, *op.cit.*

force d'imposition, mais l'affirmation violente de la justice n'en a que plus d'éclat ! L'ordre se rétablit. Jusqu'au jour où la diction de la loi eut un effet paradoxal, imprévisible, l'apprenant n'en prenant pas acte. La loi frappa alors à nouveau, « cogna », comme le rappel du froid devoir, toujours impersonnellement énoncé. En effet, toute irruption de sentiment, tout vacillement dans l'exigence de faire respecter la loi, sont sitôt réprouvés moralement comme le signe d'une faiblesse à combattre énergiquement, la possibilité de ne pas être obéi par l'élève étant susceptible de faire surgir une sourde angoisse. Le principe républicain d'impartialité est à ce prix ! Bref, cette fois là, l'élève s'est cabré au nom des valeurs supérieures de la vie et à son tour, le professeur s'est incliné. Vulnérabilité de part et d'autre, reconnaissance d'une fragilité au cœur même de l'existence que ne sauraient contenir les tables de la Loi, du moins si l'on réduit celles-ci à leur trace scripturaire, si l'on confond la lettre des commandements et l'esprit qui leur donne vie. La question qui interroge cette expérience est celle de savoir en quoi cette épreuve de la vulnérabilité ne peut avoir de portée éthique qu'à la condition d'être évaluée à l'aune de la vie, non de la mauvaise conscience. Mais que recouvre celle-ci et quel est le poids de culpabilité qui la leste d'une telle cruauté morale ?

C'est à Nietzche que nous devons l'analyse la plus lucidement féroce de cette conscience morale, à travers une perspective généalogique jetant une lumière crue sur le processus de sa formation. Dans la seconde dissertation de *La généalogie de la morale*[271], Nietzsche avance trois idées : tout d'abord, la conscience morale n'est pas consubstantielle à l'homme. Ensuite, ce dont l'humanité ne saurait faire l'économie, c'est de ce dressage social par la moralité des mœurs dont la matière première est la cruauté. Enfin, la conscience morale, conquête historique récente, est par essence « mauvaise conscience » en ce qu'elle résulte de l'intériorisation du sentiment de culpabilité. Examinons ces trois idées à travers la reprise de notre exemple emblématique.

[271] NIETZSCHE Friedrich, *La généalogie de la morale,* trad. Henri Albert, Paris : Editions Gallimard, coll. Idées, 1964, 250 p. La seconde dissertation a pour titre « *La « faute », la « mauvaise conscience » et ce qui leur ressemble* ».

Point de conscience morale sans capacité à promettre, à répondre de l'avenir, présupposant une mémoire active et énergique conquise historiquement contre l'oubli. Ce qui a pour nom conscience morale, le fait de répondre de soi en toute souveraineté, par la maîtrise de son arbitre, procède d'une longue fabrication de la mémoire dont témoignent supplices, tortures et châtiments : « seul ce qui ne cesse de *faire souffrir* reste dans la mémoire[272]». Or cette épouvante qui présida aux transactions de manière à lier un débiteur à son créancier par une équivalence du dommage et de la douleur, un droit à faire souffrir, a encore aujourd'hui le goût du sang et « même chez le vieux Kant : l'impératif catégorique a un relent de cruauté[273]». Mais alors que dans les sociétés archaïques, le malfaiteur (ou plutôt, l'auteur d'un désordre) était puni pour la santé de la communauté et pour satisfaire son instinct puissant et vital de cruauté, il n'était point pour autant tenu pour responsable de son acte. La conscience morale est bien, selon l'expression du philosophe, un fruit mûr et tardif, longue élaboration de cette fiction juridique de la liberté : capacité de tenir ses engagements, d'assumer la paternité de ses actes. Dans la situation de classe précédemment évoquée, l'enseignante entend forger chez les élèves cette responsabilité au nom d'un idéal de maîtrise rationnelle de soi hérité des Lumières.

> Hélas ! La raison, la gravité, l'empire sur les passions, toute cette machination ténébreuse que l'on appelle la réflexion, tous ces privilèges pompeux de l'homme : combien chèrement ils se font payer ! Combien de sang et d'honneur se trouve au fond de toutes les « bonnes choses »!…[274].

Telle est l'illusion : ignorer le soubassement pulsionnel dont procède la puissance des interdictions issues de la police des mœurs, forme primitive de la moralité dont l'effet est le dressage à l'obéissance. Obéir aux tables de la loi de manière inconditionnelle, de la même manière que l'ordre paternel ne souffre pas d'être discuté. Le « tu dois » adressé par le professeur à l'élève qui cherche à faire valoir son bon droit, sans vouloir entendre ses arguments, est bien là l'expression de

---

[272] NIETZSCHE, *op.cit.,* Deuxième dissertation, §3, p. 81.

[273] NIETZSCHE, *Ibid.,* §6, p. 89.

[274] NIETZSCHE, *Ibidem.,* § 3, p. 83-84.

ce que Nietzsche nomme ressentiment, triomphe des forces réactives assignant au coupable sa place de débiteur, de fautif. On a là affaire à ce que Deleuze appelle l' « accusation et récrimination projectives[275]». Morale de l'esclave assujetti à une discipline qui a pour matière la cruauté : ce qui en moi est respectable est l'obéissance à la loi, et cette soumission aux injonctions prétend valoir pour tout homme. Et c'est au nom de l'universel que l'élève qui entend désobéir sera puni, *quels que soient les motifs allégués.*

C'est le second temps : celui du retournement introjectif de l'instinct de cruauté. L'homme est cet animal domestiqué qui conserve la nostalgie des grands espaces libres et sauvages et se heurte aux barreaux de la camisole morale, faute d'ennemis extérieurs à affronter. L'ennemi est désormais à l'intérieur et le terrain d'aventures se joue désormais entre soi et soi. Déclaration de guerre à l'animalité honteuse, capture des viles pensées, invention de la mauvaise conscience. La morale figure ce langage des affects, comme le précise fort à propos Nietzsche[276]. Spiritualisation de ce besoin de faire souffrir tel qu'il est en l'occurrence parfaitement dissimulé sous le masque de « la haine du *laisser-aller* et de la licence[277]». Les analyses freudiennes entrent d'ailleurs étrangement en résonance avec les propos du philosophe si peu cité, notamment dans ses *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort* lorsqu'il affirme que « toute contrainte interne, qui se fait sentir dans le développement de l'homme, n'était à l'origine, c'est à dire au cours de *l'histoire de l'humanité,* qu'une contrainte externe[278] », la civilisation ne pouvant s'édifier que par le renoncement à la satisfaction pulsionnelle.

Troisième idée solidaire de la précédente : la naissance de la culpabilité comme de la mauvaise conscience. La culpabilité est l'effet de cette entreprise culturelle par laquelle on forge un animal qui promet, et qui conserve dans sa

---

[275] DELEUZE Gilles, *Nietzsche* (1965), 5ème édition, Paris : PUF, coll. Philosophes, 1977, 101 p., p. 28.

[276] NIETZSCHE, *Par-delà le bien et le mal,* trad. Cornélius Heim, Paris : Editions Gallimard, coll. Idées, 1971, 250 p., p. 110.

[277] *Ibid.,* aphorisme 188, p. 112, le terme de « laisser-aller » étant en français dans le texte.

[278] FREUD Sigmund, *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort* (1915), publié dans *Essais de psychanalyse, op. cit.,* p. 18.

mémoire le sentiment d'une dette non remboursée, faute qui appelle le châtiment selon un principe de compensation fondé sur le droit à la cruauté[279]. Les obligations des élèves prennent sens au regard de la dette qu'ils ont tacitement contractée à l'égard de l'institution scolaire dont le professeur est l'illustre représentant. Devoirs qui, certes, ne sont que la contrepartie des droits qui leur sont octroyés dans cet espace d'autorisations qu'est l'école, lieu d'apprentissage et de socialisation. L'éducation à la responsabilité appelle l'administration réglée de sanctions, élément incontournable de la construction du rapport à la loi, égale pour tous. L'enseignante citée, en son exemplarité morale, veille à la régularité des transactions contractuelles. S'exempter d'un tel respect, c'est s'exposer au châtiment, à la punition - selon la terminologie adoptée dans la législation scolaire[280]. Une telle punition a le mérite, certes, de faire advenir la responsabilité par la catégorie de l'imputation, mais il n'est pas sûr pour autant qu'elle crée de la culpabilité.

Selon Nietzsche, le principal obstacle à l'émergence du sentiment de culpabilité est précisément le châtiment qui « *dompte* l'homme mais ne le rend pas "meilleur"[281]». Le philosophe va jusqu'à affirmer que durant tous les milliers d'années qui ont précédé l'histoire de l'homme, le châtiment a au contraire eu pour effet de retarder l'émergence du sentiment de la faute. « En thèse générale, le châtiment refroidit et endurcit ; il concentre ; il aiguise les sentiments d'aversion ; il augmente la force de résistance[282]». Avant l'invention de la responsabilité, les malfaiteurs se soumettaient à la peine infligée par une sorte de fatalisme courageux, se pliant à une nécessité inéluctable, à la loi du destin, victimes impuissantes « d'une catastrophe imprévue, d'un phénomène terrifiant de la nature, un bloc de rocher qui roule et qui écrase tout sur son passage, sans qu'il y ait contre lui possibilité de lutte[283]». Mais il est toutefois indéniable que l'histoire du châtiment a contribué à

[279] En allemand, le terme de *Schuld* joue sur l'équivalence de sens entre la faute et la dette, la culpabilité et l'obligation.

[280] Le B.O. du 13 juillet 2000 précise en quoi la punition est la réponse immédiate à des manquements mineurs, là où le terme de sanction est réservé aux actes transgressifs relevant du conseil de discipline.

[281] NIETZSCHE Friedrich, *La généalogie de la morale, op.cit.,* §15, p .118.

[282] NIETZSCHE Friedrich, *Ibid.,* §14, p. 115.

[283] NIETZSCHE, *Ibidem,* §14, p. 116.

renforcer cette discipline de la mémoire par laquelle on fabrique un animal susceptible de promettre, de se souvenir non sans crainte des peines infligées, et par là plus à même de dominer ses appétits. Là encore, l'écho freudien à la pensée du philosophe est remarquable : la contrainte externe qu'exerce l'éducation sur l'individu peut le conduire à bien agir « sans que se soit accompli en lui un ennoblissement des pulsions, une transposition des penchants égoïstes en penchants sociaux[284] ».

> La société civilisée qui exige qu'on agisse bien, sans se soucier du fondement pulsionnel de l'action, a ainsi fait qu'un grand nombre d'hommes obéissent à la civilisation sans suivre en cela leur nature. Encouragée par ce succès, elle s'est laissée entraîner à pousser les exigences morales aussi haut que possible et ainsi elle a forcé ses membres à s'éloigner encore davantage de leur constitution pulsionnelle. Ceux-ci sont maintenant contraints à une constante répression pulsionnelle et la tension qui en résulte se traduit par les phénomènes de réaction et de compensation les plus remarquables[285].

Réactivité introjectée, telle est la culpabilité ou l'obligation d'obéir à des prescriptions morales qui ne sont pas l'expression du dynamisme pulsionnel, ou encore de la vie comme de la grande santé, si l'on adopte la terminologie nietzschéenne.

Retour à notre situation. La professeure ne pouvant faire émerger chez l'élève cette mauvaise conscience se trouve, en retour, confrontée à la nécessité de projeter avec d'autant plus de fermeté la culpabilité qui l'anime. Le rappel sourd des prescriptions réglant le travail est sans appel, et porté par la tyrannie d'une injonction surmoïque : « Ne cède pas si tu ne veux pas déchoir quant à ta propre image de maîtrise parfaite ». Les choses auraient pu en rester là, au leurre de cette figure de la magistralité. Mais la vulnérabilité de l'élève renvoya en miroir celle de l'enseignante, par la médiation d'une lettre. Telle est la leçon de l'histoire, sa morale en quelque sorte : le retournement de la culpabilité moralisatrice en geste éthique. *La vulnérabilité peut être, en effet, l'irruption d'une faille créatrice de l'éthique, sous réserve qu'elle fasse sens pour le sujet*. Ainsi, notre enseignante a bien compris :

---

[284] FREUD Sigmund, *Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort*, *op.cit.,* p. 19.

[285] FREUD Sigmund, *Ibid.,* p. 20.

> Comme on paie cher d'avoir asséné sur les hommes et les choses un oui ou un non catégorique. Tout se passe comme si le pire de tous les goûts, le goût de l'absolu, devait être cruellement tourné en dérision et malmené jusqu'à ce que l'individu apprenne à mettre un peu d'art dans ses sentiments[286].

Mais la cruauté morale n'est peut-être que l'effet d'un défaut d'expérience éthique présupposant l'art de nuancer cette rage de l'inconditionné. L'éthique serait ainsi l'art de nuancer la morale, d'introduire un peu moins de sèche sévérité dans l'exécution des tables de la loi et leur estimation comptable, sans pour autant déroger à l'exigence de justice consistant dès lors à évaluer toute action à l'aune de la vie, non de la mauvaise conscience. Le poids des valeurs supérieures, des idéaux humanistes, n'est lourd que lesté du poids de la culpabilité. Mais il devient léger à celui qui n'a pas oublié que la vie exige de savoir danser, de pouvoir faire des petits pas de côté, sans raideur du corps ni roideur de l'esprit. Levons toutefois une possible ambiguïté fâcheuse suite à l'analyse précédente : l'éthique de la relation éducative ne conduit pas pour autant, au nom de la prise en compte du sujet, à une confusion préjudiciable des places, à un refus d'assumer une position d'autorité telle qu'elle peut amener l'éducateur à devoir sanctionner, le cas échéant.

L'intérêt de cette situation est qu'elle met en scène une enseignante qui, d'une part, n'est pas une débutante et qui, d'autre part, s'est frottée à l'expérience d'une analyse grâce à laquelle elle a peut-être eu le courage d'affronter son théâtre imaginaire. Il se trouve que nous avons affaire à la même personne que celle qui s'est opposée à l'adolescent rebelle invisible (voir 1.1.9.). Posons maintenant l'hypothèse selon laquelle un professeur débutant, confronté à une relation conflictuelle avec un élève, ait pour seul repère moral l'impératif catégorique de l'exemplarité. Il y a fort à parier que celui-ci, outre son ineffectivité en acte, aurait surtout pour effet d'accroître la charge de culpabilité de l'impuissant(e) en-s*a*ignant(e). Dimension masochiste du métier auquel répond en miroir le sadisme de celui qui pro-fesse. Outre un jeu de mots facile, les termes mêmes de la professionnalité évoquent les fantasmes d'omnipotence en jeu dans l'impossible métier de formateur. On comprend que

[286] NIETZSCHE, *Par-delà le bien et le mal, op.cit.,* §31, p. 49.

l'exemplarité morale du professeur, dès lors qu'elle opère sur le mode de l'identification imaginaire, de la captation narcissique, soit de nature à renforcer une formation surmoïque génératrice d'angoisse et de souffrance, loin de rehausser l'estime des professeurs ! Spécifier clairement la nature d'une telle exemplarité conduirait au moins à désamorcer la charge de culpabilité liée à la distorsion existant entre l'idéal moral et la réalité au quotidien des pratiques professionnelles. La construction identitaire des enseignants est ainsi forgée sur un goût immodéré de l'inconditionné (de l'universel de la raison à celui de la loi morale) et une abstraction du sujet (l'élève dépouillé de tous ses particularismes et le professeur représentant l'institution sans visage), au nom de la neutralité républicaine excluant par principe toute dimension intersubjective. Mais que recouvre au juste le terme de valeur, puique c'est en son nom qu'est sacrifié le sujet (1.2.3.), et quelle est la nature de l'institution qui s'en fait le porte-parole (1.2.4.) ?

1.2.3. Position du problème d'un point de vue philosophique : le déontologique, discours sur la « valeur du professeur » en tant qu'il représente les valeurs de l'école.

Précisons à nouveau le sens de la valeur, irréductible à sa dimension sacrificielle. A l'origine, dès la Chanson de Roland, la valeur, *valor*, désigne « ce qu'une personne est estimée pour son mérite, ses qualités[287]». On pourrait la définir de manière très générale comme le « caractère, qualité de ce qui est désiré, estimé parce que donné et jugé comme objectivement désirable ou estimable[288]». L'idée d'une estimation subjective, du « prix » octroyé à une chose, un être ou un idéal, détermine intrinsèquement sa qualité, mesure sa puissance d'attraction, son coefficient d'importance, sa surface de projection, ce pour quoi sociologiquement la valeur est susceptible de mobiliser des individus autour de références communes et partagées, de normes collectives signifiantes.

[287] *Roland*, éd. J. Bédier, 534, cité par Le *Trésor de la Langue Française Informatisé, op.cit.*

[288] *Ibid.*

Compte tenu de l'affaiblissement des systèmes de normes collectives, sous l'effet de la sécularisation et de l'individualisation de la société, l'inspecteur général de l'Education Nationale Jean-Pierre Obin propose un triple système de référence quant aux valeurs :

> Certaines représentent des idéaux, des horizons d'action, mobilisateurs bien qu'inaccessibles dans la réalité : l'égalité par exemple. D'autres sont des principes d'action plus concrets pour mener sa vie : ainsi l'honnêteté, la tolérance ou la loyauté sont loin d'être des idéaux hors d'atteinte. Enfin d'autres, ou les mêmes, constituent des critères pratiques de jugement d'une action, d'une innovation, d'une réforme : l'utilité (« A quoi ça sert ? ») et l'efficacité (« Quels sont vos résultats ? ») sont évidemment, de nos jours, de celles-là. Les valeurs sont donc au cœur de notre vie personnelle, sociale, professionnelle ou politique ; ce sont les points d'appui permanents de nos jugements éthiques, de nos décisions d'action, les justifications de nos comportements individuels et collectifs, les fondements ultimes de l'exercice de notre liberté[289].

Mais quelles sont les valeurs portées par l'institution scolaire et susceptibles de fonder un *éthos* partagé, vecteur d'identification ? Celles, idéales, affirmées avec force par le *triptyque républicain* : liberté, égalité, fraternité, les *valeurs humanistes* héritées des universités médiévales telles que l'amour de la culture et de la raison, les *valeurs démocratiques* : justice et tolérance, respect inconditionnel de la personne, les *valeurs pédagogiques* œuvrant pour l'autonomie et la construction du sujet, mais aussi les *valeurs intellectuelles* liées à l'universalité des savoirs émancipateurs pensés à l'aune de l'injonction kantienne « *sapere aude* », aie le courage de penser par toi-même, le sens de l'effort étant finalisé par la recherche de la vérité. Rappelons enfin que la laïcité scolaire est la condition de possibilité de ces *valeurs civiques et morales* rappelées dans le socle commun de connaissances et de compétences, institué par l'article 9 de la loi d'orientation pour l'école du 23 avril 2005.

L'école se doit alors de clarifier son rapport à de tels idéaux régulateurs, selon une triple problématique, ainsi délimitée par Jean-Pierre Obin: « Quelles valeurs pour l'école d'aujourd'hui ? L'école peut-elle encore transmettre les valeurs qui sont

[289] OBIN Jean-Pierre, Les valeurs et l'école : Administration et éducation n°100, "De l'école et des valeurs", décembre 2003, publié en ligne cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1355

les siennes ? Comment[290]?». Analysons ces trois points en référence à la question qui nous intéresse : celle de la déontologie enseignante.

La première question est relative aux valeurs qui légitiment l'école en son essence et finalité : c'est la question de ses fondements axiologiques qui recoupe celle du statut de l'institution scolaire. Sanctuarisée, elle peut entrer en résistance avec les valeurs marchandes conquérantes, l'utilitarisme de savoirs qui n'auraient plus pour saveur l'amour de la culture. Rappelons pour mémoire cette vocation de l'école de la République. Il s'agit, selon le vœu de Condorcet, d'instituer le citoyen par l'institution d'un jugement éclairé. Instituer, c'est aussi l'activité de dresser, le geste de planter. Est en jeu la formation du jugement au sein de cette maison de l'instruction qu'est l'école, afin d'opposer à la force des préjugés l'autorité de la raison. On assiste toutefois à un renversement d'un tel projet d'instruction publique, en ce qu'il est moins désormais un devoir de la société qu'un droit de l'individu.

Moins étanche et clôturée sur elle-même, l'école s'ouvre aujourd'hui aux parents et à la société[291], ouverture qui se veut maîtrisée. Elle mesure la raison et les valeurs républicaines, démocratiques et humanistes à l'aune de l'utilité sociale, d'un ancrage dans la réalité économique, en référence à l'une de ses missions : former, privilégier l'insertion. Ainsi, ces valeurs léguées par l'histoire et que représente l'institution scolaire engagent bien la responsabilité des professeurs, leur autorité, comprise au sens de Hannah Arendt[292]. La responsabilité éducative a d'emblée une dimension éthique en ce qu'elle présuppose l'engagement (*spondere* signifie « promettre sur l'honneur ») de valeurs susceptibles d'élever ceux qui viennent à l'école. Engagement d'une parole porteuse de sens et susceptible par là d'instituer

---

[290] *Ibid.*

[291] La loi 1989 sur l'orientation et l'avenir de l'école fait de cette dernière une communauté éducative ouverte sur la société et son environnement local, un service public dévolu à ses usagers (les élèves et leurs familles). L'école change de nature : ouverture aux "partenaires extérieurs" et ajustement aux contextes locaux.

[292] « La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis des enfants, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes… » Conférence de ARENDT Hannah, « La crise de l'éducation », 1958, publiée dans *la Crise de la culture, op.cit.,* p. 243.

l'humanité. Cette représentation républicaine peut sembler quelque peu idéaliste, décalée, et faire sourire. Et pourtant, « vaut la peine d'être enseigné ce qui unit, ce qui libère[293]», les valeurs de l'école ayant pour effet de rendre possible une *res publica,* un espace susceptible d'unir les hommes à travers des normes communes que le professeur ne peut renoncer à transmettre sans renoncer à son identité professionnelle, si tant est que celle-ci est indissociable d'une posture éthique.

Notons toutefois que l'interdépendance axiologique entre les valeurs de l'Ecole et celles de la République ne va plus aujourd'hui de soi, l'institution scolaire ayant plutôt accrédité l'inégalité des chances que le modèle de la méritocratie : droit à l'excellence pour tous, légitimant du coup les critiques des sociologies de la reproduction. Dans le domaine moral, outre l'érosion de certaines valeurs traditionnelles, font irruption des contre valeurs mesurées à l'aune du prestige social. Enfin, comme le note Alain Mougniotte[294], l'irruption de la violence au sein de l'enceinte scolaire marque l'échec de sa vocation émancipatrice par le savoir, et des idéaux qu'elle avait pour prétention de transmettre : la culture scolaire est ainsi davantage un outil de réalisation personnelle chez les « bons élèves » qu'une valeur susceptible de vitaliser l'existence en lui donnant sens. Mais de là se profile la seconde problématique relative à la possibilité de pouvoir répondre de cet horizon de transcendance.

Laissons à nouveau la parole à Jean-Pierre Obin :

> Y a-t-il encore la possibilité d'un accord politique sur des valeurs communes à transmettre, près d'un siècle après que Max Weber a proclamé le « polythéisme des valeurs » ? En d'autres termes, l'éducation, et notamment l'éducation morale n'est-elle pas devenue de nos jours une affaire privée, dans laquelle s'imposerait le retrait, la neutralité de l'école publique ?[295] .

---

[293] REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation, op.cit.,* p.106.

[294] MOUGNIOTTE Alain, « Valeurs de la République à l'école », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école,* Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Presses Universitaires de Nancy, coll. Questions d'éducation et de formation, 2003, article p.57-64.

[295] OBIN Jean-Pierre, "De l'école et des valeurs", *op.cit.*

Le débat s'est aujourd'hui déplacé et l'opposition entre instruire et éduquer, chère à Condorcet, n'est plus de mise. Même si l'instruction demeure civique en son essence dès lors qu'elle affranchit la pensée des autorités qui la maintiennent sous tutelle, on ne saurait pour autant refouler l'éducation à la seule sphère privée et familiale, dans l'apprentissage notamment des valeurs et le développement de l'esprit critique. Nombre de familles délèguent à l'école une fonction d'éducation, propédeutique aux apprentissages d'autant plus nécessaire que les codes de civilité sont loin d'être partagés. La question est plutôt relative aux finalités de l'école qui entrent parfois en concurrence, la visée d'émancipation n'étant pas toujours compatible avec celle de l'épanouissement de l'élève, comprise comme individualisation : droit à des libertés qui n'ont pas toujours comme contrepartie des obligations. Bref, la demande parentale est bien celle d'une prise en charge par l'école de ces valeurs morales et civiques qui ont trop souvent déserté la sphère privée et doivent néanmoins se conjuguer avec les libertés individuelles. Nous ne pouvons toutefois idéaliser cette co-éducation, la confiance à l'égard d'une institution scolaire qui ne joue plus qu'à la marge son rôle d'ascenseur social s'étant fissurée dans certains milieux populaires. D'autre part, la demande des familles issues des classes moyennes se fait de plus en plus exigeante et nous pouvons, avec E. Prairat, parler d' « attitude évaluative et critique pour qualifier la posture parentale vis-à-vis de l'école (…). Ironie de l'histoire, l'examen critique s'applique aujourd'hui à l'institution qui en a assuré la promotion[296] ».

D'où une troisième problématique :

> Comment se transmettent les valeurs, et plus précisément comment l'école peut-elle s'y prendre pour transmettre les siennes aujourd'hui ? La puissance du discours, la vertu de l'exemple sont souvent citées, mais sont-elles encore efficaces ? Ne néglige-t-on pas l'impact de l'organisation scolaire, du fonctionnement même de notre institution dans la construction des références politiques et morales des élèves[297] ?

Ainsi, les valeurs ne font sens que parce que l'institution en répond dans son fonctionnement même. Jean-Pierre Obin prend l'exemple du système de contrôle des

[296] PRAIRAT Eirick, « Du respect et de l'hospitalité », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, op.cit.*, article p. 105-116, citation p. 109.

[297] OBIN Jean-Pierre, "De l'école et des valeurs", *op.cit.*

absences au lycée qui a le mérite d'être simple et efficace mais encourage l'escroquerie (les faux mobiles) loin de consacrer la valeur d'honnêteté. D'autre part, on pourrait avancer le fait que l'école n'est pas une démocratie ni les écoliers des citoyens (qu'ils ne sont qu'en puissance). Le philosophe Bernard Defrance relève moult dysfonctionnements à l'intérieur des établissements scolaires et constate l'incohérence et l'arbitraire à peu près généraux en matière de sanction, surtout dans le secondaire (absence de cohérence entre les professeurs d'une même classe)[298]. Il souligne notamment l'absence de séparation des pouvoirs, le professeur étant à la fois juge et partie, ce qui ne peut que renforcer la crise des valeurs à l'école. Mais en même temps, c'est aussi l'asymétrie statutaire entre l'adulte éducateur et l'élève qui garantit l'autorité des valeurs à transmettre, toutefois irréductibles au discours, à un corpus de connaissances (civiques et historiques notamment). Enfin, la formation au jugement de valeur proposée par l'inspecteur de l'Education Nationale est condition nécessaire mais non suffisante.

Philippe Meirieu parle joliment de la « modestie de l'universel[299]» qu'il s'agit de construire au sein de la classe : mettre en place des situations pédagogiques qui invitent l'élève à faire l'expérience singulière de la beauté d'une œuvre littéraire ou artistique, susceptible d'être partagée par tous, éprouver la force d'un raisonnement ou d'une démonstration scientifique, être confronté à un problème de nature philosophique… Ainsi, toute affirmation de valeurs prétend légitimement à l'universalité, à commencer par celle du savoir, mais pour autant, il convient que cette exigence essentielle ne se transforme pas en dogmatisme ineffectif. « On ne soumet pas les autres à l'universel, on le leur soumet[300]» et en ce qui concerne la transmission des valeurs de l'école, là encore « l'universel s'ébauche dans la classe, quand les échanges y sont organisés pour en permettre l'émergence progressive,

---

[298] DEFRANCE Bernard, *Sanctions et discipline à l'école* (1993), Paris : La Découverte, coll. École et société, 2003 (5ème édition), 210 p.

[299] MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*, *op.cit.,* titre du chapitre 14, p. 73.

[300] MEIRIEU Philippe, *Ibid.,* p. 74.

quand le travail de chacun est conçu de telle manière que l'apport de chacun soit possible et respecté….[301] ».

Valeurs dont la mesure ontologique est celle d'une articulation dialectique entre l'universalité et la singularité de l'expérience. Ainsi, les valeurs discutées au sein de la classe, au sein notamment de débats philosophiques (voir annexe) ou visant à construire la citoyenneté, n'ont sens qu'à la condition de s'ancrer dans le vécu, ce qui leur confère une épaisseur charnelle, une dimension symbolique proprement signifiante qui vaut d'ailleurs autant pour l'élève que pour l'enseignant guidant le questionnement. Penser en commun : chercher l'accord d'autrui en se plaçant à son point de vue, tel est le décentrement auquel doit logiquement conduire l'instruction. Est en jeu l'institution d'un "sens commun[302]" à travers les trois maximes de la pensée *sans préjugés,* de la pensée *élargie* et de la pensée *conséquente*: "1. Penser par soi-même; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre; 3. Toujours penser en accord avec soi-même". La pratique de l'argumentation est un outil de formation privilégié à un tel sens commun : débats interprétatifs en littérature, confrontation d'hypothèses en sciences, discussions réglées en instruction civique et morale ou en E.C.J.S.[303].

---

[301] MEIRIEU Philippe, *Ibidem,* p. 155.

[302] KANT, *Critique de la faculté de juger,* trad. A. Philonenko, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1979, 308 p., §40. *Du goût comme d'une sorte de* "*sensus communis*", p. 127

[303] Un enseignement d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) a été mis en place dans chacune des trois classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technologique, ainsi que dans les lycées professionnels, à la rentrée scolaire 2003.

Le *B.O. hors série n° 6 du 29 août 2002* précise que « Le nombre d'heures qui lui est globalement accordé étant modeste, c'est dans ses objectifs et par ses méthodes que cette innovation doit être significative.
Concourir à la formation de citoyens est une des missions fondamentales du système éducatif. (…) Que signifie "éduquer à la citoyenneté" dans un système scolaire ? Deux réponses sont possibles.
- L'une consiste à faire de la citoyenneté un objet d'étude disciplinaire, au même titre que les mathématiques, la physique, la littérature etc. ; la citoyenneté s'apprendrait à l'école avant de s'exercer dans la vie du citoyen. Ce choix correspond pour l'essentiel à la conception traditionnelle d'une instruction civique, en tant qu'inculcation de principes à mettre en actes dans un temps différé plus ou moins lointain. Elle a eu sa place dans le système éducatif : les missions du lycée, fréquenté par une petite minorité, n'étaient pas celles qui lui sont assignées aujourd'hui.
- L'autre réponse part de l'idée que l'on ne naît pas citoyen mais qu'on le devient, qu'il ne s'agit pas d'un état, mais d'une conquête permanente ; le citoyen est celui qui est capable d'intervenir dans la cité : cela suppose formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public. La citoyenneté est alors la capacité construite à intervenir, ou même simplement à oser intervenir dans la cité ».

Bref, les valeurs promues par l'institution scolaire ne sauraient relever d'un idéalisme intégral, mais la force des convictions est toutefois celle de leur puissance d'incarnation. Reste ainsi l'exemplarité, le geste qui renforce la parole, la justice articulée à l'éthique singulière du professeur, la force d'imprégnation de situations de classe qui font de celle-ci une véritable coopérative d'apprentissage : statut positif de l'erreur, tutorat et entraide, organisation de débats faisant droit à la parole de chaque élève, etc. Les valeurs communes ne valent qu'à la mesure de l'engagement singulier qu'elles impliquent. Or on l'a vu, les professeurs, du moins ceux du 1er degré se devant d'éduquer autant qu'instruire les élèves, sont majoritairement convaincus des valeurs de l'école qu'ils se doivent d'incarner par leur exemplarité. Jean Houssaye, dans deux articles au contenu identique[304], recense quatre thèses qui se font l'écho de ces valeurs partagées. L'une publiée en 1997 et reprise dans l'ouvrage *l'Ecole. Le retour des valeurs. Des enseignants témoignent*, 2001, montre à partir d'entretiens analysés auprès d'instituteurs, la puissance des valeurs humanistes dans l'éducation, articulée à une perspective intersubjective qui fait de l'élève un sujet à part entière. Le respect est au cœur de tout projet éthique, irréductible à la raison instrumentale, et fait droit à des pratiques nouvelles de coopération et à l'exigence de différenciation, au service de l'universel.

La seconde thèse *La Violence dans la classe* : *les réponses des experts du primaire,* soutenue en 2001, étaye la première, en ce qu'elle confronte de telles valeurs à la pratique d'experts exerçant leur métier dans un environnement sensible. L'auteur, Rémi Casanova, établit la règle des 4 R : Repères quant à l'organisation pédagogique, Responsabilisation de chacun, Reconnaissance présupposant la solidarité des élèves et Respect en découlant, de soi et d'autrui, valeur ultime là encore, au croisement de l'individuel et du collectif. A la question « Quels sont les principes et/ou les valeurs qui orientent votre pratique ? » posée à des étudiants se préparant aux métiers de l'enseignement et à des stagiaires PE/PCL, dans le cadre

[304] HOUSSAYE Jean, « L'humanisme des enseignants du primaire : la douceur d'une illusion », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, op.cit.,* article p. 65-73, et « Des repères pour éduquer ? », *in Ethique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ?* Actes de la journée organisée par la Fondation Ostad Elahi - Ethique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche le 23 mars 2003*,* Paris : L'Harmattan, 2004, article p. 111-138.

d'une recherche sur l'Identité Professionnelle[305], le respect est effectivement placé à la tête d'une échelle de valeurs privilégiant le vivre-ensemble au détriment de valeurs républicaines moins susceptibles d'infléchir la pratique professionnelle, en raison de leur dimension abstraite. Le respect, vertu à la fois morale et civique irréductible au sentiment, est l'expression de la dimension kantienne de l'éducation et fait légitimement droit à la seconde formulation de l'impératif catégorique prescrit par la raison pratique : « *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen*[306]».

La troisième thèse analysée par Jean Houssaye : *Une éducation civique à la démocratie,* soutenue en 2001 par Hervé Cellier à partir de questionnaires et entretiens, distille le doute, le discours humaniste sur les valeurs universalistes, très consensuel, ne corroborant pas nécessairement les pratiques engagées dans des contextes professionnels variés. Bref, l'apprentissage de la démocratie se fonde sur une pédagogie de l'acte davantage que sur une éducation peu ou prou formelle aux valeurs. On pourrait ici à nouveau pointer la difficulté de transmettre des valeurs que le discours politique exhibe mais sans nécessairement en donner l'exemple. Dans un colloque intitulé : *L'école peut-elle encore donner l'exemple ?*[307], une inspectrice générale de l'Education Nationale conclut ainsi sa contribution clôturant les débats : « L'école n'est pas, loin s'en faut, le seul lieu où les enfants sont face "à des personnes dont les actes sont dignes d'être imités"[308]».

La dernière thèse, celle de Christine Jourdain d'ores et déjà analysée[309], montre à partir de 11 entretiens confrontés à des pratiques de classe (cycle 3) que les

---

[305] Recherche qui a débuté en 2009 et à laquelle je participe.

[306] KANT Emmanuel, *Fondements de la Métaphysique* des *mœurs, op.cit.,* p. 150.

[307] *Ethique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ? Actes de la journée organisée par la Fondation Ostad Elahi - Ethique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche le 23 mars 2003, op.cit.* Titre problématique en raison du doute qu'insinue la question, jamais vraiment interrogée, de même que celle de savoir si l'Ecole peut donner l'exemple sans ce porteur exemplaire des valeurs qu'est le professeur.

[308] Contribution de MORIN Elizabeth, « L'école peut-elle donner l'exemple ? Ethique et Education », *Ibid.*, article p. 201- 211, citation p. 211.

[309] Voir 1.1.8.

valeurs déclaratives des professeurs ne se donnent pas nécessairement à voir dans les pratiques de classe qu'ils instituent. D'un côté, on a affaire à des valeurs communes et partagées, certes, mais par ailleurs, la diversité des pratiques de classe renvoie à une multiplicité de styles éthico-pédagogiques, certains n'autorisant pas la construction de l'autonomie et du sujet. La thèse de l'auteure vise à montrer le décalage existant entre pratiques discursives et effectives, la vertu n'étant pas susceptible d'être enseignée dès lors qu'elle n'est pas déductible de théories praxéologiques. Ainsi, l'éducation civique et morale est irréductible à une réflexion sur les valeurs qu'il convient de transmettre aux élèves : « Tout discours de théorisation sur la morale dans le but d'acquérir les compétences pratiques de l'action bonne se révèle vain[310]», ce qui signifie seulement son ineffectivité quant à l'efficience visée, non son inutilité quant aux valeurs à promouvoir, à moins de verser dans un relativisme axiologique intégral !

La conclusion de Jean Houssaye est ainsi celle d'une désillusion salutaire :

> En éducation, méfions-nous de l'humanisme, de sa permanence ou de sa restauration. Car l'important, ce n'est pas ce qu'il montre mais bel et bien ce qu'il cache. Clamer son attachement aux valeurs peut se révéler être le meilleur moyen d'empêcher que se fasse l'éducation aux valeurs[311].

La déontologie n'est donc pas un discours sur la vertu de l'enseignant mais sur les valeurs de l'école, ou plutôt sur les vertus converties en valeurs objectivées pour reprendre une analyse de Christine Jourdain :

> Rappelons ici que si le Socrate des premiers dialogues engage la discussion, c'est pour permettre à l'autre de s'apercevoir qu'il ne connaît pas la vertu, ou plutôt qu'il n'en connaît que le nom ; bref, qu'il n'en peut atteindre le sens (…). Par la théorie des Idées, Platon détourne en quelque sorte l'héritage socratique en objectivant les vertus et, du même coup, les transforme en valeurs (…). Pour Socrate, la vertu est au contraire immanente au sujet. C'est sa puissance virtuelle qui, manifestée, produit son excellence[312].

---

[310] JOURDAIN Christine, *L'enseignement des valeurs à l'école, op.cit.,* p. 231

[311] HOUSSAYE Jean, *Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, op.cit.,* p. 72

[312] JOURDAIN Christine, *L'enseignement des valeurs à l'école, op.cit.,* p. 232-233.

Or il n'est pas certain qu'un tel discours ait pour seule visée la fabrication de la vertu, la modélisation chez l'élève du citoyen exemplaire qu'il est amené à devenir, à travers l'instruction, civique en son essence, et l'éducation. L'enjeu de ce discours aurait pour visée première la formation d'un corps professoral unifié autour de valeurs propres à garantir la bonne marche du service public (1.2.4.). Il convient donc d'abord de discriminer très précisément la vertu de la valeur, en vue de préciser l'hypothèse selon laquelle le déontologique serait avant tout un discours sur les valeurs, propre à déterminer l'identité professionnelle de l'enseignant, soit son exemplarité morale et civique. Préciser le statut de la déontologie, à travers la question de l'exemplarité professorale, c'est alors poser celle-ci d'un point de vue institutionnel.

1.2.4. Position du problème d'un point de vue institutionnel : évaluer l'exemplarité morale, ou l'identification à une institution certes délégitimée mais toujours idéalisée ?

1.2.4.1. L'institution scolaire aujourd'hui : une perte de légitimité symbolique.

L'institution peut s'entendre comme un échafaudage de dogmes et de lois, un montage juridique destiné à inscrire dans la durée une structure sociale proprement humaine. Cette définition, certes très floue de par sa généralité, met en exergue deux caractéristiques de nature à nous intéresser ici :

L'idée d'une temporalité longue, d'une stabilisation nécessaire des œuvres humaines par l'institution. Ainsi, l'institution éducative est avant tout une institution politique centralisée au service de l'Etat, mais qui a la particularité d'offrir à ceux qu'elle a la charge d'instruire une véritable parenthèse dans le temps. Etymologiquement, l'école est en effet le temps long du "loisir" (en grec, *scholè*; en latin, *schola*), temps libéré de la servitude économique, finalisé par la double émancipation du jugement et des inscriptions sociales particulières. Outre la loi Ferry

du 28 mars 1882 sur l'obligation de l'instruction jusqu'à 13 ans, puis 14 ans à partir de la loi du 9 août 1936 (mesure qui mettra longtemps à entrer dans les faits), deux réformes en particulier répondent à cette volonté républicaine: la *réforme Berthoin,* "l'instruction est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans révolus" (ordonnance n° 59-45 du 6 janvier 1959) et la *réforme Haby* (1975-1977) favorisant un système scolaire unifié (suppression du double réseau de scolarisation mis en place par Jules Ferry) qui a pour ambition de faire de l'école le "temps du loisir ». Cette suspension du temps dans l'agitation sociale, cette parenthèse dans le bruit et la fureur du monde, permettent justement à l'école d'instituer l'humanité (d'où le nom fort d' « instituteur », remplacé depuis 1989 par celui de « professeur des écoles », en raison d'une homogénéité de statut entre les enseignants des premier et second degrés, même si demeure cette fonction d'instituer l'humanité, que l'on soit professeur des écoles, collèges ou lycées).

> La durée ici entre dans la substance même de l'institution. Car l'école est l'institution par excellence. Instituer, c'est donner commencement, établir, mettre sur pied. L'école est le lieu où s'accomplit, selon le beau mot de Montaigne, l'institution des enfants ; et des divers noms par lesquels on peut nommer le maître d'école, celui d'instituteur est encore le plus vrai[313].

D'un point de vue psychanalytique[314], l'Ecole, tout comme l'Armée et l'Eglise, exerce une fonction de stabilisation de l'institué, par son caractère hautement structuré et artificiel, et par la forme immortelle qu'elle revêt pour l'inconscient. Les institutions sont des structures sociales qui nous préexistent et qui, parce qu'elles s'inscrivent dans la permanence, offrent au sujet la sécurité psychique de repères identificatoires, supports de symbolisation (exemple des lois), à même de préserver son intégrité narcissique. "Comme *l'autre,* l'institution précède l'individu singulier et l'introduit à l'ordre de sa subjectivité en prédisposant les structures de la

---

[313] MUGLIONI Jacques, *L'école ou le loisir de penser,* coll. Actes et rapports pour l'éducation, CNDP, 1993, 270 p., p. 31.

[314] FREUD Sigmund, "Psychologie des foules et analyse du moi" (1921), *in Essais de psychanalyse, op.cit.,* p. 117-217, et notamment, chapitre V : "Deux foules artificielles : l'église et l'armée".

symbolisation[315]", par la création d'un espace psychique commun et partagé, étayant le narcissisme primaire du sujet. Plus précisément, une telle formation autorise la participation à des idéaux communs et relève par là de l'ordre de la transcendance, voire du sacré, par l'identification à une personnalité charismatique (le commandant en chef ou le Christ) liant entre eux les sujets de l'institution. L'Ecole présente la même structure libidinale mais l'identification s'opère en référence à un mythe fondateur, celui de l'égalité républicaine, qu'il convient de perpétuer fidèlement en dépit des éventuels démentis du réel. Bref, « l'institution se présente toujours comme une structure stable, durable, éternelle : une entité extérieure susceptible d'être protectrice, qui perdurera par delà nos morts[316]».

L'idée d'un système juridique qui ne prend sens qu'à travers « le colossal de la Loi [317]*»,* corpus de normes et de règles organisé par un pouvoir de contrainte et régulant le système social des échanges. L'institution – en ce sens juridique – a une fonction à la fois normative (prescrit non pas l'être mais le devoir-être), et régulatrice. Ainsi, l'institution éducative n'a de sens qu'en référence à des valeurs qui en sont la finalité et inspirent les missions de l'école, dans un cadre juridique précis. La loi de 1989 précise ainsi les finalités attachées au droit à l'éducation pour tous, afin que chaque élève puisse "*développer sa personnalité, élever son niveau de formation initiale et continue, s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, exercer sa citoyenneté* ». Est en jeu la triple mission de l'école qui s'adresse à la fois au développement de la personne, du travailleur et du citoyen. Il convient toutefois de hiérarchiser ces finalités, l'intégration du citoyen par la culture, l'émancipation du jugement et le partage de valeurs communes étant première, du moins dans les textes

---

[315] KAËS René, « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », *in L'institution et les institutions, Etudes psychanalytique,* ouvrage coordonné par KAËS René, Paris : Dunod, 1987, coll. Inconscient et culture, 219 p, article p. 1-46, citation p. 12.

[316] CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique,* Paris : Presses Universitaires de France, coll. Education et Formation, 298 p., p. 141.

[317] LEGENDRE Pierre, *Jouir du pouvoir. Traité de la Bureaucratie patriote,* Paris : Editions de Minuit**,** coll. « Critique », 1976, 280 p., p. 29 « J'écris aussi *bureaucratie* sous la rubrique *institutions*, vieux mot des Romains désignant le colossal de la Loi ».

officiels[318], d'où le rappel de cet impératif moral de transmission des valeurs républicaines et de l'idéal laïque, dans la compétence première du référentiel des professeurs. Mais n'a t-on pas affaire, justement, à un effet de discours visant à maintenir dans l'institution le colossal des valeurs sans lesquelles celle-ci n'aurait plus aucune légitimité symbolique ?

Par définition donc, une institution a pour fonction de stabiliser les activités humaines dans des structures coercitives, d'où le risque d'un fonctionnement mécaniste de la machine institutionnelle qui, pour durer, vise à reproduire le même, suivant une forme donnée, une fois pour toutes. Les sociologies de la reproduction rendent compte de ce fonctionnement mécaniste de l'institution éducative qui, sous une apparence de neutralité républicaine, tend pourtant à privilégier les élèves dont le capital culturel développé au sein de l'univers familial est proche de l'école , et qui ont développé des habitus de réussite: « Le système d'éducation peut en effet assurer la perpétuation du privilège par le seul jeu de sa logique propre ; autrement dit, il peut servir les privilèges sans que les privilégiés aient à se servir de lui[319]». L'élève est considéré comme un individu universel abstrait, dont la volonté pourrait être celle de tout autre, sujet de raison qui ne doit sa réussite scolaire qu'à son seul mérite. Or cette « indifférence aux différences » ne peut que consacrer à l'école la reproduction du même, à savoir les inégalités en jeu dans la société. La dernière enquête Pisa (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), conduite en 2009 auprès d'enfants de 15 ans issus de 65 pays (dont 34 de l'OCDE : organisation de coopération et de développement économique, et 31 pays partenaires) confirme malheureusement le creusement des inégalités et l'augmentation des écarts de performance entre élèves, en fonction de déterminismes socio-culturels mesurés par la profession, la formation des parents, le nombre de livres à la maison, la langue parlée.... En effet, la France est l'un des pays de l'Union Européenne où l'origine sociale des enfants a le plus d'impact sur leurs résultats scolaires : 28% des disparités de résultats s'expliquent ainsi par le jeu de tels

[318] La loi du 23 avril 2005, dans son article 2, précise que : « *la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ».

[319] BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964), Paris : Les Editions de Minuit, coll. Le sens commun, 1985, 189 p., p.43.

déterminismes, le score moyen des autres pays évalués étant de 22%[320]. Les jeunes issus de la première génération immigrée sont par ailleurs particulièrement vulnérables en France : l'écart avec les résultats des élèves autochtones est de 79 points alors qu'il est de 52 points dans les autres pays[321].

Notons toutefois, en dépit de ces résultats inquiétants menés auprès de 4300 élèves de l'Hexagone, que s'est aujourd'hui substitué au formalisme des droits et à l'élitisme républicain une exigence d'équité, égalité différenciée se manifestant à la fois dans la pédagogie et un certain nombre d'orientations de la politique éducative (création des ZEP en 1981 ; loi d'orientation sur l'éducation de 1989, privilégiant l'ouverture maîtrisée de l'école par le partenariat ; dispositifs actuels de soutien scolaire et d'aide individualisée qui apparaissent clairement dans les programmes). Mais ces dispositifs « compensatoires » ont aussi pour effet de redoubler la logique propre à la méritocratie : l'échec scolaire ne peut plus être imputable à l'aléa, la « faute à pas de chance », l'école ayant désormais obligation de résultats quant à cette réussite de *tous* les élèves. L'élève en échec se voit ainsi attribuer la pleine et entière responsabilité de son naufrage scolaire.

Par ailleurs, l'école étant une institution d'Etat relève de l'autonomie du politique et, de par son organisation encore lourdement centralisée, n'échappe guère à cette inertie de la chose bureaucratique, d'où la fortune que connut l'expression tristement célèbre : « dégraisser le mammouth[322]». Et pour autant, conférer aux établissements scolaires une autonomie susceptible de les affranchir de la tutelle de l'Etat ne saurait être sans incidence. Ainsi, la décentralisation engagée par la loi du 13 août 2004 s'opère au bénéfice de l'enseignement privé. La loi Carle en témoigne. Le 22 octobre 2009, par sa décision n° 2009-591 DC, le Conseil constitutionnel a décidé de confirmer la loi Carle estimant que :

---

[320] Chiffre cité dans un article de Véronique Soulé, *in Libération,* mercredi 8 décembre 2008, p. 10.

[321] Chiffre cité dans un article de Maryline Baumard "Dix leçons du classement Pisa 2009", extrait du journal *Le Monde*, *in* http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/12/07/dix-lecons-du-classement-pisa-2009

[322] Expression employée le 24 juin 1997 par Claude Allègre, alors Ministre de l'Education Nationale. Cette métaphore animalière et préhistorique fut emblématique du conflit avec les enseignants.

> Le principe de laïcité ne fait pas obstacle à la possibilité pour le législateur de prévoir, sous réserve de fonder son appréciation sur des critères objectifs et rationnels, la participation des collectivités publiques au financement du fonctionnement des établissements d'enseignement privé sous contrat d'association selon la nature et l'importance de leur contribution à l'accomplissement des missions d'enseignement[323].

Ce nouveau dispositif législatif est ainsi en rupture avec la logique même de la loi Debré du 31 décembre 1959 qui met à la charge de la commune les dépenses de fonctionnement des écoles privées sous contrat avec l'État, à la condition qu'elles soient implantées sur son territoire. D'autre part, l'usager se voit attribuer le droit d'imposer le financement de sa scolarité dans toutes les écoles privées hors de sa commune de résidence. Est dès lors introduite une relation marchande de l'usager avec la Commune qui fait de la loi Carle une forme de chèque éducation, au détriment des rapports institutionnels forts tissés entre l'École et la Commune. Rappelons enfin que selon la constitution de 1958 « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État ». Au nom de la « République des proximités » (selon l'expression de Jean-Pierre Raffarin), les missions de service public sont externalisées, le partenariat avec le privé privilégié, et les consommateurs d'école courtisés. Bref, nous ne pouvons que souscrire aux conclusions de l'ouvrage d'Eddy Kaldi et Muriel Fitoussi, *Main basse sur l'école publique*[324], quant à la privatisation inéluctable et largement amorcée du service public.

Enfin, l'école est de plus en plus structurée comme un marché, de par son inscription dans un modèle d'économie néo-libérale qu'il lui est difficile d'enrayer. La loi d'orientation de 1989 articule, aux finalités de l'école, des « objectifs à atteindre » engageant l'école dans une logique d'efficacité et d'évaluation, objectifs

---

[323] La loi Carle garantit ainsi la parité de financement entre les écoles élémentaires publiques et privées sous contrat d'association, en instituant une obligation de financement pour un élève inscrit dans une école privée hors de sa commune de résidence, aux motifs suivants : obligations professionnelles des parents dans les communes, inscription d'un frère ou d'une sœur dans un établissement scolaire de la même commune, raisons médicales. Mais au-delà de telles obligations, la commune a toujours la possibilité de garantir un financement dans tous les autres cas, dès lors soumis à accord préalable.

[324] KHALDI Eddy et FITOUSSI Muriel, *Main basse sur l'école publique,* Paris : Demopolis, 2008, 223 p.

réaffirmés avec force par la loi d'orientation du 23 avril 2005[325]. Par ailleurs, l'ouverture de l'école aux partenaires extérieurs et l'ajustement aux contextes locaux affirmés dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 visent à développer l'efficacité du système éducatif, d'où le risque d'une « marchandisation » de l'éducation, régulée par la demande pédagogique parentale (consumérisme scolaire faisant de l'élève un usager du service scolaire et des parents, les clients d'un marché de plus en plus soumis à la concurrence). Dès lors, l'article 1er de la Constitution du 4 octobre 1958 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion» risque de ne plus guère avoir force de loi ! Par ailleurs, la sectorisation mise en place en 1963 et assouplie en 1984 n'a désormais plus lieu d'être avec la suppression programmée de la carte scolaire. La mixité scolaire garante de l'égalité des chances est ainsi de plus en plus réductible à des effets de discours, par cette remise en cause du principe républicain d'isonomie géométrique : égalité de l'offre de formation sur tout le territoire national. Christian Laval n'hésite pas à parler de « mutation de l'institution[326]» que donnent à lire les trois symptômes suivants :

- **La « désinstitutionalisation »** : l'école est de moins en moins « une forme sociale caractérisée par sa stabilité et son autonomie relative[327]». Désormais soumise à l'obligation de résultats et à l'injonction de réussite, le nouveau modèle de l'école se calque sur celui de l'entreprise dont témoignent les techniques de management et d'évaluation aujourd'hui en vigueur.

- **La « dévalorisation » de l'institution** se joue dans la mise en concurrence des finalités qui lui sont assignées. Si l'article 2 de la loi du 23 avril 2005 indique, comme on l'a vu, que « *la Nation fixe comme*

[325] Ces objectifs sont les suivants : conduire 80% d'une classe d'âge au Bac, permettre à 50 % d'entre eux d'être diplômés de l'enseignement supérieur, et donner une qualification professionnelle à 100% de jeunes français.

[326] LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public,* Paris : Editions la Découverte, 2004, 346 p., p.14-15.

[327] *Ibid,* p.15.

mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République », cette visée émancipatrice se voit néanmoins dans les faits reléguée à l'arrière-plan, la finalité de l'insertion professionnelle devenant effectivement prioritaire. Est en jeu « l'érosion des fondements et de finalités d'une institution jusque là vouée à la transmission de la culture et à la reproduction des cadres sociaux et symboliques de la société dans son ensemble[328]».

- **La « désintégration » de l'institution scolaire** par certains mécanismes de marché ayant pour effet de l'adapter et de la diversifier en fonction de la demande sociale et parentale. La culture de la performance et du résultat est désormais conditionnée par la réussite des élèves, d'où une logique de l'évaluation qui ne s'applique plus seulement aux élèves mais également aux professeurs eux-mêmes. Les techniques managériales de gestion du personnel s'appliquent désormais à l'école qualifiée dès la fin des années 1980 d'"entreprise du futur".

Toutes ces raisons rendent compte à la fois de la structure rigide de l'institution scolaire et de sa forme coercitive (l'école est, selon C. Laval, une hybridation d'aspects relevant du secteur marchand et de prescriptions propres aux systèmes bureaucratiques les plus contraignants), mais aussi - en raison de la « désinstitutionalisation » en jeu - d'un certain flou quant à sa fonction éducative. L'école, de moins en moins sanctuarisée, devient ainsi un « lieu de vie » et la frontière entre les sphères publique et privée tend à devenir de plus en plus poreuse, l'ouverture de l'école étant peu ou prou maîtrisée. Dès lors, l'école n'est plus seulement l'incarnation des finalités émancipatrices qui l'ont longtemps portée. Problème : « comment l'institution scolaire peut-elle conserver un minimum de légitimité si les valeurs affichées ne sont plus celles de la culture mais celles du marché et de l'entreprise[329] ? ».

---

[328] *Ibidem*, p. 15.

[329] *Ibidem,* p. 299.

Eirick Prairat considère à juste titre qu'il n'est pas rigoureusement exact de parler de crise de légitimité de l'école. On assiste plutôt à un glissement vers une forme mixte de légitimité : à la fois « institutionnelle et fonctionnelle », les missions traditionnelles de l'école se conjuguant désormais avec des régulations de nature procédurale disqualifiant les anciennes axiologies et ayant pour effet « le relatif brouillage des places, des rôles et des prérogatives des différents protagonistes de l'action éducative[330] ». Il n'empêche que cette désacralisation de l'ordre scolaire laisse entière la question des valeurs. L'école, comme toute institution, est ainsi traversée par un double mouvement d'inertie, de pesanteur, qui la réifie en "chose instituée" et conduit à sa délégitimation symbolique, et une dynamique lui conférant un pouvoir instituant, lequel résulte du rapport de tension qu'elle entretient avec la sphère privée. Les valeurs de l'école peuvent en effet se régler sur celles de la société en faisant prévaloir une logique marchande, avec le risque que « l'éducation en arrive ainsi à ne plus être considérée comme un bien commun[331]». Elles peuvent au contraire, entrer en résistance, l'autorité de la raison s'opposant alors au jeu des séductions sociales. Telle est la fonction « instituante » de l'école. A la pesanteur du réel et de la chose « instituée » répond la grâce de l'idéal. L'idéal a une fonction régulatrice, ce qui signifie que l'école n'a pas à se régler sur la société mais à faire valoir la visée émancipatrice qui l'inspire[332]. Le professeur qui confère à l'école une dynamique instituante fait donc jouer le droit contre le fait, dans une mise en tension de l'idéal et du réel, par la promotion de valeurs communes proprement républicaines.

L'autorité de l'institution tient à cette grâce de l'idéal, à la possibilité d'initier de nouveaux commencements à l'intérieur d'une structure dont la stabilité est promesse d'avenir. Et ce sont précisément les valeurs qui cimentent le socle de cette institution. Mais le constat est aujourd'hui cruel : l'école n'est plus à même

---

[330] PRAIRAT Eirick, « Du respect et de l'hospitalité », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, op.cit.,* p. 109-110.

[331]LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise, op.cit.,* p. 313.

[332] KANT indique dans ses *Réflexions sur l'éducation* qu'un principe de pédagogie que « les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux : on ne doit pas seulement éduquer les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur, possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale. », *op.cit.,* p. 79.

d'imposer l'idéal régulateur qui la constitue en son essence, s'il lui est désormais impossible d'entrer en résistance avec les valeurs que la société marchande idolâtre. En effet, « l'école se définit de plus en plus comme une *organisation* mais elle reste de fait une *institution*, mais une institution qui ne se reconnaît plus comme telle, qui se serait vidée de sa substance, dont les valeurs d'hier auraient fui[333] ».

Ainsi, les valeurs républicaines qui cimentent l'unité de la Nation reposeraient sur des effets de discours dès lors que l'école ne serait plus à même de les instituer. La marchandisation de l'éducation, de plus en plus soumise à des impératifs de rentabilité économique, «discrédite tout le discours sur les valeurs désintéressées de la culture, sur les vertus et la dignité humaine, sur l'égalité de tous devant l'héritage culturel ou les chances d'insertion professionnelle[334]». C'est peut-être la raison pour laquelle l'institution scolaire a institué cette nouvelle épreuve "Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable", dont l'enjeu serait de renforcer le corps des professeurs autour d'un *ethos* commun, afin que l'exemplarité requise permette justement de refouler les effets de la désinstitutionnalisation. Toute la question est ainsi de savoir comment arrimer le sentiment de l'appartenance à ce mythe fondateur de l'Ecole de la République ? Mais faut-il encore qu'opère l'identification à un corps imaginaire, à un idéal collectif de valeurs qui ne seraient plus guère portées que par ces nouveaux missionnaires laïques !

1.2.4.2. De la confusion entre l'éthique et la déontique :

André Pachod distingue à raison la *déontique* exercée dans la profession et qui stipule la visée normative des obligations requises, « formulée dans un style prescriptif et/ou législatif dans des chartes, des codes, des déclarations de principe, des constitutions, des lois », du *déontologique* « qui est discours (*logos*) sur les obligations[335]».

---

[333] LAVAL Christian, *op.cit.*, p. 324.

[334] *Ibid.*, p. 313.

[335] PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*, *op.cit.*, p. 23.

D'ores et déjà se profile la question qui sera examinée dans la seconde partie de ce travail : l'éthique est-elle une compétence, à savoir la « mobilisation, dans des situations variées et inédites, de connaissances hétérogènes, scolaires et non scolaires, et leur mise en relation dans le but de répondre à un problème, à une situation complexe, de faire face à une situation d'incertitude liant cognition et action[336]?» Pour l'heure, contentons-nous de poser la nécessité de circonscrire l'éthique comme compétence à des fins d'évaluation. Nous reviendrons plus loin sur ce que recouvre cette exigence d'évaluation de l'exemplarité morale du fonctionnaire, nous contentant présentement de cette remarque sobre et éloquente de l'un des membres du jury de l'agrégation de philosophie : « Si l'on voulait ruiner le sens même de l'exigence éthique, on ne s'y prendrait pas autrement [337]».

Si l'éthique peut effectivement s'assimiler en première attention à une compétence permettant de faire face à des situations de classe délicates, c'est à la condition de se confondre avec la déontique, en ne convoquant que l'imaginaire de la réglementation. Dès lors, une épreuve visant *seulement* à s'assurer de la maîtrise de connaissances relative au fonctionnement de l'institution et aux normes déontiques qui la caractérisent n'a rien en soi de scandaleux. Comme le fait remarquer le journaliste Luc Cédelle :

> On ne peut pas mesurer la sincérité de l'adhésion à une éthique professionnelle ! Non, aucune épreuve d'examen ni de concours ne peut mesurer la sincérité et après tout tant mieux. En revanche, il reste tout à fait possible de vérifier si un candidat possède ou non des connaissances sur le cadre juridique, les valeurs, les enjeux et les problématiques de la profession à laquelle il se destine. Rien ne prouve qu'il ne bafouera pas tout cela par la suite, mais c'est une autre histoire, individuelle[338].

---

[336] BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires,* Paris : PUF, 2009, 184 p.

[337] Article publié dans *Libération,* mercredi 16 juin 2010*,* p. 11.

[338] CEDELLE Luc, - Interro écrite, blog le Monde, 31 mars 2010, http://education.blog.lemonde.fr/

Notons que Luc Cédelle se réfère systématiquement à la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat de manière éthique et responsable », l'infidélité quant à la formulation du référentiel pouvant laisser à penser que pour lui, le fait d'agir en fonctionnaire de l'Etat engage d'emblée l'éthique professionnelle, ce qui est loin d'aller de soi.

Or les sujets 0 proposés par le ministère semblent susciter la réflexion éthique en exigeant un positionnement clair quant aux valeurs dont se réclame le futur professeur, mais en proposant une batterie de réponses possibles, laissent pourtant supposer qu'une orthodoxie morale est attendue par l'institution, de manière à départager clairement le citoyen du fonctionnaire. Voilà pourquoi la journaliste Véronique Soulé parle d'un véritable « jeu de dupes », l'enjeu du concours contraignant le candidat à donner la réponse conforme, loin de faire montre d'esprit critique et d'engagement authentique, l'épreuve tendant à « réduire l'éthique à l'application mécanique et servile de règles apprises[339] ».

Et pourtant, en dépit de nos analyses précédentes, il n'est pas certain que la préparation à cette épreuve soit sans pertinence aucune, l'intériorisation d'un code déontologique s'avérant en effet nécessaire comme cadre de référence propre à légitimer des normes et valeurs partagées. Il est d'ailleurs symptomatique, comme on l'a d'ores et déjà relevé, que la publication de la 1ère édition du Code Soleil[340], en 1923, réponde à la volonté de réaffirmer des normes et valeurs fissurées par l'expérience douloureuse de la première guerre mondiale. Il convenait par là de s'assurer de l'exemplarité morale des instituteurs comme garante de l'autorité de l'institution scolaire, l'enjeu d'une morale professionnelle étant effectivement de renforcer l'identité de la profession, par un *éthos* partagé.

---

[339] SOULE Véronique analyse le contenu de sujets 0 proposés par le ministère dans le cadre des CAPES et agrégations : « Un sujet porte ainsi sur la discipline : jusqu'à quel point un enseignant aura-t-il le droit d'exiger celle-ci, quels moyens pourra-t-il employer ? D'autres sujets invitent à s'interroger sur les tâches complémentaires (outre l'enseignement) qu'il devra assumer, sur le degré de courage et de dévouement dont il devra faire preuve pour affronter la souffrance et la violence sociales qui minent l'institution scolaire. À quelle utilité sociale, pourra-t-on encore lui demander, est soumise cette institution : doit-elle former des individus adaptés au monde socio-économique, adhérant avec confiance aux institutions existantes, ou doit-elle en priorité cultiver la pensée critique, l'esprit de libre examen et de doute, fût-il corrosif ? Un dernier exemple : comment arbitrer, ayant en vue la réussite des élèves, entre le devoir d'appliquer les programmes, réformes, circulaires, projets d'établissements… et l'exercice de l'indépendance intellectuelle et pédagogique ? », *Libération* , mercredi 16 juin 2010, p. 10-11.

[340] Appelé à ses débuts *Le livre des instituteurs*, ce code déontologique rédigé par Joseph SOLEIL, chef de bureau au Ministère de l'Instruction Publique, en charge des questions de législation scolaire, répond à la question : « Que dois-je faire pour exercer mon métier d'instituteur, au vu des finalités assignées à l'école de la République ? » La première édition date de 1923 et consacre la première partie de l'ouvrage à la *Morale professionnelle* dont la division en sept chapitres sera reproduite à l'identique jusqu'à l'édition de 1979. Dans la nouvelle édition de 1981, la suppression de cette partie consacrée à la morale professionnelle est légitimée par son obsolescence, au regard notamment de l'évolution des mœurs.

La disparition dans le Code Soleil, toujours régulièrement édité, de toute la partie consacrée à la morale professionnelle (depuis l'édition de 1981) pourrait aujourd'hui rendre à nouveau nécessaire la publication d'un code déontologique explicite. Le choix de la profession, loin de toujours répondre à l'appel d'une vocation, peut en effet faire l'objet de considérations pragmatiques rendant plus délicate l'appropriation singulière des valeurs de l'école. On assiste par ailleurs à un pluralisme de valeurs parmi les enseignants, les normes orientant l'action pouvant se référer préférentiellement à des convictions personnelles, rendant parfois impossible tout consensus éthique, d'où la nécessité, pour E. Prairat, outre le Code de l'Education, d'une charte déontologique minimaliste susceptible d'unifier en un seul texte principes et obligations de la profession, faisant silence sur les mobiles présidant à l'engagement professionnel et les normes de l'excellence pédagogique[341].

Cette nécessité d'une intériorisation de normes déontiques explicites nous est apparue a posteriori, en 2010, lors de cours diffusés en Master 2, Métiers de l'enseignement, à l'intérieur d'un module "connaissance des institutions", et visant à préparer les futurs professeurs des écoles à l'épreuve : "Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable". Voici le sujet proposé aux étudiants [342] :

Document:
Lettre adressée à une professeure des écoles enseignant au CM2 de l'école de X... (académie de Montpellier, zone de congés scolaires A ; congés d'hiver du 13 février au 1er mars 2010).

« *Madame,*

Je vous prie de bien vouloir autoriser l'absence de mon fils T..., durant la semaine du 1er au vendredi 5 mars 2010. C'est le seul moment dont dispose mon mari, ingénieur à la centrale de N..., pour prendre ses congés en emmenant au ski T... et son petit frère qui a trois ans. Et les moments de se retrouver en famille sont rares car son métier est très prenant. Aurez-vous l'amabilité aussi de m'indiquer les devoirs à faire et les leçons à apprendre pendant cette période, de sorte que T... ne prenne pas de retard et que nous puissions le faire travailler régulièrement?

Je vous remercie par avance et je vous prie, Madame, de recevoir l'assurance de ma meilleure considération.

Signé : G. X... »

[341]PRAIRAT Eirick, *De la déontologie enseignante, op.cit.*

[342] Voir sujets mis en ligne par le Ministère de l'Education Nationale, session 2011, *op. cit.,* page 9 sur 10.

Les questions posées visent à rappeler la législation en vigueur, relativement à l'obligation d'instruction, et à construire une argumentation, à destination des parents, refusant ou légitimant cette demande d'autorisation, au nom d'une "acception élargie de l'obligation d'instruction", à différencier en l'occurence de l'obligation scolaire, au motif du "caractère exceptionnel de la demande, de la situation scolaire de l'élève et de la bonne volonté manifeste des parents[343]" qui souhaitent ne pas faire prendre de retard à leur enfant.

Animés par un souci de tolérance et de bienveillance à l'égard de la situation familale exposée, 80 % des étudiants auraient accordé cette autorisation, même si l'assiduité aux enseignements obligatoires est un devoir des élèves engageant en l'occurence la responsabilité parentale, d'un point de vue juridique. Que cette obligation soit la contrapartie logique d'un droit, celui de l'instruction et de l'éducation, ne résultait pas spontanément de l'analyse. Les étudiants n'eurent toutefois aucun mal à admettre qu'un tel droit ne prenait sens qu'au regard de cette valeur essentielle qu'est l'égalité. Principe abstrait en l'occurence, dès lors qu'était attestée la bonne volonté des parents, l'étude de cas présupposant que l'enfant ne pouvait bénéficier que d'un accompagnement de qualité, compte tenu de la configuration socio-culturelle exposée : situation professionnelle privilégiée du père, mère que l'on peut imaginer au foyer. Que les parents puissent s'octroyer un régime d'exception à la loi, susceptible d'être qualifié avec Kant de proprement amoral (au nom de l'universalité de la loi qui s'applique à tous), et que le droit au loisir ne soit pas opposable au droit à l'éducation, une telle perspective critique fit singulièrement défaut à la presque majorité des étudiants. Valeur de l'égalité certes abstraitement intériorisée mais non-susceptible de faire sens en situation, ce qui rejoint les conclusions de la thèse de C. Jourdain. Il va de soi que la même demande émanant d'une famille issue de l'immigration, souhaitant revenir dans son pays d'origine avant la fin de l'année scolaire (pour des raisons notamment financières), et ne pouvant pas assister l'enfant dans ses devoirs, situation fréquente dans les écoles, aurait fait l'objet d'un refus systématique. Quant à l'argument pédagogique selon lequel enseigner est un métier qui s'apprend et ne relève pas d'un simple transfert de pouvoir, il ne fut pas

[343] *Ibid.,* p. 10.

même envisagé par ceux-là mêmes qui auraient accordé cette autorisation. Que le père soit ingénieur n'attestait-il pas de sa compétence en la matière ? Quid des qualités requises pour enseigner ! La référence à Alain - qui montre avec brio, dans ses *Propos sur l'éducation*[344], en quoi les affects spontanément mobilisés dans les liens familiaux pervertissent la relation éducative - pouvait faire ici l'objet d'une réflexion intéressante.

Bref, l'intérêt de cette situation pédagogique tient au fait qu'elle témoigne d'une confusion entre la morale et l'éthique, l'éthique étant ici invoquée par les étudiants afin de justifier leur tolérance. L'éthique, pointée en cours de philosophie, ne fait-elle pas justement droit à l'interprétation des lois, n'engage t-elle pas la responsabilité de l'enseignant au regard d'une situation proprement singulière ? Mais justement, ce pas de côté n'est pas pour autant déréglé, inesthétique. Comme l'indique Ricoeur, il importe que la visée éthique ne soit pas totalement affranchie du crible de la norme morale. Enfin, il est intéressant de noter la légitimation d'une telle éthique professionnelle par le pragmatisme : les parents, selon toute vraisemblance, s'émanciperaient de l'obligation d'assuidité en cas de refus d'une autorisation exceptionnelle. Pourquoi, alors, ne pas aider l'élève en lui donnant des devoirs à faire, certes après avoir rappelé aux parents leur obligation au regard de la loi ? Les effets discutables de ce double discours visant à autoriser, à contourner subtilement la loi non sans l'avoir prélablement rappelé à seule fin de satisfaire la déontologie et la conscience professionnelle, ne posèrent pas problème avant discussion critique. Il va bien sûr de soi qu'au nom de l'égalité des chances, le professeur devra tout mettre en oeuvre pour ne pas pénaliser l'élève à son retour de congés, pris en dehors du calendrier scolaire. Pour autant, les motifs légitimant dans les textes officiels une autorisation exceptionnelle d'absence, outre ceux prévus par l'article L 131-8 du Code de l'Education, relèvent bien de motifs spécifiquement éthiques : une directrice d'école me citait ainsi le cas d'un enfant autorisé à manquer la classe pour délivrer des soins à un parent malade ne pouvant quitter son domicile.

---

[344] ALAIN (Emile Chartier), *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine,* Paris : P.U.F., coll. Quadrige, 2005, 386 p.

Notons enfin le discours double tenu par les étudiants : ils autoriseraient cette absence exceptionnelle au nom de l'obligation d'*instruction*, s'ils étaient en situation, mais au nom de l'orthodoxie morale supposée être attendue des professionnels, et notamment des inspecteurs, ils ne défendraient pas un tel point de vue le jour du concours. Une telle épreuve aurait ainsi pour effet paradoxal de former les enseignants à une position schizoïde en matière de moralité : dire et faire ne sauraient se recouper ! Comment dès lors ne pas encourager ces futurs professeurs à avoir le courage d'assumer leur propre position axiologique, dès lors qu'elle n'est pas aveuglement quant aux valeurs légitimées par la position inverse, même si le caractère éminemment délicat pour ne pas dire éthiquement problématique d'une telle posture mérite d'être souligné avec force. L'effet de surprise fut en effet de constater, en 2011, qu'une majorité de formateurs ne prenait pas clairement position dans des manuels de préparation à l'épreuve, considérant qu'en dépit des textes réglementaires, une telle tolérance pouvait être moralement acceptable dans l'intérêt de l'enfant, et sous réserve d'être assortie d'une contractualisation du travail à faire. La discrétion des parents était par ailleurs sollicitée ! Mais peut-on obéir aux lois sans circonscrire les valeurs qui les inspirent, pour ne pas simplement "agir en fonctionnaire" mais également "de manière éthique et responsible"? Ainsi, lors d'une question similaire posée a posteriori à des fins d'évaluation, après traitement du sujet ci-dessus, mais relative à un cas différent[345], nombre d'étudiants auraient refusé d'accéder à une demande parentale pourtant légitime d'un point de vue éthique, devenus pour le coup, sinon dociles du moins prudents !

Là où le bât blesse, c'est dans l'évaluation de valeurs et convictions morales au fondement de l'identité professionnelle et qui, justement, ne prennent sens qu'au regard d'une pratique professionnelle éprouvée, en l'occurrence quasi-inexistante dans le nouveau plan de formation. Ainsi, lors de la préparation de cette épreuve, des

[345] Il s'agissait, en l'occurrence, d'une demande relative à un départ anticipé à la veille des vacances de Printemps, en raison d'un deuil survenu dans le pays d'origine d'un élève scolarisé issu de l'immigration, et que sa soeur aînée s'engageait par ailleurs à faire travailler.

étudiants en lettres, histoire-géographie, anglais et arts plastiques, se destinant à passer le CAPES, se sont confrontés au sujet suivant[346] :

> Présentation de la situation
>
> Dans l'établissement scolaire où vous prenez vos fonctions, le règlement intérieur a été révisé lors de l'année scolaire précédente et adopté en conseil d'administration. L'ensemble de la communauté scolaire de l'établissement, adultes et élèves, a participé à cette élaboration.
>
> Lors d'une prise de parole un peu véhémente de l'un de vos élèves, à propos du calendrier de travail du trimestre que vous avez présenté à la classe, vous lui demandez de se conformer aux articles du volet « relations humaines » de ce projet et de s'adresser à vous de manière « apaisée et polie » lorsqu'il vous parle.
>
> L'élève vous répond alors que ce volet s'applique également aux adultes de l'établissement et que les enseignants ne s'adressent pas toujours aux élèves de manière « apaisée et polie ».

A l'analyse de la situation demandée par la première question, certains étudiants ont estimé que l'impertinent devait être sanctionné sur le champ, au motif qu'il n'avait pas à prendre position quant à l'emploi du temps le concernant (à noter que la prise de parole de l'élève était devenue "véhémente", gommant toute la nuance apportée par l'étude de cas, et considérant que la personne de l'enseignant était en jeu). Après une réflexion collective et une analyse plus discriminée de la situation, les jeunes gens en question ont fait observer à juste titre que leur positionnement résultait de leur inexpérience professionnelle, leur appréhension du cas proposé ne pouvant qu'être évaluée à l'aune de leur mémoire d'élève.

L'analyse de ces études de cas peut ainsi être l'occasion d'une réflexion féconde ce qui, je dois le reconnaître, ne m'est apparue qu'après confrontation à l'épreuve, en situation pédagogique. Reste qu'une telle projection dans le métier n'a d'intérêt qu'à susciter un questionnement qui ne prendrait véritablement corps que dans la confrontation à la réalité du métier. *L'enjeu d'un tel questionnement aurait ainsi toute sa place durant la période de stage qui précède la titularisation.* Reste la question de l'évaluation.

[346] Voir sujets mis en ligne par le Ministère de l'Education Nationale, pour les épreuves du CAPES et de l'agrégation, session 2011, www.education.gouv.fr, page 2.

« L'homme se désigne comme l'être qui estime des valeurs, qui apprécie et évalue, comme "l'animal estimateur par excellence"[347]». Jauger pour faire exister, donner corps à la profession, l'unifier autour d'un *éthos* commun. L'épreuve en question donne ainsi du prix à la profession en ce qu'elle en pointe d'emblée la dimension sacrificielle : renoncer à occuper une place qui ne serait pas garante de la stabilité institutionnelle, en tant qu'elle objective des valeurs qui en sont le fondement, la fin, mais aussi la survie. Soit. Bien évidemment, se pose la question de savoir comment évaluer de manière plus critique ou moins normative une telle compétence professionnelle, et l'on ne peut que déplorer que ce type d'épreuve conduise à l'intériorisation d'un catéchisme réglementaire ayant pour seule visée de mouler le futur fonctionnaire dans la bonne forme de l'institution scolaire, en raison même de l'enjeu de l'évaluation : le savoir seul de la morale étant exigé. Une expérience symptomatique en témoigne : une étudiante ayant réussi le concours de CRPE et passé avec succès l'épreuve d'admission « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » n'a pourtant pu prétendre au statut de stagiaire, faute de pouvoir valider son master 2 « Métiers de l'enseignement », en raison d'un plagiat quasi intégral de son mémoire, pourtant présenté à nouveau lors d'une seconde session. Face à l'indignation de cette dernière et à la virulence de ses propos, je n'ai pu que pointer la compétence éthique en jeu, certes loin d'être intériorisée en dépit de son évaluation !

Au-delà de la procédure, se profile surtout la question de savoir pourquoi évaluer une telle compétence ? L'une des réponses possibles est d'ordre technique et politique :

> Quel sens y a-t-il à vouloir que seul un « morceau » de référentiel figure dans les épreuves d'admission (les épreuves orales) des concours ? Et pourquoi celui-là précisément ? Pourquoi ? Peut-être pour suivre une fois de plus, comme sur d'autres sujets, le chemin qui va de la suppression totale d'un élément à sa réintroduction partielle. Il était logique, dans le cadre d'une institution de l'Etat, que la formation des enseignants se fasse dans des instituts spécialisés et qu'elle soit « cadrée » au niveau national. La réforme actuelle fait justement éclater ce cadre en plaçant chaque rectorat et chaque université dans l'obligation d'inventer ses propres solutions. Un défaut que le

[347] NIETZCHE, *Généalogie de la morale, op.cit.,* deuxième dissertation, p. 97.

gouvernement cherche donc à atténuer… en remettant dans les épreuves un zeste de cadrage[348].

L'autre réponse serait plutôt à chercher du coté de la psychanalyse. Pourquoi évaluer ? Pour s'assurer sans doute de la garantie d'une régulation sociale de ce pouvoir particulier propre à la fonction d'enseigner. L'on pourrait ici avancer l'hypothèse que la compétence éthique qu'il s'agit d'évaluer, ici confondue avec les normes déontiques qu'il convient de maîtriser, est précisément le symptôme d'une dérégulation propre à la profession. Le corps des enseignants est ainsi un corps morcelé, éclaté, pour ne pas dire un corps malade. L'impératif d'une compétence éthique susceptible d'être évaluée à travers un corpus de connaissances (institutions et valeurs de la République, droits et obligations du fonctionnaire) et le respect des règles déontiques liées à l'exercice du métier de professeur, dans le cadre du service public d'éducation nationale, aurait alors valeur de traitement symptomatique.

En effet, évaluer l'exemplarité morale de l'enseignant est d'autant plus paradoxal que l'institution scolaire souffre, on l'a vu, d'un déficit de légitimité symbolique. Dès lors, la déontologie serait l'assurance d'une identification réussie de l'enseignant à l'institution (comme corpus de lois, indépendamment de sa dynamique propre à instituer le sujet par des valeurs pensées comme vecteurs de force et de vie, de génération). Ainsi, dans le sujet 0 exposé plus haut et portant sur la connaissance du règlement intérieur de l'établissement, en référence à la connaissance des règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement, la question est posée de savoir si les dispositions du projet d'établissement s'appliquent de manière égale aux élèves et adultes de l'établissement. Il « convient d'amener le candidat à resituer la relation élève / professeur dans un contexte à la fois non dramatique, mais accompagné du souci permanent du respect réciproque » et « de le faire réfléchir sur la valeur de l'exemple que l'adulte donne, en permanence, à l'élève[349]». Situation qui présuppose acquise l'exemplarité à laquelle l'enseignant doit s'efforcer de tendre, à

[348] CEDELLE Luc, *op.cit.,* http://education.blog.lemonde.fr/

[349] Voir sujets mis en ligne par le Ministère de l'Education nationale, pour les épreuves du CAPES et de l'agrégation, session 2011, *op. cit.*, page 2.

titre d'idéal. Et c'est bien là que le problème se pose : les enseignants sont confrontés au quotidien, dans la classe, à des relations qui les exposent sur le plan des affects, l'impératif de la maîtrise de soi ne pouvant valoir comme exigence inconditionnelle, faute notamment d'une formation permettant de comprendre ce qui se joue dans la relation intersubjective, la violence étant bien souvent le théâtre spéculaire d'identifications aliénantes. Ce point a d'ores et déjà été illustré par l'analyse d'une situation mettant en scène, sur un plan imaginaire, cette célébration des affects[350]. On conçoit notamment que l'institutionnalisation des analyses de pratiques professionnelles, dès l'année de stage et tout au long de la carrière, soit davantage de nature à constuire une posture éthique en référence précisément à l'*éthos* qu'il s'agit d'intérioriser de manière à la fois critique et signifiante, en lien avec sa propre expérience, et non à une seule projection imaginaire dans le métier dont l'intérêt est toutefois l'amorce d'une réflexion sur la déontologie enseignante.

1.2.5. Position du problème d'un point de vue psychanalytique: le jeu spéculaire de l'institution scolaire ou le mirage du corps Un enseignant.

Ce qui pose en fait problème est l'affirmation d'une exemplarité qui ne se penserait pas dans l'écart aux valeurs dont elle se réclame. Le propre de l'éthique est dans ce pas de côté à l'égard des identifications spéculaires : lucidité quant à soi dont l'effet paradoxal est de ne point rendre boiteuses les valeurs susceptibles de dresser l'institution, ce tiers symbolisant grâce auquel l'élève pourra accéder au statut de sujet, même si l'Ecriture dit que boiter n'est pas un péché. *Voilà pourquoi tout discours sur la morale n'a de consistance éthique qu'à la condition de ne point enclore les valeurs dans l'illusion de leur incarnation effective.* Bref, nous sommes reconduits à la posture socratique d'affirmation du savoir comme non-lieu, milieu, mais ***la* valeur s'assimile alors ici à la vertu qui ne s'enseigne pas. Or *les* valeurs**

[350] Voir 1.1.9. "Miroir, mon beau miroir !".

doivent être affirmées à des fins de transmission même si elles ne peuvent s'apprendre que d'un maître qui a non point la prétention de les incarner absolument mais seulement d'y croire, avec honnêteté et lucidité. Discours porté par une présence en tension vers un horizon de valeurs qui n'existent qu'en raison même de leur idéalité. Il s'agit moins d'avoir des valeurs comme des actions cotées en bourse que d'être en mouvement vers une exigence morale qu'aucune actualisation n'épuise, souci d'habiter le monde en référence à un sens (une direction signifiante) jamais achevé mais qui se construit dans la relation à l'autre. Ainsi, à titre d'illustration, le professeur qui échoue ponctuellement à mettre en œuvre la justice dont il s'honore se doit de le signifier aux élèves, non à des fins de mortification flagellatrice mais en vue de sculpter ce souci de soi et de l'autre au quotidien de la classe (voir en 1.2.2.2. le récit d'une sanction injuste reconnue de part et d'autre).

Les valeurs se mesurent ainsi à leur santé, à leur possibilité de faire tenir debout l'homme et les institutions éducatives qui en garantissent la diffusion par une éthique de la vérité, comprise comme fidélité à la parole donnée. Ces valeurs sont qualifiées par le philosophe Pierre-André Dupuis de « « bien portantes » (*valere* signifie « bien se porter »), celles qui marchent sur deux pieds. Aucune pratique ne réalise une pensée, pas plus qu'une pensée ne résorbe une pratique. Elles se débordent mutuellement[351]». Voilà pourquoi la thèse de Christine Jourdain qui pointe l'écart existant entre le discours sur les valeurs, très consensuel, et des pratiques de classe fort variées en fonction du « style éthico-pédagogique » de l'enseignant, n'est pertinente qu'à la condition expresse de préciser en quoi l'exemplarité ressortit à un paradigme qu'il y a tout lieu d'interroger. Aussi convient-il de discriminer finement les « valeurs majuscules » exhibées dans leur « somptueuse rhétorique d'Idéal » des « valeurs minuscules » que le maître construit modestement dans sa classe[352], et notamment par le fait de donner de la valeur à l'acte d'apprendre et à ce sujet qu'est l'élève. Entre les valeurs qui jouent comme pôles de transcendance orientant l'action humaine et celles qui s'ancrent dans la

[351] DUPUIS Pierre-André, « Valeurs et souci de vérité », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002*, *op.cit.,* article p. 33-44, citation p. 20.

[352] Distinction élaborée par FATH Gérard, « Les valeurs en éducation et en formation » *in* Revue Spirale 21, 1998, p. 8-9.

pratique de la classe, existe une circulation de sens. *L'exemplarité est alors une exigence professionnelle à la croisée de l'éthique de conviction et de l'éthique de responsabilité, pour reprendre la distinction weberienne*[353]. *La tragédie de l'éthique tient à la postulation nécessaire de ces deux principes antithétiques, cette absence de conciliation portant la marque de la liberté humaine*. Ainsi, l'incarnation impossible des valeurs de l'école, affirmée dans la compétence 1 comme exemplarité sans faille du professeur, pointe l'axe imaginaire analysé par Lacan. Or celui-ci ne vaut qu'à travers sa réduction à l'unité et à la figure du même que magnifie la déontologie, comme discours sophistique du maître.

La déontologie proposée dans les textes, par l'économie de l'angoisse qu'elle autorise, fonde en effet le corps enseignant comme Un : évanouissement du sujet à travers la quête désespérée de cet idéal de valeurs alors réduit à un service des biens. L'idéal républicain est effectivement forgé sur l'abstraction du sujet de raison, l'arrachement aux identités propres au nom de l'universel. Pourtant, les historiens ont montré que cet idéal s'articulait dans les pratiques avec la prise en compte des particularités : linguistiques[354], et socio-culturelles[355]. Bref, les principes

---

[353] WEBER Max, « Le métier et la vocation d'homme politique », *in Le savant et le politique* (1919), Paris : Union Générale d'Éditions, Coll. Le Monde en 10-18, 1963, 186 p., version électronique : www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

« Cela ne veut pas dire que l'éthique de conviction est identique à l'absence de responsabilité et l'éthique de responsabilité à l'absence de conviction », p. 70, éd. électronique. Celui qui agit selon les maximes de l'éthique de la conviction n'est responsable que « de la nécessité de veiller sur la flamme de la pure doctrine afin qu'elle ne s'éteigne pas, par exemple sur la flamme qui anime la protestation contre l'injustice sociale », éthique dont la valeur est celle de l'exemplarité là où l'éthique de la responsabilité oblige moralement en référence aux conséquences prévisibles de ses actes, *ibid.* Ces deux éthiques sont par principe inconciliables, antithétiques, même si l'on peut agir par conviction sans pour autant être irresponsable, de même que l'on peut être mû par l'éthique de responsabilité sans pour autant agir froidement et sans engagement aucun. L'auteur à la fin de son ouvrage conclut pourtant : « l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité ne sont pas contradictoires, mais elles se complètent l'une l'autre et constituent ensemble l'homme authentique, c'est-à-dire un homme qui peut prétendre à la « vocation politique », *ibid.,* p. 76.

[354] OZOUF Jacques, OZOUF Mona, *La République des Instituteurs,* Paris : Editions du Seuil, coll. Points Histoire, numéro 284, 2001, 487 p. La promotion de la langue française et son corollaire obligé, l'éradication des patois, avait pour visée le renforcement de l'identité nationale par l'unification linguistique. Mais la généralisation du français au sein des jeunes générations ne s'est réalisée dans les faits que 70 ans après les lois Ferry. Il est donc inexact de conférer à la pédagogie républicaine les accents d'une croisade, voire d'un génocide culturel dont l'école porterait la responsabilité, une double articulation du local et du national étant d'usage courant.

[355] NIQUE Christian et LELIEVRE Claude, *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry,* Paris : Plon, coll. Sciences et savoirs, 1993, 266 p. Ce livre montre en quoi sont aujourd'hui récusées

universels à l'œuvre dans l'Ecole de la République ont toujours davantage pris en compte l'individu que le citoyen abstrait : exemple des assouplissements accordés aux enfants juifs inscrits à l'école laïque, dans les années 1920-1930, et de la qualification du village dans lequel résidaient les élèves de « petite patrie »[356]. Ainsi, l'école de Ferry n'est pas précisément dans les faits celle de l'indifférence aux différences, mais a consacré pourtant l'homogénéité sexuelle, géographique, scolaire et sociologique, cette dernière étant renforcée par l'appartenance de l'instituteur au même milieu social que ses élèves « tous garçons ou tous filles, tous nés dans le même village ou le même bourg, tous affectés d'un QI homogène » : « *Primus inter pares,* l'instituteur est un modèle d'identification pour ses élèves[357]». Nous ne pouvons que reconnaître avec Sylvie Solère-Queval que « l'éloge du Même est aisé quand l'Autre est toujours déjà exclu[358]», même si l'Ecole se doit de défendre cet idéal de valeurs qui la porte mais qu'elle doit en retour instituer, ce pour quoi elle doit être à son tour bien portante. La loi d'orientation de 1989 propose un système unifié d'enseignement, l'instituteur cédant place au professeur des écoles, statutairement égal au certifié, tout en valorisant l'altérité par le jeu de l'ouverture non point aux bruits et fureurs du monde mais à la société, en son évolution.

Dès lors, il est exact que :

> Le rapport du même et de l'autre s'est donc inversé : c'est le corps devenu « unique » des enseignants qui s'inscrit sous le signe du Même tandis que « l'élève » perd sa singularité universelle pour devenir « les différents publics » inscrits nécessairement sous le signe de l'Autre[359].

---

les trois dissociations majeures de l'école de 1882 : celle qui séparait l'école de l'entreprise, le cursus des filles de celui des garçons et enfin, le primaire (gratuit) du secondaire qui seul se voyait assigner la noble finalité de formation de l'esprit critique, ce double réseau de scolarisation entérinant les inégalités sociales.

[356] Exemples cités par SOLERE-QUEVAL Sylvie, en référence aux analyses de Dominique Schnapper et Jean Baubérot, *in «* Les IUFM sonnent-ils le glas des valeurs républicaines ? », *Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002*, *op.cit.,* article p. 95-104, citation p. 99.

[357] *Ibid.,* p. 100

[358] *Ibidem.,* p. 100.

[359] *Ibidem.,* p. 103.

Ce qui nous intéresse ici n'est point la défense entendue de cet idéal de valeurs qui doit désormais enrichir l'identité de la différence en articulant l'universel à la singularité des élèves et situations de classe, mais de comprendre en quoi cette inversion des signes est le symptôme d'un appel à l'éthique.

La valorisation d'un corps unique, celui de professeurs des écoles, collèges et lycées, s'articule à un axe de valeurs communes propres à maîtriser l'altérité menaçante de l'élève, menaçante en ce qu'elle est toujours, peu ou prou, placée sous le signe de la violence (l'élève, universel abstrait, est en effet le socle de l'institution républicaine, le terreau de sa stabilité). Dès lors, la valeur du professeur, son exemplarité morale, est la garantie d'une négation symbolique de la différence qui surgit au sein de la classe, toujours potentiellement anomique et nécessairement anxiogène. Différence sociologique, culturelle, ethnique, sexuelle, mais aussi inscrite dans le corps pulsionnel qu'il s'agit de domestiquer, seul le corps esthétisé étant célébré. On pourrait ici noter avec Jean-Paul Resweber le fait que « le modèle de la dénégation scolaire épouse au mieux celui de la dénégation analytique qui trace, entre l'intellect et l'affectivité, une ligne de séparation insistante[360]». Refoulement du corps qui autorise la permutation du savoir en valeur, l'immobilité du corps étant condition de la mise en mouvement de l'esprit, de l'agilité à mobiliser la pensée.

> Si la fin de l'école est la transmission des savoirs, cette fin reste subordonnée à une autre fin qui est l'affirmation du sujet. Cet être-là du corps. (…) Le corps est interpellé par la parole qui délie les savoirs. Sans elle, l'élève ne peut devenir le sujet de son apprentissage. Sans elle, il reste confronté au surmoi muet des savoirs, qui prend la place du corps. Ainsi, *le moi, caricature d'un sujet* privé de son désir, aussi bien celui de l'élève et de l'enseignant que celui de la classe règnent en maîtres, après avoir converti en rejet la dénégation du corps. Plus d'angoisse mais un système lisse qui transgresse la transgression elle-même : celle du fantasme, du bruit parasitaire, des postures anomiques, de l'ironie, des fantasmes et des sentiments…[361].

On assiste alors à une assomption du corps Un, corps asexué des professeurs comme des élèves dans leur communion des valeurs, à travers l'identification à une institution qui n'est plus de nature à contrer les forces faisant obstacle aux pulsions

---

[360] RESWEBER Jean-Paul, « Entre idéologie et utopie : le corps dénié», *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002*, *op.cit.,* article p. 141-152, citation p. 143.

[361] *Ibid.*, p 150-151.

de vie. Soyons néanmoins plus nuancés : le corps des professeurs n'est pas désexualisé si l'on en croit C. Pujade-Renaut - danseuse, enseignante et romancière - qui, à partir d'entretiens non directifs conduits auprès d'élèves et d'enseignants[362], en montre la puissance de séduction et l'enjeu de pouvoir sur la scène pédagogique.

> Il ne s'agit nullement d'étiqueter les sujets enseignants et enseignés sur le mode de la nosologie psychiatrique (hystérique, obsessionnelle, paranoïaque), mais de souligner combien la structure même de l'institution et de la relation tend à figer chacun des partenaires sur des positions de type paranoïaque, positions renforcées par un dispositif théâtralisé qui accentue l'opposition en face-à-face (...). Un des effets de décentrement produit par cette approche "corporelle" aura été de faire surgir *une fantasmatique interne à la situation pédagogique*[363].

Quels sont ces fantasmes ? Des fantasmes de dévoration liés à la présence scénique du corps exhibé de l'enseignant, à travers sa gestualité, ses déplacements, sa voix et son regard, mais persécution à l'œuvre également chez celui qui donne ainsi à voir le savoir, en ce point de mire où la vulnérabilité affleure. De part et d'autre, fantasmes de meurtre et de mort, mais la violence symbolique en jeu a aussi bien affaire à l'enfant réel qu'à l'enfant imaginaire dont aucun meurtre ne viendra à bout ! Fantasmes enfin d'identification fusionnelle, "jeu spéculaire d'une captation narcissique : vouloir être l'autre, l'autre étant cette image de soi idéalisée. Désir de fusion plus explicite au sein de la plénitude unifiée, imaginairement, du corps-classe, lui aussi idéalisé en groupe idyllique[364]".

Le corps des enseignants est ainsi modelé par cette théâtralité pédagogique censée préserver l'identité du sujet derrière le personnage institutionnel. Or le savoir est rapté du corps de l'enseignant qui le signifie phalliquement sur la scène pédagogique dans un rapport cannibalique générant frustration et culpabilité, du côté du maître comme de l'élève. Précisons que le phallus ne renvoie à une "mythologie sexuelle" que dans la mesure où il "est opérant dans un registre symbolique : objet et

---

[362] PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe* (1983), Paris : L'Harmattan, coll. Histoire et Mémoire de la Formation, 2005, 150 p.

[363] PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'élève dans la classe* (1983), L'Harmattan, coll. Histoire et Mémoire de la Formation, 2005, 164 p., p. 154-155.

[364] *Ibid.,* p. 155.

signifiant du désir mais aussi objet et symbole de puissance verbale et sociale[365]". Le corps représente institutionnellement ce phallus-savoir mais aussi, pourrait-on rajouter, les valeurs de l'Ecole, en les investissant d'un pouvoir sacralisé. L'incorporation par l'élève des valeurs morales procède alors de la confusion de son désir et du savoir supposé du maître. A l'inflation de cette représentation du corps de l'enseignant, à travers son déploiement spatial et verbal, condition de la plénitude du savoir "nourrissant", répond en miroir inversé le corps absent de l'élève, réifié, immobilisé, gommé "comme atteint de déprivation narcissique[366]". Aussi s'agirait-il de reconnaître aux élèves une possibilité d'existence, faire une place à leur corps, physique comme imaginaire. Non pas libérer anarchiquement le corps des enseignés, mais faire droit à sa symbolisation, par la médiation du travail scolaire. Et si la contention des corps est nécessaire à certains apprentissages, qu'elle soit néanmoins au service d'une écoute réciproque, loin de servir seulement à préserver les professeurs de leur propre angoisse de mort.

Bref, l'unification des corps procède imaginairement dans le discours déontologique du maître, par l'assomption de valeurs qui veillent à donner l'illusion d'un corps Un : le corps enseignant, d'autant plus menacé de dissolution et d'éclatement que l'Ecole a cessé depuis longtemps d'être un sanctuaire inviolable, qu'elle n'est plus l'antre maternelle propre à assurer la protection de ses enfants. "La construction identitaire forgée sur un imaginaire unitaire et universalisant ne constitue plus un recours pour établir une relation qui résiste à la réduction de l'Un[367]". Corps dressé de l'élève menaçant : le récit évoqué plus haut est un exemple parmi tant d'autres de cette résistance de l'autre, qui "ne consent plus à son abstraction mais s'impose comme modalité chaque fois particulière de la relation qu'on entretient à lui, comme impur[368]". Dès lors*, l'exemplarité de l'enseignant,*

---

[365] PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe*, *op. cit.*, p. 138.

[366] PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'élève dans la classe, op.cit.,* p. 161.

[367] GIUST-DESPRAIRIES Florence, "Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée", *in L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations,* ouvrage coordonné par NICOLLE Olivier et KAËS René, Paris : Dunod, 2007, 168 p., article p. 105-135, citation p. 109.

[368] *Ibid.*

qu'elle soit morale ou éthique, serait bien à même d'en circonscrire la valeur qui, comme le disait Olivier Reboul, s'évalue à l'aune du sacrifice consenti. D'un point de vue psychanalytique, ce sacrifice est celui du renoncement à la toute puissance des pulsions, mais demeure la question de ce mécanisme sacrificiel.

L'anthropologue René Girard considère ce dernier à l'origine des communautés humaines archaïques structurées autour d'un même signifiant symbolique : la violence qui est "le signifiant du désirable absolu[369]", en ce qu'elle résulte de la rivalité mimétique en jeu dans le désir. En effet, cette violence fondatrice se manifeste par le sacrifice de celui (ou celle) qui condense en sa personne toute la rivalité mimétique du groupe et s'en voit imputer la responsabilité. Par le sacrifice, la victime émissaire est ainsi sacralisée selon une double polarité négative (celui ou celle par lequel le désordre arrive) et positive (sa mise à mort ayant pour effet de ramener la paix au sein de la communauté purgée de toute la violence mimétique qui l'habite). Et cependant, Girard prend ses distances à l'égard de Freud, même s'il reconnait à l'origine de toute institution un meutre fondateur du lien social, qui pour autant ne serait point un parricide[370]. Nul besoin pour l'auteur de convoquer le tabou de l'inceste avec sa conséquence, l'exogamie ritualisée par les frères, faisant suite au meutre du chef de la horde primitive se réservant la jouissance des femmes, seul le principe mimétique rendant compte du phénomène de cette violence qu'il n'est plus utile d'interpréter à l'aune des concepts psychanalytiques de référence.

Dans les sociétés démocratiques, le transfert d'une telle violence fondatrice s'exerce au profit de l'Etat et des institutions qui conservent trace de cette origine sacrificielle. L'efficacité d'un tel transfert est seulement dû au fait que les hommes se trouvent par ce mécanisme privé d'un savoir quant à leur violence avec laquelle ils n'ont jamais pu cohabiter. L'hypothèse girardienne s'enracine dans une anthropologie du religieux certes dicutable, mais qui offre l'intérêt de montrer en

---

[369] GIRARD René, *La violence et le sacré,* Paris : Editions Bernard Grasset, coll. Pluriel, 1972, 534 p., p. 220.

[370]Référence à FREUD dont René Girard s'inspire fortement, *Totem et Tabou. Interprétation par la, psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs* (1913), Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1983, 186 p.

quoi la structure mimétique du désir rend compte du phénomène de la violence. En l'occurence, et non sans faire subir quelque torsion aux propos de René Girard, on pourrait avancer l'idée selon laquelle le discours sur les valeurs, porté par l'institution scolaire, reposerait sur le sacrifice du corps "en s*a*ignant", pacifié et uni autour d'un même idéal mimétique de valeurs. L'identification aux valeurs serait d'autant plus puissante chez les "pro-fesseurs" qu'elle occulterait le savoir sur leur propre violence pulsionnelle. En l'occurence, comment comprendre celle-ci sans nul recours à la psychanalyse[371]?

> Pour réguler la violence, l'institution fait violence; de son origine, elle restera à jamais marquée. Elle demande soumission, hétéronomie, conformité; en contrepartie, elle protège et est elle-même violence légalisée. Soyons-en avertis[372].

Ainsi, les enseignants renonceraient sinon à leurs pulsions, du moins à leur statut de sujet désirant, par l'identification aux valeurs de l'Ecole mais sans pour autant faire nécessairement leur deuil du fantasme de l'Un-Tout. Fantasme d'immortalité qui participe d'une occultation de la place du sujet dans le désir parental, à travers le mythe de l'androgyne, désir d'éternité propre à l'illusion formative : se défendre de l'angoisse de la mort en modelant celui qui perpétuera notre œuvre. **La dynamique spéculaire en jeu dans la relation maître/élève soutient d'autant plus ce processus de mise en forme du même, de reproduction de l'identité, que nos généreux idéaux sont régulièrement bafoués, mis à mal par la société et l'institution scolaire elle-même.** « On demande alors à un enfant de soutenir notre idéal même si nous savons que les adultes en sont bien loin. L'enfant est porteur, là comme dans d'autres domaines, de nos espoirs déçus[373] ». *Est ici en jeu l'identification spéculaire : désir de former l'élève à l'image d'un soi idéal constitué par l'introjection mimétique de nos premiers modèles d'exemplarité. Or il faut pouvoir accomplir par devers soi une confrontation salutaire sans pour autant*

---

[371] A titre anecdotique, j'ai découvert de manière amusée que dans ma bibliothèque, René Girard figurait à côté de Freud !

[372] CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, op. cit.*, p. 141.

[373] CIFALI Mireille, *ibid.,* p. 122.

consentir à un soi défaillant que tout idéal aurait déserté : consentir à une désillusion à même de pouvoir précisément étayer les valeurs de l'Ecole.

La seconde partie de ce travail traitera de la morale, *éthos*, en tant qu'elle relève du champ de la spécularité et ressortit au sujet *hypokeimenon*, principe de subsistance : ce qui demeure le même en dépit des changements ou altérations susceptibles de l'affecter, conception aristotélicienne de la physique contaminée par le schème grammatical faisant du sujet le support de la prédication. Mais le sujet n'est pas seulement l'être dont on parle mais celui qui est à même de parler en son nom propre, de dire « Je ». Avec Descartes, le sujet se confond avec la substance, ce qui se tient dessous (*sub-stans*), la chose pensante (*res cogitans*) qui ne peut cesser de penser sans cesser d'être, la pensée recouvrant d'ailleurs l'imagination et la sensation. La morale présuppose cette transparence de la conscience à elle-même et se fonde sur l'idée d'un *sujet universel*. Même chez les philosophes critiquant cette conception substantialiste, le sujet ne peut avoir le sentiment de lui-même qu'en tant qu'il se définit comme « être pensant, intelligent, qui a raison et réflexion et qui peut se regarder soi-même comme soi-même, comme la même chose qui pense en différents temps et lieux ; ce qu'il fait uniquement par la conscience[374]». Représentation gnoséologique du sujet qui repose sur le sentiment de son identité et permanence dans le temps, sur sa « mêmeté ».

Et pourtant, l'*hypokeimenon* (en latin *subjectum*) est ce qui, étymologiquement parlant, est jeté en dessous (*subjecere* signifie « placer dessous »), comme si le sujet ne pouvait jamais être objectivé, jeté (*jectus*) devant (*ob*) soi. Autant dire que le sujet est aussi dans la métaphysique aristotélicienne le substrat : ce qui résiste à la forme comme perfection achevée. En d'autres termes, le sujet est un mixte de forme et de matière, d'activité et de passivité, de pensée et de désir. Les vertus morales s'enracinent dans la sensibilité du *sujet vivant et singulier*. Quant à l'*hypokeimenon* platonicien, il procède d'une sorte d'oubli fondamental dans lequel s'origine le désir du Bien. La pensée en quête de l'être trouve dans le désir (*éros)* la dynamique qui la propulse vers les Idées, l'appétit de savoir n'étant pas seulement de

[374] LOCKE, *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (1690), trad. Pierre Coste, Paris : Vrin, 1972, 629 p., p. 522.

nature spirituelle. De cette torsion, on ne peut faire l'économie, l'*êthos* prenant acte de cet entre-deux fissuré qu'est le sujet. Ne point barrer le sujet du désir ! Mais l'*éthos* tend parfois à réifier, à substantialiser *le* sujet moral compris comme *hypokeimenon* en son sens premier : principe de permanence et d'identité, en le dotant de compétences objectivables parfaitement maîtrisables, essentiellement cognitives, et par là susceptibles d'évaluation. Que penser alors de cette compétence particulière qu'est l' « éthique » et de sa promotion singulière dans le discours du maître sur la déontologie ?

Nous verrons, dans un premier temps, en quoi le discours institutionnel sur le Bien repose sur le déni des liens intersubjectifs en vue de forclore la demande de reconnaissance comme compétence. L'analyse de la structure de ce discours déontologique, en référence à Lacan et Foucault, et le détour par la dialectique hégélienne domination-servitude, permettront de comprendre l'odyssée de la conscience dans sa quête d'une reconnaissance sociale légitimant la professionnalité enseignante, unifiée imaginairement autour de valeurs et idéaux communs.

II De la demande d'éthique à son objectivation comme compétence.

2.1. La demande d'éthique : un désir de forclore la demande de reconnaissance comme compétence.

2.1.1. Le déontologique, discours idéologique du maître sur les normes déontiques ou l'imaginaire de l'idéalisation narcissique :

Ainsi, qu'est-ce que la déontologie enseignante sinon un discours institutionnel sur le Bien à même de définir des normes de conduite ? Le propre de la déontologie est de tenir un discours de l'imposition ou de la prescription, tenant lieu de loi, avec pour seul impératif la maîtrise de valeurs déterminant la morale professionnelle du professeur. La fonction de la déontologie est triple, ainsi que le précise le philosophe Eirick Prairat[375] : « Faciliter la décision et l'engagement », « Définir l'identité d'une profession », « Moraliser les pratiques professionnelles ». Si un code déontologique est irréductible à un corpus de règles instrumentalisées à des fins de contrôle social et moral, sa raison d'être est la mise en exergue de normes explicites susceptibles d'éclairer les décisions professionnelles, tout en renforçant l'unité du corps professoral par un *éthos* partagé et des valeurs communes. Nous intéresse ici l'analyse de ce discours en sa structure idéologique.

> Une idéologie est très précisément ce que son nom indique : elle est la logique d'une idée (…) L'idéologie traite l'enchaînement des événements comme s'il obéissait à la même « loi » que l'exposition de son »idée » (…). Les idéologies admettent toujours le postulat qu'une seule idée suffit à tout expliquer dans le développement à partir de la prémisse, et qu'aucune expérience ne peut enseigner quoi que ce soit, parce que tout est compris dans cette progression cohérente de la déduction logique[376].

---

[375] PRAIRAT Eirick, PRAIRAT Eirick, *De la déontologie enseignante, op.cit.,* p.19-20.

[376] ARENDT Hannah, « Idéologie et terreur : un nouveau type de régime », *in Le système totalitaire,* Paris : Editions du Seuil, 1972, 313 p., chapitre IV p. 203-232, citation p.216-218.

La déontologie est ainsi un discours politique (ou institutionnel) sur le Bien visant à évacuer l'ordre du désir et la singularité du sujet. La déontologie est l'ossature logique visant à renforcer l'autorité de l'institution que représente symboliquement le professeur dans sa classe. La structure idéologique d'un tel discours repose sur le postulat selon lequel l'exemplarité du professeur serait garante de son éthique. Or nous voulons montrer qu'*une telle exemplarité ne se confond avec le geste éthique qu'à la condition de reposer sur la vertu, au sens socratique du terme, laquelle s'apprend mais ne s'enseigne pas, à la différence des valeurs qui s'enseignent mais ne s'apprennent pas !* Si le déontologique n'est qu'un discours sur des valeurs externalisées en vue de l'évaluation d'une compétence et/ou de la réussite aux concours d'enseignement, alors il est à craindre que l'institution courre à sa perte !

Mais tout d'abord, qu'est-ce qu'un discours sinon, en un sens lacanien, "l'articulation signifiante, l'appareil, dont la seule présence, le statut existant, domine et gouverne tout ce qui peut à l'occasion surgir de paroles[377]" ? Forme cristallisée de langage le structurant selon quatre configurations en lien les unes avec les autres, les discours du maître, de l'universitaire, de l'hystérique et de l'analyste définissent en creux une matrice symbolique dans laquelle viendra se loger la parole[378]. *Le discours du maître, seul de nature à nous intéresser ici en l'occurrence, est par définition le discours de la maîtrise susceptible de remplir le sujet par sa prétention à délivrer un savoir « plein », total, proprement rassurant, comblant la pensée en manque d'être, de jouissance. Tel est l'imaginaire de l'idéalisation narcissique : faire corps (le corps des professeurs), se donner comme une totalité harmonieuse unifiée et pacifiée autour de valeurs communes.*

Ainsi, la compétence "agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable" soumet le professeur à sa Loi : l'injonction morale de l'exemplarité. Ce discours aristocratique de la maîtrise adressé aux meilleurs, aux nouveaux hussards de la République, est pour l'enseignant « compétent » la figure de l'Autre susceptible

[377] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), Paris : Editions du Seuil, Coll. Champ Freudien, 1991, 246 p., p. 194.

[378] Voir annexe 4 sur les 4 discours, p.506.

d'occulter le « manque à être » sans lequel pourtant il ne saurait y avoir d'éthique. La jouissance professorale est celle d'une soumission à l'ordre symbolique, au discours porté par le politique, lui assignant d'être cela : la figure de l'exemplarité. Jouissance qui "s'objective désormais comme un manque dans l'Autre, un manque dans le champ infini des signifiants, un objet perdu[379]". En effet, l'objet *a* est en position de production, dans son impossible articulation avec la vérité, le sujet s'effaçant en quelque sorte derrière son désir : abstraction du missionnaire laïque que plus rien ne peut symboliser sinon l'exaltation de valeurs emblématiques de son renoncement.

Le processus d'objectivation et de rationalisation de la compétence éthique serait alors la garantie fantasmatique dont disposeraient les enseignants, en vue de neutraliser la conflictualité des liens intersubjectifs auxquels ils sont de plus en plus confrontés. L'idéal de maîtrise et d'exemplarité est ainsi d'autant plus saturé qu'il est le symptôme de ce qui en creux est gommé : le désir du sujet. En ce sens, le discours du maître est bien l'envers de cet autre discours qu'est celui de l'analyste, lequel fait droit au désir de l'analysant, sans jamais prétendre l'enclore dans une vérité dont le sujet serait dépossédé. Cette vérité à l'état naissant ne peut être totalement recouverte par un savoir et nous avons plutôt affaire à une *orthodoxa* : le psychanalyste «doit se former, s'assouplir dans un autre domaine que celui où se sédimente, où se dépose ce qui dans son expérience se forme peu à peu de savoir[380]». Nous l'avons vu dans la première partie de ce travail, le maître de morale ne peut se prévaloir tout au plus que d'une *orthè doxa*. Dès lors*, le discours sur la morale proposé par celui qui est supposé savoir, le maître, a valeur de symptôme.* Rappelons que le symptôme n'a de vérité qu'à s'interpréter dans l'ordre du signifiant.

> D'abord le langage, et même celui du maître ne peut être autre chose que demande, demande qui échoue. Ce n'est pas de son succès, c'est de sa répétition que s'engendre quelque chose qui est une autre dimension, que j'ai appelé la perte - la perte d'où le plus de jouir prend corps[381].

---

[379] TRIBOLET Serge, *Freud, Lacan, Dolto enfin expliqués !* L'Esprit du Temps, coll. Le monde « psy », 2008, 216 p., p. 124.

[380] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 30.

[381] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse, op.cit.,* p. 144.

Ce symptôme est celui de la désubjectivation, laquelle n'est signifiante qu'au regard de l'objectivation opérée par les idéaux de l'institution scolaire. F. Giust-Desprairies élabore, à travers sa pratique clinique d'intervention, une hypothèse féconde et stimulante d'un point de vue heuristique : "dans sa reprise historique et sociale, le modèle de l'Ecole républicaine fondé sur le principe d'universalité s'est mis à faire fonctionner un concept de la raison abstraite avec pour corollaire l'éviction de la subjectivité[382]". L'intériorisation du clivage opéré entre les processus d'objectivation et de subjectivation se manifeste ainsi par l'exaltation de la rationalité comme des principes républicains activant :

> Un fantasme de maîtrise des situations qui annule tout questionnement sur l'implication des protagonistes : supposant une socialité réduite à des statuts et des rôles directement reliés à l'institution, les enseignants sont posés comme porteurs d'un savoir disciplinaire à transmettre, serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié[383].

La construction identitaire des professeurs résulte ainsi d'une abstraction du sujet de raison, au nom de la neutralité républicaine et de l'universalité qu'elle garantit en retour. En l'occurrence, nous intéressent les enseignants en général et non spécifiquement ceux en difficulté, en tant qu'ils sont tenus d'instruire mais aussi d'éduquer, étant les serviteurs de valeurs auxquels ils s'identifient pour maintenir leur lien à l'institution scolaire. Dès lors se pose la question de savoir si l'école peut répondre aujourd'hui à ses missions (instruire, éduquer, former) sans pour autant renoncer à l'idéal, voire au mythe qui la porte, en raison d'un paradigme dominant dans la conception républicaine du métier : celui d'une *totale* maîtrise professionnelle se déclinant à travers un référentiel de compétences ? Un point terminologique tout d'abord : le mythe en question n'est pas le *mythos* platonicien analysé dans notre première partie, en contrepoint d'un *logos* impuissant en matière de vérité et que seul le recours à l'image donne à voir, mais il est à entendre en un sens sociologique. On pourrait ainsi le définir :

---

[382] GIUST-DESPRAIRIES Florence, "Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée", *in L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations, op.cit.,* p.106.

[383] *Ibid,* p.107.

> Représentation imaginaire caractéristique de toute collectivité, qui projette de manière plus ou moins illusoire ses aspirations et ses craintes, dans des figures relativement schématiques qui expriment sa condition historique ou plus largement la condition humaine[384].

Un tel mythe n'est pourtant pas une utopie en ce qu'il n'est point d'aucun lieu, et procède au contraire d'une tension du désir vers un idéal de valeurs susceptibles de régler l'existence. Que l'école républicaine ait ainsi été vectrice d'une liberté de pensée et d'une égalité plus forte à travers le jeu de la méritocratie est indiscutable, en dépit de toutes les réserves d'ores et déjà apportées. Mais le mythe a pour effet de gommer la distorsion existant entre l'idéalité et la réalité par l'exaltation d'un imaginaire universalisant sacrifiant la différence sur l'autel de l'identité et de l'unité.

Notre hypothèse est que la remise en question d'un tel mythe menacerait le lien inconscient à la communauté institutionnelle, et l'identité professorale fondée sur "l'universel comme signification imaginaire faisant fonctionner un univers du tout, de l'unicité, du plein et de l'unifié[385]". Cet univers de l'Un-Tout n'est pas sans rappeler le discours du maître dont le propre est de totaliser le savoir (du maître) en compétences parfaitement objectivables. Est plus spécifiquement en jeu, dans notre réflexion, la question de la *compétence* éthique, susceptible à ce titre d'une maîtrise et d'une rationalisation symptomatiques, et qui vient renforcer cet idéal saturé de l'école républicaine.

On aurait ainsi affaire à ce que René Kaës appelle le "pacte dénégatif" : "pacte inconscient, d'un accord entre les sujets concernés par l'établissement d'un consensus destiné à assurer la continuité des investissements et des bénéfices liés à la

---

[384] BARAQUIN Noëlla, BAUDART Anne, DUGUE Jean, LAFFITTE Jacqueline, RIBES François, WILFERT Joël, *Dictionnaire de philosophie,* Paris : Armand Colin, 1995, 345 p., p.216-217.

[385] GIUST-DESPRAIRIES Florence, "Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée", *in L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations, op.cit.*, p. 107.

structure du lien[386]", en l'occurrence l'institution scolaire, "et à maintenir les espaces psychiques nécessaires communs à la subsistance de certaines fonctions[387]". Les idéaux (valeurs et principes républicains) auraient ainsi une fonction de préservation identitaire dont l'exemplarité morale serait garante, au prix d'un renoncement à tout processus de subjectivation des liens, notamment maître/élève.

Problème : "le mythe de l'Ecole républicaine se révèle comme formation imaginaire identifiante saturée, mise à mal dans sa fonction structurante et défensive, dans la mesure où les évolutions de société opposent une résistance aux significations qu'il a forgées[388]", significations homogénéisantes réduisant l'autre à l'Un, au sujet abstrait de raison et de droit que tout désir aurait déserté, l'universalisme et l'égalité parvenant avec difficulté à contrer le relativisme et le particulier.

Ainsi, le pacte dénégatif inconscient a de plus en plus de mal à fonctionner, à structurer le lien institutionnel ou, plus précisément, à maintenir un espace psychique commun susceptible d'alimenter des investissements nécessaires à sa reproduction, au maintien de son immortalité. Dès lors, nous y voilà, la déontologie comme discours sophistique du maître, viserait à assurer cet héritage en proposant une matrice identificatoire forte, préservant de l'angoisse de la mort.

Le discours du maître est par définition celui de la maîtrise qui "nous montre la jouissance comme venant à l'Autre[389]", mais la jouissance interdite ($<>*a*) résulte seulement d'un effet de discours auquel le professeur, sujet divisé, ne peut s'identifier que de manière imaginaire. Jouissance de l'idéal impossible qui a le statut d'un

---

[386] KAËS René, " Réalité psychique et souffrance dans les institutions", *in L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques, op.cit.,* p.32.

[387] *Ibid.*

[388] GIUST-DESPRAIRIES Florence, "Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée", *in L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations, op.cit.,* p.110.

[389] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse, op.cit.,* p. 144.

déchet, d'un trop plein, et que l'institution garde en dépôt comme un trésor ! Mais sous le discours du maître, soit de l'Ecole républicaine, se tient tapi le sujet professoral dans le retrait de sa subjectivité et l'évacuation de son désir. **Le discours du maître, discours sur le Bien, occulte le manque, soit la castration, sans lequel son envers, le discours de l'analyste, l'éthique du Bien-dire, ne saurait opérer le moindre surgissement, même par effraction. Vouloir le bien de l'autre : celui de l'élève à travers l'exemplarité professorale, c'est assigner l'éthique à résidence alors même qu'elle procède d'un non-lieu. La déontologie, certes, a le mérite de circonscrire un éthos commun, les valeurs partagées saturant l'angoisse du manque au prix toutefois de la désubjectivation.**

Celle-ci, on l'a vu, se donne à lire au niveau du corps enseignant, corps unifié par le refoulement de cet autre menaçant qu'est la masse informe, le cloaque indifférencié des élèves aux corps indistincts. Or ce corps enseignant semble n'être que le mirage spéculaire d'une institution fondée sur le déni de toute altérité, à commencer par celle des liens intersubjectifs professeur/élève. Ainsi, les relations au sein de la classe obéissent le plus souvent à des jeux relationnels imaginaires entre le maître, le sujet qui parle, et l'élève appréhendé comme double spéculaire, figure du même dont il convient de capter le désir. Mais le schéma L lacanien se donne aussi à lire dans les liens qui se tissent entre les enseignants et l'institution scolaire. Le problème est que les professeurs ne peuvent plus s'y reconnaître sinon, là encore, de manière imaginaire. Enjeu de reconnaissance en vue de construire une identité à même d'étayer les difficultés du métier. A défaut d'une telle reconnaissance, l'institution pourrait être qualifiée de « maltraitante ». Il convient donc d'analyser ce parcours de la reconnaissance du désir à partir de la position hégélienne, telle qu'elle a pu inspirer les analyses lacaniennes à travers notamment la lecture marxisante qu'a pu en faire Alexandre Kojève dont Lacan a suivi les cours. Pas de reconnaissance des sujets, en leur conscience désirante, sans lutte dont l'enjeu est la mort; pas d'autonomie et de devenir sujet sans assujettissement ; pas d'émergence du sujet sans cette fiction de l'identité que réalise l'épreuve de l'altérité !

2.1.2. La question de la reconnaissance du désir : position du problème.

La figure du Maître a pour enjeu la reconnaissance du désir propre à l'homme magistralement mise en scène par Hegel[390] : la conscience de soi ne peut advenir qu'à la condition expresse d'être reconnue par une autre conscience de soi.

Dès la *Préface à la phénoménologie de l'esprit,* est affirmée la méthode hégélienne comme auto-déploiement téléologique de l'Absolu dans la nature et le temps de l'histoire. L'Absolu, expression de l'Etre dans la forme de la pensée, totalise donc en lui toutes les déterminations de l'esprit, comme autant de moments relatifs et nécessaires du "sujet ou devenir de soi-même" dans la trame d'un Réel entièrement rationnel.

> Le vrai est le tout. Mais le tout est seulement l'essence s'accomplissant elle-même par son développement. Il faut dire de l'Absolu qu'il est essentiellement *résultat*, que c'est à *la fin* seulement qu'il est ce qu'il est en vérité, et c'est en cela précisément que consiste se nature d'être Effectif, sujet ou devenir de soi-même[391].

Tout le développement de la totalité est ainsi d'ores et déjà contenu dans le germe, le commencement, immédiateté indéterminée, de même que le devenir est la totalité concrète qui unifie l'être et le non-être, l'identité et la différence.

> Le devenir est donc pour Hegel un mixte d'être et de non-être comme le voulait déjà Platon : devenir au fond, c'est cesser d'être ce que l'on est, tout en étant pas encore ce que l'on sera, d'où la définition hégélienne de l'homme comme être qui, à la fois, est et n'est pas, comme être qui n'est pas ce qu'il est[392].

La Phénoménologie de l'esprit, publiée en 1807, expose le moment où l'esprit a surmonté dialectiquement la pleine identité de la certitude sensible, et s'éprouve dans

---

[390] HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit, tome I,* traduction Jean Hyppolite, Paris : Editions Aubier- Montaigne, coll. philosophie de l'esprit, 1941, 358 p., p.155-166.

[391] HEGEL, *Préface à la phénoménologie de l'esprit,* texte, traduction et notes par Jean Hyppolite, Paris : Editions Aubier- Montaigne, bibliothèque philosophique bilingue, 1966, 224 p., p.51.

[392] PATURET Jean-Bernard, *De Magistro : le discours du maître en question,* Ramonville Saint Agne : Editions Erès, 1997, 146 p., p.72.

la scission du sujet et de l'objet. La rationalité du réel doit exister, en effet, non point seulement en elle-même comme substance, mais pour cet autre qu'est la conscience. La substance est sujet. La phénoménologie est ainsi le processus dynamique de la manifestation « phénoménale » de l'Absolu, le phénomène n'étant autre, étymologiquement, que l'apparaître de l'esprit, son objectivation.

> L'esprit, en tant qu'il s'apparaît à lui-même à travers la relation sujet-objet, est la conscience. L'étude rationnelle, scientifique, de la conscience est bien la *phénoménologie* de l'esprit, l'étude de l'esprit en son phénomène ou en son apparaître[393].

L'intériorité ne devient réelle que par sa traversée de l'extériorité, aliénation nécessaire de la raison qui doit se frotter à l'altérité radicale pour se réaliser : mouvement dialectique, *Aufhebung,* conservant dans ce dépassement ce qui est par là nié et élevé comme vérité, négation de la négation ou encore, identité du même et de l'autre.

Epiphanie d'une conscience qui se réalise subjectivement mais aussi objectivement, dans le mouvement de l'histoire comme autoréalisation de la Raison, jusqu'au savoir absolu qui accomplit dynamiquement l'identité du sujet et de l'objet à travers l'art, la religion et la philosophie. Mais en attendant une telle réalisation, le processus de la conscience est celui d'une épreuve, d'une expérience dont la reconnaissance est, en quelque sorte, une figure paradigmatique.

En effet, la conscience découvre que la nature ne lui est point extérieure mais qu'elle a toujours affaire à elle-même dans ce mouvement du savoir qui a pour contenu l'Absolu. En d'autres termes, la vie ne peut se réfléchir comme totalité que dans l'odyssée de cette conscience qui, à travers les objets qu'elle désire, ne poursuit rien d'autre qu'elle-même. Mais détruire cet Autre qu'est la nature à travers la jouissance de la consommation ne suffit pas à la conscience qui n'est *en soi* et *pour soi* que "pour une autre conscience de soi; c'est à dire qu'elle n'est qu'en tant qu'être reconnu[394]".

---

[393] BOURGEOIS Bernard, *Le vocabulaire de Hegel,* Paris : Ellipses, 2000, 64 p., p. 52.

[394] HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit, tome I, op.cit.,* p. 155.

En d'autres termes, le désir ne saurait être satisfait par aucun objet en ce qu'il est toujours susceptible de renaître de ses cendres. Le seul moyen pour la conscience de dépasser ce mauvais infini est de se faire reconnaître par un autre désir lui apportant la confirmation de son être. *"La conscience de soi atteint sa satisfaction seulement dans une autre conscience de soi*[395]". La dialectique domination-servitude est celle d'une mise à mort symbolique de l'autre en vue de faire reconnaître sa valeur objective, celle-ci étant l'affirmation ontologique d'une liberté qui a pour condition le dépassement de la peur de mourir, la négation de l'être-là. L'humanité de l'homme tient à la possibilité de sacrifier sa vie. Comme le fait remarquer Roger Garaudy, "il y a, dans cette dialectique hégélienne, une transposition philosophique de la maxime évangélique : celui qui veut sauver sa vie la perdra, et c'est seulement en acceptant le risque de la perdre qu'on la sauvera[396]". On conçoit dès lors, comme le précise Hegel, que la mort est bien le maître absolu.

La figure de la conscience placée sous le signe de la dépendance est celle qui n'a pas osé risquer sa vie et dont l'être n'est que pour la conscience indépendante qui l'a laissé subsister à des fins de reconnaissance : le Maître dont « l'être-pour-soi est essence[397]». Mais parce que le monde s'offre au Maître sans résistance aucune, sur le mode de la jouissance immédiate, grâce à la médiation du travail de l'esclave, la vérité de sa conscience comme indépendance se renverse en servilité : "Le désir du maître, c'est le désir de l'Autre, puisque c'est le désir que l'esclave prévient[398]".

Avec Hegel, la substance du sujet n'est plus celle du *cogito* cartésien ayant maîtrise sur ses pensées, dans la certitude d'exister à travers elles. Loin d'une telle souveraine autonomie de la conscience exerçant son emprise sur le monde, la dialectique domination-servitude déploie le jeu de consciences désirantes luttant à mort pour la reconnaissance de leur statut d'humanité, non de leur statut de *res cogitans.* L'humanité résulte ainsi d'une dynamique du désir, et d'un processus par

---

[395] HEGEL*, Ibid.,* p. 153.

[396] GARAUDY Roger, *Pour connaître la pensée de Hegel,* Paris : Bordas, 1966, 208 p., p.54.

[397] HEGEL*, La phénoménologie de l'esprit, tome I, op.cit.,* p.161.

[398] LACAN Jacques, *Séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse, op. cit*., p. 41.

lequel la conscience dessine sa figure dans le monde à travers ce qui la produit et la manifeste, notamment les fruits de son travail. Le devenir sujet est produit dans le réel à travers les avatars de la figure du maître et l'odyssée de la conscience, dans la trajectoire de son désir, et l'épreuve d'une altérité jouant sur le registre de la spécularité. C'est bien parce qu'il désire être reconnu par une conscience identique à la sienne que le sujet souhaite assujettir l'autre, en creusant la différence susceptible d'affirmer sa puissance au regard de la mort que seul celui qui a le statut de maître méprise et tient à distance. Lacan retiendra la leçon : le sujet n'est pas premier mais produit par un ensemble de déterminations multiples, un processus, dans le triple champ de l'imaginaire, du symbolique et du réel. Le sujet est ainsi montage fictionnel d'images par lesquelles il s'identifie comme un moi, sur le plan de l'imaginaire, et effet du signifiant quant au mode de production symbolique. Sujet produit à la fois par la discipline exercée sur le corps et l'institution du langage. Enfin, précisons que le réel n'est pas la réalité sociale mais jouissance qui ne peut s'appréhender qu'à partir d'une limite du savoir comme impossible à dire. Le mode de production réel marque par là la faillite d'une figure : celle de la maîtrise comme identité à soi non traversée par l'épreuve de l'altérité, ou le travail du négatif dans la constitution du devenir sujet.

Ainsi, la figure du maître se renverse en aliénation dès lors que n'est point reconnue la valeur de celui qui, par son travail, assure sa position de maîtrise. Risquons nous à une analogie : le discours du maître, dans l'institution scolaire, produit des effets paradoxaux en ce qu'il n'est point mû par la reconnaissance du travail des enseignants, activité laborieuse qui n'est pas sans évoquer, à bien des égards, la souffrance que suggère l'étymologie du terme[399].

Cette souffrance psychique est analysée par Nancy Bresson, psychologue clinicienne, à travers les douze épreuves du métier d'enseignant **:**

1. Il est peu gratifiant pour les débutants

[399] Le terme de travail est issu au XVI° siècle du bas latin *tripalium,* machine à trois pieux destinée à ferrer les chevaux, et dérive de *trepalium,* instrument de torture (578, concile d'Auxerre), DAUZAT Albert, DUBOIS Jean, MITTERAND Henri, Le *Nouveau dictionnaire étymologique et historique,* Paris : Larousse, 1971, 805 p., p. 762.

2. Il est mis à mal par une crise historique
3. Il est fondé sur l'Autorité
4. Il doit contenir la pulsionnalité des élèves et jouer de relations multiples
5. Il oblige à une permanente confrontation à l'enfant et à l'adolescent
6. Il est très idéalisé
7. Il impose un face à face permanent avec des groupes
8. Il envahit la sphère privée
9. Il reflète une simplicité trompeuse
10. Il oblige à des prises de décisions permanentes et dans l'urgence
11. Il impose de construire, simultanément, une identité professionnelle et une posture d'adulte
12. Il éprouve fortement l'image et l'estime de soi :

> Ce métier expose énormément la personne à la solitude psychique dans la responsabilité de groupes et face aux pulsions des enfants et des adolescents. Il surexpose ainsi les acteurs dans leur corporéité en requérant d'eux, dans le face à face, la capacité de pouvoir jouer « comme au théâtre » alors que le public est captif et pas forcément motivé. Image et estime de soi sont sans cesse mobilisées dans l'angoisse et la culpabilité, quand le cadre ne protège pas suffisamment[400].

Déficit de reconnaissance du côté des élèves comme des parents, compte tenu de l'image socialement dépréciée de la profession, mais également du côté de l'institution, du fait de la dégradation des conditions de travail que vient renforcer la suppression à la fois d'un nombre massif de postes (non remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite) et de classes, notamment dans les écoles rurales. Bref, la déontologie est bien le discours du maître qui n'a pas, pour autant, la contrepartie de la reconnaissance.

La reconnaissance en jeu est celle de l'estime sociale. Le philosophe Axel Honneth considère celle-ci comme irréductible à de simples conflits d'intérêts, et substitue à un tel modèle utilitariste l'idée que la reconnaissance transitant par le vecteur du travail répond à des attentes normatives profondément enracinées.

> De telles attentes sont liées, sur le plan psychique, aux conditions de formation de l'identité personnelle, pour autant qu'elles renvoient aux modèles sociaux de reconnaissance qui permettent au sujet de se savoir respecté dans son environnement socioculturel, comme un être à la fois autonome et individualisé. Lorsque ces attitudes

[400] BRESSON Nancy, Conférence IUFM de Saint-Etienne, juin 2010, tirée de l'article : *Dix bonnes raisons d'accompagner et de soutenir les stagiaires enseignants. L'expérience d'un point écoute.* Revue Recherche et Formation Université Montesquieu Bordeaux IV, Esquisse, n° 52 et 53, janvier 2009.

> d'attente normatives sont déçues par la société, cela provoque précisément le type d'expériences morales qui donnent à l'individu le sentiment d'être méprisé[401].

D'un autre côté, toujours en référence à la dialectique hégélienne de la lutte pour la reconnaissance, renversement symétrique de la servilité en maîtrise, l'esclave objectivant par la *praxis* (transformation réciproque de l'homme et de la nature) une nouvelle conscience d'être, à la fois en soi et pour soi. En effet, le travail est ce qui réfrène le désir par l'opération de mise en forme du donné, formation et stabilisation de la conscience en extériorisant la valeur.

Précisons : le métier d'enseignant procède d'un travail d'humanisation par la culture, mise en forme de la pensée de l'élève encore inculte et qui pourtant n'est en rien une terre vierge en attente d'ensemencement, en ce qu'elle est déjà pleine de représentations qu'il conviendra de mettre patiemment à jour. Une telle activité formatrice ne peut s'accomplir que par le polissage du désir brut, la sublimation des fantasmes de toute puissance démiurgique en jeu dans le métier d'éducateur, sublimation portée par l'idéal du métier. *La déontologie est ainsi ce signifiant-maître qui énonce une « vérité » quant aux valeurs de l'école républicaine*, *vérité partagée à la fois par l'institution et ceux qui la représentent : les professeurs des écoles, collèges et lycées. Mais l'effet d'un tel discours est de produire, on l'a vu, la jouissance d'une exemplarité dont la seule condition de possibilité serait le renoncement à la subjectivation des liens, notamment maître/élève. Illusion d'un discours dont la rationalité est emblématique d'un idéal à jamais perdu, mais dont la visée est celle, pour le sujet professoral, d'une réassurance narcissique. Discours qui n'a d'autre fin que de maintenir une identité professionnelle menacée de toute part par le surgissement de l'altérité.*

> Le discours du maître ne permet pas à l'autre d'agir, mais seulement de continuer « à être ce qu'il est ». Il soutient l'autre dans son existence quotidienne et lui permet de se supporter. Il conforte en lui l'illusion de l'harmonie possible et rend tolérable le savoir de la castration dont chacun a horreur en en dissimulant les conséquences. « Ne vous

[401] HONNET Axel, *La lutte pour la reconnaissance* (1992), Paris : Les Editions du Cerf, 2010, 232 p., p. 195.

inquiétez pas, tout ira bien… » . Le discours du maître crée un monde sans désir, un monde rationalisé, sécurisé, avec une finalité[402].

L'enseignant est lié à l'institution par une perte, un manque que le discours du maître occulte dans sa production d'un sens qui est celui de l'expertise professionnelle et de l'exemplarité morale. Dans la dialectique hégélienne domination-servitude, l'élaboration laborieuse de la conscience servante a aussi pour fonction anthropologique la libération de l'angoisse de la mort. « Sans la discipline du service et de l'obéissance, la peur reste formelle (…). Sans l'activité formatrice, la peur reste intérieure et muette, et la conscience ne devient pas conscience pour elle-même[403] ».

Le discours sur les valeurs désormais à maîtriser dès lors qu'elles ne sont plus nécessairement incorporées (symptôme de l'idéal perdu), viserait à préserver les enseignants de l'angoisse de la mort susceptible de les affecter à travers l'affaiblissement de l'institution scolaire, voire le risque de son effondrement, analysé en I, du moins en ce qui concerne le service public d'éducation. Or il faut, nous dit Hegel, avoir tremblé dans son être même et avoir éprouvé la peur absolue, radicale, s'être laissé transir et contaminer par une terreur sans nom, pour éprouver la conscience de soi comme sa propre essence. A défaut d'un tel vacillement d'être, la liberté « reste encore au sein de la servitude[404]», comme une sorte d'entêtement.

La figure domination-servitude semble en rester au stade de ce bégaiement. Rappelons que l'esclave, pour Lacan, désigne le savoir ou encore le savoir-faire : S2 dont le professeur est aujourd'hui le porteur. *Rapté d'un tel signifiant par l'opération du maître, dont le produit est la déontologie en jeu dans le référentiel des compétences, l'enseignant ne peut que ressentir l'angoisse d'une telle soustraction.*

---

[402] PATURET Jean-Bernard, *Incroyables religions. Une lecture psychanalytique du phénomène religieux.* Paris : Les Editions du Cerf, coll. L'histoire à vif, 2008, 101 p., p. 89-90.

[403] HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit, tome I, op.cit.,* p. 166.

[404] *Ibid.*

> Voilà ce qui constitue la vraie structure du discours du maître. L'esclave sait beaucoup de choses, mais ce qu'il sait bien plus encore, c'est ce que le maître veut, même si celui-ci ne le sait pas, ce qui est le cas ordinaire, car sans cela il ne serait pas un maître. L'esclave le sait et c'est cela sa fonction d'esclave[405].

Le propre du Maître est de ne pas savoir ce qu'il veut : lui importe moins le savoir que la maîtrise. Le savoir professoral assujetti au discours sur le Bien est désormais marqué du sceau d'une nouvelle compétence : l'éthique, objectivée à travers un référentiel, et conférant au nouveau venu dans l'Education Nationale la garantie de sa solvabilité morale. Le discours sur ce qu'il convient de faire pour donner forme aux peurs mortifères en jeu dans le désir d'enseigner, a du coup pour effet l'occultation de cette lutte à mort des consciences en vue de la reconnaissance d'un statut de sujet.

L'hypothèse est la suivante : faire de l'éthique une compétence susceptible d'être évaluée présente un indéniable avantage, à savoir l'objectivation de connaissances, capacités et attitudes déployant les valeurs de la République, et susceptibles d'être maîtrisées par l'enseignant compétent. Mais la faiblesse d'un tel dispositif repose sur le déni des liens intersubjectifs à l'œuvre dans la relation éducative, l'élève étant posé comme abstraction, personne indifférenciée à qui l'on doit le respect, sujet universel, et le professeur exemplaire se confondant avec le statut que lui confère l'institution. Certes, la déontologie, cette « discipline du service et de l'obéissance » a le mérite de constituer une défense contre les angoisses en jeu dans le désir d'enseigner, tout en assurant la continuité nécessaire de l'institué. Mais dès lors que le mythe fondateur de l'Ecole ne fonctionne plus, comme on l'a vu en I, l'institution ne peut être une matrice identificatoire et répondre à sa « fonction instituante[406]» :

> Une source constante de souffrance est associée aux troubles de la constitution de l'illusion : le défaut d'illusion institutionnelle prive les sujets d'une satisfaction importante et étiole l'espace psychique commun des investissements imaginaires qui vont soutenir la réalisation du *projet* de l'institution, arrimer l'identification narcissique

[405] LACAN Jacques, *Séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse, op. cit*., p. 34.

[406] KAËS René, *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques, op.cit* . p. 40.

> et le sentiment de l'appartenance à un ensemble suffisamment idéalisé pour affronter les difficultés internes et externes[407].

L'idéal en jeu dans l'institution républicaine est en effet, on l'a vu, saturé et ne peut plus fonctionner comme non lieu, surgissement de l'éthique. Or cet idéal est fortement mis à mal dans sa confrontation avec la réalité dès l'entrée dans le métier, ce qui a pour effet la fragilisation identitaire des jeunes enseignants. Nancy Bresson note que cette prégnance de l'idéal peut se lire à plusieurs niveaux[408] :

- **idéalisation du savoir**, de la discipline à enseigner, notamment chez les professeurs du secondaire ;
- **idéalisation de l'école**, « institution sacrée, protectrice, prolongement maternel, école où ils ont réussi, qui leur a réussi et qu'ils n'ont pas envie de quitter » car elle représente bien « le lieu de valorisation d'une sublimation réussie[409]»;
- **idéalisation d'un enseignant modèle** qui a imprimé sa marque dans le psychisme du jeune élève devenu à son tour professeur et qui ne peut éprouver, dans la confrontation à cette figure introjectée, que l'angoisse de ne pouvoir lui répondre ;
- **idéalisation d'un « modèle » d'élève**, susceptible de renforcer l'illusion spéculaire.

Le risque, à travers une telle idéalisation, est alors d'étouffer la conscience éthique du professeur par le jeu de prescriptions l'assignant à une identité professionnelle constituée sur le déni de l'altérité (en soi et en dehors de soi*)*.

> Nous assistons en effet à des **injonctions successives, imaginaires et culpabilisantes du ministère**: obligation de réussite pour tous les élèves par exemple avec, là aussi, un déni des différences, des inégalités et de la prise en compte de l'échec scolaire comme

---

[407] *Ibid.*

[408] BRESSON Nancy, article *Dix bonnes raisons d'accompagner et de soutenir les stagiaires enseignants. L'expérience d'un point écoute, in* Esquisse, n° 52 et 53, *op.cit.*

[409] *Ibid.*

> symptôme (et signe d'autres problématiques pour l'enfant). Les exigences surmoïques institutionnelles sont véhiculées de bien des façons, à travers le respect des programmes, les changements de programmes, les instructions officielles, et mettent parfois en difficulté les professionnels. Ce métier prend **une forme de plus en plus surmoïque dans une société où les adultes refusent cette incarnation-là et la position d'autorité** qui va de pair. L'école, elle, n'a pas le choix. Elle reste le dernier « bastion » institutionnel représentant de la Loi symbolique[410].

Le référentiel des compétences, et notamment la première : « Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable » s'inscrit ainsi dans un discours du maître dont le symptôme est l'impossibilité à suturer la faille de l'angoisse produite au lieu de l'Autre comme manquant. La politique du Bien échoue en ce que l'Idéal auquel se vouent les serviteurs de la République a pour prix le renoncement à une subjectivité qui seule, paradoxalement, rendrait possible la maîtrise visée. Ainsi, seule la reconnaissance du sujet professoral, dans toute la singularité et l'épaisseur de son histoire, autoriserait le basculement de la servilité en maîtrise.

La condition de l'éthique repose dès lors sur le fait de prendre acte de cette brèche dans le sentiment d'appartenance à une institution, loin de se référer à une identité imaginaire construite sur le fantôme d'une idéalité qu'aucun effet de discours ne saurait sauver. Bref, l'éthique résiste à la prescription réglementaire en ce que le désir du sujet enseignant est évacué de cette rationalité instrumentale.

"Mais ce à quoi nous avons affaire, c'est à un sujet qui est là, qui est vraiment désirant, et le désir dont il s'agit est préalable à toute espèce de conceptualisation - toute conceptualisation sort de lui[411]". La révolution copernicienne de Freud consiste à avoir dénoncé l'illusion de la conscience souveraine transparente à elle-même, ayant maîtrise sur ses pensées, alors même que le sujet est foncièrement structuré par un désir que Lacan qualifie de "manque d'être par quoi l'être existe[412]". Dès lors, la reconnaissance du désir de l'autre, conjointement à celle de son propre désir, est ce

---

[410] *Ibidem.* Les passages en gras le sont dans le texte original.

[411] LACAN Jacques, *Séminaire, livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 263.

[412] *Ibid.,* p. 261.

rapport au manque susceptible de révéler ce rien, ce vide qui noue intimement la vie et la mort. Prendre acte de cette absence, de cette ipséité ou non coïncidence du sujet à lui-même, c'est dès lors renoncer à enfermer l'enseignant dans une identité professionnelle substantialisée, magistralement mise en scène dans le discours du maître. *Le discours du maître sur les compétences de l'enseignant exhibe en effet une parole pleine qui ne souffre d'aucune interprétation et enclot le sujet, hypokheimenon, en le réifiant dans une identité abstraite. Cette idée d'un savoir totalisé est le propre du discours politique.*

> On le sait depuis longtemps. L'idée imaginaire du tout telle qu'elle est donnée par le corps comme s'appuyant sur la bonne forme de satisfaction, sur ce qui, à la limite, fait sphère, a toujours été utilisée dans la politique, par le parti de la prêcherie politique. Quoi de plus beau, mais aussi quoi de moins ouvert ? Quoi qui ressemble plus à la clôture de la satisfaction [413]?

Le discours du maître est ainsi un discours manqué en ce que le manque lui manque ! Et pourtant, sa fonction de régulation est nécessaire de même que son inscription dans un ordre le soumettant à des procédures de contrôle, de sélection et d'organisation, comme l'a remarquablement analysé Michel Foucault.

> Dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, organisée, sélectionnée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité[414].

Précisons : la procédure *externe* susceptible de contrôler socialement le discours institutionnel sur la déontologie enseignante est celle d'un principe d'exclusion délimitant un partage clair et distinct entre la figure du bon maître et celle de l'enseignant incompétent. Seule l'exemplarité (linguistique, morale...) et la maîtrise des 10 compétences en jeu dans le référentiel des professeurs attestent de la validité d'une délimitation dont l'enjeu est de rejeter du corps professoral tout élément pathogène susceptible d'en contaminer la vigueur. L'on conçoit alors que le discours en jeu dans ce référentiel des compétences ait une valeur performative de

---

[413] LACAN Jacques, *Séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse, op. cit.*, p. 33.

[414] FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours*, Paris : éditions Gallimard, 1971, 82 p., p. 10-11.

vérité : il ne vaut que parce qu'il est censé produire sur l'enseignant un effet tel qu'il modifie sa posture. Est en jeu l'*éthos* : la nécessaire intériorisation d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, propres à configurer l'identité professionnelle. **L'éthique, en ce sens, n'est rien d'autre qu'un dispositif destiné à produire un discours de vérité, vérité comprise comme parole performative dont l'effet serait celui d'une maîtrise totale des compétences du métier.** Le terme de dispositif est à comprendre en un sens foucaldien, tel que défini par Giorgio Agamben : « Tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants[415] ».

Mais il ne suffit pas d'agir ainsi de l'extérieur. La mise en place de procédures *internes* conjure le surgissement de l'aléatoire. Or le propre de l'éthique, *êthos*, est justement de surgir d'un non lieu comme l'imprévisibilité de l'événement. La procédure interne est celle de la discipline comprise comme "principe de contrôle de la production du discours. Elle lui fixe des limites par le jeu d'une identité qui a la forme d'une réactualisation permanente des règles[416]". Discours qui est juridique en ce qu'il prescrit un code déontologiquement contraignant, mais qui ressortit également aux sciences de l'éducation. Foucault s'intéresse aux conditions d'acceptabilité d'une discipline au regard de la vérité, selon une perspective que l'on pourrait qualifier d'archéologique. Les conditions pour qu'un énoncé soit vrai, conditions nécessaires mais non suffisantes du dire vrai, sont toutefois irréductibles à son être vrai. Est en jeu ce qui peut être dit, légitimement, à propos d'une discipline: "ce n'est pas la vérité elle-même qui est politique, modifiable et instituée (...), *c'est la valeur même de la vérité qui est politique*[417]". Cette volonté conditionne le dire vrai, lui-même préalable au fait d'être vrai. Peu importe, en l'occurrence, la scientificité avérée ou non du discours sur les sciences de l'éducation, telles qu'elles

---

[415] AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*(2006), trad. RUEFF Martin, Paris : Payot, coll. Rivages poches/Petite Bibliothèque, 2007, 64 p., p. 31.

[416] *Ibid,* p.37-38.

[417] WOLF Francis, *Foucault, l'ordre du discours et la vérité, in Cahiers philosophiques,* Editions SCEREN-CNDP, hors-série "La science", septembre 2006, 134 p., article p.73-93, citation p.91.

délimitent leur objet en termes de compétences disciplinaires, didactiques et pédagogiques à maîtriser. Restent à déterminer les conditions de mise en jeu d'un tel discours par ce que Foucault appelle la raréfaction des sujets parlants : "nul n'entrera dans l'ordre du discours s'il ne satisfait à certains exigences ou s'il n'est, d'entrée de jeu, qualifié pour le faire[418]". Appropriation sociale d'un discours dont la fonction est de circonscrire un groupe d'appartenance à un corps de professeurs liés entre eux par un même *éthos,* par la vertu d'une opération qui est celle d'un "double assujettissement : des sujets parlants aux discours et des discours au groupe[419]". Ainsi, le discours du maître serait l'expression de cette volonté de vérité et par là effet de pouvoir, socialement organisé.

> L'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions et les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux[420].

2.1.3. La compétence comme reconnaissance sociale de la valeur professionnelle.

La demande de reconnaissance sociale des professeurs serait liée à un certain nombre de paramètres propres à circonscrire la crise d'un métier dont les évolutions sont sensibles depuis les années 60, avec la massification de l'enseignement dans le 1er cycle, et surtout les années 80, cette démocratisation se poursuivant dans le second cycle (réforme Haby en 1975). L'inspecteur Obin a ainsi - dans un rapport destiné au gouvernement[421]- montré en quoi des professeurs ayant 15 à 20 ans de

---

[418] FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours*, *op.cit*., p. 39.

[419] *Ibid.,* p. 45.

[420] *Ibidem,* p. 45.

[421] OBIN Jean-Pierre, *Enseigner, un métier pour demain,* Rapport au Ministre de l'Education Nationale, mars 2002, http://www.jpobin.com/pdf8/Enseignerunmetierpourdemain.pdf, 87 p., p. 22-24.

métier dans les années 2000, et enseignant dans le secondaire, ont de façon unanime imputé les raisons de leur malaise à trois changements historiques majeures :

- Élèves plus difficiles : déficit d'attention, crise de l'autorité, dégradation du climat scolaire en raison de codes de civilité non partagés, hétérogénéité sur le plan comportemental mais aussi cognitif.

- Multiplication et fragmentation de tâches autres que disciplinaires : fonctions administratives et d'animation, gestion des conflits, mission d'orientation, travail en équipe et activités pluridisciplinaires transversales, aide individualisée, gestion plus managériale des établissements.

- Enfin, "une image sociale dégradée et un défaut de reconnaissance de la part de l'institution[422]", lesquels se manifestent notamment par "l'indifférence aux difficultés, une incompréhension générale de la situation dans les établissements et une forme d'évaluation qui ne reconnaît pas leur engagement[423]".

Un rapport plus récent de 2008, s'inscrivant dans un projet de réforme du métier d'enseignant et prenant en compte de nouvelles modalités de gestion et de recrutement, insiste également sur ce déni de reconnaissance institutionnelle : les enseignants interrogés, suite à une enquête de la DEPP, seraient confrontés pour 50 % d'entre eux à «une dégradation de leur image dans la société» mais aussi, pour 68 %, au «manque de prise en compte des difficultés concrètes du métier» par leur autorité de tutelle[424]. J.P. Obin considère que "la meilleure et plus juste reconnaissance du travail des enseignants passe par une révision de l'actuel système

[422] *Ibid.,* p. 22.

[423] *Ibidem,* p. 24.

[424] *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, commission présidée par le conseiller Marcel Pochard; rapport remis au ministre de l'Education Xavier Darcos, janvier 2008, 271 p., p.98. http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf.

de notation[425]", afin de rendre plus juste la gestion des carrières tout en développant des dispositifs de conseil et d'accompagnement pédagogiques.

> La réforme du système de l'appréciation et de la reconnaissance de la valeur professionnelle des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation, constitue l'un des volets du « pacte de carrière » annoncé par le Gouvernement en octobre 2009 puis confirmé en mars 2010, visant à améliorer les conditions d'exercice du métier d'enseignant dans le cadre d'une gestion plus dynamique et personnalisée des ressources humaines (…).A cet effet, le présent décret modifie chaque statut particulier pour mettre fin au système de notation au profit d'un dispositif d'appréciation de la valeur professionnelle fondée sur un entretien professionnel permettant une évaluation des agents. Cet entretien est conduit par le supérieur hiérarchique direct[426].

La suppression par le ministre actuel de l'Education de cette révision programmée de l'évaluation des enseignants reconduit le problème de la reconnaissance de leur valeur professionnelle[427]. L'idée d'une suppression de la notation, dont les effets infantilisants ne sont plus à souligner[428], ne saurait toutefois s'opérer au risque d'une dérive technicienne d'un référentiel détaillé du métier en faisant perdre le sens et la dimension de créativité, en dépit d'une illusion de rigueur et d'appréciation objective de la valeur professionnelle.

---

[425] OBIN Jean-Pierre, *Enseigner, un métier pour demain,* Rapport au Ministre de l'Education Nationale, *op.cit.,* p. 78.

[426]Projet de décret n° 2012-702 portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation, relevant du ministre chargé de l'éducation nationale.

[427] Le ministre Vincent Peillon a abrogé le décret n°2012-702 du 7 mai 2012, publié au Journal Officiel du 8 mai 2012, "portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle" des enseignants, selon une évaluation au mérite initiant tous les 3 ans, sur la base des référentiels de compétences, « un entretien professionnel conduit par le supérieur hiérarchique direct », soit le chef d'établissement dans le secondaire, soit l'I.A. dans le primaire. Cet entretien devait ainsi reposer sur un processus d'auto-évaluation. L'ancien ministre de l'Education Nationale, Luc Chatel, considérait en effet nécessaire d'améliorer « l'efficience du système » par l'introduction d'un mode de gestion managériale dans cette nouvelle entreprise qu'est l'école : « Il faut un patron dans un lycée ou un collège », rappellait celui qui fut DRH à l'Oréal, pour évaluer ceux qui, pourrait-on dire, le valent bien !

[428] Nancy Bresson précise que cette « **institution très hiérarchisée et très infantilisante** gère et juge en même temps sur des critères (dans le second degré) à la fois obsessionnels (ponctualité par exemple) et quasi religieux (« rayonnement » de l'enseignant notamment). Cette notation se vit souvent sur un **mode persécuteur et surmoïque »,** *Dix bonnes raisons d'accompagner et de soutenir les stagiaires enseignants, op.cit.*

Et pourtant, nombre de chercheurs en sciences de l'éducation ont établi un lien de causalité entre l'attente de reconnaissance ou d'estime sociale des enseignants et la nécessaire professionnalisation d'un métier irréductible à la vocation :

> Alors que l'enseignant jouissait, il y a quelques décennies, d'un grand prestige et d'une reconnaissance sociale forte, cette image s'est dégradée. L'enseignant ne retrouvera son statut social fort que dans la mesure où la société reconnaîtra dans l'enseignement et l'éducation un investissement essentiel pour l'avenir[429].

Or, selon l'auteur, la professionnalité enseignante s'évalue objectivement selon un référentiel à même d'en reconnaître socialement la valeur, comprise comme capital humain à investir, la formation ne pouvant relever de la seule maîtrise de savoirs disciplinaires ni même d'un simple compagnonnage auprès d'un professeur expert. On comprend ainsi la nécessité de définir très précisément les contours d'une identité professionnelle d'autant moins floue qu'elle se déclinerait en compétences. Nous sommes loin d'une représentation artisanale, voire technicienne du métier, les métaphores en jeu pour en désigner désormais l'expertise relevant essentiellement, dans la formation, du modèle du praticien réfléchi[430] : d'aucuns parlent de véritable révolution épistémologique en raison d'un changement de paradigme.

Nous sommes ainsi passés d'un paradigme opposant théorie et pratique à un paradigme travaillant leur articulation. Penser l'action ou réfléchir sa pratique, un tel modèle invite à une professionnalisation d'autant plus désirable qu'elle serait porteuse d'enjeux de reconnaissance. Philippe Perrenoud considère qu' "en éducation, le praticien réflexif est plutôt l'emblème d'une accession plus désirée au statut de profession de plein droit[431]». Le sociologue genevois considère ainsi que le métier

---

[429] CORNU Bernard, professeur des universités, chargé de mission au cabinet du ministre de l'Education Nationale et ancien directeur de l'IUFM de Grenoble. A dirigé l'ouvrage *Le nouveau métier d'enseignant*, La Documentation française, 2000, http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/Cornu.htm.

[430] SCHÖN Donald A (1983), *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* trad. J. Hexnemand et D. Gagnon, Montréal: Editions Logiques, coll. Formation Des Maîtres, 1994, 418 p.

[431] PERRENOUD Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, coll. Pédagogies,

d'enseignant se situe à mi-chemin entre prolétarisation et professionnalisation :

> - ou les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit de la noosphère, sphère des gens 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 une forme de prolétarisation ;
>
> - ou les enseignants deviennent de véritables professionnels orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies, capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue ; c'est la voie de la professionnalisation[432].

D'ores et déjà, le terme de profession emprunté aux pays anglo-saxons se caractérise par des savoirs pointus requérant une formation longue. En ce sens, le métier d'enseignant s'assimile bien à une profession mais quant aux autres critères en jeu : autonomie relative aux méthodes de travail, organisation collective prenant en charge le code de déontologie, contrôle de la formation initiale et continue, "on se rapproche davantage d'un métier qualifié certes, mais dans lequel la part du travail prescrit et du contrôle est importante[433]". Semi-profession qui ne peut s'engager dans la voie de la professionnalisation que par la mobilisation de savoirs d'action qui ont pour nom "compétences"!

Si l'on adopte la terminologie européenne en jeu dans les différents référentiels, les compétences sont ainsi conçues à la fois comme connaissances, capacités et attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes et complexes. Le cadre européen de référence de 2004 considère que leur enjeu est la formation

---

2010, 219 p., p. 17.

[432] PERRENOUD Philippe, *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation, deux modèles du changement,* Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996, *in Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre 1996, p. 543-562, source originale http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html

[433] PERRENOUD Philippe, *Comment un métier devient profession, in* "Enseignant : un nouveau métier?", SNUIPP, revue Fenêtres sur cours, 1er septembre 2004, n° 258, 26 p., p. 17.

tout au long de la vie[434], les compétences étant à la fois transférables à des contextes variés qui peuvent être inédits (la visée est bien l'adaptation) et multi fonctionnels, susceptibles de répondre à plusieurs objectifs. La polysémie du terme nous engage à en spécifier les déterminants communs dans le champ de l'éducation: la compétence est toujours comprise en termes de mobilisation de ressources à la fois internes (spécifiées à travers des savoirs, des habiletés et des manières d'être), et externes, en référence à un environnement déterminé. La difficulté à définir la compétence de manière statique tient au fait qu'on ne peut l'abstraire de la situation dans laquelle elle se manifeste, raison pour laquelle elle se situe dynamiquement à l'entrecroisement de la pensée et de l'action, le savoir se conjuguant au faire et à l'être. *Mais en quoi les compétences ont-elles pour effet la reconnaissance sociale de la valeur professionnelle?* On ne pourra ainsi faire l'économie de l'analyse minutieuse du concept polysémique de compétence, en vue d'en circonscrire la pertinence quant à sa prétention de qualifier la professionnalité à des fins de reconnaissance sociale.

La notion de compétence est dérivée de son usage juridique premier: capacité d'une autorité publique à effectuer certains actes, que l'on trouve dès le 15ème siècle. La compétence professionnelle désignera par extension, dès 1690, la "capacité de quelqu'un en telle ou telle matière[435]", soit le savoir autorisé issu de son expérience permettant à cette personne "de porter un jugement de valeur dans un domaine dont elle a une connaissance approfondie[436]". Les habiletés professionnelles propres à circonscrire la valeur du travailleur l'engagent dès lors dans un processus de reconnaissance dont la mesure est l'évaluation desdites compétences. Que le professionnalisme se mesure par les compétences est attesté aujourd'hui par des pratiques sociales nouvelles héritées du monde anglo-saxon, telles que la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), processus fondé sur la reconnaissance de l'efficience d'une activité sociale ou professionnelle susceptible de conférer à

[434] Les 23 et 24 mars 2000, le Conseil Européen de Lisbonne a décidé de l'adoption d'un cadre européen de compétences clés à acquérir par l'éducation et la formation, tout au long de la vie, afin de pouvoir répondre à la mondialisation et à l'évolution vers des économies basées sur la connaissance, les ressources humaines étant considérées comme le principal atout de l'Europe.

[435] Trésor de la langue française (TLF), *op.cit.*

[436] *Ibid.*

l'intéressé un savoir ou un savoir-faire, reconnaissance qui aura pour effet la délivrance, en totalité ou en partie, d'un titre, d'un diplôme ou d'un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). On peut donc dire que *la compétence, dans le registre professionnel, qualifie la reconnaissance d'une valeur sociale. C'est la raison pour laquelle les compétences font l'objet d'une évaluation visant à en mesurer l'incidence sociale en termes de maîtrise, d'expertise et d'efficacité. Dès lors, la reconnaissance de la valeur des compétences est directement corrélée à son utilité sociale.*

Les dispositifs de formation et d'évaluation participent de cette dynamique, et les bilans de compétences n'ont d'autre enjeu que la reconnaissance du travailleur qui pourra aussi faire valoir des qualités extra professionnelles permettant d'envisager un plan de carrière rationalisant et optimisant ses capacités, selon une gestion prévisionnelle des ressources humaines. Ainsi, "posséder des compétences, c'est avoir une identité, un statut et une reconnaissance sociale[437]", dimension identitaire se mesurant par un indice d'efficience. Mais qu'en est-il dans le champ de l'éducation?

D'aucuns parlent de la professionnalisation comme d'une nouvelle idéologie, dogme à la mode s'imposant peu à peu comme norme de l'école: il s'agit désormais de "penser l'éducation entière comme un simple moment dans une formation continue "du berceau à la tombe", selon la formule souvent employée dans les publications de l'OCDE ou de la Commission européenne[438]". Dans le référentiel des professeurs, la dernière compétence s'intitule "se former et innover". Exigence d'adaptabilité au monde professionnel à laquelle répond le dernier pilier du socle commun exigible des élèves durant leur scolarité obligatoire : "autonomie et initiative[439]". Voilà pourquoi « la *compétence* première, la méta-compétence

[437] MICHARD Pierre et YATCHINOSKY Arlette, "En quoi le bilan de compétences renouvelle la problématique de la compétence", *in* MINET Francis, PARLIER Michel, DE WITTE Serge, *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan, 1994, 230 p., 197.

[438] LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise, op.cit.,* p. 95.

[439] Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le socle commun des connaissances et des compétences,* éd. Direction générale de l'enseignement scolaire, 27 p., pilier 7 : p.23-25, http://eduscol.education.fr/

consisterait à "apprendre à apprendre" pour faire face à l'incertitude érigée en contrainte permanente de l'existence et de la vie professionnelle[440]». A la qualification reconnue par une institution publique se substitue stratégiquement la compétence mesurable et évaluable sur le marché du travail, requérant formation tout au long de la vie à des fins d'adaption sociale, rendues nécessaires par la constante évolution d'une société dont la valeur est économique. Ainsi, "faire dépendre le savoir d'une compétence attendue, c'est attendre du savoir qu'il serve, et cela peut être l'asservir[441]". Qu'est-ce à dire ? Le fonctionnaire est au service de l'intérêt général, ce pour quoi le professeur est au service de l'élève qu'il a mission de former en tant qu'être humain accompli, humanisation irréductible à la formation professionnelle présupposant que l'enseignant soit au service d'une finalité étrangère à l'élève ! Bref, la catégorie de la compétence est bien consonnante avec une gestion managériale de l'homme non comme "fin en soi", pour parler comme Kant, mais comme moyen et plus précisément comme ressource !

Que la mesure des compétences soit emblématique d'une idéologie néo-libérale, visant l'excellence professionnelle à travers la performance, n'est en rien étonnant. N'oublions pas que le terme de compétence a une forte proximité sémantique avec la compétitivité, dont témoigne l'anglo-américain : les termes de *competition* et *competence* dérivent effectivement d'une même racine latine commune, *competere* signifiant « rechercher concurremment ». Difficile de s'entendre, dans le champ de l'éducation, sur une définition rigoureuse d'une notion héritée de la culture managériale des entreprises : être compétent, c'est ainsi s'adapter au contexte mouvant d'une économie incertaine, contribuer à son évolution en faisant montre d'initiative et d'autonomie dans des décisions qui ne consistent plus à simplement exécuter des consignes et prescriptions, mais à innover. Cette dimension risquée de la profession engage le salarié dans une responsabilité qui est la marque même de sa compétence à coopérer à la réussite de l'entreprise. A priori, il semblerait

[440] LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise, op.cit.,* p. 35-36.

[441] PERRIER Simon, Président de l'APPEP, "L'homme sans compétences", *in* Revue de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, janvier-février 2010, p.1-4.

y avoir un lien de complémentarité nécessaire entre la recherche du dépassement de soi et le développement de qualités propres à l'assurer, à savoir autonomie et responsabilité. Là où le bât blesse, c'est que seul un investissement sans bornes et une adhésion entière aux objectifs de l'entreprise garantissent une telle réussite, à la fois sociale et personnelle. Quant aux compétences valorisées, elles ne le sont qu'afin de s'assurer de la fidélité du salarié et de sa pleine disponibilité, nouvelle forme de servitude consentie. Mais en cas d'insuccès, ou d'un investissement qui ne serait pas total, s'applique infailliblement la règle du "*up or out*" ("soit tu t'améliores, soit tu t'en vas"), rappelée par M.Marzano[442], et qui a comme conséquence l'adaptabilité de chacun à des fonctions complexes du fait de leur évolution imprévisible, appelant fexibilité et engagement inconditionnel.

Or les impératifs de ce nouveau management sont paradoxaux en ce qu'il visent à la fois l'excellence professionnelle mesurée par des processus sophistiqués d'évaluation des compétences, et le développement personnel. L'épanouissement devient ainsi la norme de l'intégration réussie, gage d'une autonomie au service de la bonne marche de l'entreprise. L'injonction de la "bonne santé" du travailleur (indifféremment physique, psychique et économique), est directement conditionnée par la fructification de ses compétences, se traduisant en toute bonne logique par un retour sur investissement. La philosophe italienne parle à juste titre de "schizophrénie rationnelle[443]", le salarié n'étant jamais assuré de la valeur du projet professionnel mobilisant toutes ses compétences et dans lequel il s'engagera corps et âme, pour devoir aussitôt s'en désengager si le marché le requiert.

> Quelle vision de l'homme prime dans une telle logique? C'est tout simplement celle d'un homme sans épaisseur, un homme versatile pouvant s'adapter à toutes sortes de circonstances, car ce qui fait sa valeur, ce n'est pas son intériorité, c'est son caractère modulable. Un homme à géométrie variable qu'on vide de sa "substance" même si le risque est qu'il n'arrive plus à se reconnaître comme étant lui-même[444].

---

[442] MARZANO Michela, *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée,* Paris : Editions Grasset, coll. Pluriel, 2008, 282 p., p.93.

[443] *Ibid,* p.95.

[444] *Ibidem,* p.97-98.

Quant à la question de la reconnaissance qui nous intéresse, celle des compétences s'exercerait au détriment du sujet. Le symptôme de ce déficit de reconnaissance est celui d'une évaluation aux critères multiples, exigeant un portefeuille de compétences à faire valoir comme autant de preuves et d'épreuves de sa professionnalité enseignante. Une enquête ethnographique réalisée dans plusieurs établissements scolaires par une équipe INRP a montré le lien fort existant entre la construction identitaire des professeurs et une évaluation constante, par les élèves certes, mais aussi par les pairs, la hiérarchie, et aussi les parents, évaluation souvent vécue comme une épreuve en ce qu'elle exige un ajustement permanent à des situations par définition imprévisibles, et un engagement aux dimensions multiples[445]. La nécessité de devoir faire ses preuves en permanence pour attester de sa compétence et de sa légitimité est ressentie comme l'une des causes du malaise enseignant. La difficulté à évaluer la qualité d'un travail souvent configuré par des paramètres contextuels tient notamment, d'après les entretiens réalisés, au sentiment que "l'institution ne sait pas ce qu'elle veut". Or c'est là, on l'a vu, ce qui caractérise précisément le discours du maître !

Ce sentiment d'un déni de reconnaissance par une institution de moins en moins protectrice serait renforcé par la nouvelle politique managériale à l'œuvre dans l'Éducation Nationale, parfois d'ailleurs plus déclarative que réelle. Mais il s'agit sans doute d'une période de mutation caractérisée par une nouvelle définition du métier fragilisant la construction identitaire des enseignants, devant faire la preuve de compétences nouvelles et désormais soumis à une obligation de résultats pouvant entrer en contradiction avec l'éthique professionnelle. Ainsi, à la figure traditionnelle et tutélaire du *magister* investi de sa mission se substitue, avec la pédagogie par objectifs, celle de l'ingénieur technicien, les méthodes actives le transformant désormais en animateur. Le professeur aujourd'hui pourrait être qualifié de "flexiprof[446]", les métaphores étant légion pour qualifier le métier ou plutôt la profession enseignante: "manager, stratège, artisan, bricoleur, expert et praticien

[445] LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris: PUF, 2008, 173 p.

[446] Formule affichée en couverture de la revue *Le Monde de l'Education,* n°366, février 2008.

réfléchi[447]". L'enseignant n'est-il pas aussi le *coach* visant à accompagner l'élève sur le chemin du succès et du développement de soi, élaborant avec lui les stratégies de succès qui seront le gage certain de sa pleine intégration dans une société faisant appel aux valeurs de l'innovation et de l'adaptabilité, de la créativité et de l'initiative ? *Reconnaissance sociale de compétences multiples faisant l'objet d'une évaluation au fondement de l'identité professionnelle, mais dont la condition paradoxale serait le retrait de la subjectivité.*

Trois questions se posent alors à ce stade de la réflexion:

1) La déclinaison managériale des compétences a t-elle une quelconque pertinence dans le champ de l'éducation? En d'autres termes, les injonctions paradoxales propres à leur déclinaison professionnelle sont-elles transférables au sein de l'institution scolaire? (2.1.4.)

2) Peut-on se satisfaire du flou sémantique qui recouvre ce concept polysémique? A moins qu'un tel flou n'ait d'autre raison que de fonder une identité d'appartenance ! Dès lors, la reconnaissance des compétences de l'enseignant propres à en garantir la professionnalité, si elle se conjugue avec l'impératif d'une réussite mesurable dont l'évaluation serait la caution scientifique, est-elle de nature à fonder son appartenance à l'identité commune d'un corps de fonctionnaires? (2.1.5.).

3) Si cette identité professionnelle est celle d'un homme sans épaisseur, dont la qualité essentielle est l'adaptation à la fonction, la compétence éthique n'est-elle pas véritablement la première compétence, au sens fondateur du terme, celle qui permettra d'évaluer les enjeux de la reconnaisance, en termes d'image et d'estime de soi ? Mais n'est-ce pas alors, paradoxalement, faire de cette reconnaissance de soi une nouvelle compétence ? (2.1.6.).

[447] Telles sont les 6 métaphores par lesquelles BRICHAUX Jean caractérise la profession, dans un article "L'enseignant, d'une métaphore à l'autre", tiré de la Revue Française de Pédagogie, n°118, janvier-février-mars 1997.

2.1.4. La compétence dans le champ de l'éducation : ruse managériale dissimulée sous un discours sophistique ou nouveau paradigme à valeur heuristique ?

Dans le champ de l'éducation, la notion de compétences est d'apparition récente. Introduite par la loi d'orientation sur l'avenir de l'école du 10 juillet 1989, elle s'est traduite dans les programmes de l'école primaire par une liste de compétences à acquérir, déclinées sous forme de capacités, et par la mise en place d'un livret scolaire permettant de développer le lien école-famille, les parents faisant désormais pleinement partie de la communauté éducative. Mais cette relation école/familles s'est surtout établie autour de la mesure des compétences : acquises, non acquises ou en cours d'acquisition, dispositif renforcé par les évaluations fin de cycles : CE1 et CM2, répondant à des objectifs précis :

- Mesurer les acquis des élèves à deux moments clefs de leur scolarité élémentaire.
- Renforcer les compétences des élèves là où elles sont insuffisantes en mobilisant les dispositifs d'aide personnalisée.
- Informer les parents et leur permettre de suivre les progrès de leur enfant.
- Disposer d'indicateurs fiables des acquis des élèves pour mieux piloter le système éducatif et favoriser l'égalité des chances[448].

Le livret de compétences s'est étendu au collège à la rentrée 2010, en réponse au socle commun de connaissances et de compétences introduit par l'article 9 de la loi d'orientation et de programme sur l'avenir de l'école du 23 avril 2005[449], et évaluant à la fin de la classe de troisième ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Depuis 2009, les programmes du collège intègrent les éléments du socle commun, dans la continuité de ceux de l'école primaire et à compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle (maîtrise de la langue française; pratique d'une langue vivante étrangère; culture scientifique et technologique; maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la

[448] Site du ministère de l'Education Nationale, http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1-et-cm2.html.

[449] Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

communication; culture humaniste; compétences sociales et civiques; autonomie et initiative) est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.). Précisons enfin que chacune de ces compétences se décline en connaissances élémentaires, capacités à les utiliser, et attitudes porteuses de valeurs telles que l'ouverture aux autres et le respect de soi et d'autrui.

Aux compétences des élèves doivent répondre en miroir celle des enseignants. Les I.U.F.M., mis en place en 1989, ont eu justement à charge cette formation professionnelle dont l'effet direct fut la valorisation du métier d'enseignant, les professeurs des écoles et les certifiés des collèges et lycées étant désormais unifiés en un même corps, compte tenu de leur égalité sur le plan statutaire. La logique des compétences s'inscrit bien dans un projet de reconnaissance sociale du métier de professeur dont l'indice est la professionnalité garantie par la formation, sous forme d'un référentiel ayant prétention à l'objectivation de qualités qu'il convient désormais de maîtriser à des fins d'efficacité. L'enseignant stagiaire qui ne répondrait pas à une telle maîtrise courrait ainsi le risque ne pas être titularisé. *La question qui se pose alors est celle de la rationalisation des compétences propres à déterminer désormais l'identité professionnelle de l'enseignant. Peut-il s'y reconnaître comme sujet?*

Nous avons repéré dans le champ des compétences propres au monde de l'entreprise un certain nombre d'injonctions paradoxales relevant du *double bind*[450]. Reste à savoir si ces contraintes contradictoires s'appliquent également au domaine de l'éducation, avec d'emblée une réserve quant à ce transport d'un champ à un autre : l'école n'est pas une entreprise à proprement parler, en dépit de la gestion managériale des établissements scolaires et de la marchandisation de l'éducation

[450] Le concept de *double bind* désigne une contrainte double impossible à satisfaire d'un point de vue logique, et à résoudre d'un point de vue pratique, compte tenu du maintien paradoxal de deux injonctions proprement contradictoires. Ce concept a été théorisé pour la première fois par BATESON Gregory et ses collaborateurs, en 1956, dans l'article "Vers une théorie de la schizophrénie", *in Vers une écologie de l'esprit,* Paris : Editions du Seuil, 1972, tome II, p.9-34. Les injonctions paradoxales analysées provenaient des modes de communication défaillants propres aux familles psychotiques, la schizophrénie constituant alors le seul mécanisme de défense possible en vue de maintenir la cohérence du système. L'analyse du *double bind* est toutefois irréductible à un simple concept thérapeutique opératoire et peut être transposée à l'éthologie, l'anthropologie, comme à la communication internationale ou au monde de l'entreprise.

soumise aux directives des experts de l'OCDE, de l'OMC et de l'Union européenne. Ainsi, par exemple, la règle évoquée du *up or out* est sans effet à l'école, les compétences à développer n'offrant qu'un investissement à long terme, véritable pari sur l'avenir, le "métier d'élève[451]"n'étant pas, fort heureusement, productif durant ce temps de loisir, en dépit de quelques tentatives marginales dicutables et discutées[452]. L'un des paradoxes du discours managérial de gestion des ressources humaines s'énonce ainsi sous la forme d'une double injonction faite au travailleur compétent : viser l'excellence sur le plan professionnel et cultiver en même temps l'épanouissement de soi-même.

Dans l'institution scolaire, nous retrouvons cette double exigence assortie d'une finalité ultime : émanciper, former le jugement critique pour instituer le citoyen. Rappelons la triple mission de l'Ecole, évoquée en 1.2.4.1.: former la **personne,** le **travailleur** et le **citoyen** en référence à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. « *Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté* ». On assiste ainsi, on l'a vu, à un renversement du projet de Condorcet : l'instrution publique est moins désormais un devoir de la société qu'un droit de l'individu. A ces finalités répondent les compétences clés définies par le parlement européen, le 26 septembre 2006, à savoir « celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi». Mais peut-on en même temps émanciper les élèves et faire en sorte qu'ils soient « capables d'adaptation, de créativité et de solidarité », ainsi que stipulé dans la loi 2005 ?

Le sociologue François Dubet pose la question du sens de l'école aujourd'hui,

---

[451] Expression empruntée à LA BORDERIE René, *Le métier d'élève*, Paris : Hachette, coll. Pédagogies pour demain, 1991, 159 p., et reprise par PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994), Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogie/Recherche, 2004, 208 p.

[452] L'incitation financière à l'assiduité scolaire mise en place la par l'Académie de Créteil à la rentrée 2009, afin de lutter contre le décrochage scolaire, est ainsi une remise en cause directe des principes républicains de la gratuité et de l'universalité de l'éducation.

l'institution scolaire n'étant plus le vecteur, à travers l'instruction, d'une identification forte à la Nation et aux valeurs républicaines la légitimant[453]. Ces mutations sont dues au phénomène de la massification, les élèves n'étant plus désormais sélectionnés par leur mérite ou leur excellence scolaire, la connivence culturelle entre l'école et la famille n'allant pas toujours de soi pour ces nouveaux publics. Bref, le sens de l'école peut être problématique.

> A côté d'une fonction traditionnelle d'intégration sociale, apparaît une fonction d'utilité sociale dans laquelle la formation apparaît comme un bien économique et un investissement. Enfin, on attend de l'école qu'elle soit un lieu d'éducation, de formation de la personnalité. Toutes ces finalités sont perçues comme légitimes, mais elles sont aussi largement contradictoires : on ne fait pas précisément la même chose quand on veut faire entrer les élèves dans une culture commune, quand on veut permettre à chacun d'être lui-même et quand on souhaite que les formations débouchent sur des activités professionnelles[454].

A ces finalités de l'école, jugées contradictoires, répond l'injonction paradoxale de l'excellence et de l'épanouissement. Il faut néanmoins raison garder. Il convient d'ores et déjà de se féliciter de cette démocratisation, loin de se crisper sur le seul modèle de l'élitisme républicain. Rappelons par ailleurs qu'il convient de hiérarchiser ces finalités[455], l'intitulé de la loi 1989 procédant selon un ordre croissant des priorités : le développement de la personnalité s'articule ainsi logiquement à la visée émancipatrice de l'école. L'insertion sociale et professionnelle reste, quant à elle, subordonnée à l'intégration nationale par la transmission de références partagées : culturelles mais aussi morales et civiques. Ainsi, la formation du citoyen par l'émancipation du jugement est première, comme le précise la loi du 23 avril 2005 dans l'article 2 : « *la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République* ». Ce qui signifie que dans les textes officiels, l'école reste encore un « idéal régulateur », selon l'expression kantienne, idéal sur lequel la société doit se régler et qui inspire la compétence première du professeur. L'école doit alors assumer la tension constitutive entre deux modèles : le modèle républicain de l'école sanctuarisée, vouée à l'émancipation par

---

[453] DUBET François, "Ecole : la question du sens", *in Eduquer et former,* Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2001, 432 p., p.327-333.

[454] *Ibid,* p. 330.

[455] Idée d'ores et déjà analysée dans la première partie au paragraphe 1.2.4.1.

la culture du futur citoyen, et le modèle démocratique finalisé par l'insertion sociale et économique du futur travailleur, à la personnalité épanouie. La double contrainte, excellence scolaire et réalisation de soi, pourrait ainsi s'énoncer : élitisme républicain d'un côté et égalitarisme démocratique d'autre part. Et pourtant, toute notre première partie interroge la distorsion existant entre l'idéal saturé d'un corps enseignant imaginairement unifié autour de valeurs communes, et une institution scolaire qui se règle de plus en plus sur une réalité économique où la valeur s'inscrit dans une logique comptable d'efficacité. Ainsi, force est de constater que la visée émancipatrice de l'école fait surtout sens auprès des élèves dont la culture familiale est proche de l'école et qui ont pu développer un rapport épistémique au savoir, et pas seulement utilitaire.

L'équité est aujourd'hui la réponse donnée à un tel paradoxe, à travers notamment la mise en oeuvre de la pédagogie différenciée, l'aide personnalisée et toutes les mesures de discrimination positive, initiées dès la mise en place des Zones d'Eduaction Prioritaire en 1981. On pourrait également avancer l'hypothèse selon laquelle la résolution d'une telle injonction paradoxale passerait par la maîtrise du socle commun et plus précisément le pilier 7, relatif à "l'autonomie et l'esprit d'initiative[456]". A noter que cette formulation est sans doute moins brutale que celle adoptée par le cadre européen de référence, intitulée "'esprit d'entreprise", l'élève étant ramené à un agent économique, là où le socle français parle encore de citoyen. Cette compétence fait certes référence à l'autonomie comprise en un sens kantien, en vue de pouvoir penser et juger par soi-même, soumission à la loi de sa raison, mais est également entendue comme condition de la réussite scolaire, en vue d'une adaptabilité nécessaire aux "évolutions de la vie personnelle, professionnelle et sociale". Précisons enfin l'enjeu du développement d 'une telle compétence, au regard du cadre économique européen :

> L'éducation et la formation devraient permettre l'acquisition des compétences nécessaires pour créer et gérer une entreprise. L'esprit d'entreprise ne se limite pas à l'activité commerciale; c'est aussi un esprit actif et réactif, que la société dans son ensemble se doit de valoriser, et dans lequel elle doit investir. Aussi les établissements d'éducation et de formation devraient-ils stimuler les compétences des apprenants et

[456] Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le socle commun des connaissances et des compétences, op.cit.,* p.23-25.

leur esprit d'entreprise tout au long de leur parcours d'éducation et de formation[457].

L'excellence se conjugue ainsi avec l'épanouissement et la mesure d'une telle compétence est, si on en lit les objectifs détaillés dans le socle, la formation continue, la capacité à s'auto-évaluer, mais aussi le "désir de réussir et de progresser" qui se traduit par l'engagement, à savoir la prise de décisions et, en conséquence, de risques, en d'autres termes ce qu'il est convenu d'appeler l'"esprit d'entreprise". Est en jeu l'aptitude à innover en présence d'une situation requérant flexibilité, "motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs". Difficile de savoir si l'écart existant entre les finalités de l'école et le rapport au savoir qu'elles déterminent peut être atténué par la maîtrise du socle commun. Pour l'heure, prenons acte de cet écart à travers une *autre injonction paradoxale: développer la solidarité et la réussite.*

L'enjeu de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 est de "réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen". Réussite dont il va de soi que l'indicateur est la poursuite d'études longues. Aux finalités de l'école, articulées à un axe de valeurs, se greffent des objectifs portant sur les moyens à mettre en œuvre en vue de ces fins. A l'obligation de moyens s'est substituée une obligation de résultats engageant l'école dans une logique de rentabilité et d'évaluation. La loi 2005 a ainsi pour ambition de rendre effectifs les objectifs de réussite fixés par la loi 1989[458]. De cette réussite, comprise en termes d'égalité des chances, l'enquête PISA a montré les limites[459]. Evitons toutefois la caricature. Le rapport sur le débat et l'avenir de l'école présidé par Claude Thélot précise que la réussite visée ne "veut certainement pas dire que l'École doit se proposer de faire que tous les élèves atteignent les qualifications scolaires les plus élevées[460]". La

[457] Rapport du Conseil "Education" au Conseil européen sur "Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation", Bruxelles : 2001, 17 p., p.14, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_fr.pdf

[458] Rappelons ces objectifs : conduire 80% d'une classe d'âge au Bac, permettre à 50 % d'entre eux d'être diplômés de l'enseignement supérieur, et donner une qualification professionnelle à 100% de jeunes français.

[459] Voir première partie : paragraphe 1.2.4.1.

[460] Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves,* Paris : La documentation Française, CNDP, 159 p., p.32.

diversification des parcours et l'individualisation des aides pédagogiques répondent à la réalité d'une société inégalitaire par essence, la méritocratie considérant comme justes les inégalités produites par le mérite. Ainsi, "la réussite d'une École tient d'abord à ce qu'elle arme tous les élèves et les futurs citoyens de connaissances, de compétences et de règles de comportement jugées aujourd'hui indispensables à une vie sociale et personnelle réussie[461]", à travers un socle commun garant de l'égalité des chances. Cette visée est d'ailleurs rappelée dans la loi 2005 sous la rubrique « une école plus juste : l'école de la confiance ». *Mais cette solidarité évoquée est-elle effet de discours, fiction juridique, ou idéal réellement régulateur ?*

L'Ecole a toujours défendu la puissance de l'émulation sanctionnant positivement les plus méritants tout en affirmant parallèlement les valeurs de la solidarité et de la coopération, enjeux essentiels de l'éducation civique et morale. La loi 2005 vise ainsi à former, à travers le socle commun, des individus responsables sur les plans civique, professionnel et personnel, « capables d'adaptation, de créativité et de solidarité". Le président de l'Office central de la Coopération à l'Ecole, formateur et ancien inspecteur de l'Education Nationale, note pourtant la distorsion existant entre ces deux exigences, compétitivité et coopération, difficilement conciliables :

> Si d'une façon générale, la fraternité, la solidarité, la coopération, ont toujours été déclarées à l'école comme de hautes vertus morales et civiques, il a toujours été difficile d'observer leur mise en œuvre effective dans les classes. A l'entrée du XXIème siècle elles continuent à être affirmées comme des valeurs essentielles dans l'Ecole mais elles ne sont toujours pas plus intégrées dans le fonctionnement général du système éducatif que dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Bien au contraire, depuis la création de l'Ecole, de la maternelle à l'Université, l'individualisme, la compétition, la sélection, renvoient la réussite ou l'échec de chaque apprenant à sa seule volonté, à sa propre responsabilité et reproduisent, grâce aux judicieux dispositifs d'orientation, la stratification sociale. Les valeurs " de référence " du système éducatif, (celles qui sont caractéristiques de son fonctionnement réel) se trouvent ainsi en totale cohérence avec celles d'une société de plus en plus caractérisée par la focalisation sur l'exercice des libertés individuelles, la compétition entre les individus et par l'obsolescence d'un certain nombre d'idéaux qui avaient pour noms: mutualité, syndicalisme, coopération, militantisme[462].

---

[461] *Ibid.*

[462] VINCENT Jean François, *Un débat public sur l'école : pourquoi et pour quoi ?* http://assoreveil.org/debat_public_jfv.html

Discours idéologique, délétère et pessimiste, ou simple constat de ce qui est? Toute notre première partie visait à montrer le consensus des professeurs, notamment du 1er degré, quant aux valeurs morales dont se réclame l'Ecole et la faiblesse de leur incarnation sur le terrain, faiblesse notamment imputable à la difficulté d'assumer le geste éthique au sein d'une institution valorisant l'élitisme. Et pourtant, nombreux sont les professeurs qui ont intériorisé de telles valeurs, non à titre de prescriptions mais comme convictions porteuses de l'idéal républicain. En témoigne justement l'importance du tissu associatif et mutualiste au sein du corps enseignant. Toutefois, le jeu déclaré d'une compétition privilégiant l'individualisme est très sensible chez les enseignants dont l'identité professionnellle est essentiellement disciplinaire, et ne faisant droit qu'à l'instruction. Lors d'une action de formation auprès de professeurs stagiaires du 2d degré, le conseil donné de ne point classer les copies (par ordre croissant ou décroissant) et d'éviter les effets d'annonce, en vue de préserver l'estime des élèves, fut vivement critiqué par certains, une saine émulation étant jugée comme condition *sine qua non* d'adaptation à une société dans laquelle règne une sauvage concurrence. Dont acte !

On pourrait, avec P. Perrenoud, considérer que le "curriculum caché[463]" de l'école fait appel à des valeurs qui ne sont programmées par l'institution scolaire que de manière implicite, là où les valeurs de solidarité et fraternité relèvent du "curriculum prescrit" par les textes officiels, normes qui ont le statut d'une injonction morale d'autant plus paradoxale qu'elle contrevient au fonctionnement de l'école. *Le caché relèverait de l'insu que manifesterait le discours du maître.*

> *Parfois, on préfère rester dans le vague pour masquer l'absence de consensus sur les finalités du système éducatif*; ainsi, dans le domaine de l'éducation civique, de l'adhésion aux valeurs nationales, ou de l'éducation morale, de l'appropriation de certaines valeurs, il est difficile d'être très explicite sans apparaître aussitôt prisonnier de la culture et des normes d'une fraction de la société, qu'il s'agisse de la bourgeoisie, de l'église ou des courants patriotiques et nationalistes. Dans ces domaines, les programmes s'en tiennent à des formules assez floues, qu'il faut lire entre les lignes, et qui ont pour vertu majeure

[463] PERRENOUD Philippe, "Curriculum : le formel, le réel, le caché", in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, 352 p., p. 61-76, source originale : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

de ne pas susciter trop de conflits dans les parlements et les salles des maîtres[464].

Les valeurs généreuses prônées par l'école républicaine et le discours plein du maître tendent ainsi à se régler sur la société néo-libérale, indépendamment des vertus de l'enseignant et de son exemplarité morale, ou de son exigence à faire de la classe une véritable coopérative d'apprentissage privilégiant l'entraide et le tutorat. Ainsi, pour "accomplir avec succès sa scolarité" et "réussir sa vie en société", un véritable parcours civique de l'élève est mis en place, visant à développer l'esprit critique et à forger des valeurs partagées dont la solidarité[465]. Mais des réserves s'imposent quant à la conciliation de ces injonctions contradictoires :

- L'instruction et l'éducation civiques et morales courent en effet le risque d'une discordance problématique avec les valeurs en jeu dans la société civile, les contre-exemples étant légion, ainsi que l'ont souligné nombre d'auteurs[466]. D'autre part, comment enseigner sans contradiction les valeurs de justice sociale à un élève dont les parents sont en situation de précarité, ou celles de tolérance et de fraternité alors que les discriminations sont aujourd'hui monnaie courante ? Et quel est le poids d'une éducation au respect, au sein d'une institution qui n' a pu régler le problème dramatique de la violence scolaire, ainsi qu'en témoignent les victimes du « school bullying », harcèlement dont Eric Debarbieux a dressé un récent et alarmant état des lieux[467]?

- Quel crédit accorder à l'ambitieux projet d'une école de la réussite pour tous, formule purement rhétorique et spécieuse, dès lors qu'en France sont

[464] *Ibid.*

[465] Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le socle commun des connaissances et des compétences, op.cit.,* pilier 6, p.20-22.

[466] Voir notamment ROCHE Georges, *L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps op.cit.* et PERRENOUD Philippe, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique Sociale, 1993, 192 p.

[467] Rapport d'Éric Debarbieux, président du Conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école, sur le harcèlement à l'école, remis le 12 avril 2011, au ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, source : http://media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf.

exclus chaque année du système éducatif 17 % des élèves, soit 140 000 par an en moyenne entre 2005 et 2007, 9 % seulement possédant le brevet des collèges, diplôme sans valeur aucune sur le marché du travail[468]? On se rappproche aujoud'hui davantage du chiffre de 160 000 jeunes sortant du système scolaire sans qualification, soit 20 % de jeunes, certains étant illettrés, c'est à dire ne disposant pas des compétences de base pour faire face de manière autonome à des situations de la vie courante: 4,5% de jeunes suivant une scolarité évaluée par l'éducation nationale ont été ainsi été reconnus comme illettrés lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) en 2009[469]. La reproduction des inégalités socio-culturelles est, hélas, toujours d'actualité : 22 % d' enfants d'ouvriers ou d'inactifs obtiennent le baccalauréat contre 71 % d'enfants dont les parents sont cadres ou professeurs[470].

- Enfin, quelle est la valeur d'un idéal moral exigé seulement comme supplément d'âme? Certes, l'école qualifie dans le socle de compétences les habiletés sociales et les attitudes citoyennes, mais celles-ci ne sont pas véritablement évaluées, à l'exception de la note scolaire dans le collège qui sanctionne plutôt l'absentéisme et l'indiscipline, et valorise seulement l'obéissance aux normes, loin de reconnaître véritablement les comportements coopératifs. Dès lors, la compétition et la performance sont les seules valeurs véritablement reconnues dans le parcours de la formation, en ce qu'elles garantissent l'octroi de la réussite tant vantée, réussite équivalant à la seule possession d'un diplôme ! Or qu'est-ce qu'une école

---

[468] Source : Rachid Bouhia, *Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques, in* revue Éducation et formations, Thibaut de Saint-Pol - N°79, décembre 2010, http://www.education.gouv.fr/cid54767/sortir-sans-diplome-systeme-educatif-une-nouvelle-approche-des-determinants-socio-economiques.html

[469] Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Académie de Clermont Ferrand, 1ères assises académiques sur la prévention de l'illettrisme, les 15 et 16 décembre 2010,http://www.ac-clermont.fr/Communication/communiques/2010-2011/Illettrisme-JAPD.pdf.

[470] Source : *L'éducation en France,* http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/motsculture/connaissances/educationFrance/educationFrance.htm

> juste sinon "celle qui traite le mieux possible les moins bons et les moins favorisés des élèves[471]", la création d'une élite ne s'opérant pas au détriment des plus vulnérables ? C'est aussi une institution susceptible d'"offrir une éducation morale indépendante des performances des élève et les protégeant à la fois de l'orgueil des vainqueurs et de l'humiliation des vaincus[472]", à l'instar du travail coopératif mis en oeuvre par la pédagogie Freinet ou des ceintures de comportement de la pédagogie institutionnelle, visant à reconnaître par un jeu de couleurs inspiré du judoka, les compétences cognitives, aussi bien civiques que morales.

Réussite et solidarité, deux notions apremment antinomiques dans le système scolaire traditionnel. On pourrait considérer que "l'école est dans une situation schizophrène, génératrice de tensions et de pertes de repères[473]". Le constat s'impose : la logique des compétences semble bien être l'expression de cette "schizophrénie rationnelle"dont parle Michela Marzano. La demande d'efficience mais aussi d'équité faite aux enseignants relève alors du *double bind* en ce qu'elle demande la prise en compte de tous les élèves et non seulement de ceux, idéalisés, qui viendront combler narcissiquement une faille identitaire. A défaut de répondre à une telle exigence de réussite, le professeur rique fort d'éprouver une sourde culpabilité quant à son impuissance à coller à l'image du "bon professeur" compétent, à même de résoudre tous les paradoxes du métier ! L'apport de la psychanalyse en la matière est de reconnaître en chaque être humain une singularité irréductible à tout montage fictionnel visant à accréditer le mythe d'une maîtrise totale de soi, à travers un référentiel de compétences soumettant le sujet à une rationalité instrumentale et à un contrôle social inféodés aux impératifs de l'économie. La compétence serait alors moins de l'ordre de la connaissance, propre au sujet et arrimée à son histoire, son désir, que du savoir si l'on considère celui-ci comme relevant « d'un processus d'objectivation, fruit d'une construction intellectuelle dans un cadre théorique »,

---

[471] DUBET François, "Un modèle à dépasser", *in Egalité des chances ou école démocratique ?* Cahiers pédagogiques, N° 467, novembre 2008, 70 p., p.14.

[472] *Ibid.*

[473] VINCENT Jean-François, *Eduquer à la citoyenneté,* Paris : Delagrave, 2006, 108 p., p.31.

partagé par une communauté, et par là « social et rendu public[474]». L'enjeu de cette réduction est le statut de la subjectivité dans une conception néo-libérale du savoir s'inscrivant dans le cadre d'une *démocratie totalitaire*, si l'on entend par là « une forme de gouvernement qui administre les comportements sociaux en visant à les conformer *sans reste,* c'est-à-dire sans responsabilité singulière, subjective ou politique, aux impératifs des nouvelles idéologies[475]".

2.1.5. La logique des compétences ou la fiction identitaire de l'"homme sans qualités".

La logique des compétences s'est substituée à celle des connaissances, sans que l'on soit pour autant dans une logique d'exclusion, en vue de la construction d'une culture commune et d'une harmonisation des systèmes éducatifs européens. En effet, le Programme International de Suivi des Acquis des élèves (PISA) a fait le choix d'une évaluation par compétences afin de disposer d'une mesure commune de comparaison, et les choix opérés par l'OCDE et la Commission européenne, on l' a vu, s'inscrivent dans cette même exigence de cohérence, dans un contexte économique qui est celui de la mondialisation. Dès lors, le métier d'enseignant s'engage dans une véritable professionnalisation évaluée par des référentiels de compétences, un master 2 étant désormais exigible pour se présenter à un concours d'enseignement.

> Avec "professionnalisation", le terme de "compétences" - le plus souvent utilisé au pluriel quand il s'agit de formation et de travail - est un indicateur de valeurs qui caractérisent notre époque : valeurs de la performance et de la compétitivité, de l'individualisme et de la distinction, de la mesure et de l'évaluation. Se saisir de cet indicateur comme d'un objet d'investigation scientifique, sans le désolidariser auparavant de ce contexte, c'est faire courir le risque de mêler trop étroitement les logiques de désignation et de classification sociales, nécessairement et légitimement

[474] TALBOT Laurence « Les compétences des enseignants du premier degré », *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation, op.cit.,* article p. 49-71, citation p. 53.

[475] GORI Roland, *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ? Démocratie et subjectivité.* Editions Denoël, 2010,412 p., p.33.

utilitaires, et la démarche de production de connaissances scientifiques qui exige de les déconstruire[476]

N'est-ce pas dès lors céder à un discours proprement imprudent, d'un point de vue épistémologique, que de ne point discriminer le modèle de l'entreprise de celui de l'école ? A t-on affaire, lorque l'on parle de compétences, à un simple transfert d'un champ à un autre, ou à un emprunt sémantique contaminé par la teminologie ambiante ? Il est par exemple symptomatique qu'autonomie et responsabilité, valeurs instrumentalisées par le *coaching,* soient les maîtres mots du discours sur l'éducation[477]. Ainsi, dans le monde de l'entreprise, "l'autorité *stricto sensu* n'étant plus la voie royale pour garantir l'efficacité, le *coaching* serait la conséquence directe de l'avènement d'une société d'individus autonomes et responsables, un univers où il faut séduire et convaincre plutôt que contraindre[478]".Mais ce glissement sémantique n'est-il pas simple transfert métaphorique?

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, les enseignants sont responsables des activités scolaires des élèves (et non plus de simples exécutant des directives de leur hiérarchie). La *circulaire n°97-123 du 23 mai 1997* relative à la mission du professeur des collèges et lycées précise que cette responsabilité s'exerce dans un triple cadre : le système éducatif, les classes dont l'enseignant a la charge, et l'établisssement d'exercice. L'enseignant se doit de contribuer au fonctionnement et à l'évolution du système éducatif dans sa globalité, tout en participant activement au projet d'établissement. Sa responsabilité pédagogique est désormais mesurée par une culture de l'évaluation qui l'engage en tant que professionnel, au sein d'un travail en équipe. Quant à sa liberté, elle s'exerce déontologiquement dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels. Mais cette autonomie dans le

[476] CHAMPY-REMOUSSENARD, "Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques", *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* Ouvrage coordonné par LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, Paris : L'Harmattan, coll. Action&Savoir, 189 p., article p.27-45, citation p.45.

[477] Ce sont aussi les maîtres-mots du discours politique actuel et de la campagne pour la présidentielle.

[478] MARZANO Michela, *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée, op.cit.,* p. 222.

travail n'est plus vécue comme un "individualisme protecteur[479]"face à une évaluation omniprésente, dès lors qu'elle a pour contrepartie une responsabilité d'autant plus écrasante que l'autorité pédagogique n'est point présente dans les établissements scolaires. La difficulté tient à la construction de normes suffisamment stables pour éviter la conflictualité des relations intersubjectives. Quant à l'autonomie exigible de l'apprenant, elle peut - en sa dimension injonctive - exiger un engagement de soi d'autant plus angoissant qu'il renvoie l'élève à sa propre responsabilité d'auteur, normes scolaires et comportementales étant finement intériorisées. Ce maître invisible n'est-il pas, paradoxalement, plus aliénant que la présence sécurisante d'un cadre extérieur configuré par des règles exhibées par une autorité extérieure ? "Sommés d'être libres et autonome, les élèves sont aussi contraints de s'envisager comme responsables de leurs échecs et comportements, ce qui contribue à faire que la vie scolaire est perçue de plus en plus comme une mise à l'épreuve de sa propre valeur ? [480]".

A cette difficile autonomie du professeur et de l'élève répond celle des établissements (collèges et lycées sont devenus, en 1985, des "établissements publics locaux d'enseignement": EPLE), le management participatif se substituant à un modèle traditionnel de pilotage pyramidal, considéré comme archaïque et rigide. Autonomie qui se décline en termes de gestion des ressources financières et... humaines, de recrutement des élèves, de recherche de partenariats, mais aussi de stratégies d'enseignement à mettre en oeuvre en vue de la réussite de tous. Xavier Darcos, le 6 novembre 2008, lors de la conférence européenne de Poitiers sur le thème de "Gouvernance et performance des établissements scolaires en Europe" a précisé que l'évaluation des résultats, celle des élèves comme des établissements, était tout aussi nécessaire pour faire progresser l'école. Précisons toutefois, pour éviter toute ambiguïté, que la loi organique relative aux lois de finances (LOLF) ne s'applique pas directement aux EPLE.

---

[479] Selon les enquêtes ethnographiques conduites par LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant, op.cit.*

[480] PLASSE-BOUTEYRE Christine, "Le métier d'élève", *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, *op.cit.,* p.125-143, citation p. 139.

Néanmoins, les valeurs de l'autonomie et de la responsabilité sont détournées de leur sens philosophique initial pour répondre à une évaluation au service de l'utilité sociale. Cette école de la réussite configure ainsi un champ de responsabiltés directement corrélé à la prospérité économique de l'éducation. Mais il serait profondément grotesque et pour le coup, contre-productif, de considérer qu'à l'école, les élèves ne valent que par leur capital culturel à même d'assurer par la suite un retour sur investissement. Ces mêmes valeurs de responsabilité et d'autonomie, inscrites dans une logique des compétences, ne répondent pas à une "éthique des affaires" mais à la formation du futur citoyen. Les éducations à la responsabilité (à la santé, à la sexualité, à la sécurité comme au développement durable) visent ainsi à développer une réelle autonomie de jugement. Pour autant, l'équivocité du concept de compétence accrédite la confusion entre l'école et l'entreprise, dès lors qu'une idéologie de la performance en pervertit le sens. *Bien souvent, la compétence est ramenée à la performance comme instrument de mesure en évaluant la valeur*. N'oublions pas comme le dit Nietzsche que l'homme est "l'animal estimateur par excellence[481]", l'idée selon laquelle toute chose a un prix servant de "canon moral" à la justice la plus primitive, dans sa prétention à l'objectivité. Mais "que la compétence, invisible, ne soit approchable qu'à travers des performances observables laisse entière la question de sa conceptualisation[482]".

Philippe Perrenoud note qu'une autre erreur consiste en l'*assimilation des compétences à des objectifs d'apprentissage, relevant d'une pédagogie de la maîtrise qui peut faire appel aux seuls savoirs.* Surtout, on peut "enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation face à des situations complexes[483]". Mais les compétences ne s'identifient pas davantage à une méthodologie ou à un savoir de type procédural. Or bien souvent, l'illusion persiste d'une équivalence stricte entre compétences et acquisitions scolaires, ou objectifs d'apprentissage à atteindre à l'issue d'un cycle ou

[481]NIETZSCHE, *La généalogie de la morale, op.cit.,* p. 97.

[482] PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école* (1997), Issy-les-moulineaux : ESF éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, 2011, 125 p., p.24.

[483]*Ibid.*

de la scolarité obligatoire, et les programmes se contentent bien souvent d'une simple opération de conversion, illusion sans doute issue de ce transfert d'un concept opératoire dans le monde du travail, mais qui ne saurait être transposé tel quel dans le champ de l'éducation. Perrenoud considère que les compétences du socle commun s'inspirent de la conception en vigueur dans le monde du travail : "être compétent, c'est maîtriser une famille de situations de même type en mobilisant des ressources hétérogènes: savoirs, habiletés, informations, attitudes, postures, valeurs, composantes de l'identité et de la personnalité[484]". La réforme curriculaire du socle commun serait ainsi contaminée par une vision utilitariste des connaissances exerçant d'indéniables effets de séduction : le savoir, en dépit de sa gratuité affichée, présente l'indiscutable mérite de servir à quelque chose. Ce "quelque chose" doit ainsi se traduire dans les programmes et l'évaluation. Et c'est là que deux obstacles majeurs apparaissent :

- A la différence du monde de l'entreprise dans lequel les situations appellent des compétences à développer ou à construire, dans l'institution scolaire, "les ressources sont déjà là et il faut faire les contorsions nécessaires pour les mettre au service de compétences auxquelles les disciplines concernées ne faisaient pas référence[485]".
- La compétence professionnelle suppose l'identification de familles de situations ou de pratiques sociales de référence, singulièrement inexistantes dans le champ de l'éducation. "L'analyse des activités en situation constitue un préalable à la problématique des compétences[486]". Mais il ne suffit pas qu'une situation didactique soit complexe et inédite pour qu'elle appelle des compétences. D'autre part, l'identification des familles de situations ne va pas toujours de soi, ainsi que le dénote l'exemple suivant : des élèves devant calculer la diagonale d'un carré ne rapportent pas nécessairement cette tâche à

[484] PERRENOUD Philippe, "Du concept aux programmes : incohérence et précipitation", *in Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, novembre 2009, n°476, p.15.

[485] PERRENOUD Philippe, *Ibid,* p.16.

[486] CHAMPY-REMOUSSENARD, "Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques" *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* coordonné par LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, *op.cit.,* p.45.

la famille des situations géométriques dans laquelle le théorème de Pythagore est adéquat[487]. La difficulté tient par ailleurs à l'interpétation scolairement normée de la situation proposée, comme en témoigne le problème suivant, susceptible d'être donné à des élèves de CE2, et qui doit mobiliser des données seulement numériques :

> Fanny a 7 euros et voudrait s'acheter un livre qui coûte 12 euros; combien doit-elle demander à ses parents ? Mais on peut s'attendre à ce que certains enfants de 7 ans se focalisent sur d'autres aspects de la situation, par exemple sur l'opportunité d'acheter un livre plutôt qu'aute chose ou bien encore sur la question de savoir si Fanny devrait plutôt demander à sa mère ou à son père[488].

On notera que le problème de cette logique des compétences tient à ce qu'elle postule un pur sujet de raison, sujet de bout en bout rationnel.

> C'est le monde du désir qui se trouve perdu par la forme rationalisée et close des systèmes marchands et financiers, par le monde des maîtres. Ce maître dont Lacan nous dit qu'il « « ne désire rien savoir du tout – il désire que ça marche». Si ce pouvoir du maître qui soustrait à l'esclave son savoir pour accroître son profit s'appuie sur les sciences et les techniques à l'époque moderne, c'est moins pour faire avancer le curseur du savoir que pour mieux arraisonner la nature et l'humain comme fonds à exploiter. Ce Désir ne suscite pas la demande d'Amour ou de Savoir, il est simplement désir que « ça fonctionne », désir fonctionnel ! Désir infini de profit[489].

Mais pour l'heure, revenons à l'incohérence de cette réforme curriculaire qui se traduit dans le texte du socle commun par "un véritable glissement conceptuel[490]" : ainsi, les compétences désignées dans tous les documents officiels et les programmes, supports à évaluation, disparaissent sous les catégories de connaissances, capacités et attitudes. Les compétences sont désormais ramenées aux 7 piliers du socle. Outre le fait qu'il soit difficile de s'entendre sur le sens lexical de la compétence en éducation, la confusion du terme est renforcée par l'incohérence de

---

[487] Exemple donné par KAHN Sabine, "Le socle commun, outil pour un authentique travail par compétences ? ", in *Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, *op.cit*., p.21.

[488] *Ibid.*

[489] GORI Roland, *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ? Démocratie et subjectivité, op.cit.,* p.129-130. Référence à LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre XVII, L'envers de la psychanalyse, op. cit*., p.24.

[490] Rapport de l'Inspection générale de l'Education Nationale, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* juin 2007, n° 2007-048, 60 p., p.16

ses usages dans les Instructions Officielles. *Comment expliquer une telle équivocité conceptuelle ? Répond-elle à une intention stratégique ou relève t-elle de l'insu ?*

D'ores et déjà, l'on peut noter qu'un certain nombre d'obstacles s'opposent à une définition univoque du concept de compétence, en dépit des points communs recensés :

- La compétence s'infère à partir de situations contextualisées mais diversifiées.
- La définition de la compétence est indissolublement liée à un contexte épistémologique qui doit être clarifié.
- La notion de compétence est liée aux situations d'évaluation retenues, et ne peut être définie indépendamment de ces dernières[491].

Le dernier point fait ainsi contrepoint à l'idée évoquée plus haut, soit la nécessité de désolidariser la compétence de la situation d'évaluation en mesurant la performance, afin d'en faire un objet d'investigation scientifique. La compétence, n'existe donc pas en soi dès lors qu'elle ne peut être étudiée que de manière contextualisée, contribuant également, par les schèmes d'action qu'elle mobilise, à modifier la situation. La nécessité de circonscrire la compétence répond donc moins à une exigence scientifique qu'au besoin d'en stabiliser le sens à des fins de formation et d'évaluation, dans le socle d'une part et les référentiels d'autre part, les compétences d'apprentissage ne pouvant se confondre avec celles qui déterminent la professionnalité enseignante. Mais pourquoi une telle précipitation dans la délimitation de ces compétences et pourquoi ne pas en avoir dissipé la polysémie conceptuelle ?

L'hypothèse de Philippe Perrenoud est qu'outre des raisons politiques : une réforme n'emporte l'adhésion qu'à la condition de la rapidité, non de l'analyse fine et discriminée des problèmes qu'elle pose, un tel flou a l'avantage du consensus : "chacun pressent que davantage de cohérence conceptuelle pourrait restreindre son autonomie de pensée et d'action, imposer une pensée unique, celle du parti au pouvoir, à des enseignants qui ne se reconnaissent pas dans ses valeurs[492]". Enjeu là

[491] *Ibid,* p.12-13.

[492] PERRENOUD Philippe, "Du concept aux programmes : incohérence et précipitation", *in Travailler par compétence,* Cahiers pédagogiques, *op.cit.,* p.16.

encore de reconnaissance. Ainsi, les républicains attachés aux savoirs n'ont pas à renoncer aux disciplines puisqu'elles sont désormais des compétences, que ce soit la maîtrise de la langue française ou d'une langue vivante étrangère, des humanités comme de la culture scientifique au sens large. Quant aux pédagogues novateurs, ils ne peuvent que se féliciter de l'introduction de compétences transversales (piliers 6 et 7) faisant droit à la construction des savoirs mettant l'élève en activité dans des situations problèmes, et des démarches sollicitant leur participation et engagement dans des projets fédérateurs. Christian Laval, dans son dernier ouvrage[493], souligne à cet effet les illusions des progressistes quant aux vertus d'un socle commun censé contrer l'élitisme républicain par l'acquisition d'un SMIC culturel, sans voir qu'il représentait avant tout « un outil managérial fondé sur le développement massif de l'évaluation (…). Ils n'ont peut-être pas voulu voir que le socle ne pouvait être envisagé en dehors de la problématique du *New public management* et de l'obligation de résulats qui en est le principe opératoire[494]». Le flou, le vague, autant de stratégies visant à masquer l'absence de consensus quant aux finalités de l'école, lesquelles entrent en contradiction dès lors qu'elles ne sont plus *stricto sensu* subordonnées à la vocation émancipatrice de l'instruction et de l'éducation.

Et pourtant, un questionnement fécond avec tous les acteurs de l'éducation permettrait de donner aux compétences en jeu une réelle fécondité heuristique. La question de savoir à qui s'adressent les compétences du socle n'est ainsi en rien anodine : « *pourquoi et surtout pour qui veut-on infléchir le curriculum de l'éducation scolaire en faisant une large place aux compétences*[495] ?" Le développement des compétences ne serait effectivement un véritable progrès qu'en ciblant avant tout le public d'élèves qui ne dépassera pas le niveau de la scolarité obligatoire : " le socle serait celui de la statue du citoyen lambda. Or, le curriculum actuel joue le rôle de socle pour une autre statue, celle des études longues, de la

[493] LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLEMENT Pierre et DREUX Guy, *La nouvelle école capitaliste,* Paris : Editions La Découverte, 2011, 275 p.

[494] *Ibid.,* p.238.

[495] PERRENOUD Philippe, "Du concept aux programmes : incohérence et précipitation", *in Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, *op.cit.,* p.17.

formation d'une élite[496]". Ainsi, cette réforme curriculaire ne saurait jouer en faveur de la réussite de tous, en dépit des effets de discours, le collège - marquant la fin de la scolarité obligatoire - n'étant en fait que l'antichambre du lycée, le baccalauréat n'étant à son tour qu'une propédeutique à des études supérieures longues. "Telle est la logique d'un système scolaire construit par le haut et dont le curriculum est défini par les attentes du cycle d'études suivant bien plus que par référence aux pratiques sociales (...). Instruction et citoyenneté ne font pas *ipso facto* cause commune [497]". Ce n'est donc point l'idée d'une culture commune se déclinant par compétences qui est à rejeter, mais son usage dévoyé. Citons encore Perrenoud :

> Prendre au sérieux l'idée d'un socle de connaissances et de compétences de base, c'est affronter cette tension entre deux fonctions historiques de l'école. Dans l'idéal, elles ne sont pas antagonistes. Dans le monde réel, faute de temps, elles entrent en conflit (...). Le système éducatif est aujourd'hui à cet égard dans une situation qui rappelle la problématique du développement durable : on entrevoit ce qu'il faudrait faire, on le dit, mais on ne le fait pas, parce que les intérêts particuliers des individus, des classes sociales et des nations l'emportent toujours…

Notre hypothèse est que le flou sémantique entourant la notion de compétences répond à une illusion nécessaire quant à la construction identitaire des enseignants en ce qu'elle réconcilie tous les acteurs de l'école autour du mythe républicain d'une école pour tous. Ainsi, l'on feint de croire que les compétences sont effectivement au service de la réussite de tous les élèves. Le concept d'égalité des chances désigne à la fois l'excellence culturelle et la possibilité d'une mobilité sur l'échiquier social, et désormais, la maîtrise d'un socle commun. Et si ce dernier était effectivement le vecteur d'une réussite qui ne serait pas seulement mesurée par une estimation comptable de performances cognitives réservées aux seuls héritiers ? Et si cette culture partagée visait aussi à prendre en compte une autre aspiration commune : celle d'une humanité accomplie, oeuvrant solidairement pour les plus démunis ? Un tel désir collectif peut avoir certes le statut d'un idéal régulateur présupposant une volonté politique forte, et des moyens mis en œuvre en

---

[496] PERRENOUD Philippe, *Le socle et la statue. Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale, in* Cahiers pédagogiques 2006, n° 439, p. 16-18, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2006/2006_01.html

[497] *Ibid.*

vue de réduire l'écart entre l'idéel et le réel, sans jamais avoir la prétention fantasmatique de l'annuler. A défaut, on risque fort d'avoir affaire à une utopie qui, loin d'ouvrir et féconder l'imagination, serait déni de réalité. Une véritable réforme curriculaire exigerait donc que soit pris au sérieux un tel idéal régulateur inspirant les pratiques. Mais l'identité professionnelle se nourrit d'utopies portées par des discours[498], à même de fédérer un corps enseignant unifié par des idéaux fondateurs. Leur prise en compte relève d'une autre affaire !

Mais tout d'abord, avant de poursuivre, il convient de définir schématiquement la notion d'identité, non point métaphysiquement, mais relativement à la question de la professionnalité enseignante. L'identité en jeu est un acte de langage consistant à identifier les qualités communes aux professeurs, garantes de leur appartenance à un même corps de fonctionnaires représentant l'Etat. Identité d'appartenance donc, non point A=A mais A=B, construite sur un processus d'abstraction : il s'agit de subsumer sous une même catégorie des qualités professionnelles communes et d'abstraire le "propre", soit la subjectivité refoulée dans la spère du privé. On a vu que le refoulement de la subjectivité était la condition de la professionnalité enseignante, dont la marque première est le fait d'"agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable". Cette identité d'appartenance est en même temps la condition nécessaire à la reproduction de l'institution scolaire qui survit à ses représentants. *Or ce qui perpétue l'immortalité de cette institution qu'est l'Ecole est la croyance en l'idéal républicain d'une raison commune à tous les hommes et à même de les affranchir de ce qui les maintient sous tutelle, raison émancipatrice dont le triomphe n'existe qu'à la condition d'un déni : celui du sujet de désir.* **Or derrière le discours du maître exhibant le mythe républicain se cache celui de l'universitaire, utopie lisse d'une maîtrise rationnelle des compétences.**

> Le discours universitaire nourrit l'illusion selon laquelle il serait parvenu à mettre en place une nouvelle forme de maîtrise, maîtrise des plus paradoxales puisqu'elle se présente comme une maîtrise sans maître, qui ne reconnaît d'autre loi que celle du pur

[498] On pourrait ici s'inspirer de la définition de Jean-Paul Resweber : « L'idéologie recouvre l'ensemble des discours moraux, politiques et religieux qui, relayés par l'institution, se font l'écho des limites supposées circonscrire le principe de réalité. L'utopie, c'est l'ensemble des discours qui, transgressant les limites, ouvrent le chemin d'une affirmation inconditionnelle de soi », article « Entre idéologie et utopie », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002*, *op.cit.,* p.141.

> savoir, comme si jamais un savoir pouvait être pur, c'est-à-dire une fois pour toutes dégagé de tout conditionnement extérieur. Le seul impératif que ce discours admet, c'est celui de l'intelligibilité, qui, selon lui, offre la garantie d'une communication réussie[499].

En ce sens, le discours universitaire est la forme moderne du discours du maître : le discours constitué en savoir capitalisé (S2) ne peut que faire obstacle au surgissement de l'imprévisible[500]. Précisons. Les compétences, en leur prétention à *tout* objectiver, y compris l'éthique, représentent l'idée que de tout il y a maîtrise et savoir. Ceci s'écrit S2. Ce qui soutient cette entreprise n'est autre que le discours politique : S1 en position de vérité, placé verticalement en dessous de S2. Ainsi, le discours du maître est caché sous la logique des compétences, dissimulant derrière le savoir universitaire les objectifs non avouables de l'économie-libérale, au regard des prétentions de la vérité : les sciences de l'éducation qui ne sauraient se reconnaître comme répondant alors aux exigences du *new management.* Le reste de cette opération est *a,* en position de l'autre, à savoir un sujet dont le statut serait celui d'un matériel humain au service de l'éducation désormais marchandisée. *Ce sujet a désormais le statut d'un objet : objet d'un savoir quantifiable et évaluable, tel qu'il ne s'y reconnaît plus !* Par la maîtrise des compétences en jeu, le sujet se retire non sans le sentiment d'avoir été leurré par le discours universitaire derrière lequel il n'a su identifier l'insu : le discours du maître. Ainsi, le socle commun a pu séduire républicains et pédagogues, non sans pourtant démentir le malaise ressenti face à un discours dont la neutralité impersonnelle fait ainsi illusion de savoir. Rien de plus transparent, de plus objectif et de plus mesurable, en effet, que cette logique des compétences répondant justement dans les textes à un impératif de communication ! *Quelle est alors l'identité du professeur et de l'élève, appréhendés de manière morcelée à travers un portefeuille de compétences derrière lequel s'effacerait le sujet sans qualité* ?

Les compétences viennent se greffer sur le sujet de l'extérieur, en leur prétention à l'objectivation des ressources internes comme de celles qu'il conviendrait

[499]MACHEREY Pierre, *Lacan et le discours universitaire*, décembre 2009 ; http://philolarge.hypotheses.org/87.

[500] Voir annexe sur les 4 discours, p. 506..

de construire. C'est peut-être en ce sens que M. Marzano parle, comme on l'a vu en 2.1.3., d'un "homme sans épaisseur, un homme versatile pouvant s'adapter à toutes sortes de circonstances", sa valeur n'étant point liée à son intériorité, ou au fait d'être lui-même, mais à son "caractère modulable". La connaissance, en tant quelle résulte d'un processus de subjectivisation ou d'intériorisation du savoir, a dès lors un statut ambigü dans la logique des compétences dès lors qu'elle est difficilement observable, mesurable.

Dans le même sens, et en référence à l'ouvrage de Musil, non d'ailleurs sans lui faire subir quelque torsion[501], Angélique Del Rey évoque l'*homme sans qualités,* "surface lisse idéalement capable d'acquérir les "bonnes" compétences indépendamment des qualités dont il dispose et dont dispose la situation à laquelle on le confronte[502]". L'auteure donne l'exemple des prescriptions du socle formulées sous la forme du "tu dois": "chacun *doit* avoir la volonté de se prendre en charge personnellement, d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques", implication et engagement ayant valeur de règles abstraites alors même que ne peut être saisie, comme une fulgurance, que "l'émergence de qualités concrètes liées à la situation[503]". Ainsi, un élève mû par le désir de connaître peut déployer des potentialités insoupçonnées, là où une situation affectivement problématique peut avoir d'indéniables effets quant aux apprentissages, gelant en quelque sorte la pulsion épistémophilique.

> Dans un petit apologue du sage taoïste Tchouang Tseu, un personnage un peu stupide se demande pourquoi le serpent s'accroche aussi bien au sol que le mille-pattes, alors qu'il est sans pattes. Réponse: c'est la même raison pour laquelle les pattes permettent au mille-pattes de s'accrocher au sol, qui permet au serpent de s'accrocher au sol; il s'agit du ressort intérieur de chacun. La qualité, c'est s'accrocher au sol; les compétences, c'est : avec les pattes ou avec le ventre. Les qualités désignent les façons parfois semblables, parfois différentes, parfois même inverses, qu'ont les individus de développer leurs capacités en fonction de quelque chose qu'il faut bien nommer le principe "organique" d'un apprentissage, qui tient aussi bien au désir d'apprendre de l'élève qu'à la dimension vivante des situations d'enseignement ou qu'à la longue durée

[501] L'ouvrage de MUSIL Robert, *L'homme sans qualités,* ne fait aucunement référence à la qualité comme un attribut susceptible de qualifier l'être humain, la vertu par laquelle il est ce qu'il est, ce qui en fait la substance ou encore la valeur, mais il s'agit des qualités au sens où l'on décline son identité civile, sa condition sociale, titre sous lequel une personne figure dans un acte juridique.

[502] DEL REY Angélique, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant,* Paris : La Découverte, 2010, 286 p., p.121.

[503] *Ibid.*

> dans laquelle la transmission est possible. Ce qui s'exprime dans le serpent ou le mille-pattes, c'est l'être profond (...). Les compétences, au contraire, sont cet idéal de réponse normative censé convenir à tous et à toutes, quelles que soient les situations, d'après un modèle d'apprentissage par agrégation[504].

Désirer connaître, c'est désirer combler fantasmatiquement le manque instauré par la castration. En ce sens, la connaissance fait partie intimement du sujet, de la trajectoire de son désir, référée à son histoire, d'où sa dimension singulière et subjective. La où la connaissance serait à référer métaphoriquement au modèle de l'organisme "en lequel tout est fin et réciproquement aussi moyen[505]", les compétences agrégées donneraient une image mécanique de l'homme, mû par une *force motrice* et non par une *force formatrice*[506]. En d'autres termes, l'identité du sujet n'est pas réductible à l'addition des compétences qui le définissent, de même que la totalité de l'organisme est irréductible à la somme des organes qui le composent. *Surtout, tous les individus sont modélisables selon les mêmes schèmes et ressources, abstraction faite de la singularité du sujet, le déni du désir conduisant à la représentation d'un être rationnel, transparent à lui-même, mécaniquement programmable, à l'instar de l'animal-machine cartésien. N' a t-on pas là affaire à un discours du même dont le signifiant maître tient lieu de vérité, le savoir de l'universitaire fonctionnant comme un leurre en positionnant le sujet comme pure surface de projection à travers l'utopie d'une maîtrise rationnelle des compétences* ?

2.1.6. La compétence éthique ou l'évaluation de la valeur ajoutée

La question de la responsabilité des dirigeants d'entreprise se pose dès les années 1930, mais s'impose comme une évidence dans les années 1980 : il s'agit alors moins de savoir quels sont les intérêts à préserver, ceux des actionnaires ou de la collectivité, que de déterminer le cadre de référence et les modalités de cette nouvelle

---

[504] *Ibid.,* p. 121-122.

[505] KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger,* Paris : Librairie Philosophique J.VRIN, 1979, 308 p., §66, p. 195.

[506] *Ibid., §65* p. 193, termes en italiques dans le texte.

compétence. La compétence éthique est ainsi un transfuge du management, les entreprises étant confrontées depuis quelques décennies à une demande croissante de légitimation des choix organisationnels opérés, au regard de leurs conséquences sociales et économiques, mais aussi environnementales. La définition de l' éthique professionnelle, à différencier de la déontologie et à comprendre comme compétence, se rapproche singulèrement d'une approche proprement philosophique.

> Alors que la morale définit des principes ou des lois générales, l'éthique est une disposition individuelle à agir selon les vertus, afin de rechercher la bonne décision dans une situation donnée. La morale n'intègre pas les contraintes de la situation. L'éthique au contraire n'a de sens que dans une situation. La morale ignore la nuance, elle est binaire. L'éthique admet la discussion, l'argumentation, les paradoxes. L'approche de l'éthique professionnelle doit reposer à la fois sur la dimension morale (il ne peut s'agir d'ignorer les principes) et sur la dimension éthique (quelle décision est la meilleure dans le cas présent?). Lorsque cette réflexion devient collective et fait l'objet d'une formalisation, la démarche devient déontologique, dans un sens large. Si ces règles ont une valeur pour l'ensemble d'une profession et font l'objet d'une reconnaissance officielle, il s'agit d'une déontologie au sens restreint[507].

Pour Jean-Jacques Nillès, professeur de philosophie et maître de conférences en sciences de gestion, l'éthique est bien une compétence, susceptible à ce titre d'être enseignée et évaluée, elle est même un outil de management au service des intérêts de toutes les parties prenantes. A ce titre, l'éthique participe à la construction du professionnalisme irréductible à de seules compétences techniques. Il y a ainsi transfert, selon l'auteur, de la philosophie vers les pratiques managériales, les vertus aristotéliciennes (altruisme, courage, justice, tempérance) étant alors au service de l'entreprise. L'éthique serait moins instrumentalisée qu'appréhendée de manière opératoire, en vue d'articuler les décisions prises dans une situation professionnelle donnée, à un axe de valeurs susceptibles de les légitimer tout en leur conférant du sens. La compétence éthique est alors surtout centrée sur une approche cognitive de nature à déterminer la décision juste, soit la qualité d'un jugement axiologique lors d'une situation présentant plusieurs choix possibles, le questionnement intervenant en amont de la décision à prendre et étant directement corrélé à la notion de responsabilité sociale : obligation d'avoir à répondre de ses décisions d'un point de vue moral.

---

[507] NILLES Jean-Jacques, *L'éthique est une compétence professionnelle,* http://www.journaldunet.com/management/0404/040432_ethique.shtml

> La notion de responsabilité est au cœur des interrogations portant sur le rôle des organisations; elle conduit à justifier leur action en fonction de normes morales et de valeurs. C'est ici qu'intervient l'éthique, envisagée comme la recherche de principes de comportement. Elle renvoie fondamentalement à une logique de responsabilité vue comme la contrepartie de la liberté posée pour principe d'action[508].

Pour ce maître de conférences en Sciences de gestion, "le choix éthique ne se pose que là où il existe un degré de liberté d'action[509]", le champ éthique se déployant entre deux poles : le pôle instrumental de la morale d'entreprise délimitant les valeurs et règles d'action propres à légitimer les décisions et principes organisationnels, et le champ critique susceptible de convoquer tous les domaines d'activités propres à l'entreprise. Mais force est de reconnaître que le processus de formalisation de l'éthique par les dirigeants de l'entreprise laisse apparaître une singulière distorsion entre le dire et le faire:

> La démarche de formalisation ne peut aboutir sans l'implication de tous. Puisqu'il s'agit de clarifier les responsabilités réciproques nouées au sein des entreprises, la réflexion doit nécessairement être menée sous la forme d'échanges, de participation. L'idée même d'une éthique de l'organisation serait sans cela une contradiction dans les termes. L'éthique n'est pas la morale. On ne peut l'imposer, on ne peut que la partager. Encore faudrait-il que cette réflexion concerne vraiment l'organisation de l'entreprise. Or, dans la plupart des entreprises françaises, la démarche éthique revêt aujourd'hui une portée essentiellement symbolique. Elle reste une façade à destination des parties prenantes, et se limite souvent à des déclarations très vagues. Elle s'inscrit dans une perspective avant tout commerciale et financière : la lutte entre des entreprises visant à séduire des clients et des actionnaires en leur « vendant » de la légitimité[510].

La formalisation de l'éthique, référentiel de l'action, risque fort alors d'être une technique managériale instrumentalisée, les valeurs comportementales promues étant au seul service des intérêts et de la performance de l'entreprise. Honnêtété, intégrité, loyauté, exemplarité, professionnalisme et respect, s'inscrivent ainsi dans une visée normative propre à légitimer l'obéissance aux normes des salariés. Il s'agit alors moins de promouvoir l'autonomie réelle des salariés que d'exercer un contrôle

---

[508] MERCIER Samuel, "Du discours à la réalité : théorie et pratique du management éthique ", Cadres-CFDT, n° 401-402, novembre 2002, p. 39-44, citation p.41.

[509] MERCIER Samuel, *L'Ethique dans les entreprises* (1999), Paris : éditions La Découverte, coll. Repères, 2004, 128 p., p. 6.

[510] MERCIER Samuel, "Du discours à la réalité : théorie et pratique du management éthique ", *op. cit.*, p. 43-44.

discret sur leur engagement en faveur de l'entreprise, au nom d'une légitimité morale qui a pour nom "éthique". Nous verrons que l'éducation morale à l'école, en s'inspirant de l'éthique aristotélicienne des vertus, peut aussi paradoxalement conduire à une modélisation comportementale des élèves, à des fins d'obéissance aux normes scolaires.

Mais une autre définition possible de la compétence éthique, moins centrée sur une approche cognitive et axée sur la dimension relationnelle propre à prévenir les conflits interpersonnels et intra-organisationnels, relève de la gestion durable des ressources humaines. La compétence éthique renvoie alors aux savoirs et habiletés susceptibles d'être mobilisés dans le rapport à autrui, à l'intérieur de l'entreprise, comprise comme une communauté humaine selon un idéal très actuel, le management participatif étant désormais converti en démarche qualité et en une véritable culture d'entreprise avec un système de valeurs propres. A noter que les valeurs liées à des processus de régulation sociale telles que la liberté, l'équité ou égalité des chances, et la solidarité, sont plus rarement présentes dans les chartes éthiques, même si la responsabilité sociale des entreprises (RSE) se décline aujourd'hui essentiellement autour de trois priorités : lutte contre les discriminations sociales et ethniques à l'embauche, parité homme/femme et reconnaissance de la parentalité, emploi et intégration des personnes en situation de handicap. La diversité est désormais une valeur ajoutée pour les entreprises qui affichent une démarche responsable et citoyenne, l'objectif avoué demeurant le passage d'une éthique de l'entreprise à une éthique dans l'entreprise. On peut néanmoins faire le pari que la compétence éthique à l'école, même si elle résulte d'un transfert terminologique : celui du monde de l'entreprise au champ de l'éducation, a moins une visée normative et utilitariste que formative.

La notion de compétence éthique au sein de l'institution scolaire s'impose au Québec dès 1990. Le Conseil supérieur de l'éducation met alors l'accent sur la nécessité pour les professeurs, de l'école primaire jusqu'à l'université, de développer une telle compétence chez les élèves et étudiants, soit l'aptitude à la délibération et au dialogue, à l'esprit critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement responsable. Mais le discours sur l'éthique s'est depuis 2001 concentré sur la

professionnalisation du métier enseignant, le référentiel de compétences en constituant le paradigme fondateur[511]. La compétence "Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions" désigne ainsi la douzième compétence de ce référentiel québécois. L'éthique est comprise dans son triple rapport aux valeurs, aux apprenants et à tous les acteurs de l'école[512], mais recouvre également la déontologie[513], et l'éducation morale : "*Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe*". Tout comme le référentiel de compétences adopté ensuite par le système éducatif français, le concept d'éthique vaut par sa dimension polysémique. Le dénominateur commun entre toutes ces acceptions possibles de l'éthique est l'idée de responsabilité, laquelle se décline face à l'institution (et aux valeurs dont elle est porteuse), aux élèves comme à toute la communauté éducative.

Que la compétence éthique soit désignée comme la première des compétences dans le référentiel français des professeurs n'est en rien anodin. Nous avons vu en 1.2.1.1. que l'exigence éthique est, quant à la terminologie adoptée dans les textes officiels, confondue avec des normes et prescriptions déontiques propres au statut de fonctionnaire. Nous ne reviendrons pas sur cette confusion conceptuelle. Nous importe ici la dimension fondatrice de cette compétence, identifiée à juste titre par les stagiaires comme incontournable, à des fins de titularisation. Mais paradoxalement, cette compétence est évaluée comme non problématique, immédiatement acquise, dès lors qu'elle constitue le pré-requis indispensable de toutes les autres compétences. C'est précisément lui dénier le titre de compétence, en ce qu'elle ne ferait l'objet d'aucun apprentissage. D'ailleurs, les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui la déclinent ne peuvent que faire l'objet d'un consensus évident :

---

[511] Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement: Les orientations – Les compétences professionnelles,* 2001, 254 p.

[512] "*Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions. Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique. Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés. Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.*"

[513] "*Respecter les aspects confidentiels de sa profession. Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues. Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession*".

connaissance des valeurs de la République, mise en oeuvre des règles élémentaires relevant de la déontologie propre à la fonction et au cadre laïque de l'enseignement, respect des élèves comme des parents. Or l'éthique n'est appréhendée dans le cursus de formation que comme une compétence cognitive, évaluée lors des épreuves d'admission des concours, et permettant d'opérer des choix pertinents conformes aux normes et valeurs de la profession. La responsabilité est ainsi imputable à une capacité de jugement prudentiel, mesurant les conséquences des décisions prises à l'aune de critères à la fois pragmatiques et axiologiques (pour l'exemple de telles décisions, voir 1.2.4.2.)

A cet égard, la compétence éthique, telle qu'elle figure dans le référentiel québécois, a le mérite d'appréhender les valeurs en jeu dans des situations réelles : les discriminer dans ses interventions pédagogiques et dans la mise en place d'un fonctionnement démocratique au sein de la classe, même si l'accent est mis sur l'éthique de la discussion, l'enjeu étant bien de justifier ses décisions quant à l'apprentissage et l'éducation des élèves. Mais nous importe le référentiel français en tant qu'il assigne à l'éthique le statut d'une compétence première qui, paradoxalement, ne ferait l'objet d'aucun apprentissage *effectif*, que ce soit au sein de la formation universitaire ou de la formation continue.

Que la compétence première ne soit pas jugée comme devant faire explicitement l'objet d'un enseignement, sinon sous forme de préparation à l'évaluation des épreuves d'admission qui sanctionnent l'intérorisation des règles déontiques propres au métier, témoigne bien d'une professionnalisation imparfaite. La reconnaissance de celle-ci supposerait en effet que soit dévolu aux enseignants "le droit de juger ce qu'il est opportun de faire à chaque instant de l'acte d'enseignement[514]". Cette capacité à déterminer ce qu'il convient de faire au regard des obligations réglementaires mais aussi dans la prise en compte de cet autre qu'est l'élève, est bien la marque d'une professionnalité véritable. Or le référentiel de

[514] REY Bernard, "Les référentiels", *in Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage,* dossier coordonné par CHAUVIGNE Christian et LENOIR Yves, Lyon : INRP éditions, coll. Recherche & Formation, 2010, 180 p., article p. 117-120, citation p. 119.

compétences établit moins les pouvoirs décisionnels de l'enseignant qu'"une liste des impératifs auxquels il doit se soumettre. Ce faisant, on ne reconnait pas aux enseignants un véritable statut de professionnel[515]", le référentiel relevant du discours du maître qui laisse à la discrétion des praticiens le soin de résoudre des injonctions souvent paradoxales, on l'a vu. B. Rey parle de "rhétorique du référentiel[516]" en référence à son effet idéologique, dès lors que les hommes politiques et responsables du système éducatif délèguent aux professeurs une mission impossible, soit la mise en oeuvre des moyens didactiques et pédagogiques propres à réaliser les valeurs et finalités de l'école, au nom du respect de leur expertise et de leur autonomie. Or une telle liberté n'est finalement reconnue que pour être aussitôt niée, compte tenu du clivage existant entre les différents champs de pratiques. On retrouve ici la critique adressée à l'éthique des affaires : l'éthique de l'institution scolaire doit être une éthique dans l'école, reposant sur une concertation entre les parties concernées. Mais ce devoir-être n'est encore aujourd'hui qu'effet de discours !

Et pourtant l'éthique est affirmée dans les textes officiels comme compétence première, dès lors qu'elle est idéalement au fondement de toutes les autres : la gestion efficace de la classe et la maîtrise avérée de situations didactiques et pédagogiques, par exemple, cèderaient à une dérive techniciste certaine si elles n'étaient portées par le sens de la mission qui anime l'enseignant responsable. L'éthique du professeur ne peut, notamment, se désolidariser de la portée sociale d'un métier qui engage tous les acteurs de l'institution scolaire. Pourtant, en dépit de la compétence n° 9 affirmée dans le référentiel des professeurs : "Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école", la dimension interindividuelle et collective des savoirs professionnels est occultée dans les textes. "D'abord, la notion de compétence évacue la dimension sociale. Elle ne prend en compte ni le rôle des pairs, ni l'existence d'un collectif professionnel[517]", selon Jean-François Marcel, professeur de sciences de

[515] *Ibid.,* p. 119-120.

[516] *Ibidem.,* p. 118.

[517] MARCEL Jean-François, "Compétences et développement professionnels de l'enseignant", *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation, op.cit.,* article p. 145-168, citation p. 165.

l'éducation privilégiant une approche socio-cognitive des pratiques d'enseignement. Dans une perspective développementale, sont pris en compte les processus sociaux de construction des savoirs, l'interaction entre pairs étant déterminante. L'échange de pratiques sollicitant activement la participation des collègues, à travers la mise en oeuvre de conflits socio-cognitifs, favorise en effet le transfert d'expériences. Est cité l'exemple d'un atelier portant sur la formation des délégués de classe, mis en place dans un collège innovant, et animé en binôme. L'enseignante débutante a pu ainsi porter sur les élèves un regard autre, n'ayant pas à faire ses preuves dans sa discipline propre, et pouvant alors bénéficier des échanges pédagogiques avec sa collègue plus expérimentée.

Autre exemple : l'équipe d'une école élémentaire a pu construire un savoir professionnel collectif à travers l'animation concertée des conseils d'école, en vue notammment de faire face aux relations parfois conflictuelles avec les parents. Mais le groupe doit être alors compris comme un véritable "acteur collectif" et non comme un simple agrégat de personnes, une somme de compétences susceptibles d'être appréhendées analytiquement, ce que pourraient laisser entendre dans les textes officiels les notions d'équipe pédagogique et de travail en équipe. On peut ainsi faire le pari que les établissements - qui s'engagent dans des expériences privilégiant de telles situations sociales - participent à la construction d'une posture éthique débordant largement la notion de compétence. Le développement professionnel s'inscrit effectivement dans une dynamique sociale qui est celle de la durée et du processus, lequel ne présuppose pas nécessairement une logique linéaire de progression mais s'enrichit de phases éventuelles de régression et de ruptures, irréductibles à la réification de la compétence en une temporalité statique prenant appui sur l'état de l'acquisition en l'instant T de l'évaluation. Or la professionnalisation du métier d'enseignant "est structurée autour du primat de la formation initiale (...) car elle défend l'idée que l'on doit être professionnel (et posséder donc l'ensemble des compétences professionnelles) dès l'entrée dans le métier[518]", même si la formation continue relève également d'une compétence, la dernière du référentiel.

[518] *Ibid.,* p. 157.

Il semblerait qu'il y ait ainsi confusion entre le fondement et l'origine : l'éthique est certes le soubassement ou le coeur du métier, ce qui en assure l'assise et la stabilité dans le temps, mais elle n'est point au commencement. La qualifier de première, c'est lui imputer le statut de principe fondateur mais encore créateur, d'un point de vue chronologique, ce qui ne vaut que si l'on confond le prescriptif et le réflexif, la déontique et l'éthique. En effet, cette dernière se construit dans l'épreuve continue de l'altérité, l'enseignant n'exposant ses valeurs que dans le tissage quotidien de la relation toujours risquée et imprévisible aux élèves et aux pairs. Qualifier l'éthique de compétence, c'est en signifier la maîtrise possible sinon certaine, dès l'entrée dans le métier donc, et rendre effectives les modalités institutionnelles de sa transmission. C'est par ailleurs s'assurer de l'intégrité morale du fonctionnaire, ce qui est indispensable, mais garantir aussi l'unité d'un corps d'enseignants autour d'idéaux fondateurs porteurs du mythe de l'Ecole de la République. Est-ce alors un non-sens que de qualifier l'éthique de compétence autrement qu'en un sens déontologique ?

2.1.7. La compétence éthique ou le risque de la forclusion du désir ?

Faut-il tirer sur les compétences[519], ou faire droit aux avancées qu'elles autorisent sur le terrain des pratiques professionnelles ? Ne serait-il pas plus opportun de faire des pas de côté pour ne point être la cible de leur dimension programmatique? La compétence, en tant qu'elle relève d'un impensé conceptuel, court toujours en effet le risque d'une réduction à une *technè,* à une visée programmatique d'objectifs maîtrisables ayant pour effet une forclusion : celle du sujet et du désir qui lui est propre. Mais l'éthique, au-delà de sa réduction au déontologique, n'est-elle pas une compétence susceptible d'être enseignée dès lors

[519] L'expression "Ne tirez-pas sur les compétences" est empruntée à ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *in* ZAKHARTCHOUK Jean-Michel et HATEM Rolande, *Travail par compétences et par socle commun,* Sceren CRDP Académie d'Amiens, coll. Repères pour Agir Second Degré, 2009, 224 p.

qu'elle se retrouve explicitement dans le pilier 6 du socle commun, à travers les compétences sociales et civiques, et dans le pilier 7, à travers l'autonomie et l'initiative appelant chez l'élève curiosité, créativité et capacité de juger en son nom? De telles compétences ne présentent-elles pas l'indéniable avantage de briser les scléroses, en favorisant l'interdisciplinarité et une évaluation autre que sommative, moins rigide donc ? N'ont-elles pas le mérite d'avoir une visée plus formative que normative ? Et cette souplesse ne se retrouve t-elle pas dans la lecture du socle commun qui permet d'interpréter les programmes selon l'esprit, et non selon la lettre?

Nous prendrons donc pour support de réflexion l'éducation à la citoyenneté en ce qu'elle privilégie, à travers le socle commun, les compétences sociales et civiques par lesquelles la réflexion morale et la conduite éthiquement responsable peuvent advenir chez l'élève. Ces compétences visent des connaissances, capacités et attitudes relatives aux institutions démocratiques, aux principes, règles et valeurs, au fondement de la République. L'enjeu en est la formation d'acteurs responsables, susceptibles de s'engager activement dans leur vie sociale et professionnelle, sans négliger leurs devoirs civiques. On l'a vu (2.1.3.), les valeurs généreuses d'équité et de solidarité prônées par l'Ecole républicaine relèvent souvent du *double bind,* faute d'un fonctionnement véritablement démocratique des établissements et compte tenu des finalités politiques de l'école, réglées sur les impératifs économiques de la société néo-libérale. D'où l'enjeu de l''éthique du professeur qui fonde son exemplarité dans la classe, selon la compétence première. L'on conçoit que, par le jeu de l'identification, cette exemplarité soit à même de renforcer chez l'élève l'adhésion aux valeurs de l'Ecole par la promotion d'une réelle culture commune. N'oublions pas que Jules Ferry plaçait symboliquement l'instruction civique et morale en tête des programmes. Les enseignants qui s'engagent toutefois à honorer de telles valeurs, à travers leurs pratiques pédagogiques, construisent chez l'élève une posture éthique articulée à la vocation émancipatrice de l'école, l'éducation à la citoyenneté n'ayant de sens qu'à la condition de pouvoir questionner les principes qu'il convient d'incarner. Or la formation du jugement et de l'esprit critique, transversale à toutes les disciplines, est désormais qualifiée de compétence sociale et civique, à travers la

capacité à se distancier de ses opinions, soit de ce que l'on tient spontanément pour vrai, à désamorcer les représentations spontanées qui prennent la forme des préjugés et stéréotypes, à pouvoir évaluer de manière critique l'information et les médias, à pouvoir débattre rationnellement, de manière à résister aux arguments spécieux ou aux effets de séduction d'un discours. Et pourquoi ne pas reconnaître là une véritable compétence qui peut bien être qualifiée d'éthique dès lors qu'elle participe à la formation du jugement moral ?

Il s'agit alors, selon la terminologie inspirée des techniques de gestion et management, de la capacité à juger et délibérer dans des situations singulières. Mais c'est alors circonscrire l'éthique à la maîtrise d'une compétence cognitive inspirée notamment des travaux de Kohlberg et qui forclot le sujet du désir, au sens d'un déni. Ou alors il faut alors admettre que la « compétence éthique » (puisqu'elle est ainsi désignée dans les textes), irréductible à un savoir-agir en situation, mobilise des ressources multiples : réflexives mais aussi affectives et conatives, pouvant à ce titre faire l'objet d'une éducation à un véritable savoir-être. *Dès lors, le discours constitué ou capitalisé en savoir, n'est-il pas paradoxalement le signe manifestant l'insu du désir* ?

Que faire de ce désir en contrebande ? Ne serait-il il pas forclos : rejeté hors de la sphère symbolique du sujet au sens d'un déni ? Le maître peut-il favoriser, chez ceux dont il a la charge, la maîtrise d'une compétence éthique autre que cognitive ? *Se pose ainsi le problème du développement chez l'élève d'une compétence qui, chez l'enseignant, n'a fait l'objet d'aucune formation explicite, à moins de réduire l'éthique à une compétence seulement cognitive.* Cette question pourra se poser à la double condition de penser l'*éthos* dans son articulation éventuelle à l'*êthos*, à la maîtrise d'un savoir-être, présupposant que le sujet de cet apprentissage soit un mixte de raison et de désir. *Notre hypothèse est qu'une formation est nécessaire afin que les enseignants disposent d'un cadre de références normatives communes, de valeurs partagées propres à circonscrire plus finement l'identité professionnelle, et qui pourraient d'ailleurs être consignées, comme le propose Prairat, dans une charte déontologique minimale évitant la dissémination et l'inflation réglementaires*

et adoptant un principe de neutralité à même de concilier la pluralité des convictions morales. **La compétence éthique serait alors appréhendée comme capacité à configurer, à la fois par la raison et l'imagination, des situations appelant des conflits de valeurs.**

Si l'éthique surgit, comme on l'a vu, là où les règles font défaut face à la complexité d'une situation en appelant à plusieurs choix possibles mais également problématiques, la formation viserait alors à aiguiser la capacité à délibérer à partir des dilemmes de la profession, de tels échanges visant aussi à développer la sensibilité éthique à travers l'échange de pratiques, la mise en récit de son expérience professionnelle et l'éducation à la relation. *Faute d'une telle éthique du lien, la compétence se réduirait alors à une expertise occultant la question du sens et de l'altérité.* En outre, il conviendrait d'envisager sérieusement une *formation aux compétences sociales et civiques* telles qu'elles se déclinent à même les situations d'apprentissage, *et aux compétences psychosociales* : habiletés relationnelles, expressives et compréhensives, à transmettre aux élèves non point sous une forme déductive et verticale mais au cœur de la praxis. Ainsi la compétence éthique, tout comme dans le monde de l'entreprise, qualifie également le développement d'habiletés interpersonnelles mobilisant des ressources à la fois cognitives et "conatives[520]". Nulle participation au débat public n'est possible sans cette capacité à savoir entendre l'autre tout en étant à même de pouvoir se décentrer de ses opinions, ce qui présuppose la prise de conscience de la part d'affectivité qui colore nos convictions et nos valeurs. Mais il importe également de pouvoir faire valoir son propre point de vue, de manière pacifiée et argumentée, sans enjeu de pouvoir donc, mais sans pour autant renoncer à l'esprit critique dont la visée n'est point éristique même si la recherche de consensus, proposée dans le pilier 6 du socle commun, n'est pas toujours possible. En effet, l'éducation à la citoyenneté (EC) n'a d'enjeu éthique qu'à la condition d'un vivre-ensemble promouvant l'expression libre de convictions

[520] Dans son article "Situation" et "ressources", DIABATE Arouna propose de définir les ressources conatives à partir de tout ce qui relève du savoir-être : "l'intérêt de la personne ou sa motivation à s'engager dans une situation, son tempérament, son image d'elle-même, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses croyances, ses tendances, etc. Par exemple, avoir l'esprit critique ou encore être réceptif à l'apport des autres sont des ressources conatives", *in Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, *op. cit*., p. 25.

plurielles, par la mise en débat de tout "ce qui nous divise (...) alors que l'Ecole préfère ce qui unit, ce qui rassemble, ce qui renforce les sentiments d'appartenance collective ; elle redoute les "savoirs chauds" qui mêlent indistictement la raison et les passions[521] ".

Néanmoins, il va de soi que la polémique qui anime tout esprit de discussion dans le respect des règles de prise de parole et d'écoute, n'est plus de mise quant à la gestion pacifique des conflits, spécifiquement mentionnée dans le pilier 6 du socle commun, une solution consensuelle devant être trouvée. C'est pourquoi "une dimension importante de ces compétences sociales est ainsi liée à *l'acceptation du conflit et à l'apprentissage de sa résolution démocratique*[522]". Est ici en jeu la capacité à contenir ses émotions, afin de pouvoir répondre de ses actes comme de ses paroles, l'affirmation de soi ne pouvant céder à la démaîtrise et étant au contraire condition *sine qua non* du vivre-ensemble. Des dispositifs tels que la résolution non violente des conflits entre pairs par la formation d'élèves médiateurs, ou la mise en débat réglée des problèmes en jeu, lors de conseils d'élèves ou d'heures de vie de classe, mais aussi l'organisation de dispositifs d'entreaide favorisant la coopération entre élèves, répondent à ces valeurs de respect et de solidarité, au fondement d'une citoyenneté responsable. Le risque toutefois serait d'opérer une disjonction entre instruire et éduquer, le savoir-être ne pouvant se construire que par une médiation avant tout culturelle. Il semblerait dès lors que la compétence éthique se profilant dans cette éducation à la citoyenneté aille de pair avec une construction de l'estime de soi, et notamment la capacité à reconnaître et nommer ses émotions. La compétence éthique ne saurait ainsi se désolidariser de ce qu'il est convenu d'appeler les compétences psychosociales, définies par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) en 1993, comme la capacité à maintenir un état de santé globale, soit un bien-être à la fois physique, mental et social, de manière à pouvoir répondre aux exigences et épreuves de la vie quotidienne. Visée d'ajustement harmonieux de l'homme à son

[521] AUDIGIER François, "Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens", *in Compétences et contenus. Les curriculums en question.* Ouvrage collectif sous la direction de AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2008, 217 p., p. 163-185, citation p. 164.

[522] *Ibid.,* p. 172.

environnement, aux autres et à lui-même, construite à travers dix compétences, se déclinant par couples :

- savoir résoudre les problèmes - savoir prendre des décisions;
- avoir une pensée créatrice - avoir une pensée critique;
- savoir communiquer efficacement-être habile dans les relations interpersonnelles;
- avoir conscience de soi - avoir de l'empathie pour les autres;
- savoir gérer son stress - savoir gérer ses émotions.

Les deux premières compétences sont à mettre en lien avec le pilier 7 du socle commun : "Autonomie et initiative", soit la prise en charge de sa propre existence, évaluée par la capacité à prendre des décisions et à s'engager tout en prenant des risques calculés et mesurés par l'avis d'autrui, et la connaissance de sa personnalité (points forts et points faibles). Toutes les autres compétences sont en lien avec le pilier 6 dont le fil directeur est l'attitude de respect : respect de soi et de l'autre (en son identité sexuée notamment), respect du vivre-ensemble (règles de civilité; tolérance et solidarité; mise à distance des stéréotypes et préjugés), mais aussi respect de la vie privée. Appel également à la responsabilité présupposant une évaluation prudentielle de ses actes en vue d'en apprécier les conséquences, et reconnaissance de ses émotions afin de pouvoir s'affirmer de manière constructive, tout en cherchant à prévenir et désamorcer les relations conflictuelles. On notera toutefois l'idée déjà évoquée selon laquelle la compétence n'est supposée acquise que par le contrôle des ressources externes et internes (cognitives, conatives et corporelles) qu'elle mobilise. En l'occurence, l'on ne s'étonnera pas que soit spécifié, dans les programmes 2008, qu'"à la fin de l'école maternelle, l'enfant est capable de contrôler ses émotions[523]". Ainsi, s'il y a tout lieu de se féliciter de l'introduction des compétences psychosociales dans la formation du "devenir élève", et de leur statut privilégié au sein de toutes les éducations à la responsabilité, il conviendra toutefois d'interroger, à la lumière de la psychanalyse, le statut d'un désir susceptible d'être rationnellement géré et maîtrisé.

[523] Education Nationale, Bulletin Officiel (B.O.) hors série n° 3 du 19 juin 2008, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

2.2. La compétence éthique : une compétence à la fois cognitive et discursive, conative, psychosociale et relationnelle.

2.2.1. La compétence éthique : une compétence cognitive et discursive inspirée des travaux de Kohlberg et promue par le M.E.Q.

Si l'on fait droit à la compétence éthique au sens spécifié, les pratiques d'éducation morale et de formation à l'éthique au Québec méritent analyse, de par leur mise en place par le M.E.Q. (Minisère de l'Education au Québec), dès 2001, avec la laïcisation de l'école publique (fin des années 1990). Un rapport de 1989-1990 du Conseil supérieur de l'éducation pointait déjà l'enjeu de la compétence éthique[524]. Ainsi, « la compétence éthique dont on parle ici ne s'acquiert pas de facon magique. Elle constitue un long cheminement qui, d'une certaine manière, ne parvient jamais a son terme [525]», d'où la nécessité de penser un tel processus en référence aux psychologues qui ont conceptualisé la notion de stades de développement moral, en particulier Piaget et Kohlberg. « Par ailleurs, si l'on parle d'une compétence éthique pour aujourd'hui, c'est pour dire qu'il y a des aptitudes, des dispositions, des habiletés ou des capacités — ce qu'il faut distinguer des valeurs elles mêmes— [526]», requises par les mutations de la société et qui reposent sur le développement du questionnement et dialogue, de l'esprit critique, mais aussi de l'autonomie et de l'engagement nécessaires en vue d'accomplir des choix et actions responsables. Précisons que le gouvernement du Québec a par ailleurs organisé en 1996 des Etats généraux de l'Education qui ont conduit à une réforme du curriculum scolaire, désormais organisé en cinq domaines d'apprentissage, regroupant chacun

---

[524] CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Rapport annuel 1989-1990 sur les besoins et l'état de l'éducation. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 53 p, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra89-90.pdf

[525] *Ibid.,* p.33.

[526] *Ibidem.*

plusieurs disciplines, cet axe vertical s'articulant à l'axe horizontal des compétences transversales et répondant à une triple finalité : réussite, différenciation et intégration citoyenne. Or le 5ème domaine d'apprentissage est celui du « développement personnel : enseignement moral et enseignement religieux, éducation aux valeurs, éducation physique et éducation à la santé ». Ainsi, depuis septembre 2008, les élèves du Québec doivent suivre un cours d'Éthique et Culture Religieuse (ÉCR), obligatoire dans toutes les écoles privées et publiques du Québec, à l'exception de celles relevant de la Commission scolaire Kativik, en lieu et place de l'ancien régime d'option entre l'enseignement religieux (catholique ou protestant) et l'enseignement moral. Dans le Programme de formation de l'école québécoise, lancé le 24 août 2001 par le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, M. François Legault, et qui consacre la réflexion curriculaire entreprise par les Etats Généraux de l'Education, est privilégiée l'approche par compétences[527]. Dès lors, les programmes d'ÉCR sont construits autour de compétences susceptibles d'évaluation et qui sont déclinées à chaque cycle du parcours scolaire.

Ainsi, dans l'enseignement primaire, la morale est à la fois envisagée comme processus de réflexion et questionnement, faisant à la fois appel au raisonnement, aux sentiments et à l'expérience des élèves, et comme contenu défini en référence aux valeurs de l'individu et de la société, susceptibles de réguler moralement l'agir . Dès lors, « le programme d'enseignement moral vise le développement de trois compétences complémentaires : – Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral; – Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral; – Pratiquer le dialogue moral[528] ». Mais à ce cursus de formation s'adjoint l'enseignement moral et religieux, catholique et protestant, en vue de contribuer à la formation culturelle des élèves à un double motif : l'importance de la tradition catholique dans l'identité

[527] Programme de formation de l'école québécoise, Ministère de l'Education, Loisir et Sport, Québec, www.meq.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/

[528] Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire, Enseignement primaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 2006, 354 p., p.273, http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf

québécoise, et l'enjeu de l'héritage protestant au regard de l'esprit critique et de la liberté de conscience, dans la quête de vérité. « Le programme accorde aussi une place importante aux autres religions dans une perspective d'ouverture à la diversité. Il s'appuie sur une vision holistique du développement de l'enfant qui tient compte de la culture et des apports religieux de son milieu ainsi que de la dimension éthique[529] ». Ainsi, « l'éthique puise sa source dans les référentiels religieux tirés du christianisme, du judaïsme et de l'islam et dans des référentiels culturels variés[530] ». Seront privilégiées les références à la mémoire collective, à la culture et en particulier à l'art, et la narration de récits tirés de la bible, de courants humanistes et de grandes traditions spirituelles et religieuses. L'élève est par là invité à construire son référentiel moral, tout en développant son identité et sa citoyenneté à venir. Ainsi, les deux compétences visées par l'enseignement moral et catholique « contribuent à répondre à la quête de sens de l'élève : – Apprécier la tradition catholique vivante;– Prendre position de façon éclairée sur des situations[531] ». Quant au programme d'enseignement moral et religieux protestant, trois compétences complémentaires sont visées : « – Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante; – Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux; – Prendre position de façon éclairée sur des situations comportant un enjeu moral[532] ».

Relativement à l'enseignement secondaire, le programme est entièrement construit autour de trois compétences : réfléchir sur des questions éthiques, manifester une compréhension du phénomène religieux et pratiquer le dialogue. Si ces compétences sont développées en complémentarité et non linéairement, une place essentielle est accordée au dialogue, tout comme dans l'enseignement primaire, en ce qu'il favorise la promotion de valeurs proprement démocratiques, telles que le respect et la compréhension des options spirituelles en question. Par ailleurs, les

[529] *Ibid.,* p. 300.

[530] *Ibidem,* p. 301.

[531] *Ibidem,* p. 284.

[532] *Ibidem,* p. 301.

compétences visées « contribuent à l'actualisation des finalités de ce programme : la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun[533] ». Dès lors, il convient donc de s'interroger de manière critique sur la nature d'un tel programme.

Précisons tout d'abord que le contexte québécois est sensiblement différent de la société française quant à la question du multiculturalisme et d'une intégration des minorités ethniques, irréductible à une politique d'assimilation. Dans un rapport officiel intitulé « Enseigner aujourd'hui : la compétence éthique », le rapporteur Georges Leroux, philosophe qui a participé en tant qu'expert à la promotion du cours d'ÉCR, précise que la société québécoise n'a pas choisi

> Un modèle d'intégration citoyenne qui serait fait uniquement de culture nationale, comme en France. Elle n'a pas choisi non plus le modèle communautarien pratiqué dans les pays de l'Europe du Nord : nous faisons le choix d'une *via media*, très exigeante, celle d'un chemin qui allie pour chaque jeune la réflexion éthique et la connaissance des traditions religieuses de l'humanité. Non pas qu'il s'agisse d'avoir recours aux traditions et aux communautés comme à des dépôts de significations figées dans leur différence, mais bien à des références sans cesse revues et réfléchies en vue du meilleur équilibre possible pour une communauté vivante[534].

Ainsi, poursuit l'auteur de ce rapport, « l'intégration citoyenne se fait donc en allant à la rencontre du pluralisme, pas en le camouflant. Si nous le faisions, nous obtiendrions comme en France, maintenant, des générations coupées de leurs racines et très en colère contre ceux qui les ont privés de la connaissance des symboles et des croyances [535]». A noter qu'un tel reproche est désormais infondé, l'enseignement du fait religieux - à travers une approche culturelle et non cultuelle - étant intégré dans les programmes depuis l'amendement n° 136 à la loi sur l'avenir de l'école, présenté par J.P. Brard le 18 février 2005. L'enjeu est double : faire échec à l' « analphabétisme religieux » (dénoncé par le recteur Philippe Joutard dans son rapport sur l'enseignement de l'histoire-géographie, remis au Ministre Lionel Jospin

---

[533] Programme de formation de l'école québécoise, secondaire, *Domaine du développement de la personne, Ethique et culture religieuse*, Programme du premier cycle et du second cycle du secondaire, 86 p., p.9. https://www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/pdf/EthiqueCultRel_Secondaire.pd

[534] LEROUX Georges, *Enseigner aujourd'hui : la compétence éthique*, conférence présentée aux sessions de formation des personnes-ressources, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal, Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, Québec, 28 novembre 2006, 20 p., p.14 , www.domainelangues.qc.ca/documents/leroux.pdf

[535] *Ibid.,* p. 14.

en 1989[536]), mais aussi favoriser la tolérance et faire échec à tous les préjugés susceptibles de nourrir les communautarismes[537]. On a désormais affaire non à une laïcité ouverte, ce qui serait une contradiction dans les termes, la "res publica" étant clairement délimitée et différenciée de la sphère privée, mais à une laïcité délibérative, qui ne fait plus silence sur la religion mais l'objective comme *fait social observable et pluraliste*, et dont il n'y a pas lieu de préjuger du statut, tant d'un point de vue moral qu'épistémologique. L'obligation de neutralité suppose ainsi d'articuler distance critique et démarche compréhensive, afin de permettre le passage d'une *laïcité d'incompétence,* faisant silence sur le phénomène religieux, à une *laïcité d'intelligence,* faisant droit à la croyance tout en l'appréhendant rationnellement[538]. Soyons honnêtes : une telle exigence herméneutique pose souvent problème aux professeurs, faute notamment d'une formation en ce sens, et provoque régulièrement dans les classes des crispations identitaires qu'il n'est pas toujours facile de désamorcer, si j'en crois les témoignages de nombreux stagiaires PCL dont j'ai suivi les mémoires professionnels sur l'enseignement du fait religieux.

Si l'on en revient à la laïcité propre au Québec, celle-ci ne peut qu'être qualifiée de « laïcité ouverte », selon les propres termes du premier ministre Jean Charest, tenus en mars 2010, à l'occasion de la présentation du projet de loi 94, encadrant les demandes d'accommodement et imposant l'obligation de travailler à visage découvert dans l'administration gouvernementale, certains établissements et services publics. Mais si le niqab et la burqa sont prohibés, le port des autres signes religieux ostentatoires, comme la croix, le hidjab, le kippa et le turban, est permis, y compris pour les magistrats et les policiers, sous réserve toutefois de respecter la Charte des droits et libertés de la personne, notamment le droit à l'égalité entre les femmes et les hommes. Cette loi non adoptée et fortement controversée met en

[536] JOUTARD Philippe, *Rapport de mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales,* septembre 1989, *in* "Laïcité, le sens d'un idéal", Education et Pédagogies, n° 7, septembre 1990, p. 80-87.

[537] A noter que l'enseignement de la religion, en sa dimension confessionnelle, est de rigueur dans les D.O.M. mais aussi dans les départements d'Alsace-Moselle, toujours sous régime concordataire.

[538] Les expressions en italiques sont empruntées à DEBRAY Régis, Rapport au Ministre de l'Education Nationale Jack Lang, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque,* Editions Odile Jacob, scéren CRDP, avril 2002, 60 p., p. 43.

exergue les problèmes posés par la diversité ethnoculturelle et religieuse. Le cours d'ÉCR, promu notamment au nom de cette « laïcité ouverte », selon le rapport de la commission Bouchard-Taylor auquel a participé G. Leroux[539], a suscité également de fortes polémiques en ce qu'il semble consacrer une vision idéologique qui serait celle du multiculturalisme ou plutôt de l'interculturalisme, et des accomodements raisonnables. Mais la critique n'a pas seulement émané des partisans d'une laïcité plus rigoureuse, mais aussi des représentants de sensibilités spirituelles diverses, déplorant une approche trop en extériorité des religions mises par ailleurs sur un pied d'égalité, ne pouvant opter pour l'exemption de tels cours, obligatoires, au nom de la liberté de conscience. Notons également que des conflits de loyauté risquent de surgir chez les élèves du fait d'une approche niant la dimension de transcendance des différentes religions, dès lors relativisées. Ainsi, l'exercice du discernement moral s'opère notamment en référence aux informations prélevées dans les récits contenus dans la Bible. On retrouve ici l'utopie d'une conciliation impossible entre raison et foi, la seconde étant subsuméé sous la première. Problème également d'un enseignement qui ne reposerait pas sur la seule transmission d'un héritage culturel mais sur l'évaluation critique de celui-ci.

D'un point de vue sociologique, une telle réforme qui s'inscrit dans l'ambition politique d'adapter les jeunes aux transformations de la société québécoise, en prenant acte du pluralisme normatif et en créant une culture publique commune, risque fort de consacrer le conformisme moral. Celui-ci se décline en compétences et non en connaissances, à la différence de l'enseignement en France du fait religieux l'inscrivant dans différentes disciplines, et en particulier le français, les arts visuels, la musique et l'histoire-géographie, légitimant par là l'approche objectivante d'un patrimoine sédimenté dans les oeuvres. A défaut d'une telle médiation culturelle, le risque est d'entériner sinon une religion d'Etat, du moins une vision que l'on ne saurait qualifier d'axiologiquement neutre et visant à régler la question de l'identité québécoise à travers la crise des accommodements

[539] Le 8 février 2007, Jean Charest a annoncé la création de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, commission présidée par l'historien Gérard Bouchard et le philosophe Charles Taylor, qui a terminé ses travaux le 18 juin 2008, 310 p. http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf

raisonnables, en vue de privilégier une éthique sociale ouverte sur le pluralisme de normes morales différenciées. Le dialogue, compétence clé à mobiliser dans toutes les situations, doit ainsi conduire à l'adoption des attitudes et comportements prescrits en vue de cette finalité. « Le *Programme de formation*, tout comme le *Référentiel des compétences pour les enseignants,* est sur ce point très clair : l'école est au service de la société, mais elle est aussi au service de chaque jeune en particulier, considéré dans son désir de bonheur et de réalisation de lui-même au sein de la société[540]».

On notera ici toute la différence qui sépare cette vision libérale d'une école réglée sur la société et consacrant comme finalité prioritaire l'épanouissement de soi, de la conception républicaine française faisant de l'école un idéal régulateur d'émancipation par la culture, certes mis à mal par la réalité économique et l'inscription actuelle des programmes dans une logique des compétences. Dans un cas comme dans l'autre, l'école est le médium privilégié par lequel l'Etat opère son service des biens, au nom de cette valeur consensuelle qu'est le vivre-ensemble, ou plutôt, le bien vivre-ensemble. C'est pourquoi il importe d'analyser les compétences éthiques mises en place au Québec et susceptibles d'être adoptées dans l'école française, à moins d'un déni de réalité, en raison de l'antériorité de ces pratiques, mais en excluant toutefois l'enseignement moral et religieux, au regard des réserves apportées. Nous nous intéresserons de prime abord à la *compétence éthique* par excellence, compte tenu de sa valorisation dans les programmes canadiens : le *dialogue*. En quoi relève t-elle en premier lieu d'une *compétence cognitive* ?

C'est à l'intérieur d'une micro-théorie telle que celle de la construction de la moralité chez Kohlberg qu'apparaît le plus clairement la spécification d'une telle compétence. Le psychologue et professeur de pédagogie américain s'inscrit dans la filiation des travaux de Piaget sur *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) et dans l'héritage du rationalisme moral kantien. Ainsi, s'il est indéniable que la formation morale des enfants participe d'une entreprise de socialisation que l'éducation se doit de parachever, elle ne saurait - comme chez Durkheim - reposer sur des règles de

[540] LEROUX Georges, *Enseigner aujourd'hui : la compétence éthique*, *op. cit.*, p. 5.

contrainte émanant de la volonté collective, dont l'autorité transcendante est pour ainsi dire sacrée. Le chercheur genevois, à travers la psychogenèse du jeu de billes et l'analyse des comportements qu'il révèle, observe la mise en place spontanée de relations de réciprocité, à travers un processus progressif de décentration morale, les règles devenant valables pour tous et n'étant plus l'émanation d'une toute puissance transcendante et intangible. Sur le plan relationnel, le respect cesse d'être unilatéral et devient progressivement mutuel, corrélativement à cette prise de conscience. « Or, à 7-8 ans déjà et de plus en plus ensuite, la justice l'emporte sur l'obéissance elle-même et devient une norme centrale, équivalant sur le terrain affectif à ce que sont les normes de cohérence sur le terrain des opérations cognitives[541] ». Cette éclosion du sentiment de justice rend peu à peu possible une morale de l'autonomie qui advient selon une logique développementale vers l'âge de 12 ans pour se consolider à l'adolescence, et répond au stade cognitif de la pensée formelle. Ainsi, Piaget promeut une éducation morale à l'école s'appuyant sur cette tendance spontanée à la coopération entre égaux, fondée sur l'apprentissage du respect d'autrui et de la règle commune mutuellement élaborée. Et la discussion joue ici tout son rôle en ce qu'elle répond à cette conception orthogénétique d'un développement harmonieusement normé. L'apprentissage des valeurs au fondement de la démocratie résulte ainsi d'un processus de co-construction des normes par les jeunes eux-mêmes (loin de leur imposition autoritaire), à travers l'échange réglé d'arguments et l'interaction sociale propre au débat.

La conception de Kohlberg est également celle d'une séquence développementale s'organisant selon les lois de succession d'un stade à un autre, d'irréversibilité et d'universalité, suivant un progrès linéaire et cumulatif, comme on l'a vu en 1.1.3. Il s'agit de mesurer les jugements moraux et leur complexification progressive, relativement à l'évolution des structures cognitives, à travers des exercices de résolution de dilemmes moraux proposés à des dizaines d'enfants, d'âges et de cultures différentes. C'est dans le cadre d'une telle étude longitudinale

[541] PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de l'enfant, op. cit.,* p. 120-121.

que vont être mises en relief les formes cognitives du jugement moral, de manière à établir la typologie d'ores et déjà exposée.

Le dilemme moral le plus célèbre inventé par le psychologue américain est connu sous le nom de « dilemme de Heinz », homme souhaitant se procurer un médicament à base de radium qu'un pharmacien de sa ville vient de mettre au point, et qui seul serait susceptible de guérir le cancer à l'issue fatale dont son épouse est affectée. Mais le prix exorbitant et non négociable de cette substance, le refus de facilités de paiement par le pharmacien déclarant être mû par des objectifs purement commerciaux et non humanitaires, conduit Heinz à envisager de commettre un vol afin de sauver sa femme. Que penser d'un tel acte au regard de ce conflit de valeurs entre la légalité d'une part et la légitimité morale d'autre part, soit le souci de préserver la vie humaine ? Si l'on se situe au stade 1 du niveau préconventionnel, les arguments selon lesquels il conviendrait d'obéir à la loi ou au contraire de faire acte de désobéissance, seront mûs par les mêmes mobiles, soit la peur d'être puni, peu importe que ce soit celle des gendarmes ou celle de Dieu. Quant au stade 2 répondant à l'égocentrisme enfantin, chacune des deux options sera motivée par des intérêts proprement égoïstes, selon une logique purement utilitariste, conserver sa femme afin de pouvoir toujours disposer d'une servante : *Heinz doit voler le pharmacien pour éviter que sa femme ne meure et qu'il n'ait plus personne pour lui faire à manger,* ou la laisser mourir *parce qu'ainsi il pourra se trouver une autre femme*[542]. Si l'on se situe au niveau conventionnel susceptible d'être atteint à la préadolescence, non plus celui du conformisme du jugement en référence aux attentes du groupe d'appartenance (stade 3), mais celui de la coïncidence des obligations morales avec les normes sociales faisant autorité (stade 4), la perspective reste légaliste : interdiction du vol d'une part, et obligation d'assister toute personne en danger d'autre part. Si l'on considère que le processus de décentration cognitive peut être renforcé par des procédures éducatives invitant les élèves à résoudre de manière argumentée et critique des conflits de valeurs, le stade 5 de la « moralité

[542] Les passages en italiques sont extraits de réponses d'élèves citées par LELEUX Claudine, article « Apports et critiques de la théorie de Lawrence Kohlberg et ses applications didactiques » *in Entre-vues*, 1994, n° 23, p. 29-64. Réédité dans *Réflexions d'un professeur de morale, Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles : Démopédie, 1997, 146 p., p. 6-40.

post-conventionnelle » qui est celle du contrat social est atteint à la fin de l'adolescence. Les élèves pourront alors adhérer librement aux normes et valeurs susceptibles de répondre à l'intérêt collectif d'une société démocratique.

Force est de constater, selon le psychologue de l'éducation Marcel Crahay, que « de nombreuses expérimentations menées aux Etats-Unis dans les écoles, mais aussi dans les prisons, ont permis d'affiner la méthode et d'en montrer l'efficacité. On a pu ainsi montrer l'importance de la formulation même des dilemmes moraux[543] ». Ainsi, la discussion ne peut être opérante que si le niveau de formulation se situe dans ce que Vygotsky appelle la Zone Proximale de Développement (Z.P.D.), soit l'écart pertinent en matière d'apprentissage entre le niveau de développement actuel et celui potentiel, déterminé par la possibilité de résoudre un problème à travers le guidage d'un adulte[544]. Mais la question se pose de savoir si la construction du jugement moral est seule en jeu dans ce procès du développement, ou si la transformation des structures organisationnelles des écoles n'est pas le levier essentiel de cette transformation. Dans la mouvance de Freinet, Kohlberg pense que l'éducation morale s'inscrit dans une participation active aux prise de décision démocratiques, à travers l'élaboration commune des règles de vie, la résolution des conflits interpersonnels, et la promotion de relations de coopération au sein de la classe. Nous pensons qu'une telle pédagogie est effectivement déterminante quant au développement moral, lequel ne peut se réduire à une moralité seulement fondée sur une estimation rationnelle des normes et valeurs.

---

[543] CRAHAY Marcel, *Psychologie de l'éducation,* Paris : P.U.F., 1999, 373 p., p. 245.

[544] VYGOTSKY Lev Semionovitch, *Pensée et Langage,* trad. François Sève, commentaire Jean Piaget, Paris : Editions Sociales, 1985, 419 p.

2.2.2. Critique de la conception de Kohlberg.

La discussion entre pairs et en présence de l'adulte lors des dilemmes éthiques a la faiblesse de faire l'économie du désir. Dès lors, *en quoi l'éducation morale est-elle irréductible à l'apprentissage d'une compétence cognitive et discursive ?* Les critiques susceptibles d'être adressées à la conception de Kohlberg se situent sur un plan méthodologique, épistémologique, philosophique, psychologique et psychanalytique :

D'un point de vue méthodologique, les neuf dilemmes utilisés mettent entre parenthèses l'expérience vécue des sujets interrogés, et évaluent leur jugement moral en référence à un questionnaire standardisé ne révélant pas le processus de construction des concepts en jeu, soit « le processus d'interaction entre l'expérience propre de l'individu et les représentations qu'il exprime[545] ». Prenons pour exemple le dilemme de Pierre, garçon de 14 ans à qui le père a promis de répondre à son désir vif de partir en colonie de vacances à la condition qu'il participe financièrement. L'adolescent travaille durement comme marchand de journaux mais se trouve confronté à une autorité jugée défaillante et à laquelle le fils désire s'opposer, le père s'étant rétracté quelques jours avant le départ programmé en souhaitant bénéficier de l'argent de Pierre pour organiser une partie de pêche avec ses propres amis ! Le questionnaire demande à l'élève de se positionner tout en motivant sa réponse : le père est-il fondé à faire une telle demande, en a-t-il le droit, et le fils a-t-il le devoir de refuser ? S'il obtempère à la demande paternelle, est-ce parce qu'il est un « bon fils » (stade 3 de la reconnaissance de ses actes par les tenants de l'autorité) ? Et que penser du fait qu'il ait réuni la somme nécessaire au financement de ses vacances ? Questionnement qui, certes, a le mérite de provoquer la réflexion sous réserve du guidage de l'adulte. Ainsi, désolidariser dans le questionnement la question du droit de celle du devoir, sans les articuler dialectiquement, n'est pas sans poser problème et pourrait laisser à penser que le rapport à la loi morale qui est celle de l'engagement au regard de la promesse tenue, relève d'une option moralement facultative et non

[545] PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, Villeneuve-D'ascq : Presses Universitaires du Septentrion, coll. Education, 1999, 135 p., p. 36.

catégorique. Pourquoi ne pas plutôt demander, dans la perspective d'une déontologie morale cohérente, si le fils n'a pas le droit moral de désobéir et le père le devoir d'honorer la parole tenue ? Bien sûr, il s'agit par de tels échanges argumentés, susceptibles de provoquer un conflit sociocognitif, d'amener justement l'enfant à un stade supérieur de développement, et notamment celui du jugement post-conventionnel permettant d'envisager le respect inconditionnel d'autrui, en son statut de « fin en soi » et non de moyen. On pourrait avancer l'hypothèse selon laquelle la méthodologie utilisée n'aurait pour seule vertu que l'induction du stade moral visé chez le sujet, en se situant dans sa Z.P.D., ce qui ne témoignerait en rien d'une avancée autre que cognitive et discursive. Et l'on ne peut reprocher par ailleurs à Kohlberg de vouloir imposer une morale particulière, chaque stade correspondant à une mouvance philosophique spécifique : le stade 2 répond ainsi à un utilitarisme naïf, le stade 4 (conformisme ou obéissance à l'ordre et à la loi) au sociologisme durkheimien, le stade 5 au contrat social de Rousseau et le stade dernier à la conception kantienne. Seule l'autonomie du jugement est en jeu à travers la qualité des arguments avancés. L'éthique est ainsi à la fois une compétence cognitive et discursive. Mais que fait-on du poids de la culpabilité qui risque de lester la décision effective finale du garçon, qu'il obéisse « servilement » en répondant à l'injonction surmoïque ici confondue avec l'instance paternelle toute puissante, ou qu'il désobéisse avec peut-être le sentiment inconscient d'une dette non soldée ? Comment armer psychologiquement les élèves à répondre de leurs choix autrement qu'en référence à des choix rationnels d'un point de vue moral, mais sans incidence réelle quant à la prise en charge affective de leur existence ?

D'un point de vue épistémologique, le problème se pose d'une investigation de la morale qui reposerait sur des catégories ontologiques, selon les propres termes de Kohlberg. Le niveau de raisonnement moral des sujets interrogés est ainsi évalué idéalement en référence à des critères *a priori*, c'est-à-dire indépendants de l'expérience, de manière à ne pas entériner un relativisme moral inféodé à la réalité empirique. Mais une telle dimension normative, critique à l'égard du behaviorisme existant, risque néanmoins d'occulter la sédimentation des règles de la morale dans l'épaisseur d'une existence singulière. Ainsi, « l'erreur épistémologique du système

de Kohlberg est qu'il se base sur une distinction nette entre ce qui « est » (« *is* ») et ce qui « doit être » (« *ought to be* »)[546]», la réduction du devoir-être à l'être conduisant au relativisme moral. Dès lors, l'interaction pouvant exister entre les normes morales et l'action en sa réalité effective, se trouve purement et simplement niée, et l'approche constructiviste de Kohlberg se trouve ainsi remise en question par une telle détermination *a priori* des critères propres à qualifier à la fois le jugement moral et le niveau de développement atteint en conséquence.

> Nous considérons, à ce propos, que la validité d'une règle se trouve constamment mise à l'épreuve et, de ce fait, évolue à la lumière de sa fonctionnalité sur le réel. A l'inverse, le réel se voit sans cesse interprété et transformé à la lumière des règles qui poussent l'individu à agir sur celui-ci. Cette approche interactionniste est valable aussi bien pour le sujet qui est en train de construire ses connaissances que pour le chercheur qui étudie cette construction. Par conséquent, un outil d'analyse psychologique ne peut seulement se baser sur des catégories ontologiques[547].

D'un point de vue psychologique, la question d'une séquence irréversible et invariante de stades universels n'est pas sans poser question. D'ores et déjà, de nombreuses critiques de la théorie piagétienne ont mis l'accent sur un développement dynamique de l'enfant, multilinéaire, complexe, et susceptible de connaître des régressions, des mouvements de turbulence, comme des accélérations imprévisibles[548]. Le développement moral, à l'instar du développement cognitif, ne s'apparente guère à une séquence fixe de stades, l'hétérogénéité étant la règle et non l'exception. Notons pourtant qu'il n'y a pas de correspondance stricte entre la conception piagétienne et celle de Kohlberg, sinon dans la trajectoire développementale qui va de l'hétéronomie à l'autonomie. « Mais, précise O. Reboul, on remarque pourtant que le stade de cinq ans chez Piaget est atteint à dix ans chez Kohlberg, que le stade de dix-douze ans chez Piaget est atteint à vingt-cinq ans chez Kohlberg ; bref, il faut chaque fois multiplier par deux ![549]». Différence culturelle

---

[546] PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, *op.cit.,* p. 34-35.

[547] *Ibid.,* p. 35.

[548] Voir notamment HOUDE Olivier, *La psychologie de l'enfant* (2004)*,* Paris : PUF, coll. Que sais-je ? 2005, 128 p., p. 17-21.

[549] REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation* (1992), Paris : P.U.F., 2° édition 1999, 249 p., p. 152.

sans doute, note le philosophe, la culture américaine étant de formation plus lente et peut-être plus harmonieuse : « on prend le temps d'être scout avant d'être révolté et toutes les années qu'il faut pour être adulte[550] ». Il n'empêche que la ligne de développement est également linéaire et jamais brisée, le sujet étant envisagé abstraitement comme sujet épistémique, dans sa pure dimension cognitive, indépendamment de l'environnement psychologique, et plus précisément des interactions affectives qui nourrissent sa construction axiologique. Ainsi, le développement moral ne peut être envisagé que de manière contextualisée, les modes de jugement appartenant au stade préconventionnel pouvant coexister chez l'adulte avec le stade de la pensée à même d'élaborer des principes universalisables. Que l'on pense par exemple à la conduite automobile et au réflexe consistant à ralentir à l'annonce du radar et à accélérer une fois le danger du « pas vu pas pris » dissipé, ce qui n'exclut pas la possibilité de respecter par ailleurs les droits de l'homme ! Des sujets peuvent également en certaines circonstances - réactivant des affects douloureux - régresser moralement, et un même stade ne peut renvoyer chez tous les sujets l'ayant atteint à un même signifiant, sinon *in abstracto* ! Voilà pourquoi il serait plus pertinent d' « analyser le rôle que joue l'expérience vécue dans la formation de la pensée morale étant donné que la fonction de la connaissance est de permettre au sujet d'opérer sur le réel et, de ce fait, de représenter le réel avec les catégories les plus adéquates possibles[551] ». C'est pourquoi il semble difficile de désolidariser la réflexion morale des situations particulières auxquelles le sujet a été confronté, la narration de dilemmes vécus par les élèves prenant sens en ce qu'elle s'inscrit dans la trame de leur histoire, l'animation de débats à visée philosophique articulant par exemple la tension vers l'universel à la singularité d'une expérience dont l'élève témoigne librement.

D'un point de vue philosophique, nous nous trouvons reconduits à la posture du bien juger pour bien faire, qualifiée d'intellectualiste et héritée de Socrate. Chez Descartes, le savoir de soi ou la liberté éclairée confère pouvoir sur soi. D'une plus

---

[550] *Ibid.*

[551] PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, *op.cit.,* p. 39.

grande clarté dans l'entendement s'ensuit une plus grande propension de la volonté à suivre le parti de la raison. Morale rationaliste et volontariste présupposant la possibilité d'une maîtrise technicienne des passions par la connaissance de leur mécanisme. Ainsi, indépendamment de la question que pose scientifiquement l'élaboration de stades moraux, émerge le problème du lien existant entre maturité réflexive et disposition morale. La possibilité qu'a la volonté infinie de s'affranchir de toute détermination morale témoigne encore de la puissance de l'arbitre, dont les choix sont toujours imputables au sujet. La fiction métaphysique du libre-arbitre cartésien a le mérite de poser la nécessité morale de la responsabilté, dans le choix de se référer ou non à ce que la raison nous fait voir. Mais comment ne pas penser à la parole paulinienne : « en effet, vouloir le bien est à ma portée, mais non pas l'accomplir ; puisque je ne fais pas le bien que je veux et commets le mal que je ne veux pas. Or si je fais ce que je ne veux pas, ce n'est plus moi qui accomplis l'action, mais le péché qui habite en moi[552]» ? « Le texte paulinien articule trois verbes majeurs – savoir, vouloir et faire – qui sont situés dans une relation contradictoire et qui spécifient une aliénation subjective marquée par la haine[553] ». La haine : faire ce que je réprouve moralement. Or un tel faire, dans son échappée au savoir et au vouloir, « n'est plus organisé dans le cadre d'une volonté libre, mais il se trouve en situation de dépendance et même d'assujettissement. (…). Il y a, en somme, comme un processus de dissociation qui désubjective le sujet dans le sens où le savoir et la volonté d'une part, le faire et l'agir, de l'autre, sont disjoints[554] ».

De cette division du sujet qui se soumet à la puissance séductrice du péché en refusant de prendre acte de la finitude qui le frappe, il n'est nulle question dans la conception optimiste du développement moral présupposant une autonomie comprise comme capacité d'exister par soi-même, en référence à une raison toute puissante dont les limites ne sont pas même posées, à l'instar de Kant. Ainsi, même si la

[552] Epître de Saint-Paul aux Romains, chapitre 7(18-20), *La Bible de Jérusalem,* Paris : Desclée de Brouwer, 1975, 2160 p., p. 1958.

[553]CAUSSE Jean-Daniel « Le mal, la faute et le péché », *in* CAUSSE Jean-Daniel et MÜLLER Denis (dir.), *Introduction à l'éthique – Penser, croire, agir,* Genève : éditions Labor et Fidès, 2009, 673 p., article p. 259-282, citation p. 261.

[554] *Ibid*.

conception du péché s'enracine dans une conception théologique de la morale, force est pourtant de reconnaître une altérité radicale en l'homme, particulièrement présente au moment de l'adolescence, étrangeté à soi-même que recouvre une dynamique pulsionnelle débordant le désir d'agir de manière maîtrisée en référence à ses propres valeurs. La loi est ainsi là symboliquement pour contrer la jouissance sans bornes : « l'interdit barre l'accès à une totalisation ou à une complétude de soi qui est une forme toujours fantasmatique de l'auto-suffisance[555]». Ainsi, la pédagogie morale rationaliste dont il est question, en dépit de son héritage kantien, ne retient pas même la leçon du philosophe qui envisage un *mal radical* à la racine de la volonté (choix du mal s'originant dans le libre-arbitre)[556], non susceptible de faire l'objet d'un savoir, à moins de verser dans l'illusion transcendantale[557]. Ce mystère d'un penchant humain au mal, soit la subordination de la loi morale aux impératifs de notre sensibilité ou, si l'on préfère, à la tyrannie de nos désirs, est parfaitement symbolisé dans la religion chrétienne par le mythe adamique. Mais ce qui nous intéresse pour l'heure, est l'idée que c'est non à des fins de dévaluation morale mais afin « de lui donner sa chance d'humanisation que Kant parle de mal radical[558] ».

> Pour nous, le bien se dessine sur fond de mal ; mais la fonction du mal est précisément de permettre au bien d'apparaître, de nous apparaître à nous tels que nous sommes, êtres finis et raisonnables, raisonnables en notre finitude, bons et méchants, mais bons dans notre méchanceté et capables de progresser, une fois que nous avons reconnu l'ennemi en nous[559].

Reste une dernière question qui nous reconduit au dialogue du *Ménon* : la posture socratique, en tant qu'elle relève de l'éthique, pointe ici le paradoxe d'une

---

[555] *Ibid*em, p. 260.

[556] KANT Emmanuel, *La religion dans les limites de la simple raison* (1793), trad. et avant-propos J.Gibelin, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1965, 262 p.

[557] Dans la partie *Dialectique transcendantale,* Kant dénonce les antinomies de la raison lorsqu'elle prétend connaître au-delà de l'expérience, illusion relevant pourtant d'une tendance structurelle de la pensée, *Critique de la Raison Pure,* trad. et notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud, Paris : P.U.F., 1944, 8°éd., 1975, 584 p.

[558] WEIL Eric, *Problèmes kantiens,* Paris : Librairie philosophique Vrin, 1982, 175 p., p. 173.

[559] *Ibid.,* p. 174.

conduite moralement droite en sa saisie directe du Bien, nul n'étant méchant volontairement. La méchanceté ne désigne pas le péché mais la faute morale, en grec *amarthêma*, signifiant le fait de manquer sa cible. Ainsi, l'homme vertueux est simplement celui qui a bien identifié la cible du Bien qu'il vise sans détours, en bon archer de l'existence, à qui importe davantage le *telos*, la visée du Bien, que le *skopos* : le but, la réussite de l'action vertueuse, toujours soumise aux aléas conjoncturels de l'existence. Et si la vertu, *aretè*, ne peut s'enseigner à la manière d'une compétence cognitive dont il conviendrait de faire l'apprentissage, c'est parce qu'elle requiert un saut dans un lieu autre, celui du séjour de la pensée dans la proximité du Bien que ne peut contempler que celui qui a convenablement orienté l'œil de l'âme en direction du *gnothi seauton,* γνθι σεαυτόν. Mais ne peut voir que celui qui a lutté contre l'oubli en réactivant la vision magnifique des Idées contemplées à l'origine : « pour voir, il faut *avoir vu.* L' « avoir vu » apparaît ici comme le fondement mythique du savoir[560]». Ainsi, le mythe de la réminiscence désigne un premier irrationnel : celui du fondement ontologique et non épistémologique de la connaissance, auquel s'articule un second irrationnel :

> Tout itinéraire philosophique part d'un scandale, d'une détresse initiale comme chiffre de la condition humaine. Cet « avant » constitué par la chute est préalable en un autre sens que celui du fondement : il s'agit de rendre compte d'une situation de confusion préalable qui est présuposée par toute philosophie qui commence par l'*aporia*[561].

Enfin, il convient d'ajouter un troisième irrationnel pour rendre compte du mouvement *érotique* de la connaissance, seul l'élan du désir permettant d'atteindre la cible du Bien qui est le suprêmement désirable. Il y a ainsi une « *dynamique affective* qui sous-tend la vérité (…), ce triple irrationnel constituant une sorte de structure pythique à la racine de la science qui se concentre dans le thème de la Réminiscence[562]». Bref, le socle de la morale est l'oubli fondateur et sa condition de possibilité en est le retour sur soi, la conversion radicale du regard, de telle manière que coïncident de manière aigüe la pensée et l'action afin d'accomplir un saut dans la

[560] RICOEUR Paul, *Etre, Essence et Substance chez Platon et Aristote, op.cit.,* p. 51.

[561] *Ibid,* p. 52.

[562] *Ibidem.*

présence. Le *topos* de l'expérience éthique, essence même de l'être, relève bien d'un lieu propre ou encore d'un mi-dire de la vérité, comme on l'a vu dans la 1ère partie de ce travail. Ainsi, bien juger n'est pas apprendre à manier correctement les formes discursives du raisonnement moral, par une pensée en surplomb coupée de son assiette existentielle, mais rendre compte de la rectitude du *Logos* par l'inscription du vrai au sein même des situations qui requièrent le faire, l'action droite non déviée de sa cible.

D'un point de vue psychanalytique, se pose ici le statut du sujet. La vision programmatique d'un développement homogène de l'évolution présuppose une vision poïétique de l'éducation, comme entreprise fabricatrice d'une identité morale soustraite à l'aléa d'un réel sur lequel la raison pédagogique n'aurait prise. Doit advenir l'élève idéalement mis en forme par l'ordre des prescriptions morales de manière à « purifier l'enfance de toute opacité, de toute résistance qui brouillerait et perturberait par trop la clarté et la distinction de l'enchaînement des causes[563]». L'élève n'est plus qu'une abstraction épistémique vidée de toute singularité qui s'offre à l'entreprise rationaliste d'édification morale, à travers le paradigme de la maîtrise. Or comme le fait remarquer à dessein Lacan, en référence à la révolution freudienne quant au nouveau statut de la subjectivité, « les élaborations du sujet ne sont nullement situables sur un axe où, à mesure qu'elles seraient plus élevées, elles se confondraient toujours davantage avec l'intelligence, l'excellence, la perfection de l'individu[564] ». Dès lors, l'*aretè* comme idéal d'achèvement moral est toujours excentrée par rapport à un axe développemental d'évolution, ce pour quoi nulle *épistémè* ne saurait l'enclore, le sujet étant hors champ. En effet, « l'idée d'un développement individuel unilinéaire, pré-établi, comportant des étapes apparaissant chacune à leur tour selon une typicité déterminée, est purement et simplement l'abandon, l'escamotage, le camouflage, à proprement parler la dénégation, voire même le refoulement de ce que l'anayse a a apporté d'essentiel[565] ».

---

[563] IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique, Préface de Jacques Ardoino,* Paris : éditions Matrice, Collection PI (Pratique Institutionnelle), 1985, 400 p., p. 123.

[564] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre II, Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse* (1954- 1955), *op.cit.,* p. 17.

[565] *Ibid.,* p. 24.

Ainsi, la conception stadiste du développement moral ne peut se désolidariser, conceptuellement parlant, d'un intellectualisme moral posant le raisonnement à la racine du faire. Et pourtant, n'a t-on pas aussi affaire dans la pensée freudienne à des stades emblématiques, certes non de la morale mais de l'évolution psychosexuelle ? Une telle analogie est cependant problématique dès lors que le développement moral n'est provoqué par aucun remaniement psychique, dans la confrontation souvent conflictuelle du sujet avec un réel résistant au jeu du désir, mais induit de manière contingente par l'extériorité.

> Les stades freudiens, hypothétiquement étayés sur le cours biologique de l'existence humaine, ne peuvent être franchis uniquement grâce à des incitations extérieures, même si ces dernières sont indispensables (comme la maîtrise sphinctérienne par la demande parentale de propreté, selon l'exemple canonique). D'autre part, on voit mal en psychologie morale ce qui pourrait correspondre au concept de fixation, qui est pourtant la clé de voûte causale de l'intégration psychogénétique de la sexualité. Un stade moral atteint, les précédents sont par définition dépassés, puisqu'ils apparaîtront désormais comme immoraux du point de vue de la maîtrise (implicite ou non réflexive, à la rigueur) des nouvelles raisons d'agir. La perversion, ou bien l'infantilisme de la sexualité adulte, ne se surmontent pas de manière si commode. C'est que la psychogenèse freudienne n'est pas infectée d'intellectualisme, et qu'elle fait une place capitale à la genèse des émotions et des sentiments moraux (amour, haine, jubilation, tristesse, etc.)[566].

L'autre point concerne la critique à l'égard d'une conception phénoménaliste qui fait résider l'essence de la vie morale dans l'intentionnalité présidant au choix de l'action, les motifs en jeu apparaissant alors clairement à la conscience, transparente à elle-même, d'où l'intérêt de développer cette compétence à la fois cognitive et discursive qu'est le raisonnement moral argumenté. Or la dynamique de l'inconscient en jeu dans la construction des valeurs morales ne saurait être ainsi ignorée, même si "le Surmoi est un concept causal qui n'abolit pas la dimension intentionnelle de la conscience morale dans laquelle il se manifeste, et d'où il est inféré", soit "la présence de significations, de valeurs et de raisons motivantes appréhendées subjectivement[567]". En effet, si l'on renonce à considérer la morale comme seule

---

[566] CASTEL Pierre-Henri, "Y a-t-il une psychologie morale freudienne?" (article paru dans la monographie *La vie morale* de la *Revue internationale de psychopathologie*), http://pierrehenri.castel.free.fr/Articles/psychomorale.htm

[567] *Ibid.*

production symptomatique d'une psychopathologie, propre notamment à la névrose obsessionnelle, l'impératif catégorique du "Tu dois" , irréductible à l'insu, est en même temps susceptible d'une lecture intentionnelle en ce qu'il est *interprété* comme ordre devant entraîner l'obéissance. La possibilité même de pouvoir ne pas répondre à cette injonction surmoïque recèle la structure intentionnelle d'un tel commandement qui fait ainsi moralement sens à travers la postulation métaphysique du libre-arbitre.

> Ce qui est sans l'ombre d'un doute intentionnel dans l'injonction surmoïque est qu'elle s'adresse "en seconde personne" (Tu) à l'agent moral et au sujet névrosé, qui la reçoit symétriquement "en première personne" (Je). Ceci est grammaticalement irréductible à une subduction causale rampante de *ma* conduite. C'est pour cette raison encore que le Surmoi s'en prend à ce qui est intentionnel dans les désirs du sujet: le Surmoi radicalise la logique de la "contre-volonté" qui est le principe constant de l'opposition intrapsychique freudienne: c'est *ce que* je désire, à quoi il est dit non (par exemple, au contenu sémantique du rêve, ou à la "pensée de désir", et non pas simplement *au fait que* je désire, *i.e.* à la "motion de désir", entendue comme une quantité d'énergie psychique dans une neurologie spéculative)[568].

En dépit de cette structure d'intentionnalité, on ne peut s'en tenir à une lecture *seulement* intentionnelle des motifs et des représentations conscientes de l'acte moral, dont les déterminants multiples ressortissent à une constellation de causes que l'inspection mentale ne saurait relever, en ce qu'elles sont précisément l'effet du refoulement. Tout au plus a t-on affaire, dans les motifs inclinant le sujet à agir moralement selon un axe de raisons objectivables et donc susceptibles d'être universalisées, à une rationalisation *a posteriori* de processus inconscients. Mais qu'importent finalement les causes de tel acte moral si les motifs que le sujet peut en donner après-coup s'insèrent non seulement dans une chaîne de raisons logiquement cohérente, mais aussi dans une économie psychique signifiante, sous réserve de se déprendre de l'illusion selon laquelle il y aurait un lien de causalité absolument nécessaire entre l'autonomie intellectuelle (bien juger) et l'autonomie morale (bien agir).

---

[568] *Ibidem.*

2.2.3. L'impératif catégorique est-il surmoïque, sadique ou bien éthique ?

Reste à examiner en quoi une conception prescriptiviste présente la faiblesse de fonder la morale sur des principes *a priori,* indépendants de l'expérience et donc purement formels, ne valant que par leur prétention à l'universalité. Mais en même temps se pose l'aporie d'une conception qui, à défaut de reposer sur de tels principes universels, légitimerait un relativisme moral éminemment problématique d'un point de vue sociopolitique, les droits de l'homme n'ayant dès lors plus aucune légitimité normative.

La dimension éthique de l'impératif catégorique examiné en 1.1.5. tient à sa dimension principielle. Loin de se réduire à une prescription morale inféodée à des normes sociales, l'impératif a le mérite de se présenter formellement comme obligation inconditionnelle seule susceptible de borner la jouissance pulsionnelle. Cette loi morale universelle serait, selon Freud, l'héritière du complexe d'Oedipe. Qu'est-ce à dire ? D'ores et déjà, peut-on interpréter psychanalytiquement l'impératif kantien autrement qu'en une injonction surmoïque proprement "sadique" en ce qu'elle résulterait d'un "masochisme moral" du moi[569]? Ne doit-on pas reconnaître à cette loi morale le mérite de rationner le désir humain en le nouant à un ordre moral proprement humanisant ?

> L'impératif catégorique de Kant vient répondre à la question de la limite à la "toute jouissance", il inaugure le principe d'un manque fondamental (...). Dire que l'humain est à lui-même son propre législateur ou "normateur", c'est faire dire que l'impératif catégorique est structuralement fondateur. C'est la projection d'une grille rationnante formelle dans un monde que l'humain continue pulsionnellement d'habiter qui le rend moral (...). C'est bien parce que Kant repère la division du désir qu'il tente d'en conjurer les effets dans le positivisme moral de l'impératif[570].

---

[569] FREUD Sigmund ""Le problème économique du masochisme", *in Névrose, psychose et perversion, op.cit.,* article traduit par Jean Laplanche, p. 287-297.

[570] LE POUPON-PIRARD Jeanine, "Le censeur n'est pas éthique. Questions au surmoi", *in* LE POUPON-PIRARD Jeanine, METTENS Pascal, NSHIMIRIMANA Léandre, PIRARD Regnier, *L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse,* Paris : De Boeck Université, 1997, 160 p., article p. 11-44, citation p. 33, 34, 41.

Mais tout d'abord, plantons le décor de la conscience morale dont la généalogie relève d'une scénographie en trois temps :

- *1er temps* : celui de la théorie darwinienne d'une horde primitive vivant sous la coupe d'un chef confisquant à son profit toutes les femelles et chassant ses fils, dès lors qu'ils sont en âge de devenir d'indésirables rivaux, articulée à l'interprétation psychanalytique du système totémique[571]. Ainsi, se dessine la scène anthropologico-mythique du repas totémique durant lequel les fils dévorent le père tout puissant, après l'avoir tué afin de mettre un terme à sa tyrannie tout en s'identifiant à celui dont ils incorporent la substance. Mais alors qu'une telle scène cannibalique a pour fonction le transfert du pouvoir paternel éminemment envié par les rejetons frustrés, la jouissance des femmes convoitées jusqu'alors réservées au père leur devient paradoxalement interdite, comme si la mort du père en instituait la fonction censurante par l'interdit de l'inceste, socialement et fraternellement signifiant. Les fils institués en frères par la loi de l'exogamie qui laisse place au désir de la mère et par leur lien ambivalent au père, objet de haine et d'amour, sont ainsi unis par un même sentiment de culpabilité, dont l'autre versant est celui de la prohibition, d'essence religieuse, de tuer le totem : substitut symbolique du chef de la horde. Clan fraternel renforcé ultérieurement par l'interdit du fratricide, de caractère social, jusqu'à l'organisation plus complexe de sociétés rendues humainement possibles par l'injonction structurante du "tu ne tueras point". La conscience morale est donc l'héritère d'une répression sociale et culturelle des pulsions, comme l'avait déjà montré Nietzsche dans sa *Génalogie de la morale.* Mais une telle répression a pour effet de se retourner contre le sujet sous forme d'un sentiment d'autant plus aïgu de culpabilité qu'il ne peut trouver à l'extérieur d'exutoire à un tel dynamisme pulsionnel. Accès au second moment : second renoncement à la jouissance toute.

[571] FREUD Sigmund, *Totem et Tabou. Interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs*, *op.cit.*

- *2d temps*: celui de l'introjection psychique de ce sacrifice originel, de ce meurtre fondateur, l'instance du Surmoi - qualifiée de conscience morale - figurant la grosse voix du père cruel exigeant l'assujettissement à sa loi. "Un grand changement intervient dès le moment où l'autorité est intériorisée, en vertu de l'instauration d'un Surmoi. Alors les phénomènes de conscience (morale) se trouvent élevés à un autre niveau, et l'on ne devrait parler de conscience et de sentiment de culpabilité qu'une fois ce changement opéré[572]". La génèse de la formation du Surmoi conserve ainsi les traces dans le psychisme de sa formation, ce pour quoi la conscience morale, à l'instar du père tyrannique, continue d'exercer son influence punitive. Au premier renoncement pulsionnel imposé par les forces extérieures et à l'origine du processus social et culturel s'adjoint donc un nouveau sacrifice. Dans le complexe d'Oedipe, à la source de la morale, l'enfant se voit interdire l'accès à la jouissance du parent de sexe opposé, ce qui suscite en lui l'angoisse de la castration, seul le renoncement à cette jouissance l'inscrivant comme sujet dans le registre de l'être. Dès lors, le Surmoi se noue au désir et à la loi de de l'Autre, à travers l'intériorisation des interdits parentaux et sociaux à des fins d'acculturation et de socialisation. La civilisation s'élabore ainsi au prix d'un double renoncement pulsionnel, rendant possible la formation des systèmes symboliques, des productions culturelles et esthétiques les plus élaborées, mais aussi l'identification à des maîtres ou modèles suscitant l'admiration, et la création d'idéaux d'ordre moral dont l'impératif catégorique est l'avatar emblématique.

- *3ème temps:* moment de l'avènement de la loi morale comme idéal de prefection de l'humanité. "L'impératif catégorique de Kant est ainsi l'héritier direct du complexe d'Oedipe[573]". La contrainte du devoir inconditionnel est alors la trace psychique de la sévérité du père mort dont la cruauté survit dans les injonctions du Surmoi. Mais peut-on vraiment confondre l'impératif

[572] FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation*, *op.cit*., p. 54.

[573] FREUD Sigmund, "Le problème économique du masochisme", *in Névrose, psychose et perversion, op.cit.,* p. 295.

kantien vide de tout contenu à la cruelle obligation surmoïque imposant ses valeurs à la manière d'un maître autoritaire, d'un censeur ?

> Retenons le paradoxe que ce soit au moment où ce sujet n'a plus en face de lui aucun objet, qu'il rencontre une loi, laquelle n'a d'autre phénomène que quelque chose de signifiant déjà, qu'on obtient d'une voix dans la conscience, et qui, à s'y articuler en maxime, y propose l'ordre d'une raison purement pratique ou volonté.
>
> Pour que cette maxime fasse la loi, il faut et il suffit qu'à l'épreuve d'une telle raison, elle puisse être retenue comme universelle en droit de logique. Ce qui, rappelons-le de ce droit, ne veut pas dire qu'elle s'impose à tous, mais qu'elle vaille pour tous les cas, ou pour mieux dire, qu'elle ne vaille en aucun cas, si elle ne vaut pas en tout cas[574].

Le Surmoi résulte bien de la soumission du désir à la loi de l'Autre (parental et social), à travers la structuration oedipienne du lien qui est en même temps structuration morale du monde à travers les catégories du permis et du défendu, intériorisées par le mécanisme de l'identification aux figures parentales. Le renoncement à la jouissance illimitée est ainsi l'effet de la castration, ce qui signifie que la voix de la conscience n'est autre que la voix du Père, instance tierce par laquelle advient la Loi. Mais si la morale ne se légitime que de de ce sacrifice pulsionnel, le risque n'est-il pas alors de faire de la loi censurante l'objet même du désir ? Telle serait la tentation de Kant dont l'idéalisme moral est l'expression d'une inféodation du désir ou des mobiles pathologiques de la sensibilité, aux injonctions catégoriques de la Raison dont la loi impose son "Tu dois" implacable et sans concession aucune.

Ainsi, pour Freud, l'obligation morale est bien la figure imaginaire du père castrateur garant de la Loi, loi à la double valence interdictrice et "autorisatrice", celui qui dit non mais aussi celui qui permet : le "Père-Maître"[575]. Dès lors, l'action vertueuse a pour condition la jouissance masochiste d'obéir sans conditions à la Loi implacable. Le désir demeure sous la diction de la Loi, horizon moral d'un agir

[574] LACAN Jacques, « Kant avec Sade », version originale publiée dans un article daté de septembre 1962 et qui paraît pour la première fois en 1963, dans le numéro 191 de la revue *Critique*, p. 291-313, ww.ecole-lacanienne.net/documents/1962-09-00.doc

[575] Jeu de mots emprunté à l'article de Jeanine LE POUPON-PIRARD : "Le censeur n'est pas éthique. Questions au surmoi", *in L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse, op.cit.*

vertueux soumis à ce tribunal intérieur. Ainsi, tout comme le Surmoi, la voix de la conscience morale qui parle à travers l'ordre inconditionnel "conserve dès lors des caractères essentiels des personnes introjectées, leur puissance, leur sévérité, leur tendance à surveiller et à punir[576]". Masochisme moral dont Freud croit repérer la trace dans la figure surmoïque aux cruelles injonctions et dont Lacan fait une lecture stimulante à travers la lecture de *La philosophie dans le boudoir* du marquis de Sade, oeuvre parue en 1795, sept ans après la *Critique de la raison pratique,* la consécration de la loi à observer envers et contre tout conduisant à la jouissance perverse.

Droit imprescriptible qu'énonce le discours sadien : celui d'un droit inaliénable à une jouissance sans limite des corps, au nom d'un égal pouvoir universellement partagé à en disposer librement, et à se soumettre dans le même temps au désir de l'autre. Ce discours offrirait ainsi les mêmes caractéristiques que l'impératif catégorique kantien, même s'il se présente comme l'exact renversement de toutes les lois du Décalogue et l'inverse symétrique de la morale kantienne :

- ✓ *il est catégorique* : le droit à la jouissance a le caractère d'une imposition et convoque en ce sens le masochisme moral. L'obéissance à un tel commandement ne vaut qu'en vertu du caractère formel de la Loi, de sa diction impérative : "Fais ce que la Loi te dit !";

- ✓ *il est inconditionnel* : l'impératif sadien ne souffre d'aucune exception et met hors circuit tout ce qui relèverait de l'intérêt personnel ou de la sensibilité. "Si l'on élimine de la morale tout élément de sentiment (...) à l'extrême le monde sadiste est concevable - même s'il en est l'envers et la caricature - comme un des accomplissements possibles du monde gouverné par une éthique

[576] FREUD Sigmund ""Le problème économique du masochisme", *in Névrose, psychose et perversion*, *op.cit.,* p. 294.

radicale[577]," telle l'éthique kantienne. Mais dans *La critique de la raison pratique,* le troisième chapitre du livre premier précise que "la loi morale, comme principe déterminant de la volonté, doit, parce qu'elle porte préjudice à tous nos penchants, produire un sentiment qui peut être nommé la douleur[578]". Le seul affect en jeu, le seul corrélatif sentimental à la rigueur de l'impératif catégorique est ainsi la douleur, dans sa double facette : sadisme et masochisme. La loi morale touche ici au Réel identifié à la Chose, *das Ding*, comme place d'un désir impossible à nier comme à satisfaire :

> En somme, note Lacan, Kant est de l'avis de Sade. Car, pour atteindre absolument *das Ding,* pour ouvrir toutes les vannes du désir, qu'est-ce que Sade nous montre à l'horizon ? Essentiellement, la douleur. La douleur d'autrui et aussi bien la douleur propre du sujet, car ce ne sont à l'occasion qu'une seule et même chose. L'extrême du plaisir, pour autant qu'il consiste à forcer l'accès à la Chose, nous ne pouvons le supporter[579];

- ✓ *il est universel* : la maxime du droit à la jouissance a le statut d'une règle universelle qui s'énonce ainsi : « J'ai le droit de jouir de ton corps, dirai-je à qui me plaît, et ce droit, je l'exercerai, sans qu'aucune limite m'arrête dans le caprice des exactions que j'aie le goût d'y assouvir[580]». On pourrait dire que ce qui est en jeu est moins le désir de laisser libre cours à une jouissance pulsionnelle sans bornes que d'obéir à la Loi qui prescrit à chacun un universel partage d'une égale toute puissance, sans transgression possible. Et c'est bien dans ce défaut de s'excepter de la Loi que réside cette soumission à la figure législatrice du Maître censeur.

---

[577] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse* (1959-1960), Paris : Editions du Seuil, coll. Champ Freudien, 1986, 375 p., p. 96.

[578] KANT Emmanuel, *Critique de la raison pratique* (1788), trad. François Picavet, introd. F. Alquié, Paris : P.U.F. , 1943, 7° édition 1976, 192 p., p. 76.

[579] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, *op.cit*., p. 97.

[580] LACAN Jacques, « Kant avec Sade », *op.cit.*

Mais l'on ne saurait pour autant confondre le masochisme moral kantien avec la perversion sadienne : "le surmoi kantien témoignerait d'un dysfonctionnement du vouloir, le surmoi sadien d'un dysfonctionnement du pouvoir : névrose d'un côté, perversion ou psychose de l'autre[581]". En d'autres termes, l'aliénation aux injonctions surmoïques est "l'effet pathologique d'un trouble soit de la castration, soit du rationnement où soumission sadienne et kantienne ne se confondent pas[582]". Tout le problème, chez le philosophe de la morale, réside dans cette impossibilité d'insurrection à la loi du Maître dont la souveraineté est absolue : "*Devoir !* nom sublime et grand, toi qui ne renfermes rien en toi d'agréable, rien qui implique insinuation, mais qui réclames la soumission[583]". C'est sans doute dans l'impératif moral de dire toujours la vérité qui répond à la loi du décalogue "Tu ne mentiras point" que cette intransigeance est la plus manifeste. "La majesté du devoir n'a rien à voir avec la jouissance de la vie; elle a sa loi propre, elle a son tribunal particulier[584]". En effet, à travers ce commandement, le désir se noue de la manière la plus intime à la loi. "A la vérité, ce commandement est là pour nous faire sentir la véritable fonction de la loi[585]". A la lumière du paradoxe d'Epiménide réputé être un fieffé menteur, et qui énonce cette "vérité" selon laquelle "tous les hommes sont des menteurs", "le *Tu ne mentiras point,* précepte négatif, a pour fonction de retirer de l'énoncé le sujet de l'énonciation (...). Dans ce *Tu ne mentiras point,* comme loi, est incluse la possibilité du mensonge comme désir le plus fondamental[586]".

Or que fait Kant ? Il retire la subjectivité de cet impératif moral, ce qui le conduit, par devoir ou soumission à l'impératif inconditionnel de dire *toujours* la vérité, à trahir un ami et à préférer pour celui-ci l'éventuelle conséquence du meurtre, plutôt que de désobéir à la Loi. L'exemple en est donné dans *Sur un prétendu droit*

---

[581] LE POUPON-PIRARD Jeanine: "Le censeur n'est pas éthique. Questions au surmoi", *in L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse, op.cit.,* p. 36.

[582] *Ibid.,* p. 37.

[583] KANT Emmanuel, *Critique de la raison pratique, op.cit.,* p. 91.

[584] *Ibid.,* p. 93-94.

[585] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, *op.cit*., p. 99.

[586] *Ibid.*

de mentir, en réponse au philosophe français Benjamin Constant qui critique ce "philosophe allemand qui va jusqu'à prétendre qu'envers des assassins qui vous demanderaient si votre ami qu'ils poursuivent n'est pas réfugié dans votre maison, le mensonge serait un crime (...). Or nul homme n'a droit à la vérité qui nuit à autrui[587]". La réponse de Kant est éloquente : "la véracité dans les déclarations qu'on ne peut éluder est un devoir formel de l'homme envers chacun, si grave soit le préjudice qui puisse en résulter pour lui (...). Ainsi, il suffit de définir le mensonge comme une déclaration intentionnellement fausse et point n'est besoin d'ajouter cette clause qu'il faut qu'elle nuise à autrui[588] ".

Analysons de plus près un tel impératif moral : si le mensonge doit être absolument prohibé, *quels qu'en soient les conséquences ou le préjudice qui s'ensuivraient pour autrui*, c'est au nom du devoir de ne commettre aucune injustice à l'égard de l'humanité. Tel est le sophisme : le mensonge "nuit toujours à autrui, même si ce n'est pas à un autre homme, c'est à l'humanité en général puisqu'il disqualifie la source du droit[589]", lequel doit valoir pour tous sans contradiction aucune, d'où sa forme universelle. Mais quel est le statut de celui qui ne se définirait que par son appartenance à une essence commune, humanité faisant abstraction de la sienne propre et pensée indépendamment de son statut d'homme singulier, de sujet ? Pour comprendre la cruauté d'un tel "commandement de la raison qui est sacré, absolument impératif, qui ne peut être limité par aucune convenance[590]", et nous prescrit de dire la vérité dans toutes nos déclarations, demandons-nous quel est l'homme le plus moral :

- celui qui, au nom du devoir sacré de dire toujours la vérité, déclare aux assassins que l'homme recherché est bien chez lui et qu'il s'agit d'ailleurs d'un ami, sachant que sa responsabilité ne sera pas engagée quant aux effets de

[587] KANT Emmanuel, *Sur un prétendu droit de mentir par humanité* (1797), *in Théorie et pratique/Droit de mentir,* Paris : librairie philosophique J. Vrin, 1990, 103 p., p. 67-73, citation p. 67.

[588] *Ibid.,* p. 68.

[589] *Ibid.,* p. 68-69.

[590] *Ibid.,* p. 69-70.

cette déclaration. "Si tu t'en es tenu à la stricte vérité, la justice publique ne peut s'en prendre à toi, quelles que puissent être les conséquences imprévues qui s'ensuivent[591]", en l'occurrence l'éventualité d'un crime, qui plus est commis sur un ami !

- celui qui refuse de répondre à la question posée au motif qu'il abhorre le mensonge et se doit de faire valoir la justice : on n'a pas le droit moralement de faire condamner un innocent par simple lâcheté. Mais le silence de notre homme risque bien d'avoir pour effet la perte de sa propre vie. Le courage est à ce prix !

- celui qui déclare aux assassins que son ami n'est pas chez lui, au motif défendu par Benjamin Constant selon lequel la vérité ne vaut qu'à la condition de ne pas nuire à autrui. Par ailleurs, il importe de hiérarchiser les valeurs, en l'occurrence celle de vérité devant être inféodée aux valeurs de la vie et de la justice. Mais c'est alors considérer que le mensonge peut avoir quelque vertu morale, ce qui reste certes légitimement défendable au regard de l'histoire. Pensons que c'est par ce sacrifice de la vérité que moult enfants juifs ont pu être sauvés sous le régime de Vichy !

- celui qui, ayant le mensonge en horreur et avec une pensée de derrière toute pascalienne, déclare aux assassins qu'il n' a pas vu le misérable recherché, sachant que son ami ne peut en aucun cas être identifié à ce soi-disant imposteur ! Restriction mentale qui consiste à faire un élégant pas de côté quant à la question posée à laquelle il est pourtant répondu, non sans quelque impertinente malice ayant pour effet de rouler le diable dans sa propre farine. Notre homme fait montre de cette ruse par laquelle il épargne la vie d'un ami et la sienne propre, tout en se jouant de ces brigands par une *métis* qui a la vertu d'une bien légitime jouissance !

[591] *Ibid,* p.69

Prenons un autre exemple : dans la *Critique de la raison pratique,* Kant fait état d'un luxurieux dont l'inclination au plaisir sensuel est telle qu'il prétend lui être absolument impossible d'y résister ! Erreur de jugement, rétorque le philosophe : qu'on dresse un gibet pour l'y pendre sitôt son penchant irrépressible assouvi, ne le maîtriserait-il pas alors ? Certes, rien de moral dans cette inhibition dont le seul mobile serait la peur et non la représentation de la pure loi morale ! Seule est en jeu une concurrence d'instincts, celui de la conservation excédant le plaisir sexuel. Mais imaginons que ce même homme soit forcé de porter un faux témoignage contre un innocent par la force de son Prince, sous la menace de la même peine de mort immédiate : n'aurait-il pas alors le courage de renoncer à ce bien précieux qu'est la vie ou du moins, ne faut-il pas concéder que cette possibilité soit envisagée au nom du devoir, de la loi morale qu'il porte en lui ? A travers ce dilemme moral s'éprouve ainsi le poids de la raison qui a pour nom liberté, détermination de la volonté sous la contrainte de l'impératif catégorique seul susceptible d'être universalisé, et affranchissement du déterminisme naturel (l'instinct de conservation).

Quant à cette première situation, Lacan émet quelques réserves : "pour Kant, il ne fait pas un pli que le gibet sera une inhibition suffisante - pas question qu'un type aille baiser en pensant qu'il va passer au gibet à la sortie[592]". Mais si l'administration de la preuve est évaluée à l'aune du réel, pourquoi ne pas pousser l'apologue de la première scène jusqu'à son terme, c'est à dire le supplice ? En effet, ce franchissement serait concevable (il est seulement question pour le sujet d'envisager la possibilité de s'offrir au gibet), à la double condition de la sublimation excessive de l'objet, dont l'amour courtois nous a laissé de nombreuses traces littéraires, et de la perversion, si l'on s'en réfère aux annales criminologiques. "Si bien que l'on peut dire qu'il n'est pas impossible qu'un monsieur qui couche avec une femme en étant très sûr d'être, par le gibet ou autre chose, zigouillé à la sortie (...) - pas impossible que ce monsieur envisage froidement cette issue à la sortie - pour le plaisir de couper la dame en morceaux, par exemple[593]". Par ailleurs, la jouissance est irréductible à une arithmétique des plaisirs et des peines. Ainsi, "il suffit que, par

[592] LACAN Jacques, *Le séminaire, livre VII, L'éthique de la psychanalyse*, *op.cit.,* p.129.

[593] *Ibid,* p. 131.

un effort de conception, nous fassions passer la nuit avec la dame de la rubrique du plaisir à celle de la jouissance, en tant que la jouissance - nul besoin de sublimation pour cela - implique précisément l'acceptation de la mort, pour que l'exemple soit anéanti[594]".

Quant à l'autre situation, il n' y a pas plaisir *ou* peine mais bien les deux. Le psychanalyste examine également une transgression possible car il y a un registre de la moralité qui "fait hésiter le sujet au moment de porter un faux témoignage contre *das Ding,* c'est à dire le lieu de son désir, qu'il soit pervers ou sublimé[595]". D'autre part, si cette maxime semble devoir être universalisée sans contradiction aucune, demeure quand même une question d'importance : sur qui porte l'universalisation, sur l'interdiction de mentir, de porter un faux témoignage, ou sur le devoir de respecter les droits de tout homme ? N'importe t-il pas de désolidariser ces deux obligations pourtant confondues dans l'impératif kantien ? Refuser de faire un faux témoignage pour obéir au devoir de dire toujours la vérité n'a sans doute pas la même valeur morale qu'un refus motivé par le désir de ne point se faire le complice d'un despote. Lacan propose de déplacer l'accent du problème en évoquant le cas de conscience face au devoir de faire un vrai témoignage, face à la mise en demeure par les forces de l'ordre de "dénoncer mon prochain, mon frère, pour des activités qui portent atteinte à la sûreté de l'Etat (...). Dois-je aller vers mon devoir de vérité en tant qu'il préserve la place authentique de ma jouissance, même si elle reste vide ? Ou dois-je me résigner à ce mensonge ?[596]". Nous nous retrouvons reconduits à la reconfiguration précédente quant au devoir de mentir ou de désobéir face à un pouvoir moralement illégitime : "soit que je recule à trahir mon prochain pour épargner mon semblable, soit que je m'abrite derrière mon semblable pour renoncer à ma propre jouissance[597]". Bref, l'impératif catégorique de dire toujours la vérité est sérieusement mis à mal dans ses prétentions morales.

---

[594] *Ibidem,* p. 222.

[595] *Ibidem.*

[596] *Ibidem.*

[597] *Ibidem.*

Pour autant, la voix du maître n'est pas celle du Führer aboyant ses ordres délirants à un Eichmann impuissant, à moins de confondre l'amour du censeur avec celui du bourreau. Et "on n'invalide pas la cohérence d'une théorie en exhibant le fantasme inconscient ou la structure psychique de son auteur[598]". Aussi, importe t-il de conserver de la morale kantienne le principe d'une limitation pulsionnelle irréductible à la grosse voix d'un Maître intérieur, législateur inflexible aliénant le vouloir, et de prélever de cette philosophie une normativité éthique mais creusant le désir à partir d'un manque structurant, loin de le tenir en haine. Là où l'interprétation freudienne noue la loi surmoïque à une détermination socioculturelle, l'interprétation lacanienne fait de la castration, de l'incomplétude, ce qui arrime le désir du sujet à l'Autre, au Nom du Père, tiers symbolique ouvrant un vide : espace axiologiquement signifiant. L'éthique est alors une dette à l'égard de cet Autre qui institue l'humain comme sujet et l'inscrit dans un réseau social d'appartenances et d'obligations réciproques. Mais se pose la question de savoir si la loi du désir s'infère nécessairement de l'Autre ou peut, à elle-même, créer un auto-rationnement pulsionnel susceptible de l'humaniser, condition de l'autorisation morale. Sans doute ne faut-il pas alors confondre la castration qui appelle une éthique du censeur (imaginaire) et le manque, à la source d'une éthique du désir, d'un creux à même d'instituer un sujet non assujetti. Si "la castration est un vidage de la toute- puissance, condition même d'un rapport à autrui non aliéné, le manque est un vidage de la toute-jouissance, condition même du désir[599]". Nous faisons volontiers nôtre ce pari d'une "éthique sans censeur[600]", d'une "censure sans censeur[601]", délivrée d'une économie de la dette :

> La loi du désir est une loi de rationnement pulsionnel, elle désigne une instance négative qu'est le manque ou la perte qui signe l'incomplétude de la satisfaction humaine, pas son annulation. Du plaisir pas-tout, du plaisir quand même. Tel est le cercle axiologique, où dialectiquement le désir pulsionnel se structure formellement

---

[598] DE SAUVERZAC Jean-François, *Le désir sans foi ni loi,* Paris : Aubier, 2000, 323 p., p. 187, note 1.

[599] LE POUPON-PIRARD Jeanine, "Le censeur n'est pas éthique. Questions au surmoi", *in L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse, op.cit.*, p. 18.

[600] *Ibid.*, p. 13.

[601] *Ibidem,* p. 11.

> dans un interdit éthique et s'investit conjoncturellement en décision et satisfaction morales. Ce fonctionnement d'autorégulation pulsionnelle, de satisfaction contournée, d'inachèvement du désir, ne requiert en rien l'autrui, n'a pas sa source structurale en lui, même si par ailleurs il se trouve pris dans la relation intersubjective. C'est l'hypothèse d'un déterminisme normatif autonome, ce qui signifie avant tout l'irréductibilité de l'humain à une seule médiation, celle de l'Autre. Lorsque se rompt pathologiquement la dialectique du désir, par hypertrophie ou hypotrophie de la forme qu'est le manque, apparaît le désir interdit du névrosé ou le désir débridé du psychopathe[602].

Ainsi, il convient de dissocier l'éthique du pur devoir, soumission à un Maître législateur tout puissant, d'une éthique du désir au principe d'une normativité rendant le monde commun humainement habitable. Dès lors l'impératif éthique serait moins le "tu dois donc tu peux " kantien qui n'est autre que l'amour du censeur, qu'un "tu manques donc tu dois" : obligation joyeuse et nullement mortifère de répondre de soi-même, de ses engagements comme de valeurs propres qui ne seraient pas indexées à un horizon imaginaire d'idéaux fantasmatiquement mis en scène. *Le désir procédant de ce vide éthique, ainsi dégagé de l'aliénation à la figure surmoïque, se norme alors de manière librement consentie,* l'exigence d'universalisation ne pouvant s'épurer jusqu'à la pure forme de l'impératif, à moins d'une obéissance *inconditionnelle* à un devoir qui ferait alors du manque la seule finalité morale qui vaille. Mais il est possible de concevoir un impératif éthique de restriction du dynamisme pulsionnel, procédant justement à partir du désir et non de son refoulement, sous la barre du sujet. Dès lors, la vertu comme culture de l'excellence à travers l'épanouissement d'un vouloir propre ne peut être assignée à résidence. "Désirer ailleurs, c'est surtout de ce point de vue, pouvoir être ailleurs, ne pas se confondre au point de se fondre[603]", tel Socrate qui, à la fin du *Ménon,* déclare devoir se rendre ailleurs.

---

[602]*Ibidem,* p. 22-23.

[603] *Ibidem,* p. 21.

2.2.4. L'éthique de la discussion ou la compétence délibérative comme activité communicationnelle dans le champ de la morale.

On l'aura compris : l'éthique du désir n'est point une compétence puisque son *topos* est inassignable et irréductible à un pur savoir. De celle-ci, il sera plus précisément question dans la troisième et dernière partie de ce travail. Mais se pose toujours la question d'une éducation morale susceptible d'être transmise en tant que compétence cognitive et discursive. L'examen critique de la conception de Kohlberg ne discrédite pas pour autant l'idée d'un apprentissage discriminé du raisonnement moral, mais sans naïveté toutefois quant à ses incidences sur l'agir.

> D'abord, il nous paraît artificiel d'isoler le jugement moral de l'action morale. Juger moralement, c'est réellement se mettre à la place de l'adversaire, surmonter un égocentrisme non seulement intellectuel mais affectif, narcissique; c'est surmonter les passions qui empêchent cette lucidité; on voudrait que l'élève de Kohlberg apprenne à casser la figure du pharmacien, ou du moins sa devanture. En attendant, il lui suffit de passer ses tests de morale comme ceux de mathématique, sans avoir besoin d'y croire. Il me semble que tout cet enseignement est plus propre à former des avocats habiles que des adultes autonomes.
>
> Si l'on en croit Kohlberg, un universitaire est plus capable de former un jugement moral argumenté qu'un paysan, qui a moins l'occasion de se "décentrer". Sous l'Occupation, on a demandé aux paysans du Chambon-sur-Lignon de recueillir clandestinement des enfants juifs - sans donner d'explication, sans même en demander...Le vrai jugement moral n'est-il pas là ?[604].

Pour autant, en dépit de telles réserves quant à un lien de causalité entre la maturité cognitive et la disposition à agir, réserves soulignées d'ailleurs par Kohlberg lui-même[605], *la culture du jugement moral ne nous reconduit pas nécessairement à la position sophistique examinée dans la première partie, et est pédagogiquement pertinente si elle prend appui sur des situations réelles et non fictives*. Cette idée était d'ailleurs défendue par le psychologue américain, dans ses derniers écrits. Les débats sont alors à même de favoriser le recul réflexif critique quant à ses propres actions, en

---

[604] REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation, op.cit.,* p. 152-153.

[605]"Kohlberg lui-même reconnaît que le raisonnement moral est une condition nécessaire mais pas suffisante pour l'action morale. Le comportement de l'individu dépend aussi des facteurs non moraux de nature tant affective que cognitive, tels que le contrôle de soi, l'attention ou l'audace (Kohlberg, 1964)", PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, *op.cit.,* p. 38.

vue de distinguer ce qui relève de la pure justification a posteriori de l'argumentation fondée en raison, mais toujours confrontée au jeu de la pulsionnalité. Mais avant que de décider du contenu moral à apporter à ces discussions réglées, il importe d'en fixer la procédure, en référence notamment à une exigence d'universalisation propre à l'éthique de la discussion (*Diskursethik*) et problématisée par Habermas.

Le philosophe allemand se situe relativement à la morale kantienne dont il adopte la dimension déontologique et cognitiviste : les énoncés normatifs doivent être fondés et voulus par tous les êtres rationnels tout en étant susceptibles de vérité. L'héritage est également celui de Georges Herbert Mead pour qui l'activité communicationnelle est au fondement de la société, et des théories contractualistes qui posent le principe du consentement réciproque fondé sur la troisième formulation de l'impératif catégorique : l'obligation de respecter toute personne en la considérant non comme objet mais comme sujet, "fin en soi". Cette autolimitation réciproque des libertés individuelles s'exprime par le règlement contractuel des relations interpersonnelles, en référence à un horizon d'entente mutuelle. Ainsi, pour Rawls qui a fortement influencé la conception habermassienne, la justice sociale ne peut reposer sur une logique utilitariste de recherche maximale de bien-être mais sur une exigence déontologique de respect des droits inviolables de la personne, ce principe d'égalité étant pondéré par un souci d'équité en fonction duquel peuvent être déclarées justes les inégalités sociales susceptibles de procurer des avantages à tous, et notamment aux plus défavorisés. Démarche procédurale que celle de Rawls en ce qu'elle conçoit la société à partir d'une fiction méthodologique qui est celle d'un hypothétique contrat originel, les contractants - individus autonomes et rationnels recouverts d'un voile d'ignorance quant aux positions respectives de chacun - fixant alors idéalement les règles ou principes de justice sociale. Ainsi, la coopération présuppose un principe d'impartialité rendu possible par une situation d'abstraction des intérêts particuliers, seule à même de créer une véritable égalité morale. Ce contrat originel se retrouve chez le philosophe de l'école de Francfort, l'égalité de parole dans une discussion rationnelle étant la condition première d'instauration d'une société démocratique juste, chacun se trouvant idéalement à l'abri des influences susceptibles de contrarier la visée d'une entente mutuelle, à même de déterminer consensuellement des normes

morales valant par leur universalité. Mais dans le premier chapitre *De l'éthique de la discussion*[606], Habermas prend toutefois au sérieux les quatre objections hégéliennes à l'endroit de Kant :

- 1ère objection relativement au *formalisme* de la morale kantienne : s'il est indéniable que l'impératif catégorique fait abstraction des contenus à donner aux maximes qui président à l'action, l'éthique de la discussion ne peut conduire à de telles propositions tautologiques. En effet, les dilemmes moraux rencontrés dans le champ de l'expérience sont produits par la vie, loin de se réduire à des propositions de philosophes : "les conflits d'action, qui doivent être jugés d'un point de vue moral et résolus consensuellement, naissent de la pratique communicationnelle, ils sont *découverts* - et non engendrés - par la raison testant les maximes ou par les participants à une argumentation[607]". Néanmoins, afin d'éviter le risque d'une confusion entre la structure d'un jugement moral et son contenu, il importe de distinguer les énoncés normatifs qui seuls peuvent avoir un contenu moral substantiel, soit un caractère d'obligation susceptible de valoir pour tout homme, des énoncés seulement évaluatifs relatifs à nos préférences axiologiques, sur le plan téléologique de la vie qu'il convient de mener ou concernant la réalisation de soi. D'ores et déjà, dans l'ouvrage antérieur *Morale et communication,* le philosophe précise que :

> Ce qui caractérise, en somme, la morale sociale concrète propre à un monde vécu dont on a naïvement pris l'habitude, c'est le fait que les questions morales continuent de former, avec les questions évaluatives, un syndrome indissoluble, tandis qu'elles peuvent être comprises, dans un monde vécu rationalisé, en fonction du problème de la "vie bonne[608].

[606] HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion* (1991), trad. M. Hundyadi, première partie "Moralité et vie éthique", Paris : Flammarion, coll. Champs, 1999, 202 p.

[607] *Ibid.,* p. 25.

[608] HABERMAS Jürgen, *Morale et communication* (1983), trad. et introd. par C. Bouchindhomme, Paris : Flammarion, coll. Champs, 1999, 212 p., p. 193-194.

- 2de objection relativement à *l'universalisme abstrait* des jugements moraux : cette critique hégélienne est certes fondée, la conscience du pur devoir ne pouvant valoir que comme loi universelle indéterminée, abstraction faite des configurations toujours particulières dans lesquelles s'inscrivent les conflits moraux, et laissant ouvertes la question de leur application pour se concentrer sur celle de leur justification. Néanmoins, cette objection ne saurait s'appliquer à l'éthique de la discussion "qui rompt avec l'idéalisme et le monologisme kantien[609]". En effet, dans un contexte de pluralisme des normes, leur régulation nécessaire doit aboutir à un consensus acquis discursivement, articulant l'éthique de la conviction à celle de responsabilité[610], et ne pouvant faire l'économie des effets possibles de nos actions. Sont ici prises en compte les objections faites à la morale kantienne par les conséquentialistes : ce qui importe alors, "c'est qu'une interprétation du point de vue moral, propre à la théorie de la communication, décharge l'intuition exprimée dans l'impératif catégorique du poids d'un rigorisme moral sourd aux conséquences de l'action[611]". Précisons enfin que même lorsqu'il s'agit d'examiner des cas concrets de la vie morale, la problématique de l'application des normes ne saurait toutefois se désolidariser totalement de celle de la fondation des normes valides, en vue d'une exigence d'impartialité, manifeste selon Habermas dans les principes développés par la topique juridique.

- 3ème objection contre *l'impuissance du pur vouloir* à se traduire dans la pratique : est ici en jeu la distorsion existant entre l'être et le devoir prescrit sévèrement par l'impératif catégorique. Dès lors, selon Hegel

> La conscience morale voit seulement une *occasion* d'agir, mais ne se voit pas elle-même obtenir par cette action le bonheur dérivant de l'exécution et de la jouissance de l'achèvement. Elle trouve plutôt le motif de se plaindre d'un tel état de choses dans lequel il y a manque de correspondance entre elle-même et l'être-là et de se

[609] *Ibidem,* p. 26.

[610]Pour reprendre la distinction weberienne d'ores et déjà analysée *in* WEBER Max, « Le métier et la vocation d'homme politique », *in Le savant et le politique, op.cit.*

[611] HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion, op.cit.,* p. 89.

> lamenter de l'injustice qui la limite à avoir seulement son objet comme *pur devoir* et cependant lui refuse de voir cet objet et de se voir soi-même actualisés[612] .

Autant dire que nous retrouvons là le masochisme moral analysé ultérieurement par Freud. Or l'éthique de la discussion conjoint ce que Kant disjoint : le devoir prescrit par la raison et l'inclination émanant de la sensibilité, tous les intérêts étant pris en compte dans cette activité communicationnelle. Quant au concept d'autonomie directement issu de cette philosophie de la conscience, il est en quelque sorte sinon abandonné du moins revu et corrigé à travers l'intersubjectivité en jeu dans la discussion pratique : "le libre développement de la personnalité de tout un chacun dépend de la réalisation de la liberté de toutes les personnes[613]".

- 4ème objection contre le terrorisme de la *pure conviction* : selon Habermas, on ne saurait imputer à Kant le reproche d'un agir totalitaire légitimé par l'idée selon laquelle la fin justifie les moyens, à moins de ne rien entendre à ce que recouvre l'universalisme moral dans sa traduction juridico-politique. L'éthique de la discussion repose sur l'intersubjectivité telle qu'elle se manifeste dans les espaces publics. Reste néanmoins posée la question des institutions démocratiques à même de favoriser socialement une morale postconventionnelle : "partout où les circonstances existantes sont pure insulte en regard des exigences d'une morale universaliste, les questions morales se transforment en question d'éthique politique[614]". Bref, l'écart entre le jugement et l'action est d'autant plus cruel qu'il ne trouve aucun démenti dans la réalité socio-politique !

Ainsi, l'éthique de la discussion a bien pour modèle l'impératif catégorique kantien tout en s'en distinguant au regard de la prise en compte des objections

---

[612] HEGEL G.W.F., *La phénoménologie de l'esprit, tome II,* traduction Jean Hyppolite, Paris : Editions Aubier- Montaigne, coll. philosophie de l'esprit, 1941, 358 p., p. 145, cité par HABERMAS, *in De l'éthique de la discussion, op.cit.,* p. 16.

[613] HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion, op.cit.,* p. 28.

[614] *Ibid.,* p. 29.

hégéliennes. "L'impératif catégorique est ramené au rang d'un principe d'universalisation[615]", susceptible de régler d'un point de vue moral une praxis d'argumentation. Il s'agit bien d'une éthique de l'intercompréhension fondée sur la prétention à la validité des normes de la discussion, la raison reposant sur la seule intelligibilité formelle du langage. D'ores et déjà, précisons la distinction conceptuelle entre normes et valeurs d'un point de vue métaéthique. Les concepts normatifs, outre leur dimension prescriptive, ne qualifient aucunement des états affectifs ou émotionnels et "ne correspondent pas à d'éventuelles caractéristiques ou propriétés des choses ou des personnes[616]", toute interprétation prédicative étant exclue. Par ailleurs, "contrairement aux concepts axiologiques, les concepts normatifs n'admettent pas de degrés[617]" : ainsi, chez Kant, la volonté n'est pas plus ou moins pure. Enfin, quant à leur domaine d'application, les normes entretiennent un lien privilégié à l'action, dans leur rapport à la volonté. Ainsi, les exigences normatives propres aux argumentations morales requièrent la coopération de tous les participants à la discussion, et la révision dans une perspective dialogique de l'impératif catégorique kantien en sa première formulation:

> Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun peut souhaiter faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme étant une norme universelle[618]".

Dès lors, l'impératif catégorique se voit substituer une procédure d'argumentation qui répond au principe D selon lequel une norme d'action n'est valide qu'à la condition de pouvoir être approuvée à l'unanimité par tous les participants à la discussion. La morale repose sur un socle de rationalité discursive, les actes de parole ayant une prétention à la validité dès lors qu'ils font signe vers un horizon idéal

---

[615] HABERMAS Jürgen, *ibidem, op.cit.,* p. 17.

[616] OGIEN Ruwen, TAPPOLET Christine, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ?* Paris: éditions Hermann, coll. L'avocat du diable, 2009, 232 p., p. 57.

[617] *Ibid*., p. 66.

[618] HABERMAS Jürgen, *Morale et communication, op.cit.,* p. 88-89.

d'intercompréhension, soit de reconnaissance intersubjective des normes en question. Les normes ne sont donc morales qu'à la condition de leur universalisation. Ce n'est que lorque ce principe D est clairement spécifié comme devant réguler de manière impartiale les conflits d'intérêts susceptibles de survenir au cours de la discussion, qu'il se transforme en règle d'argumentation U : toute norme valable doit donc être "*universellement* observée dans l'intention de satisfaire les intérêts de *tout un chacun*[619]". La règle d'argumentation (U) permet d'adopter le point de vue de l'impartialité et de l'entente mutuelle non point en théorie, comme dans la théorie de la justice de Rawls, mais à travers des discussions pratiques et seulement dans les cas "où les problèmes peuvent être réglés en fonction de l'intérêt de toutes les personnes concernées[620]". Dès lors qu'elles ont été examinées rationnellement, les normes jugées valides doivent être observées sans contrainte par tous les intéressés :

> Une norme ne peut trouver l'assentiment rationnellement motivé de tous que lorsque chaque partie prenante, ou chaque concerné potentiel, a pris en considération les conséquences et les effets secondaires résultant, pour lui-même et pour les autres, de la praxis liée à l'observation universelle de la norme[621].

Ainsi, le principe de discussion (U) répond moins à l'exigence de produire des normes morales qu'à les valider selon un test d'universalisation s'inscrivant dans un dispositif procédural de concertation, sous des conditions idéales de communication ou de délibération contractuelle. De telles conditions transcendantales de possibilité de la discussion sont : liberté et égalité des prises de parole, sincérité, expression sans contrainte des prises de position mais aussi des besoins et intérêts de chacun, transcription des convictions morales en arguments compréhensibles par tous et acceptables par l'ensemble des participants.... Cette éthique de la discussion qui repose sur le paradigme de l'intercompréhension n'ignore pas toutefois les conditions effectives de l'argumentation, son enjeu étant la régulation impartiale des normes litigieuses ou conflits rencontrés selon des critères définis par les intéressés eux-mêmes, lesquels doivent se régler sur une situation idéale de parole. On a donc bien

[619] *Ibid.,* p. 87.

[620] *Ibidem.*

[621] *Ibidem,* p. 89.

affaire là encore à un certain formalisme procédural de la discussion pratique, qui repose sur les mêmes critères cognitifs que ceux établis par Kohlberg pour définir les jugements moraux, à savoir :

> - la complète *réversibilité* des points de vue à partir desquels les participants proposent leurs arguments;
> - l'*universalité*, au sens où l'on inclut toutes les personnes concernées, et enfin;
> - la *réciprocité* qui apparaît dans le fait que toutes les exigences de chacun des participants sont équitablement reconnues par tous les autres[622].

Ce formalisme revendiqué risque bien de reconduire le conflit pointé par Paul Ricoeur entre universalisme et contextualisme, en référence à une conception procédurale de la justice définissant abstraitement l'humanité par une essence commune. Peut-on ainsi considérer les droits de l'homme comme reposant exclusivement "sur l'identification universelle du permis et de l'interdit, autrement dit sur la fixation imaginaire d'un code[623]", dont le référent paternel serait le Surmoi de l'Occident dictant ses tables de la loi au reste du monde ? Dès lors, on risque bien d'avoir affaire à un savoir et vouloir le Bien, autorisant l'identification du Mal et légitimant politiquement, par exemple, le droit d'ingérence, clivant le Sujet universel en deux : victime d'un côté, et bienfaiteur de l'autre. En ce sens, les droits de Homme, en leur supposée universalité, sont "des droits au non-Mal[624]": droit de ne voir porter atteinte ni à sa vie ni à son corps, ni à sa dignité ou à son identité, qu'elle soit ethnique, culturelle ou sexuelle. Certes, ce sont là d'indéniables évidences qui ne peuvent appeler que le consensus, mais tout aussi consensuel est, hélas, le constat qu'en dépit de tels droits ne se déploient sur la planète que "le déchaînement des égoïsmes, la disparition ou l'extrême précarité des politiques d'émancipation, la multiplication des violences "ethniques", et l'universalité de la concurrence sauvage[625]". Dès lors, comme l'affirme Alain Badiou, on ne saurait définir

---

[622] *Ibidem,* p. 137-138.

[623] LE POUPON-PIRARD Jeanine: "Le censeur n'est pas éthique. Questions au surmoi", *in L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse, op.cit.*, p. 25.

[624] BADIOU Alain, *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal,* Paris : Hatier, coll. Optiques philosophie, 80 p., p. 11.

[625] *Ibid.*, p. 12.

éthiquement l'homme comme celui "*qui est capable de se reconnaître soi-même* comme victime[626]", définition le reconduisant à une identité de simple vivant ou d'être-pour-la-mort, au statut victimaire de celui qui fonde son rapport à l'autre dans la seule reconnaissance d'une souffrance susceptible de nous unir. Et si le dénominateur commun entre tous les hommes était plutôt leur détermination positive à penser la singularité des situations, en vue d'une fidélité à une éthique faisant droit *effectivement* à la contingence et à la mort, à partir d'une universelle identification à "l'identité de l'Homme comme Immortel, dans l'instant où il affirme ce qu'il est au rebours du vouloir-être-un-animal auquel la circonstance l'expose (...). Or *l'Homme, comme immortel se soutient de l'incalculable et de l'impossédé. Il se soutient du non-étant*[627]". Mais si l'on peut soutenir cette vision de l'éthique en tant que sujet singulier, peut-on faire le procès critique des droits de l'homme dans leur exposition idéologique, leurs effets de discours, alors même que l'on représente l'institution et que l'on a à charge de sensibiliser les élèves à une telle *doxa* ? N'y a t-il pas là une position paradoxale, le professeur étant tenu d'agir de manière éthique et responsable!?

En d'autres termes, comment mettre en oeuvre dans les classes des pratiques délibératives s'inspirant des dilemmes moraux proposés par Kohlberg avec le souci de les ancrer dans l'expérience vécue des élèves, matériau à partir duquel pourront se construire leurs représentations morales, et la procédure proposée par Habermas, laquelle requiert une situation idéale de parole difficile à réaliser dans une praxis effective d'argumentation, mais qui peut être posée à titre d'idéal régulateur, en un sens kantien ? D'autre part, quel contenu moral enseigner, si l'on part du principe déontologique selon lequel le professeur ne peut être axiologiquement neutre quant aux valeurs de l'Ecole qu'il se doit de véhiculer ?

---

[626] *Ibidem.*

[627] *Ibidem,* p. 14 et p. 16.

2.2.5. La mise en oeuvre à l'école de la compétence délibérative et/ou de la clarification des valeurs, à travers une praxis d'argumentation faisant droit à la rationalité mais aussi à l'affectivité.

Au regard des réserves adoptées quant à un universalisme et un humanisme abstraits, comment inculquer néanmoins des principes démocratiques sans leur conférer soit une forme idéologique, soit un caractère d'impératif surmoïque se déployant sur la seule scène de l'imaginaire ?

Ainsi, si l'on envisage de développer dans les classes la formation du jugement moral à partir de l'examen de conflits de valeur, on ne peut éluder la question de savoir quel statut conférer à l'impératif kantien : suffit-il de le congédier purement et simplement au risque d'un relativisme axiologique problématique ? On retrouve ici le dernier stade de la moralité chez Kohlberg. On pourrait, à l'instar de Ricoeur dans *Soi-même comme un autre,* envisager d'adoucir la rigueur de la loi morale par le moment de la sollicitude, loin de l'appliquer mécaniquement. Pour reprendre l'exemple d'une déclaration qui, au nom du devoir de dire toujours la vérité, aurait pour conséquence le meurtre de mon ami, le commandement moral devrait être toujours apprécié eu égard à la singularité de la situation, l'intention seule ne pouvant équivaloir à la valeur morale de l'action (ou de la déclaration). *L'enjeu des dilemmes moraux serait alors de développer la discrimination du jugement, moins cependant, on l'a vu, à partir de cas d'école qu'à partir de situations de classes ou d'expériences vécues par les élèves et mettant en jeu la question du désir, dans sa confrontation à un impératif de restriction pulsionnelle ou d'engagement éthique au regard de l'existence de l'autre.* Dès lors, il semble moralement nécessaire, en vue de l'institution d'un vivre-ensemble pacifié, de faire au moins appel à la troisième formulation de l'impératif, éthiquement moins problématique que la première en ce qu'elle a le mérite d'articuler la tension existant entre l'universalité (l'humanité comme essence) et la singularité (la personne, y compris la sienne propre). *"Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin et jamais simplement comme un*

moyen[628]". Respect de l'autre qui serait la garantie éthique du respect de la loi morale. Mais c'est alors "traiter l'impératif kantien comme la formalisation de la Règle d'Or[629]", ce qui permet d'ailleurs de concilier les exigences d'une morale laïque avec les commandements issus des religions du Livre. Nous reviendrons plus loin sur cette morale spéculaire qui nous prescrit de traiter l'autre comme soi-même. Quant à la première formulation de l'impératif, il convient de la réviser au sens du principe d'universalisation D à même de régler idéalement la discussion en l'inscrivant dans un horizon d'intercompréhension. D'ores et déjà, précisons que pour Habermas, les stades 5 et 6 proposés par Kohlberg ne sont en rien le résultat d'un développement moral universel, ce que confirment par ailleurs des recherches empiriques :

> Une analyse critique de 45 recherches empiriques du développement moral qui ont eu lieu dans 27 pays aboutit à la conclusion que les stades 1 et 4 peuvent être considérés comme universels tandis que la présence des stades 5 et 6 est extrêmement rare (Snarey, 1985). Ce phénomène conduit l'auteur à critiquer l'idéologie sous-jacente de la théorie de Kohlberg. Il lui reproche de mettre en avant un modèle incomplet de moralité basé sur l'individualisme qui caractérise les sociétés occidentales[630].

Dès lors, l'universalité *a priori* des principes moraux ne saurait être posée comme vérité indépendamment d'un processus de validation des normes, à l'intérieur même d'une communauté de recherche fondée sur le paradigme de l'intercompréhension. Meirieu, dans un chapitre nommé avec bonheur "La modestie de l'universel", considère qu'"on ne soumet pas les autres à l'universel, on le leur soumet[631]": nécessité de construire dans la classe des situations pédagogiques amenant les élèves à reconnaître par eux-mêmes les normes de leur émancipation, à travers des médiations culturelles telles que les savoirs et les oeuvres. Le statut de fonctionnaire impose en effet de véhiculer les normes de l'Ecole de la République, mais nul n'est tenu d'en produire une représentation dogmatique non critique, au nom

---

[628] KANT Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des moeurs, op.cit.,* p. 150. Rappelons la seconde formulation de l'impératif catégorique : "*Agis comme si la maxime de ton action devait être érigée en loi universelle de la nature*", *op.cit*., p. 137.

[629] RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre, op.cit.,*

[630] PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, *op.cit.,* p. 39.

[631] MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie, op.cit.,* p. 74.

même de la finalité émancipatrice de cette institution. Comme le devoir de réserve oblige néanmoins à une certaine retenue, les droits de l'humanité ne pouvant ainsi être simplement remis en question au nom d'une éthique de la singularité immortelle, *la position à tenir pourrait être celle proposée par Ricoeur, en vue d'articuler dialectiquement l'exigence d'universalité propre à l'éthique de la discussion, aux limitations contextuelles et aux convictions singulières qui l'affectent.*

> Tout se passe comme si l'universalisme et le contextualisme se recouvraient imparfaitement autour de valeurs peu nombreuses mais fondamentales, telles celles qu'on lit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen. Mais, qu'en est-il des législations précises qui garantissent l'exercice de ces droits ? Celles-ci sont bel et bien le produit d'une histoire singulière qui est en gros celle des démocraties occidentales. Et, dans la mesure où les valeurs produites dans cette histoire ne sont pas partagées par d'autres cultures, l'accusation d'ethnocentrisme rejaillit sur les textes déclaratifs eux-mêmes, pourtant ratifiés par tous les gouvernements de la planète. Il faut, à mon avis, refuser cette dérive, et assumer le paradoxe suivant : d'une part, maintenir la prétention universelle attachée à quelques valeurs où l'universel et l'historique se croisent, d'autre part, offrir cette prétention à la discussion, non pas à un niveau formel, mais au niveau des convictions insérées dans des formes de vie concrètes. De cette discussion, il ne peut rien résulter, si chaque partie prenante n'admet pas que d'autres universels en puissance sont enfouis dans des cultures tenues pour exotiques. La voie d'un consensus éventuel ne peut procéder que d'une reconnaissance mutuelle au plan de la recevabilité, c'est à dire de l'admission d'une vérité possible, de propositions de sens qui nous sont d'abord étrangères[632].

Ainsi, le rapport de la Commission Stasi attitre l'attention sur le fait que « l'enseignement de l'histoire de l'esclavage est absent des programmes, et celui de l'histoire de la colonisation, de la décolonisation, mais aussi de l'immigration occupe une place insuffisante[633]». D'autre part, le développement d'une telle compétence délibérative ne saurait relever de la seule improvisation et pourrait, à bien des égards, s'inspirer utilement des pratiques mises en place au Québec, afin notamment de "*mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique*", à travers des discussions sur les valeurs et dilemmes moraux relatifs à la société mais aussi à la vie de la classe. Si la conscience de l'existence de tels dilemmes relève de la sensibilité éthique, la compétence requiert une technique de résolution renforcée par la pratique de la délibération et du raisonnement moral, irréductibles à l'application mécanique

[632] RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre, op.cit.,* p. 335-336.

[633] STASI Bernard, *Laïcité et République.* Rapport au Président de la République, Commission présidée par Bernard Stasi, Paris : La documentation française, 2004, 166 p., p. 121.

de procédures ou calculs prudentiels, et requérant un engagement singulier. Nous nous attacherons à analyser en quoi l'éthique de la discussion participe à cette représentation active d'une démocratie délibérative, et comment la susciter. Une telle formation à l'argumentation a toutefois également une visée utilitariste, du côté de l'enseignant, si l'on s'en réfère au référentiel des professeurs du Québec : "*Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves*". Où l'on voit que la maîtrise de la compétence éthique peut décidément avoir des vertus multiples !

Si l'on se situe dans le contexte français, il importe de préciser la légitimité d'une telle pratique délibérative à même de spécifier la compétence éthique. Celle-ci s'inscrit dans une « laïcité dynamique, active, polémique, dont l'esprit est lié à celui de la discussion publique (…) par la reconnaissance mutuelle du droit de s'exprimer mais, plus encore, par l'acceptabilité des arguments de l'autre[634] ». Une telle conception ouvre droit à des pratiques argumentatives entre pairs, susceptibles d'étayer les dilemmes éthiques rencontrés dans la profession. Dans l'annexe 5, nous exposons un questionnaire d'aide à la résolution de conflits de valeurs, proposé dans un stage à destination des directeurs d'école. Cet outil, en sa dérive techniciste, n'a suscité d'autre intérêt que la curiosité, les échanges féconds engagés autour des dilemmes effectivement rencontrés dans le métier provoquant une confrontation salutaire, n'ayant d'autre effet que l'explicitation des valeurs en jeu. *La compétence éthique relève ainsi moins d'une procédure modélisable que d'une exigence de répondre de soi face à l'autre, en sa présence effective et troublante.*

En ce qui concerne le cadre des discussions entre maître/élève, il convient alors de distinguer une laïcité d'Etat pratiquant l'abstention au nom de l'obligation de réserve faite aux représentants de la *res publica,* d'une laïcité propre à la société civile et dans laquelle prévaut la liberté d'expression, soit un principe de tolérance quant aux opinions non contraires au droit commun. Cette distinction n'a toutefois de

[634] RICOEUR Paul, Revue Le Débat n° 58, 1990.

sens qu'à la condition de préciser, à la suite de Catherine Kintzler[635], que la première est condition de possibilité de la seconde, les enseignants ne pouvant ainsi privilégier l'échange argumenté et pacifique des opinions relatives à la liberté de conscience, qu'en vertu de leur propre retrait, de manière à circonscrire l'espace du *laos,* d'une communauté de valeurs et de références propres à unir les futurs citoyens. Précisons toutefois que C. Kintzler récuse l'assimilation des élèves à des membres de la société civile, au nom même de la finalité émancipatrice et du statut qu'elle assigne à l'école de la République. Le principe de tolérance qui prévaut dans la société civile ne saurait ainsi juridiquement s'appliquer à l'école du fait de la minorité juridique et /ou de jugement des élèves, non libérés des tutelles qui asservissent la raison. Cet argument a fortement contribué à l'adoption de la loi 2004 sur le port de signes manifestant ostensiblement une appartenance religieuse, mais la philosophe pousse la logique du raisonnement jusqu'au refus d'enseigner le fait religieux à l'école, indépendamment de sa dimension culturelle et patrimoniale, et du fait que l'analphabétisme des élèves en la matière peut constituer un véritable obstacle épistémologique à l'enseignement de nombreuses disciplines. Nous pensons a contrario nécessaire l'expression des croyances et convictions, pour les raisons d'ores et déjà analysées, mais néanmoins celle-ci ne saurait être tolérée dans l'espace public de la classe qu'à la condition d'une mise à distance de tout dogmatisme, et d'une claire différenciation entre le statut épistémologique de la croyance et celui du savoir : le cru n'est pas le su, comme le dit joliment Albert Jacquard. Dès lors, seront refoulées dans la sphère de la société civile toute prétention à une vérité autre que symbolique ou herméneutique en la matière. Quant à la morale qu'il s'agit de construire, se pose alors la question du rôle du professeur qui ne saurait être neutre quant aux valeurs qu'il a à charge de transmette, en donnant droit de cité par exemple à des propos intolérants ou, plus simplement, ne pouvant être validés par l'ensemble des participants à la discussion.

Dès lors, en vue de cette formation au jugement critique, pourquoi ne pas développer chez les élèves la *compétence éthique* entendue comme *compétence*

[635] KINTZLER Catherine, *Qu'est-ce que la laïcité ?* Paris : Librairie philosophique J. Vrin, coll. Chemins philosophiques, 2007, 128 p.

délibérative ou discursive, à travers des débats réglés reposant sur la procédure proposée par Habermas ?

Il conviendrait déjà de différencier les trois niveaux de discussion proposés : pragmatique, éthique et moral. Le niveau pragmatique qui a pour enjeu des prises de décision intéressant la vie de la classe, mais ne sollicitant pas un point de vue moral, ne saurait retenir davantage notre attention. Le niveau éthique relatif aux préférences axiologiques fortes, aux choix existentiels quant à la "vie bonne" (exemple du choix d'une profession), présuppose une clarification des valeurs en jeu à même de favoriser "l'autocompréhension herméneutique de soi[636]", par une reprise réflexive critique de son histoire et du contexte normatif dans lequel elle s'inscrit. De telles discussions pourraient également avoir pour objet des questions qui ne peuvent être résolues d'un point de vue strictement moral, comme la question de l'avortement susceptible de conduire à un pluralisme de normes et à la coexistence légitime de diverses interprétations du monde, l'objectif étant alors la recherche d'un compromis équitable. On pourrait aussi, situation que j'ai pu mettre en oeuvre avec des lycéens, inviter les élèves à adopter le point de vue qui n'est pas le leur, en vue d'une décentration salutaire. Claudine Leleux, ex-professeur de morale non confessionnelle dans la communauté francophone de Belgique et formatrice en philosophie s'inspirant des pratiques québécoises, propose ainsi de faire réfléchir ses élèves à la notion de sacrifice de soi à travers plusieurs situations[637]. Première situation : celle d'une petite fille qui, suite à la séparation de ses parents et contre son désir propre, choisirait de vivre avec sa mère pour "ne pas lui faire de peine". Autre cas : celui du suicide envisagé suite à un bombardement atomique tragique, soit par choix assumé ou encore par culpabilité ou dépréciation de l'existence ; enfin, la confrontation du sacrifice d'Isaac avec celui d'Oedipe en vue de faire réfléchir les élèves à l'idée

[636] HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion, op.cit.,* p. 98.

[637] LELEUX Claudine, "L'éthique de la discussion. Pour une éducation à l'intercompréhension.", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p., p. 105-134, situations décrites p. 127-128.

habermassienne selon laquelle "la morale rationnelle scelle l'abolition du sacrifice[638]", en ne posant pas d'exigences surérogatoires.

Précisons toutefois que l'éthique d'un désir qui ne s'autoriserait que de lui-même ne pourrait moralement fonder ses normes qu'au prix d'un rationnement pulsionnel. Or il y a bien là, en quelque sorte, un sacrifice structuré par le manque. *Ne serait ainsi discutable que le sacrifice de son propre désir : céder sur l'impératif éthique d'une fidélité à un processus de vérité singulière.* Mais la proposition faite d'évaluer à l'aune du critère d'universalité le refus de vivre dans un monde où serait tombé une bombe atomique, au nom de la préservation de l'espèce humaine, n'est guère pertinente à ce niveau puisque seules sont en jeu des normes relatives aux choix préférentiels quant au *telos* d'une vie digne d'être vécue, sans caractère d'obligation morale. Par ailleurs, en avançant l'idée selon laquelle le sacrifice d'Isaac n'est pas un choix susceptible d'universalisation, Claudine Leleux invite les élèves à une désobéissance légitime face à des ordres qui semblent un véritable défi à la raison critique, mais en indiquant que "c'est l'attitude des parents qui attentent à l'intégrité de leur enfant qu'il y a lieu d'interroger[639]", n'y a t-il pas là un risque de confusion entre deux registres de vérité ? S'il va de soi que l'obéissance aveugle à un commandement, même s'il émane de l'autorité paternelle, doit céder place à l'adhésion librement consentie à des normes morales fondées en raison, peut-on ainsi interpréter à la lettre un texte qui, outre le contexte historique dans lequel il s'inscrit, appelle une réflexion à la fois exégétique et herméneutique ? Ainsi, à titre d'exemple, l'écrivain italien Erri De Luca, qui accueille avec une attention patiente les paroles de l'Ecriture sainte "au point d'être salé par elles[640]", sans pour autant avoir la foi, suggère qu'entre Abraham et Elohim une alliance était scellée, le sacrifice du fils étant non un ordre mais une mise à l'épreuve connue à l'avance de celui à qui était promis une innombrable descendance. Par une analyse subtile de certains termes

---

[638] *Ibidem,* p. 128, cité en référence à HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion, op.cit.,* p. 125.

[639] *Ibidem*

[640] DE LUCA Erri, *Première heure* (1997), trad. Danièle Valin, Paris : Gallimard, coll. Folio, 148 p., préface p. 10.

hébreux utilisés dans ce chapitre vingt-deux de la Genèse et notamment l'expression "me voici", reposant sur le principe hébraïque de la "gématria" propre à l'herméneutique talmudique (les lettres de l'alphabet hébreu sont également des nombres et les mots de même valeur numérique entrent ainsi dans un rapport de correspondance symbolique), l'auteur certes ne résout pas le mystère d'une telle obéissance mais en éclaire sous un jour singulier la dimension sacrificielle. Reste que l'épreuve d'Isaac se supporte, elle, d'une ignorance excédant néanmoins toute rationalité, et qu'il paraît délicat de la soumettre ainsi à l'appréciation évaluative des élèves, les dilemmes éthiques ne pouvant se poser à ce niveau d'interprétation.

La discussion à ce stade éthico-existentiel est plutôt, comme l'indique par ailleurs Claudine Leleux, de s'assurer de l'autonomie des choix et de leur authenticité. Cette dernière peut être d'ailleurs éclairée par les apports de la psychanalyse. Ainsi, dans l'exemple cité de la fillette qui préfèrerait renoncer à son désir (vivre à la campagne avec son père) pour s'identifier "généreusement" à celui de sa mère, la question de ce masochisme moral pourra être interrogée. D'autre part, les choix opérés devraient permettre la mise en lumière des valeurs en procédant. Mais une telle clarification des valeurs peut soit conduire au respect des préférences axiologiques exprimées, soit à la modélisation de l'élève en vertu des normes qu'on souhaite lui inculquer. Il convient ici de spécifier ce que recouvre la mouvance de la clarification des valeurs.

Le fondateur de la méthode de la clarification des valeurs est l'américain Louis Edward Rath qui, collaborant avec d'anciens étudiants, a écrit un ouvrage exposant les principes de base de la méthode et s'inspirant librement du pragmatisme de Dewey[641]. Le principe fondamental du pédagogue et psychologue John Dewey est celui du *learning by doing,* le savoir ne pouvant être dynamiquement construit qu'en réponse à un questionnement véritable et non artificiellement induit. La mise en place de ce que l'on appellerait aujourd'hui des situations-problème est ainsi de nature à provoquer un intérêt intellectuel enraciné dans l'expérience et transposable aux

[641] RATHS Louis E, HARMIN Merrill and SIMON Sidney B (1966), *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus : E. édition 1978, C.E. Merrill, 353 p.

valeurs, en constante évolution dès lors qu'elles reposent sur le vécu. Les valeurs sont alors moins des universaux que l'expression de formes de vie valorisées qui, dès lors qu'elles sont interrogées et soumises méthodiquement à l'épreuve de la réflexion, se stabilisent alors en des schèmes à la fois cognitifs et affectifs servant de guide pour l'action. Ce qui intéresse les adeptes de la clarification des valeurs, c'est leur émergence au terme d'un processus réflexif de "valuation" se saisissant de l'expérience vécue, et qui doit être méthodiquement conduit, selon sept étapes, susceptible d'être regroupée en trois catégories : choisir, estimer et agir, et qui se déclinent ainsi[642]:

1. Choisir librement : prendre conscience des contraintes, influences (problème du conformisme social) et modèles d'autorité qui pèsent sur nos choix.
2. Choisir parmi plusieurs options, de manière à élargir l'éventail des possibles et renforcer la liberté.
3. Choisir après examen des conséquences possibles et prévisibles.
4. Estimer son choix (ses convictions et comportements); savoir les apprécier et évaluer.
5. Affirmer publiquement et résolument ses choix; les communiquer au moment opportun.
6. Agir de manière cohérente, en lien avec ses convictions assumées.
7. Concrétiser ses valeurs par des actions répétées, à même de créer un comportement habituel.

Le quatrième critère s'inspire du lien existant chez Dewey entre affectivité et rationalité : il s'agit d'être à l'écoute des émotions et sentiments suscités par le choix retenu.

> Bien au fait de l'importance des phénomènes psychiques pour la conduite de la vie, les praticiens de la Clarification des Valeurs admettent que la vie inconsciente et la vie supraconsciente peuvent faire partie des facteurs dont on tient compte dans le "jugement" de valeur. Ce sont des énergies qui peuvent soutenir avec force ce type de jugement quand elles sont en harmonie avec la raison[643].

[642] *Ibid.,* p. 289.

[643] LAPREE Raymond "La clarification des valeurs "nouvelle manière". Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien, *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines, op.cit.,* p. 1- 46, citation p. 17. Voir aussi du même auteur *La psychagogie des valeurs. Symbolique et imaginaire en éducation*, chapitres 8 et 10, Outremon : Les Éditions Logiques, 2000, 583 p.

L'inspiration est ici celle de la psychanalyse jungienne et de la psychologie humaniste, ainsi qu'en témoigne la terminologie. L'auteur, formateur au Québec, propose par ailleurs une psychagogie des valeurs, dans le prolongement des travaux de Gilbert Durand sur les structures anthropologiques de l'imaginaire : "après avoir identifié la valeur non comme un produit fonctionnaliste mais, sous l'éclairage de G.Durand, comme une image qui à son niveau symbolique extrême est un archétype, nous proposons de repérer les univers imaginaires qui se manifestent lors des activités de clarification des valeurs[644]". Il apparaît certes intéressant de conférer à la valeur toute la richesse signifiante d'un symbole, mais le professeur peut-il se faire "psychagogue", soit l'initiateur ou le guide d'une démarche qui risque de le transformer en accompagnateur spirituel, lorsque les images se rattachent à un univers symbolique religieux ? L'auteur souligne en ce sens le risque mais aussi l'intérêt de cette démarche au service de la croissance spirituelle, compte tenu du nouveau contexte d'éducation québécoise. Ou encore, peut-il se métamorphoser en thérapeute improvisé, voire en animateur de développement personnel [645]? Notons ainsi une certaine réserve quant à l'utilisation "sauvage" de symboles qui, en leur épaisseur et sédimentation historique, engagent un travail d'interprétation délicat. D'autre part, si l'image archétypale est à la source des valeurs, elle devrait fonder la première étape du choix, et la démarche de clarification risquerait fort alors de procéder à des rationalisations a posteriori de processus peu ou prou inconscients révélés par la puissance des symboles. L'auteur note qu'à l'occasion de cette démarche d'intériorisation "la lumière qui surgit à l'intérieur de soi est à ce point intense qu'elle force la raison à se mettre à la remorque de la connaissance symbolique[646]". Mais c'est alors reconduire l'éthique à une initiation spirituelle dont la lumière risque bien d'éblouir celle de l'*Aufklärung* !

---

[644] *Ibid.*

[645] Précisons que Raymond Laprée est également formateur d'animateurs au Québec et a écrit des ouvrages sur la gestion des réunions et des projets de groupe. Des vidéos sur le site *you tube* exposant ses séminaires de formation ont un titre tout aussi éloquent que flottant : "Pour réussir vos projets, planifiez votre énergie H" (l'énergie H est l'énergie humaine) !

[646] *Ibid.,* p. 18.

Le cinquième critère risque par ailleurs de confondre une démarche ayant pour effet de rendre publique la raison, au sens préconisé par Kant, avec le développement d'habiletés interpersonnelles et relationnelles au service d'une communication efficace ! Quant au dernier critère, le risque est la modélisation chez l'élève d'un pattern comportemental répondant aux normes que l'éducateur souhaite transmettre. Ainsi, si les promoteurs de la Clarification des Valeurs ont souhaité, dans les années 60, renforcer la conscience fine des valeurs personnelles auxquelles le jeune adhère spontanément, les vives critiques exercées à l'instar de cette méthode, entre 1975 et 1980, ont eu pour effet paradoxal de mettre l'accent sur la transmission nécessaire des valeurs nationales et issues de la tradition religieuse. La clarification des valeurs a pu alors, chez certains éducateurs, devenir un instrument d'éducation morale au sens le plus étroit du terme. Pour autant, *un tel courant n'est pas dénudé d'intérêt pédagogique s'il vise seulement à conscientiser les préférences axiologiques exprimées par les élèves, même s'il va de soi que celles-ci s'enracinent dans un terreau de valeurs héritées.* L'enjeu est de provoquer l'intérêt des élèves à partir de thématiques susceptibles de les concerner, sans renoncer à aborder des sujets délicats ou peu traités dans un contexte scolaire. De nombreux supports peuvent être proposés pour induire cette démarche : documents écrits, sonores ou filmés, récits, chansons, extraits de conférences...La clarification proposée s'accompagne de questions afférentes aux différents critères mentionnés, de manière à ce que les élèves puissent réfléchir leur existence, en silence et individuellement. Par exemple, les élèves pourront être invités à se demander, à partir d'un texte exposant de la manière la plus neutre possible comment certains usagers avaient déjoué un système de péage, quel est leur rapport au règlement :

> Essaies-tu parfois d'enfreindre les règlements ? Coche la réponse qui s'applique le mieux à TOI :
> - Seulement si je suis certain(e) que je ne serai pas pris(e).
> - Si je sens que j'ai une bonne chance de ne pas me faire prendre.
> - Jamais, en aucun cas.
> - Seulement si j'ai un besoin essentiel.
> - Ou écrire tout autre choix qui te convient mieux.....[647]

L'auteur précise que cet exercice a pour fin de mettre de l'ordre dans son

[647] *Ibidem,* p. 28.

expérience personnelle et non d'amorcer nécessairement une discussion collective dès lors que "la valeur n'est pas le fruit d'un consensus, mais d'une adhésion personnelle[648]", certains jeunes ayant par ailleurs du mal à se mettre à distance du jugement de leurs pairs. Néanmoins, les échanges fondés sur le respect des prises de parole et engagés dans un climat de confiance peuvent permettre d'inscrire la démarche de clarification des valeurs dans une procédure discursive. C'est ce que propose C. Leleux : ainsi, à partir des 30 articles de la Déclaration des Droits de l'Homme de 1948, elle demande aux élèves de choisir les 5 articles qui ont leur préférence et de les classer, puis de dégager les valeurs qui les sous-tendent en vue d'établir une hiérarchie axiologique propre, susceptible de servir de fondement à la discussion[649]. La clarification peut aussi s'opérer parmi une liste de valeurs proposées afin de les rendre explicites. A titre d'exemple, l'élève doit répondre à l'exercice suivant : "Je ne supporte pas 1) qu'on me manque de respect 2) qu'on m'impose ce que j'ai à faire 3) qu'on n'écoute pas ce que je dis parce que ma valeur principale est .....[650] ". L'enjeu est alors à la fois d'exercer le jugement évaluatif singulier (il va de soi qu'il n'y a pas de "bonne réponse"), et la compétence à le communiquer dans le respect des choix propres à chacun, révélateurs du pluralisme des valeurs. Il n'empêche que *s'il est certain que la clarification des valeurs est une habileté acquise, en vue de renforcer l'autonomie du choix et la capacité d'en répondre, il est moins sûr qu'elle relève d'une compétence conative, en ce que la culture du jugement moral n'est pas suffisante pour déterminer l'agir, en cohérence avec les normes objectivées, identifiées et choisies. Mais l'intérêt de cette démarche tient à ce qu'elle approfondit la conception de Kohlberg, le développement moral se déroulant selon un axe à la fois vertical et horizontal de croissance, dès lors que les valeurs sont également traversées par l'affectivité du sujet et prennent en compte l'expérience vécue ainsi interrogée et mise à distance.*

---

[648] *Ibidem,* p. 30.

[649] LELEUX Claudine, *Dans quelle société je veux vivre ?* Coll. Séquences didactiques de philosophie, Démopédie, 1998, p. 145-150, 202 p.

[650] LELEUX Claudine, *Exercice de hiérarchisation et de clarification des valeurs,* http://users.skynet.be/claudine.leleux/Exercices_V_N.pdf

Reste le niveau proprement moral de la discussion, le plus problématique, en ce qu'il exige l'adoption du point de vue de l'impartialité propre à l'obligation morale et à même de faire exploser les perspectives du sujet singulier. Les valeurs en jeu sont celles des droits de l'individu mais en référence à un bien commun, la justice ne pouvant se concevoir sans la solidarité, selon Habermas. Il s'agit ici de présenter des conflits de valeur afin d'exercer le jugement normatif en situation. Certes, les dilemmes moraux proposés par Kohlberg peuvent servir de levier de réflexion pour inviter les élèves à évoquer d'eux-mêmes des situations similaires de nature à provoquer une dissonance cognitive, mais de manière à ce que le jugement moral s'ancre dans l'existence et éclaire rétrospectivement l'agir.

En ce sens, C. Leleux soumet à la réflexion des élèves le cas de deux jeunes gens choisissant de faire l'amour sans préservatif, en vue de privilégier des valeurs de passion et de défi qui pourtant ne sont pas universalisables[651]. L'enjeu est ici de situer les problèmes dans la sphère de la normativité, laquelle serait soumise à la reconnaissance par une praxis d'argumentation. Mais il ne s'agit pas pour autant d'éliminer de la discussion toute forme éristique, la coopération des participants en vue de la production de normes validées par tous présupposant "une *compétition à coup d'arguments*[652]", en vue de parvenir à un consensus. Celui-ci correspond, au stade post-conventionnel, à la coordination des perspectives propres aux locuteurs et qui se rattachent aux rôles communicationnels (prise en compte des points de vue du "je", du "tu" et du "il") et des perspectives échangées sur le monde, lesquelles peuvent se rattacher à une attitude conforme aux normes, expressive ou objectivante, portée à la fois sur la réalité, les relations interpersonnelles comme sur ses propres sentiments. L'interaction de ces deux systèmes de perspectives répond alors à une quête coopérative de la vérité selon les modes cognitif, interactif et expressif, vérité qui n'est qu'une visée de la discussion. C. Leleux considère en effet qu'il y a au moins trois difficultés à la mise en oeuvre de ce dispositif [653] :

---

[651] LELEUX Claudine, "L'éthique de la discussion. Pour une éducation à l'intercompréhension", *op.cit.,* p. 129.

[652] HABERMAS Jürgen, *Morale et communication, op.cit.,* p. 176.

[653] LELEUX Claudine, *ibid.,* p. 125-126.

- le critère de la publicité d'accès à la discussion, compte tenu du cadre restreint de la classe, d'où la nécessité pour l'enseignant de faire valoir les points de vue non représentés;

- le critère d'égalité de participation, susceptible d'être compromis par la position statutaire de l'enseignant, à la fois juge et partie;

- le critère de la sincérité des prises de position, lesquelles doivent également s'exprimer sans contrainte, ce qui suppose un climat de confiance réciproque et la capacité de s'affranchir des jeux d'influence et de séduction.

Concluons sur le fait que cette forme de recherche discursive ne peut ainsi qu'être un idéal régulateur inspirant les pratiques à l'école, en vue de former le jugement moral. Par ailleurs, les règles de l'éthique de la discussion peuvent être mises en lien avec les interdits fondateurs du lien social dont la morale est la garantie ultime. Selon le philosophe Jean-François Malherbe, outre l'interdiction du mensonge en vue de la recherche de la vérité, le fait de respecter son tour de parole et de faire droit à celle d'autrui "est une forme mineure de l'*interdit de l'homicide*[654]", car refuser pour soi ou pour l'autre le droit de parler, est en quelque sorte une mort symbolique. Un autre impératif éthique de la discussion est de :

> *Traiter toujours les autres en sujets. Ne pas les manipuler, ni se laisser manipuler par eux (séduction, etc.*). Ce principe est une forme mineure de l'*interdit de l'inceste.* En effet, l'inceste est un acte dans lequel un sujet (qui a le plus souvent autorité sur l'autre: parent, éducateur, etc.) réduit l'autre à un pur objet de satisfaction de son désir. L'inceste est un acte dans lequel un sujet nie qu'un autre sujet soit un sujet (…). C'est un acte de dépersonnalisation[655].

Ainsi la délibération, loin de travailler seulement des compétences éthiques, a en elle-même un enjeu éthique d'importance au regard de l'institution du sujet.

---

[654] MALHERBE Jean-François, *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique* III, Montréal : Liber, 2006, 118 p., p. 29.

[655] *Ibid.,* p. 29-30.

2.2.6. L'éducation du caractère ou la culture des vertus aristotéliciennes au sein de l'école républicaine.

Les méthodes d'éducation morale mises en place à partir des années 1970, aux Etats-Unis et au Canada, inspirées de la clarification des valeurs ou du conflit cognitif en jeu dans la résolution de dilemmes éthiques, n'ont pas provoqué l'unanimité. Dès les années 1980, un certain nombre de penseurs ont élaboré en la théorisant une approche fondée sur l'éducation du caractère, d'ores et déjà expérimentée dans les années 20 aux Etats-Unis, et qui prétend enfin résoudre l'épineux problème posé par cette partie 2.2. : comment réussir à passer de la connaissance du Bien à sa pratique effective ? Les effets de séduction d'une telle conception tiennent à sa centration sur le sujet moral lui-même et non point sur la formation d'un jugement abstrait de l'*éthos*, des valeurs qu'il convient d'incarner dans le tissu de la vie quotidienne. Les tenants d'une telle mouvance partent en effet du constat délétère d'une société déclinante quant aux valeurs qu'elle cherche à promouvoir, la crise de l'autorité et l'excès d'individualisme conduisant à la dégradation du lien social (incivilités; perte de repères moraux...) et à la perte du Bien commun. L'éducation du caractère serait alors *la* réponse à un tel désenchantement, nulle formation du jugement ne pouvant être entreprise à partir d'un tel analphabétisme moral qu'il convient de dissiper, par l'acquisition de "bonnes" habitudes. Mais celles-ci se différencient-elles alors d'un *pur et simple endoctrinement moral ?*

Les principes de cette méthode, au nombre de onze, ont été identifiés et rédigés en 1995 par les auteurs américains Thomas Lickona, Eric Shaps et Catherine Lewis : "11 principles of effective character education" et sont présentés sur un site internet visant à promouvoir sur un plan national les enjeux sociétaux d'une telle éducation scolaire à la vertu[656]. En voici l'exposition, succincte :

- **Premier principe :** sensibiliser les jeunes aux valeurs pérennes, universelles, susceptibles de transcender les différences culturelles et confessionnelles : honnêteté,

[656] Character Education Partnership, "11 principles of effective character education" http://www.character.org/wpcontent/uploads/2011/12/ElevenPrinciples_new2010.pdf

sens de la responsabilité et de l'équité, respect de soi et des autres, tout en veillant à leur intériorisation fine. Est également en jeu le développement de qualités recouvrant ce qu'il est convenu d'appeler les compétences psycho-sociales, et notamment le développement de l'esprit critique, de l'empathie, de l'estime de soi et d'une "positive attitude".

- Deuxième principe : l'éducation du caractère ne désolidarise pas la pensée du sentiment et de l'action :"thinking, feeling, and doing". La connaissance du Bien participe du sentiment qu'il inspire et de l'action qu'il encourage. La formation est celle de la personne et doit concerner l'esprit autant que le coeur. Sont en jeu des compétences à la fois cognitives, comportementales et affectives.

- Troisième principe : veiller à favoriser au sein de l'école et de la classe des situations propices à une dynamique motivationnelle d'appropriation des valeurs en jeu. Le développement du caractère doit s'intégrer clairement aux expériences curriculaires des élèves et contribuer à la formation d'une citoyenneté responsable. Seront proposés par exemple, à cette intention, des débats, un apprentissage coopératif, une médiation et résolution des conflits par les pairs, mais aussi des récits exaltant des modèles de vertu fictionnels ou vivants (Martin Luther King) susceptibles d'être imités. D'autre part, des qualités telles que la persévérance et le contrôle de soi seront systématiquement favorisées.

- Du quatrième au onzième principes : "creating a caring community", l'établissement étant le lieu par excellence de valeurs partagées par toute la communauté éducative, laquelle inclut également les parents. Le sentiment d'appartenance à cette communauté inclusive est fort. Les adultes doivent "prêcher par l'exemple" : la pédagogie du modèle est valorisée. L'enjeu est celui de la réussite scolaire, corrélée à des attentes élevées sur le plan comportemental, afin que les élèves soient davantage disponibles aux apprentissages. Il s'agit de contribuer à développer une culture de l'excellence au sein de l'école et des instances en procédant (conseil), afin de valoriser l'engagement civique, l'équité, et des relations interpersonnelles à la fois pacifiées et harmonieuses.

A la question qui nous intéresse, à savoir celle d'un possible endoctrinement, le Ministère de l'Education de l'Ontario engagé dans un tel programme de développement depuis 2006, en vue d'intégrer le développement du caractère dans toutes les écoles de l'Ontario, a une réponse qui semble sans ambiguïté :

> Le développement du caractère vise un niveau toujours plus grand de connaissance de soi, de réflexion et de compréhension. Il ne s'agit pas d'endoctrinement. Il vise le développement de la pensée critique et analytique. Il ne s'agit pas de punitions. Il vise le développement de l'autodiscipline. Les conséquences comportementales sont abordées dans les codes de conduite, qui sont obligatoires dans toutes les écoles de l'Ontario[657].

D'un autre côté, "le développement du caractère est un projet de l'école où tous les membres de la communauté scolaire partagent la responsabilité de modéliser, d'enseigner, et s'attendent à voir les attributs universels dans toutes les activités de l'école et de la salle de classe, ainsi que dans les activités parascolaires[658]". Modéliser : n'a t-on pas là affaire à une entreprise de conditionnement moral ? Alors que la neutralité était prônée dans la méthode de clarification des valeurs ou l'approche kohlbergienne des dilemmes moraux, les adultes doivent susciter, par leur exemplarité, le "bon" caractère. Mais n'est-il pas cohérent d'incarner les valeurs morales que l'on se doit de transmettre auprès des jeunes ?

Le problème serait plutôt celui du statut de l'élève : sujet ou objet ?

> Quand les valeurs à inculquer aux jeunes ont toutes été choisies par les adultes, que les activités scolaires et parascolaires ont toutes été planifiées pour faire vivre ces mêmes valeurs, quand les codes de conduite à respecter sont déjà fixés par les adultes et imposés aux jeunes, quelle place leur reste t-il ? Il leur reste à entrer dans la ronde et à réaliser ce qu'on attend d'eux, c'est-à-dire apprendre à être de bonnes personnes, respectueuses et responsables (...). Que ce soit par la discipline à respecter, le contrôle de soi à exercer ou le service à la collectivité à pratiquer, c'est toujours le même projet qui tente de se concrétiser, celui de former, de sculpter le *caractère* des jeunes, de donner un sens à leur vie[659].

---

[657] Ministère de l'éducation de l'Ontario, "VERS DES POINTS COMMUNS : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12ème année", juin 2008, 32 p., p. 5, http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/booklet2008f.pdf

[658] *Ibid.*

[659] ROY BUREAU Lucille, "L'éducation du caractère ou le retour de l'apprentissage de la vertu", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines, op.cit.,* p. 85-104, citation p. 93-94.

Par ailleurs, ce souci d'inculcation morale se rattache à la logique des compétences dont la finalité, on l'a vu en 2.1., est l'insertion réussie sur le marché du travail :

> Préparer les élèves au monde du travail est aussi un objectif important en éducation. Le Passeport-Compétences de l'Ontario (PCO 2007), qui repose sur des recherches et des consultations exhaustives de Ressources humaines et Développement social au Canada et du ministère de l'Éducation de l'Ontario, identifie les compétences essentielles et les habitudes de travail importantes qui sont utilisées dans pratiquement toutes les professions. Elles sont assorties de caractéristiques comme la fiabilité, la responsabilité, l'intégrité, l'initiative et le respect. Les perspectives des employeurs canadiens, exposées dans le document intitulé Compétences relatives à l'employabilité du Conference Board du Canada, vont dans le même sens. Il est mentionné dans ce document que les compétences en gestion personnelle comme l'honnêteté, la souplesse et le respect de la diversité, sont des qualités essentielles pour les élèves qui entrent sur le marché du travail[660].

Dès lors, la question se pose d'une éducation du caractère au sein de l'école de la République, irréductible à la modélisation d'une excellence morale reposant, peu ou prou, sur un processus d'habituation aux qualités que l'on cherche à promouvoir, notamment par contagion et imitation, dans une visée notamment utilitariste. Lucille Roy Bureau, de l'Université Laval, estime que l'approche des tenants de l'éducation du caractère ne propose qu'une caricature du modèle aristotélicien, la vertu étant une disposition à agir engageant une capacité discriminée à faire des choix raisonnables et engageant justement la liberté du sujet. Ainsi, l'acte vertueux ne saurait être jugé selon les seuls résultats qu'il produit, mais selon la disposition qui nous détermine à agir, et qui est autant affaire d'affectivité maîtrisée (ou de modération des passions), que de raison prudentielle. Aussi, "tant que l'on prétendra pouvoir dresser le comportement des jeunes d'âge scolaire à distance de leur raison, on ne pourra que rater la cible de ce qui constitue précisément le caractère et son éducation, en termes aristotéliciens tout au moins[661]". Qu'en est-il plus précisément chez Aristote ? Nous examinerons les points de divergence en quatre points indissociables, à partir de l'action vertueuse comprise comme :

---

[660] Ministère de l'éducation de l'Ontario, "VERS DES POINTS COMMUNS : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12ème année", *op.cit.*, p. 10.

[661]ROY BUREAU Lucille, "L'éducation du caractère ou le retour de l'apprentissage de la vertu", *in* BOUCHARD Nancy (direction), *op.cit.,* p. 94.

1) intelligence du *kaïros*, saisie parfaite de la contingence, de l'instant propice à l'action juste ;
2) prudence, solidarité de la pensée délibérative et de l'action librement choisie et consentie ;
3) plaisir de l'excellence morale non assujettie à une finalité extrinsèque ;
4) accomplissement de soi, de son caractère : *êthos,* à travers la cristallisation d'habitudes : *éthos*, résultant d'une disposition acquise : l'*hexis.*

1) Aristote différencie, sans néanmoins les dissocier, les vertus éthiques des vertus intellectuelles. Ainsi, la prudence, *phronesis,* est possession de principes de conduite, pouvoir de délibérer relativement aux choses bonnes pour nous. Dans l'*Ethique à Nicomaque,* Aristote définit la prudence comme "un état vrai, accompagné de raison, qui porte à l'action quand sont en jeu les choses bonnes ou mauvaises pour l'homme[662]". Cette vertu intellectuelle ou "dianoétique" qui, à la différence de la science, ne porte pas sur le savoir des objets nécessaires et éternels mais sur le contingent, sans pour autant s'assimiler à un art, est capacité de voir en avant et saisie des moments opportuns, du *kaïros*[663]. Mais le *kaïros,* médiété dans l'ordre de la temporalité : ni trop tôt ni trop tard, ne se révèle comme réalité signifiante qu'à celui qui a appris à lire dans l'événementiel l'urgence d'une action unique et singulière, s'insérant au bon moment. Cette saisie du *kaïros* en appelle à l'intuition qui, lorsqu'elle devient infaillible, semble relever d'un don divin qui n'est pas sans rappeler l'opinion droite platonicienne et soulève à nouveau le problème de la transmission, au sein de l' institution scolaire, d'un tel savoir vécu. A noter d'ailleurs que l'homme du *kaïros* par excellence est l'homme politique, tel Périclès. Dès lors se pose la question d'une éducation du caractère à l'école, la vertu étant acte de perpétuelle création, de par l'imprévisibilité de l'occasion favorable qu'il convient

[662] ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque,* VI, 1140 b 5*,* trad., présentation et notes par Richard Bodéüs, Paris : Garnier-Flammarion, 2004, 561 p., p. 303. Précisons que l'auteur traduit le terme grec *phronesis* par sagacité.

[663] Si pour Aristote "il n'y a qu'une seule façon de faire le bien, il est bien des manières de la manquer. L'une d'elles consiste à faire trop tôt ou trop tard ce qu'il eût fallu faire plus tard ou plus tôt. Les Grecs ont un nom pour désigner cette coïncidence de l'action humaine et du temps, qui fait que le temps est propice à l'action bonne : c'est le *kaïros*, l'occasion favorable, le temps opportun", AUBENQUE Pierre, *La prudence chez Aristote,* Paris : P.U.F., Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1963, 192 p., p. 96-97.

d'apprendre à repérer dans le jeu mouvant de la vie. Ainsi, l'action éthique, par définition non programmable à la différence d'une compétence, appelle un sens de la contingence qui est le propre de l'intelligence prudentielle.

2) Il y a un lien étroit entre la *phronesis* et le *phronimos.* La singularité du choix prudentiel, de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire, correspond dans la praxis à l'acte de percevoir de manière juste, de bien délibérer dans l'ordre théorétique. La vertu éthique est alors une disposition durable, *hexis,* résultant à la fois d'une délibération volontaire et d'une pratique singulière requérant un apprentissage : apprendre par l'expérience - qu'éclaire le jugement discriminé - à décider de façon opportune, là où les circonstances exposent à l'adversité ou offrent l'occasion inespérée (la saisie du *kaïros*). Celui qui agit doit, selon le philosophe, *savoir* ce qu'il fait pour ensuite *choisir librement* l'acte susceptible d'orienter éthiquement son existence et enfin, l'*accomplir* dans une disposition d'esprit absolument résolue. Savoir, choisir librement et accomplir non moins librement de telles actions propres à cultiver l'excellence morale requiert, certes, de l'exercice et du temps. Mais ce serait un contresens que de réduire l'acquisition des vertus désirables, toujours comprises comme juste mesure, médiété entre deux excès contraires, à un seul processus d'habituation, voire d'imitation, la pensée réflexive critique précédant et accompagnant l'acte modéré, loin de le légitimer a postériori. Le *phronimos* est bien l'homme réfléchi qui applique son jugement pratique à l'action désirée et consentie en toute conscience, même si l'acquisition des vertus éthiques relève bien d'une sorte d'incorporation vivante du Bien, se donne à voir d'après les oeuvres de la vie.

3) Dès lors, l'éducation du caractère n'a pas d'autre finalité que ce désir de l'excellence qui porte la marque du plaisir, critère seul à même d'identifier l'acte vertueux, et qui distingue radicalement l'éthique téléologique d'Aristote de la déontologie morale kantienne. L'autre critère de distinction d'avec Kant est celui du *kaïros* de l'action morale : la question de sa temporalité ne saurait se poser avec l'impératif catégorique qui vaut absolument. Or qu'en est-il d'un tel plaisir à cultiver notre excellence propre, à exercer la pointe de notre intelligence dans l'ordre de

l'irréversible, au sein des écoles mettant en oeuvre le programme de développement du caractère, plaisir existant en soi et non inféodé à quelque finalité extérieure, telle que la réussite dans la vie et dans les études ?

4) Par ailleurs, l'excellence morale ne se cultive que par l'*hexis*, possession éclairée de soi-même et non puissance d'imitation ou de répétition de normes axiologiques déterminées pour notre bien, et qu'il nous appartiendrait de reconduire par intériorisation non critique. Ainsi, si l'on ne devient juste qu'en pratiquant la justice, l'acte précédant la puissance, ce n'est pourtant qu'à la faveur d'actes réfléchis accomplis régulièrement *et* délibérément. Les vertus éthiques sont des actes pleinement volontaires par lesquels le sujet accomplit à même son existence le savoir et le désir du Bien, réalisant par là son caractère : *êthos.* La vertu, provenant de la cristallisation par l'exercice des bonnes habitudes entérinées par les moeurs et nécessaires à la vie de la Cité, *éthos*, a pour fruit d'une telle acquisition la détermination du caractère, *êthos*, comme oeuvre propre, *ergon* : ce qu'un être fait de lui-même. Le caractère est, en un sens étymologique, le sceau par lequel une personne marque par ses actes l'empreinte de sa vie, la manière d'être singulière qui la caractérise.

> Le caractère constitue la personne, c'est la signature qu'elle appose sur sa vie. Former son caractère doit donc lui permettre de développer tout son potentiel et de l'actualiser en vivant le plus possible et le plus régulièrement possible à hauteur humaine, ce qui est d'une complexité non réductible au comportement observable[664].

Le caractère est ainsi irréductible à l'excellence éducative transmise au sein des écoles, si l'on considère celle-ci comme la possession d'attributs moraux universels, établissant des normes comportementales faisant l'économie du *propre*. L'*hexis,* grâce à une discipline réitérée de l'existence, règle finement les choix préférentiels *singuliers* à opérer au sein de configurations toujours particulières.

D'autres critiques peuvent être avancées à l'encontre de l'approche pédagogique du développement du caractère. L. Roy Bureau note que les problèmes sociaux actuels ne sauraient être entièrement résolus par un tel programme. Par

[664] ROY BUREAU Lucille, "L'éducation du caractère ou le retour de l'apprentissage de la vertu", *in* Bouchard Nancy (direction), *op.cit.,* p. 97.

ailleurs, outre le fait que le concept de caractère reprend vigueur comme *autre* que lui-même, les vertus aristotéliciennes dites pérennes ne sauraient être purement et simplement transposées dans le contexte du XXIème siècle :

> Elles ont aussi besoin d'être soumises à l'examen du réel et à la réflexion, pour savoir si elles constituent encore les valeurs par excellence pour vivre à hauteur humaine dans notre monde éclaté, tourmenté, "désenchanté". Si tel est le cas, elles doivent alors être proposées en lien avec l'idéal moral auquel elles souscrivent, avec le projet de société qu'elles contribuent à définir et par rapport auquel elles ont à faire consensus. Il en va de la possibilité même de fonder un projet d'éducation morale sur elles, de la question elle aussi pérenne posée par les jeunes : "pourquoi être moral ?"[665]

Enfin, du dialogue désir-raison, il n'est guère question dans l'éducation du caractère qui, certes, modère les sentiments du sujet par le jeu de la juste mesure, *idion metron*, mais fait aussi appel à la rationalité pratique, comme à une dynamique désirante. Or celle-ci ne saurait être artificiellement induite par soumission à un modèle pédagogique normatif. En effet, et comme on l' a vu à la fin de la première partie, le sujet aristotélicien est *hypokeimenon*, étymologiquement parlant, ce qui est jeté en dessous : la substance comme substrat. "Le sujet en effet, c'est, *au point de vue logique,* le sujet d'attribution, ce dont tout le reste s'affirme ; *au point de vue physique,* le sujet, c'est ce à quoi les déterminations arrivent : c'est la matière[666]". Mais la matière, dans la métaphysique du Spagyrite, est ce qui résiste à la forme comme perfection achevée, sans jamais se réduire à une pure indétermination, au non-être, si ce n'est comme accident en tant que privation cherchant à se frayer dynamiquement une voie d'existence, de réalisation. Ainsi, analysée en référence à la puissance, la matière se modèle dans la *Physique* sur le rapport du désir au désirable : "C'est donc la matière qui désire la forme, comme la femelle désire le mâle[667]". Les vertus morales s'enracinent dans la sensibilité du sujet, *vivant et singulier, rationnel et aussi désirant*. Le sujet éthique ne se définit pas seulement en référence à des attributs stables et universels, mais aussi par sa potentialité "érotique" : actualisation dans l'existence de possibilités vertueuses qui dessinent un caractère, empreinte morale d'un individu jamais achevé, mais toujours tendu vers la perfection.

---

[665] *Ibid.,* p. 98.

[666] RICOEUR Paul, *Etre, essence et substance chez Platon et Aristote, op.cit.,* p. 205-206.

[667] ARISTOTE, *Physique*, I, 9 (192 a 20, 200 a 24, 200 b 5), cité par Paul RICOEUR, *Ibid*., p. 214.

2.2.7. L'éthique des vertus : un modèle heuristique pour l'éthique appliquée à l'éducation, ou l'illusion d'un savoir moral réflexif ?

2.2.7.1. Que faire de l'éthique d'Aristote aujourd'hui ? Est-elle, dans sa version contemporaine, un modèle heuristique pour l'éthique appliquée à l'éducation ?

Nous ne saurions congédier l'éthique aristotélicienne au seul motif de la contrefaçon dont elle a pu pédagogiquement faire l'objet, dans les écoles promouvant l'éducation du caractère, dont les résultats en ce domaine sont d'ailleurs mitigés.

A la question relative à l'efficacité de tels programmes, la réponse d'un expert en ce domaine est pour le moins ambigüe : "Il est en fait difficile de répondre par oui ou par non à cette question. Les recherches sont insuffisantes pour atteindre des conclusions[668]", compte tenu notamment de la diversité des programmes et stratégies en ce domaine. Néanmoins ce spécialiste de la question fait ensuite état de recherches dont les "bons résultats", reposant sur un cadre conceptuel solide, s'apprécient par "une vaste gamme de résultats cognitifs, affectifs, comportementaux et scolaires chez les élèves[669]". De tels résultats sont loin d'être négligeables et méritent d'être relevés :

• Amélioration du climat dans les écoles.
• Les élèves et le personnel perçoivent l'école comme un milieu bienveillant et sécuritaire axé sur les enfants.
• Les élèves manifestent un comportement plus approprié et prosocial.

---

[668] MARVIN BERKOWITZ Ph. D., professeur du développement du caractère au département Sanford N. McDonnell de l'University of Missouri – St. Louis, Ministère de l'éducation de l'Ontario, Perspectives des experts, 8 p, p. 2, http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Expert_PerspectiveFR.pdf

[669] "What Works in Character Education du Character Education Partnership s'est penché sur 69 études de recherche de 33 programmes de développement du caractère, arrivant à la conclusion que le développement du caractère produit une vaste gamme de résultats (y compris scolaires). Selon What Works Clearinghouse du ministère américain de l'Éducation, il existe 13 programmes qui produisent de bons résultats. D'après Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning's Safe and Sound, près de la moitié (34) des 80 programmes examinés présentaient des preuves solides ou prometteuses d'efficacité", *Ibid*.

• Diminution marquée de la mauvaise conduite, de la consommation de drogue et de la violence.
• Augmentation de la motivation scolaire, du rendement et des résultats obtenus aux tests normalisés.
• Les élèves améliorent leurs compétences en résolution de problèmes et développent une compétence émotionnelle accrue (incluant les autres aspects de l'intelligence sociale et émotionnelle)[670].

Est-ce à dire que seule cette pédagogie permet d'obtenir de tels effets ? Nous pouvons ici observer que de tels résultats s'obtiennent par d'autres approches, notamment la promotion de la santé à l'école, définie par l'O.M.S. (Organisation Mondiale de la Santé), en 1946, comme "état de complet bien-être, physique, social et mental". Cette définition, certes utopique, a toutefois le mérite de rompre avec le seul paradigme biomédical et de proposer une vision plus holistique de la santé. Les organisations internationales telles que l'O.M.S., l'UNICEF, l'UNESCO, l'UIPES (Union Internationale de Promotion de la Santé et d'Education pour la Santé) mettent en exergue l'importance d'une approche globale impliquant toute la communauté éducative, autour de projets collectifs, et de valeurs partagées, notamment le respect, la responsabilité, l'autonomie, mais aussi la solidarité et la coopération, l'équité et la justice sociale. Il s'agira moins d'adopter une approche prescriptive et injonctive, comportementaliste, que d'expliciter les valeurs sous-jacentes à une normativité éthique dont on peut difficilement faire l'économie (tout en respectant le liberté des élèves, il est - par exemple - difficile de faire l'apologie des conduites addictives. L'enjeu éthique sera plutôt d'en comprendre le sens au regard de l'existence du sujet et de l'accompagner dans cette démarche de questionnement). Ainsi, en France, un tel projet d'éducation à la santé va bien au-delà du seul modèle biomédical (pilier 3 du socle commun) et s'enracine dans les piliers 6 et 7 du socle commun, en vue de l'accompagnement du futur citoyen et de la construction de son statut de sujet. L'enjeu est notamment le développement de compétences personnelles et psychosociales (savoir-faire et savoir-être) susceptibles d'être réinvesties dans les apprentissages. L'amélioration des résultats scolaires est ainsi un effet collatéral appréciable d'une telle promotion du bien-être à l'école. Néanmoins, c'est cet axe qui doit être souligné en vue d'engager les écoles à adhérer à une démarche promotrice de santé. L'UIPES souligne ainsi la nécessité de "fournir au secteur de l'éducation des données probantes sur les avantages qu'une stratégie de

[670] *Ibidem,* p. 3.

promotion de la santé peut offrir aux écoles en améliorant les résultats pédagogiques[671]".

De la même manière, outre l'amélioration sensible du climat d'école et du sentiment d'appartenance à la communauté éducative, essentiels dans le développement des compétences psychosociales, l'amélioration des performances scolaires est soulignée par les tenants de l'éducation du caractère. Ainsi, "une enquête menée auprès de 120 écoles élémentaires californiennes par Jacques Benninga et ses collègues révèle que le développement du caractère est étroitement lié aux résultats obtenus en langues et en mathématiques dans les tests scolaires normalisés[672]". Que l'éducation du caractère soit ainsi corrélée à la réussite scolaire n'est pas sans poser problème d'un point de vue épistémologique et méthodologique : comment rendre compte objectivement de la causalité des bons résultats scolaires ? Sont-ils la résultante d'une estime du sujet renforcée ou d'un conditionnement moral et comportemental permettant de produire, par le jeu des "bonnes habitudes", de "good boys and good girls" (stade 3 de la reconnaissance de se actes par les tenants de l'autorité et de l'institution, dans la classification de Kohlberg) ?

Mais les problèmes que pose une telle approche du développement sont également d'ordre psychologique et philosophique. Ainsi, L. Roy Bureau considère que si seuls les adultes décrètent "les valeurs à inculquer, les bons comportements à reproduire, les livres à lire, les récompenses et les punitions qui motivent[673]", alors l'attention portée à la personne de l'élève interdit son devenir-sujet. Le caractère qu'il s'agit d'éduquer "n'est pas celui d'un *sujet* en train de naître, il n'est pas non plus celui d'une *liberté* qui a besoin d'accompagnement et de responsabilisation[674]", faute d'une

---

[671] UIPES, Union Internationale de Promotion de la Santé et d'Education pour la Santé, *Vers des écoles promotrices de santé. Lignes directrices pour la promotion de la santé à l'école, 2ème version du document précédemment intitulé "Protocoles et Lignes directrices pour les écoles promotrices de santé",* www.iuhpe.org

[672] *Ibid.*

[673] ROY BUREAU Lucille, "L'éducation du caractère ou le retour de l'apprentissage de la vertu", *in* Bouchard Nancy (direction), *op.cit.,* p. 100.

[674] *Ibid.,* p. 101.

connaissance fine de soi et d'un regard critique à porter sur ses propres valeurs. "Si nous voulons aider les jeunes à développer leur identité morale, alors soucions-nous d'eux, soyons-leur présents et laissons-leur de la place. Pas toute la place, mais une place suffisante pour être et devenir[675]".

Or cela ne signifie pas pour autant que la pensée d'Aristote ne soit pas de nature à inspirer l'éducation morale, sous réserve d'en respecter l'assise théorique (notamment l'enjeu de la *phronesis*, soubassement intellectuel de la vertu éthique), et la place qu'elle assigne au sujet. *Seulement le gauchissement de l'éthique aristotélicienne conduit à une conception orthopédique de l'éducation, visant à redresser l'élève en vertu de normes comportementales programmatiques qui détermineraient l'agir comme un résultat à produire, objectivable et donc évaluable, jugé socialement désirable.* C'est pourquoi il importe d'interpréter l'esprit d'une telle éthique en son actualisation contemporaine, les vertus en jeu n'étant pas aussi pérennes que l'affirment les tenants de l'éducation du caractère. Dès lors, que retenir de l'inspiration aristotélicienne des éthiques de la vertu, au regard de la question qui nous préoccupe ?

Les éthiques de la vertu qui se réclament d'Aristote sont, à la différence de l'éthique des règles, axées sur le développement de la personne et de son accomplissement moral. A la question "Que dois-je faire ?" se substitue celle de savoir quels traits de caractère sont nécessaires au bien visé, sans lequel l'*eudaimonia*, l'épanouissement de nos virtualités proprement humaines, le bonheur de l'excellence, ne saurait être atteint. Mais un tel *telos* de la vie bonne ne saurait se réduire à des obligations générales et recoupe tous les engagements effectifs du sujet-citoyen. En ce sens, est privilégiée l'appartenance à la *res publica,* comprise comme une communauté concrète, et la participation active à une vie publique irréductible à la conception libérale d'une citoyenneté centrée sur les droits et devoirs et privilégiant l'individualisme. Mais pour l'heure nous intéresse la légitimation philosophique d'un tel retour à l'éthique d'Aristote. Le penseur le plus emblématique d'une telle renaissance est le philosophe écossais Absdair MacIntyre dont l'ouvrage

[675] *Ibidem,* p. 102.

Après la vertu, publié en 1981, eut le mérite de renouveler la philosophie morale. La critique des éthiques du juste repose sur trois arguments :

- ✓ *des prémisses incompatibles;*
- ✓ *le style de ces controverses;*
- ✓ *les différentes sources de la morale*[676].

1) Le premier point est relatif aux prémisses que développent les participants au discours moral contemporain : leurs arguments, pertinents par ailleurs, sont rationnellement exposés selon une cohérence logique indéniable, mais ils restent sans issue. Le caractère interminable de tels débats tient à leur dimension nécessairement aporétique en raison du caractère arbitraire des prémisses qui les sous-tendent, soumises à des préférences subjectives non reconnues comme telles. Ainsi, "supposons, par exemple, qu'un utilitariste et un déontologue s'affrontent sur la question de l'avortement. Le premier présupposera que c'est la sensibilité qui constitue le critère d'appartenance à la communauté morale, alors que le second jugera que c'est plutôt la rationalité (ou l'autonomie)[677]".

2) Le second point, relatif au style de ces controverses, tient à ce que "ces débats prétendent néanmoins être des discussions rationnelles et *impersonnelles*, et qu'ils sont donc présentés dans un style approprié à cette impersonnalité[678]". On a donc affaire à un déni dans les éthiques des règles : celui de la subjectivité entrant en jeu dans l'évaluation morale. Ainsi, du point de vue de la morale déontologique, l'interdiction de tuer ne saurait en cas être susceptible d'universalisation. Par exemple, dans le domaine de l'éthique médicale, les questions de l'avortement thérapeutique ou encore d'euthanasie, dans des situations particulièrement tragiques impliquant des proches (que l'on pense au cas auquel fut confrontée par exemple Madame Imbert) ne sauraient se poser, même si elles mettent en jeu des sentiments personnels. Morale de la raison, non de l'inclination, que celle du pur devoir impersonnel réservant le sentiment au seul respect de la loi morale. L'utilitariste,

---

[676] J'emprunte ce triple argument à PROVENCHER Martin, *Petit cours d'éthique et politique,* Montréal : Les Editions de la Chenelière/Education, 2008, 186 p., p. 112-113..

[677] *Ibid.*

[678] MACINTYRE Alasdair, *Après la vertu,* Paris : Quadrige/P.U.F., 2006 (4° édition), 282 p., p. 11.

quant à lui, substitue à la règle de l'impératif catégorique, du devoir inconditionnel, celle des conséquences de l'action ou de la décision morale, évaluée en fonction de son pouvoir à procurer du bonheur (compris comme bien-être par Jérémy Bentham), au plus grand nombre d'individus. Analysons ce point en référence au dilemme du médicament en quantité limitée[679]. Soit un médicament dont dispose un infirmier en quantité limitée, alors même qu'il doit soigner 5 patients et n'a pas la possibilité de s'approvisionner à l'extérieur. Or l'un des patients aurait besoin de la totalité de la dose, les 4 autres patients pouvant guérir avec 1/5 de la dose. Quelle décision doit prendre l'infirmier ? A noter qu'un tel conflit de devoirs positifs est impossible à résoudre d'un point de vue strictement déontologique. L'inflexible devoir-être révèle cruellement le tragique de l'être. A contrario, le point de vue conséquentialiste permet de prendre une décision en situation d'urgence, mais celle-ci est toutefois difficile à évaluer moralement, à moins de considérer la règle de l'utilité ou du bien-être collectif indépendamment de la conscience de l'agent. En l'occurrence, la soumission à la règle du calcul utilitariste (maximisation du bien-être) et de l'impartialité est sans aucune équivoque et dissipe tout conflit, élimine le tragique de la décision : la meilleure décision consiste à sacrifier la vie d'un patient au profit des quatre autres. Mais une telle rationalité instrumentale confond le jugement impartial et l'impersonnalité de la décision, ayant pour effet le retrait de toute subjectivité. L'infirmier (ou l'infirmière) n'entretenait-il pas des relations de soin privilégiées avec certains patients, susceptibles d'inférer dans sa décision finale ? La singularité des situations en jeu n'entre t-elle pas également en ligne de compte ? Que le malade ayant besoin de la totalité du médicament soit un célibataire déjà très âgé, ou au contraire un jeune père de famille, n'est sans doute pas indifférent quant au choix décisif. Ainsi, seule l'éthique du juste reconnaîtrait le poids de la subjectivité dans les décisions morales.

3) Dernier point : les éthiques des règles ne peuvent rendre compte du pluralisme moral propre à caractériser la société contemporaine, et les dilemmes éthiques s'ensuivant. Leur erreur est ainsi de privilégier une valeur en l'absolutisant : le bonheur pour un utilitariste, l'autonomie pour un kantien, C'est méconnaître la

[679] Ce dilemme est présenté dans PROVENCHER Martin, *op.cit.,* p. 8.

dimension historique et culturelle dans laquelle s'enracine toute valeur : ainsi l'autonomie kantienne ne peut se comprendre sans référence à l'idéal d'émancipation des Lumières. Pour MacIntyre, les éthiques de règles se réfèrent à un modèle théologique, atemporel, les décisions morales valant comme des commandements de la raison faisant abstraction des configurations singulières et des personnes en jeu. D'autre part, nier la diversité des valeurs, c'est méconnaître le tragique de la décision morale, écartelée entre des options morales également désirables. Le tragique n'est pas dans l'abstention ou l'impuissance du vouloir comme le pensait Kant, mais dans la cruauté de devoir choisir une option qui ne saurait être moralement satisfaisante. Les situations confrontant le sujet à des conflits de valeurs ne sauraient être résolues par la pure rationalité et le refoulement du désir et des sentiments. D'où l'importance d'une éducation du caractère fondée sur la *phronesis* tout en faisant droit à la sensibilité morale.

Dans l'approche du philosophe écossais, l'héritage aristotélicien ne saurait être reçu sans discrimination. Ce qu'il faut en conserver, c'est l'idée d'une sagesse pratique portant non sur l'universel mais sur le contingent, et donc prenant en compte la temporalité. Le jugement droit des individus s'enracine alors dans la formation du caractère et des modèles de vertu, de modération ou d'équilibration des extrêmes, peuvent être en ce sens proposés. Mais attention, il s'agira moins d'en reproduire mécaniquement les traits saillants par une stérile imitation ne faisant pas droit à l'exercice fin du jugement, qu'à incorporer subtilement par l'*hexis* une telle exemplarité. En l'absence de normes universelles transcendantes, seul le prudent - tel Périclès - celui qui incarne la vertu, peut servir de norme de référence pour l'action et la décision. L'enjeu puissant d'une telle formation est la souplesse qu'elle autorise face à des situations nouvelles et imprévues, voire conflictuelles, prenant au dépourvu celui qui ne dispose d'aucune règle quant à l'application des décisions morales singulières. La vertu éthique, on l'a vu (*Ethique à Nicomaque,* II, 1106 b-36), est bien pourtant une capacité décisionnelle à choisir la mesure, le juste milieu, en se conformant à une règle mais telle que la déterminerait l'homme prudent. L'éthicien du juste peut ainsi faire appel à sa raison mais aussi à sa sensibilité pour savoir ce qu'il doit faire. Précisons que la raison s'inscrit dans la nature de l'homme

qui est un "animal politique[680]", *zôon politikon,* possédant le sentiment du juste et autres notions morales. C'est pourquoi la nature nous a dotés du langage par lequel il est possible d'exprimer et de faire valoir toutes les justes décisions relatives à la vie de la Cité. Mais c'est le plaisir qui signe l'excellence, l'accomplissement de nos dispositions morales :

> Si être vivant c'est avoir sans cesse des choix à faire, c'est en fonction de l'attachement à la vie, la vie elle-même ne pouvant être objet de choix; pour un vivant raisonnable, le choix le plus important et finalement le seul possible sera la meilleure manière de vivre : c'est cela même que la raison a vocation de saisir en toute clarté, c'est-à-dire en toute conscience (...). C'est donc dans la vie même, sous chacune de ses formes, que se trouvent prescrites les normes de vie (...). C'est dans le plaisir de vivre l'usage de l'âme dans la connaissance la plus haute que s'exprime la vie véritable. On voit par là comment le corps vivant de l'homme s'accomplit et réalise sa perfection propre : c'est dans et par l'âme du sage qu'il le fait[681].

A la racine du caractère : la vie prenant conscience d'elle-même dans le mouvement qui la porte à sa forme la plus haute et la plus achevée. L'éthique n'est autre que l'accomplissement du désir de savoir[682], même s'il s'agit d'un *savoir agir*, requérant une présence à soi, un souci de ce qui nous est propre et qu'il nous appartient d'actualiser dans des actions vertueuses dont le plaisir est la marque. Dès lors, c'est le corps du sujet qui porte l'empreinte d'une telle santé morale : impossible de "dissocier l'excellence de la vertu de la présence du corps qui en rend effectif l'exercice; l'éthique ne peut pas reconduire à un soi-même qui ne serait pas incorporé[683]". Si le désir est l'élément moteur de l'âme du vivant[684], seul le désir réfléchi du *phronimos* a une réelle valeur éthique en ce qu'il permet "de juger et de

---

[680] ARISTOTE, *Les politiques,* I, 2, trad. et présentation par P. Pellegrin, Paris : GF Flammarion, 2° édition revue et corrigée, 1993, 575 p., p. 90-91.

[681] SIMHA André, *La conscience, du corps au sujet.* Paris : Armand Colin, 2004, 191 p., p. 31-33.

[682] "Tous les hommes désirent naturellement savoir; ce qui le montre, c'est le plaisir causé par les sensations, car, en dehors même de leur utilité, elles nous plaisent par elles-mêmes, lorsque nous ne nous proposons aucune action, et plus que toutes les autres, les sensations visuelles", dit ARISTOTE, Métaphysique A, 1, *op.cit*., p. 2.

[683] SIMHA André, *op.cit.,* p. 40.

[684] Précisons que toutes les fonctions de l'âme s'enracinent dans cette sensibilité des êtres vivants "et s'ils possèdent la faculté sensitive, ils possèdent aussi la faculté désirante, car sont du désir l'appétit, le courage et la volonté", ARISTOTE, *De l'âme,* II, 3, 414 b, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1992, 237 p., p. 81.

faire ce qu'il faut où il faut quand il faut comme il faut"[685]. En ce sens, et à la différence de Kant, il convient de confier au jugement mais aussi à la sensibilité morale, le soin d'agir de manière juste. "Les vertus sont des dispositions non seulement à agir de façon particulière, mais aussi à ressentir de façon particulière", précise MacIntyre[686], même si le fait de qualifier l'éducation morale d'"éducation sentimentale" est sans doute une traduction maladroite. L'idée est de ne point couper la raison de la sensibilité qui l'informe sur les sentiments qu'il convient d'encourager ou de réprimer, et c'est là que se profile tout l'intérêt de ce que l'on pourrait appeler une éthique du sujet, non clivé. *Le bien agir n'est pas réductible à un bien penser épuisant la vertu qui, en tant qu'épreuve de la vie, s'éprouve à la mesure de l'existence menée par le sujet.* Le sujet moral n'agit pas en étant schizoïdement dissocié de ce qu'il ressent, et les actions qui ne seraient qu'obéissance à des injonctions surmoïques ne sauraient avoir aucune valeur d'un point de vue éthique (MacIntyre donne l'exemple d'un soldat bien entraîné faisant montre d'un simulacre de courage, par la seule peur de ses supérieurs).

Pour autant, les éthiques de la vertu entendent se séparer d'Aristote relativement à un certain nombre de points problématiques, car devenus obsolètes au regard de l'évolution de nos sociétés. MacIntyre relève trois points particulièrement litigieux :

- *le naturalisme téléologique qui traverse l'éthique;*
- *la psychologie morale d'Aristote;*
- *la dimension historique et culturelle de vertus qui n'ont rien de pérennes.*

1) En ce qui concerne le 1er point, l'éthique est déterminée téléologiquement par la nature, sachant que l'accomplissement de la vie se réfléchit dans le plaisir qu'éprouve l'homme vertueux : "dans la sagesse (*phronesis*), la vie atteint en effet une forme de présence à soi supérieure à toute autre, et qui est la conscience de soi que peut atteindre l'âme lorsqu'elle réalise ce rapport essentiel à soi qu'est la

[685] MACINTYRE Alasdair, *op.cit.,* p. 147.

[686] *Ibid.,* p. 146.

contemplation[687]". Problème : Aristote fait de ce principe téléologique un usage déterminant et non réfléchissant, en termes kantiens, soit un principe explicatif du vivant, à prétention scientifique, et non un principe heuristique à visée de recherche compréhensive. Par ailleurs, la pluralité de la vie est ordonnée hiérarchiquement, cette sélection opérant à l'intérieur même de l'espèce humaine. Ainsi, seul peut avoir accès à la vie contemplative et à la maîtrise, l'homme libre qui seul a le statut de citoyen dans la Cité, ce qui exclut les esclaves et les étrangers mais aussi les femmes. L'éthique des vertus aujourd'hui s'adresse à *tout* sujet à même d'actualiser ses potentialités proprement humaines.

2) La psychologie morale d'Aristote implique un certain idéalisme, en ce que l'accomplissement de la vie vertueuse, téléologiquement orienté, tend naturellement à l'*eudaimonia,* épanouissement du caractère par l'accomplissement du bien. Or, on l'a vu, la décision morale est parfois confrontée à un pluralisme de valeurs propre à caractériser les sociétés contemporaines (que l'on songe aux dilemmes éthiques engendrés par les progrès de la médecine et de la technologie). L'éthique des vertus reconnaît, à la différence d'Aristote, la dimension tragique de certains choix, la vie morale n'étant pas *rationnellement* unifiée.

3) L'éthique aristotélicienne s'enracine dans un contexte sociopolitique déterminé historiquement, ce qui permet de dresser une liste des vertus éminemment désirables pour tous les citoyens, en vue d'accomplir le Bien de la Cité-Etat. Nos sociétés multiculturelles rendent plus difficile un tel projet de vie commun.

2.2.7.2. L'éthique des vertus : l'illusion d'un savoir moral réflexif ?

L'éthique des vertus, en dépit de sa distance critique avec l'héritage aristotélicien, conserve néanmoins l'idée de vertus orientées par une sorte de téléologie sociale. Ainsi, MacIntyre pense qu'il est possible de définir les vertus en

[687] SIMHA André, *op.cit.,* p. 38.

référence (mais pas uniquement) à des pratiques socialement établies porteuses de normes d'excellence propres, et impliquant une forme de coopération (sports, sciences, activités musicales ou artistiques, jeux intellectuels comme les échecs, métiers, vie politique, associative, familiale...). "Dans le domaine des pratiques, l'autorité des biens et des normes élimine toute analyse subjectiviste ou émotiviste du jugement[688]". Le sujet qui entre dans une pratique musicale, par exemple, accepte de se soumettre à l'autorité des normes qui la règlent, ne serait-ce qu'en vue d'une progression possible. Dans tout apprentissage, il convient donc d"intérioriser des normes d'excellence propres à sculpter le caractère de la personne qui s'engage à les respecter librement, et non de manière contrainte. Ainsi, "*une vertu est une qualité humaine acquise dont la possession et l'exercice tendent à permettre l'accomplissement de biens internes aux pratiques et dont le manque rend impossible cet accomplissement*[689]".

Ces biens internes, non inféodés à des mobiles extérieurs (enjeux de pouvoir, rétribution monétaire) procurent des bénéfices à tous les membres de la communauté participant à cette pratique, en ce qu'ils partagent les mêmes normes d'excellence et développent des vertus communes. Or l'enjeu éthique de telles pratiques sociales de référence est de développer des traits de caractère susceptibles d'infléchir l'influence des institutions à l'intérieur desquelles elles se manifestent. Ainsi, "une pratique ne garde son intégrité que si les vertus peuvent être et sont exercées pour le maintien des formes institutionnelles, supports sociaux de cette pratique[690]". Interprétons la conception de MacIntyre à travers l'exemple de cette vénérable institution qu'est l'Education Nationale. Dans le contexte de l'individualisme libéral qui est le nôtre, l'institution scolaire poursuit essentiellement des biens externes l'inféodant, on l'a vu, à des impératifs de rentabilité économique, d'où l'impératif "moral" de réussite de tous les élèves. Mais en tant que soutien institutionnel de cette pratique qu'est l'enseignement, elle peut maintenir un idéal républicain grâce aux vertus que développent les professeurs, et qu'elle exalte à travers des référentiels de

[688]MACINTYRE Alasdair, *op.cit.,* p. 185.

[689] *Ibid.,* p. 186. Définition en italiques dans le texte.

[690] *Ibid.,* p. 190.

compétences. Ainsi, le principe d'impartialité repose sur la vertu de justice exigeant que tous les élèves soient évalués au vu de leur mérite et de leur travail, non en référence à leur personne. Les enseignants appartiennent d'autant plus au même corps qu'ils ont intériorisé de telles normes de justice.

Mais il importe également de disposer d'une représentation unitaire de la vie morale, en dépit de la dimension tragique de l'existence, ne serait-ce que pour éviter au sujet moral d'être constamment déchiré par des choix conflictuels, se référant à des normes contradictoires. Là encore, si l'on interprète cette éthique des vertus en référence à la pratique sociale de l'enseignement, difficile pour un enseignant très fortement identifié aux normes de sa communauté religieuse ou politique d'appartenance, de se faire le porteur des valeurs de l'école laïque républicaine impliquant une absolue neutralité au regard de la liberté de conscience des élèves dont il a la charge. Mais l'on se réfère ici davantage à des convictions faisant obstacle à des valeurs propres à une communauté qu'à des normes d'excellence, de nature à définir les vertus correspondantes. L'exemple d'un professeur qui se trouverait affecté dans un établissement valorisant dans son projet des normes pédagogiques qu'il ne partage pas, aurait beaucoup de mal à développer les vertus correspondantes (vertus coopératives promues par la pédagogie Freinet, par exemple).

Enfin, "sans conception dominante du *telos* d'une vie entière comme unité, notre conception de certaines vertus reste partielle et incomplète[691]". MacIntyre donne l'exemple de la vertu de patience qui ne prend sens qu'en référence à une hiérarchie de biens téléologiquement ordonnés. Mais être patient en vertu de quel bien ? Ainsi, un enseignant ne peut développer cette vertu envers un élève lent, trop lent pourrait-on dire, trop résistant, qu'à la condition que la patience soit effectivement subordonnée à une fin supérieure. Je pense que ce *telos* pourrait être le postulat d'éducabilité qui, d'un point de vue éthique, donne sens (signification et direction) à toutes les vertus qu'un enseignant se doit de déployer au regard de l'élève orientant son action. Par ailleurs, certaines vertus sont proprement inconcevables sans cette vision d'ensemble. Ainsi en va t-il de l'intégrité, de la constance, mais aussi

[691] *Ibid.,* p. 196.

de la fidélité à soi, à l'autre, où - comme le dirait Badiou - à un processus singulier de vérité, même si la vie moderne, en sa distinction des sphères privée et publique, rend parfois difficile une vie morale non fracturée. L'unité d'une vie vertueuse qui échappe quelque peu à la fragmentation trouve sa condition de possibilité, selon le philosophe écossais, dans la thèse de la conception narrative du soi : sujet et auteur d'une histoire qui ne dissocie pas le soi des rôles sociaux qu'il est amené à jouer. Par la narration de cette histoire, personnelle et sociale, le sujet peut alors construire son identité morale. Nous reviendrons, dans la dernière partie de ce travail, à la question de savoir s'il est possible de jouer un rôle social tout en préservant le soi de l'inauthenticité. Pour l'instant, admettons que "le soi doit trouver son identité morale dans et à travers son appartenance à des communautés (...). Mais c'est à s'éloigner de cette particularité que consiste la quête du bien, de l'universel[692]". Le sujet ne peut s'abstraire des traditions qui tissent les fils de son histoire, mais l'unité narrative d'une vie ne se mesure qu'à la condition d'en interroger leur sens. *Si la pratique enseignante n'est intelligible qu'à partir de l'histoire plus vaste dans laquelle elle s'enchâsse, cela signifie que la tradition républicaine qui la porte ne peut continuer à être vivante que discutée, loin d'être mythifiée comme une mémoire morte. Alors, peut-être, les vertus de l'instituteur seront à même d'instituer à nouveau les vertus d'une humanité ayant reçu en partage la modestie et la patience de l'étude.*

Ainsi, les vertus peuvent bien être associées à la pratique professionnelle et l'on pourrait même imaginer de caractériser celles dont on ne saurait faire l'économie, dans une charte déontologique unifiant l'*éthos* des enseignants. Les vertus de justice et de patience ont d'ores et déjà été évoquées. On pourrait y adjoindre celles d'humilité et de courage (face à la mise à mal narcissique d'un métier dont la déception est souvent la marque), de disponibilité et d'ouverture à l'autre, voire d'empathie, de curiosité et d'enthousiasme intellectuels, d'intégrité et de probité. La liste n'est pas exhaustive. Selon Christiane Gohier, qui s'intéresse en particulier à la question de l'identité professionnelle et de l'éthique dans la formation des maîtres, "la tradition aristotélicienne, actualisée par l'analyse de MacIntyre, peut contribuer à établir les fondements d'une éthique en l'enseignement, dans son double volet

[692] *Ibid.,* p. 214.

déontologique et réflexif[693]". En effet, d'un point de vue déontologique, vertus et règles sont complémentaires et s'inscrivent dans le projet de la communauté éducative. Dès lors, serait proposée une table des vertus précisant aux enseignants "quelles actions leur vaudraient mérite et honneur[694]", et une table des délits sanctionnant les actions susceptibles de menacer les liens de la communauté. Si pour C. Gohier, respect et ouverture à l'autre sont des vertus professionnelles, alors leur transgression éthique (exemple de propos racistes) pourrait entraîner un blâme ou une sanction. Mais comment alors différencier normes déontologiques présentes dans les textes réglementaires et vertus professionnelles ? Ainsi, par exemple, la vertu de justice ne se confond-elle pas avec le principe d'impartialité exigé de tout fonctionnaire par la loi Le Pors[695] ? Dès lors, est-ce la peur de la sanction ou le souci d'une vie bonne et téléologiquement orientée par l'exigence d'un bien commun qui décide de mon agir professionnel ? Surtout, le risque serait alors reconduit de modéliser un enseignant exemplaire par la prescription de comportements et de vertus professionnelles dont la dimension injonctive tiendrait lieu de Surmoi professionnel.

Le propre d'une éthique des vertus bien comprise est justement de se distancier à la fois d'une approche déontologique extérieure à l'ordre des pratiques, et d'une approche conséquentialiste instrumentalisant un savoir-agir en compétence objectivable. Certes, précise C. Gohier, "l'éthique normée ou la déontologie, dans l'esprit aristotélicien, ne saurait par ailleurs être un code strict auquel on ne peut déroger puisque les décisions concernant la conduite à adopter envers l'autre dépendent d'un jugement circonstancié selon la situation[696]". L'attitude prudentielle viendrait alors éclairer le rapport aux normes déontologiques en guidant la prise de décision. On peut admettre que le *telos* de la *phronesis* s'enracine dans une *praxis,*

---

[693] GOHIER Christiane, "Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants,* sous la direction de France JUTRAS et Christiane GOHIER, Presses de l'Université du Québec, 2009, 324 p., article p. 7-29, citation p. 18.

[694] MACINTYRE Alasdair, *op.cit.,* p. 148.

[695] Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.

[696] GOHIER Christiane, *op.cit.,* p. 19-20.

en l'occurrence celle de l'action éducative qui oriente éthiquement les relations de collégialité entre pairs et de bienveillance envers les élèves, et soumet les vertus du métier à la seule finalité qui soit, instituer en l'autre l'humanité par laquelle il pourra éveiller sa nature, soit l'excellence qui lui est propre. Mais compte tenu de la contingence qui frappe les décision à venir, de l'incertitude des effets d'une relation éducative marquée par l'asymétrie, *l'éthique des vertus ne saurait être enseignée, à l'instar de l'éducation du caractère, à moins d'en faire une compétence.*

> La *phronesis* consiste alors à s'emparer de la contingence pour en faire le noyau même de l'indétermination humaine fondatrice de la liberté; la *phronesis* (...) est mise en discussion continue de l'action pendant l'action elle-même jusqu'à son achèvement : elle ne saurait se figer en compétence ou en aptitude, elle est indescriptible puisqu'inséparable de l'action où elle se développe. On ne peut l'évaluer, mais elle se structure sur l'axe rationnel (logos) de la délibération (...). La conclusion de la délibération, c'est bien l'*eupraxia*, c'est-à-dire le fait de se lancer dans l'action pour celui qui agit, de la manière qui lui convient[697].

Certes, il s'agit là d'une interprétation heideggérienne de la *phronesis,* au sens où "la délibération de la *phronesis* concerne l'être du Dasein lui-même, c'est-à-dire le fait que soit menée *une existence digne de ce nom*[698]". Et on a sans doute affaire à une ontologisation de la *phronesis*, mais il est clair que pour Aristote, le *phronimos* délibère dans ce souci d'une vie bonne, soit d'une existence digne d'être vécue, et que l'*arché* et le *télos* de l'action sont une seule et même chose dans cette référence au *Dasein* pour qui il y va de son être dans l'engagement éthique. Mais la délibération peut être troublée par la tonalité affective du *Dasein*, l'oubli de l'être, l'errance toujours possible de celui dont l'expérience de vie est encore faible et inconsistante, la prudence n'étant pas le propre des jeunes gens. Dès lors, la tentation est grande de confondre la délibération prudentielle avec une délibération technique présupposant une réflexion sur les moyens à mettre en oeuvre en vue d'une fin déterminée. Or la *phronésis* n'est pas une *techné* susceptible d'être enseignée, le sujet moral se construisant à partir de ses erreurs et échecs, ce qui permettrait notamment de légitimer la formation par alternance entre théorie et pratique, par le retour réflexif

---

[697] MOREAU Didier, "Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (direction F. JUTRAS et C. GOHIER), *op.cit.,* article p. 163-175, citation p. 12.

[698] *Ibid.,* p. 158, en référence au cours de 1924 de HEIDEGGER Martin sur *Platon : Le Sophiste,* Paris : Gallimard, 2001, cours contemporain à l'écriture de *Sein und Zeit*.

sur la conduite de classe des enseignants en formation. Or Heidegger montre avec force en quoi la *phronésis* ne peut se comprendre que par une réflexivité engagée dans l'action afin de la rendre transparente à elle-même, à partir de l'arc *arché-télos*, ce qui n'est possible que lorsque le *Dasein* se rapporte à lui-même.

A l'issue de cette partie, retenons la difficulté pour l'éthique professionnelle d'être objectivée comme compétence, dès lors qu'elle requiert un engagement de l'ordre de la présence à soi qui requiert des bonds proprement imprévisibles, le sujet se révélant dans une réflexion en acte toujours ouverte à la contingence et à la singularité de la situation qui ne se dévoile que dans son accomplissement. Dès lors, l'idée d'une compétence éthique est bien aporétique en ce qu'elle repose sur l'illusion d'une "double réflexivité par laquelle on évalue rétrospectivement le moment supposé antérieur de réflexion précédant un engagement dans l'action, et la possibilité pour le sujet de convoquer cette réflexion en vue de l'action future[699]". Or la *phronesis* n'est pas une *épistémé,* dès lors que le *logos* s'enracine dans la *praxis,* et que le savoir de la vie qu'elle recèle a toujours affaire à la temporalité d'une situation irréductible au retour du même. *C'est cette altérité qui est le propre de l'éthique et de la réflexivité dynamique qu'elle appelle.* Pour autant, à la différence de D. Moreau, je pense qu'il n'est pourtant pas vain de renoncer à une formation éthique, côté élève ou enseignant, mais sans l'illusion d'un agir maîtrisable déductible d'une réflexivité immobile du sujet. Seule une *poïesis*, non une *praxis*, peut être transmise.

[699] *Ibidem,* p.155.

III L'éthique du sujet.

3.1. L'éthique du désir : l'avènement/événement du sujet.

3.1.1. L'éthique ou la question du sujet. Mais de quel sujet s'agit-il ?

L'éthique n'est pas la morale. Soyons clair : l'enjeu n'en est pas la transmission d'un corpus de règles et prescriptions, certes nécessaires, mais de nature seulement à configurer un conditionnement moral situable sur l'axe de l'imaginaire spéculaire. L'éthique a affaire au sujet, on l'a vu. Mais de quel sujet s'agit-il ? Et quelle sa place au sein de l'institution scolaire ?

Reprenons la question à partir du retrait de Socrate à la fin du *Ménon.* Soit il signifie, en un premier sens, le retrait d'une pensée dont l'assèchement oblige à chercher "ailleurs" que dans l'institution une vérité qui, rigoureusement parlant, ne saurait être enseignée, à moins de la confondre avec un savoir objectif assimilant *l'éthos* à une *épistémé.* Or la *politikè aretè* relève de l'opinion droite, *orthè doxa*, suffisante pour guider l'action mais sans consistance épistémique. Et pourtant, la vertu relève bien d'un apprentissage si l'on considère que le socle en est la réminiscence, et la connaissance de soi la propédeutique nécessaire. Mais alors seule une initiation de type socratique, fondée sur une relation de maître à disciple, peut répondre à une dynamique d'apprentissage telle qu'elle soit susceptible de nous mettre en chemin, de faire signe vers l'ailleurs d'une vérité qu'aucun discours sur la vertu ne saurait enclore. La voie reste ouverte et à poursuivre, en dehors de l'institution : le *logos* a en effet pour horizon de transcendance le *mythos*.

Mais le retrait de Socrate peut être interprété en un sens moins initiatique et plus didactique à travers Aristote, en considérant *l'éthos* comme une éducation morale transmissible sous forme d'habitudes vertueuses. Rappelons-le : seules des *arètai* peuvent faire l'objet d'un enseignement. Certes, le lieu privilégié d'une telle éducation est la famille mais l'école rend possible la formation de *l'hexis,* par le jeu

couplé de la réflexion : le maniement discriminé du jugement en vue de pouvoir faire des choix prudentiels éclairés, et de l'exercice : la mise à l'épreuve concrète de la *phronésis* au sein de la communauté éducative. Mais le risque demeure toujours qu'une telle éducation ne fasse aucune place à ce sujet qu'est l'élève, le caractère : *éthôs,* ne pouvant simplement résulter d'une formation, d'un moulage, mais s'éprouvant à partir du propre. On peut cependant imaginer, à partir de la perspective ouverte par les éthiciens de la vertu, une éducation morale visant à développer chez les élèves des normes d'excellence spécifiques à certaines pratiques scolaires, coopératives notamment, et à cultiver chez les professeurs les vertus indispensables à l'exercice du métier. L'on sait depuis La Bruyère ce que le caractère recèle de dissimulation, l'humilité manifestant en creux l'orgueil, et la psychanalyse a fort bien mis en lumière le terreau obscur des lumineuses qualités dont l'homme, souvent à tort, s'enorgueillit. Ainsi, "chaque vertu plonge ses racines dans le vice qui lui correspond[700]", ce qui n'est d'ailleurs pas une raison pour ne point les cultiver. La psychanalyse n'intervient jamais directement dans le champ des vertus mais déblaie "des voies et des chemins", afin qu'elles puissent fleurir et s'épanouir, tel est du moins l'espoir dont Lacan fait l'aveu dans *L'éthique de la psychanalyse*[701]. Et à moins de confondre de telles normes d'excellence avec des normes déontiques, reste que de telles vertus relèvent d'une discipline réitérée de l'existence *propre*, et non collective, en vue de régler finement les choix préférentiels *singuliers*, la *phronésis* ne pouvant faire l'objet d'un savoir réflexif. On ne saurait pourtant confiner l'éthique à une affaire privée, à moins d'adopter une position minimaliste discutable, dès lors que les enseignants ont en partage un *éthos* qu'ils se doivent d'interroger justement, à moins de n'être que les gardiens de valeurs morales pétrifiées dans des effets de discours. Or si le déontologique n'est pas exactement l'éthique, le professeur n'étant pas réductible à son statut de fonctionnaire, de représentant d'une institution qui doit toutefois tenir debout pour se perpétuer, alors se pose avec une extrême urgence la question d'une formation

[700] JUNG Carl Gustav, *Psychologie et éducation* (1962), trad. Yves Le Lay, Paris : Buchet/Castel, 267 p., p. 75.

[701] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.*

Mais formation à quoi ? A l'éthique de l'enseignant ou à l'éthique de l'enseignement, ou encore, à l'éthique dans l'enseignement[702]? Si la première pourtant sollicitée de manière incantatoire dans les textes réglementaires est, répétons-le, singulière et irréductible aux normes déontiques, si la dernière reste trop assujettie aux jeux et enjeux de l'institution, alors seule la seconde appelle et mobilise la réflexion. Mais comment assurer une telle formation si ce n'est sous la forme de compétences susceptibles d'être objectivées, même s'il convient de les distinguer de pures performances évaluables à des fins de contrôle social, sous forme de comportements observables ? Alors pourquoi ne pas faire droit à ces compétences éthiques, autant cognitives qu'intersubjectives et psychosociales, côté élève ou enseignant, à la condition d'en dégager la dimension poïétique, seule transmissible : compétences à la discussion et à la délibération, à l'analyse de dilemmes éthiques, à une réflexion (non un savoir) sur nos pratiques de classe, à la clarification des valeurs mobilisées au sein de la communauté éducative ou dans nos pratiques singulières. La seule condition pour que de telles compétences éthiques aient un effet autre que rhétorique est leur adresse au sujet, à la fois sujet de raison et de désir. On retrouve là le sujet au sens d'Aristote, *hypokeimenon* : le substrat, l'étant matériel, comme résistance à l'achèvement de la forme, à une perfection telle que la contemplation n'aurait plus aucun ancrage dans la vie. Les vertus relèvent bien d'une incorporation en ce qu'elles s'enracinent dans la sensibilité du vivant, et le sujet est un mixte de matière et de forme, de passivité et d'activité, de désir et de *logos.* L'*éthos* s'inscrit effectivement dans cet entre-deux fissuré qu'est le sujet, ce pour quoi l'on ne saurait réduire sans autre forme de procès l'éthique aristotélicienne à une éthique du maître, à la manière de Lacan. Précisons.

Le maître est celui qui, par définition, a maîtrise sur les désirs susceptibles de porter atteinte à la réalisation du Souverain Bien, et qui discipline ses habitudes en

[702]Ce questionnement nous a été suggéré analogiquement par celui de Patrick GUYOMARD qui distingue dans *Le désir d'éthique*, p. 16, *l'éthique de la psychanalyse, l'éthique dans la psychanalyse et l'éthique du psychanalyste.* L'éthique de la psychanalyse présente, selon Freud, le risque d'une vision totalisante du monde, voire idéologique. Et l'éthique du désir recherchée par Lacan reconduit à une éthique du style, singulière et donc parfaitement inimitable. Reste que les psychanalystes ont une éthique propre à leur désir d'analyser et des valeurs en partage, dont celle du sujet. *Le désir d'éthique*, Paris : Aubier, 1998, 207 p.

vue de cette fin. La tempérance est ainsi une vertu célébrée en ce qu'elle témoigne de cette maîtrise du sujet quant à la sculpture de son caractère. Mais contrairement à ce qu'indique J.F. de Sauverzac, Lacan est loin de penser qu'Aristote condamne le désir, encore moins le plaisir, célébré justement comme activité, *énergéia*[703]. En effet, ce qui achève comme une totalité indivisible l'activité par laquelle l'homme se réalise n'est autre que le plaisir, célébration de la vie non point comme disposition immanente au sujet, "mais à la façon d'une fin qui vient s'ajouter, comme la beauté qui s'ajoute à la force de l'âge[704]". L'absolu du plaisir est ainsi la jouissance divine de la contemplation, certes réservée aux hommes de loisir, les maîtres antiques, et qui signe l'orientation téléologique de la nature vers une activité en repos, cause finale par excellence. L'immobilité du plaisir parachève la mobilité du désir. Mais les désirs, note Lacan :

> Se présentent très rapidement au-delà d'une certaine limite qui est précisément la limite de la maîtrise et du moi dans le domaine de ce qu'il (Aristote) appelle nommément *la bestialité*. Les *désirs* sont exilés du champ propre de l'homme, si tant est que l'homme s'identifie à *la réalité du maître*, à l'occasion c'est même quelque chose comme les perversions et d'ailleurs, il a une conception à cette égard singulièrement moderne du fait que quelque chose dans notre vocabulaire pourrait assez bien se traduire par le fait que *le maître* ne saurait être jugé là-dessus, ce qui reviendrait presque à dire que dans notre vocabulaire, il ne saurait être reconnu comme responsable[705].

Or les désirs (ἐπιθυμία*, épithémia*) s'entendent dans une perspective grecque, non théologique, et la référence aristotélicienne à la bestialité fait seulement appel à la démesure, *hybris,* propre à qualifier les barbares, étymologiquement, ceux qui ne seraient pas véritablement humains et qui seuls, à ce titre, seraient tenus pour non responsables d'une intempérance qu'on ne saurait lire à travers l'analyse freudienne d'un conflit psychique et qui, en toute rigueur, ne saurait être qualifiée de vicieuse ou perverse. En effet, "la bestialité est un état moins grave que le vice, bien qu'elle effraie davantage (...). Un homme vicieux peut en effet faire mille fois plus de maux qu'une bête[706]". A titre d'illustration d'une telle disposition bestiale chez l'homme est

---

[703] DE SAUVERZAC Jean-François, *Le désir sans foi ni loi. Lecture de Lacan.* Paris : Aubier, coll. Psychanalyse, 2000, 323 p., p. 76. LACAN Jacques, *L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 36.

[704] ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque, op.cit.,* X, 1174 b 32 -33, p. 513.

[705] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VI. Le désir et son interprétation* (1958-59), Leçon 1, 12 novembre 1958, éd. électronique : http://www.valas.fr/IMG/pdf/S6_LE_DESIR.pdf, 814 p., p. 11.

[706] ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque, op.cit.,* VII, 1150 a 1 - 8, p. 376.

donné l'exemple de "certains sauvages de la région du Pont : certains se nourrissent de viandes crues, d'autres mangent de la chair humaine et d'autres encore se répartissent enre eux leurs petits enfants pour alimenter leurs festins". Cette bestialité est à différencier d'une part des états pervers qui "sont l'effet de maladies ou encore de la folie chez certains, comme l'individu qui avait immolé sa mère en sacrifice et l'avait dévorée ou celui qui avait grignoté le foie de son compagnon d'esclavage", et d'autre part, d'une propension à la morbidité comme par exemple "s'arracher les cheveux, se ronger les ongles ou même avaler des morceaux de charbon ou de la terre. Ajoutons les relations sexuelles entre mâles[707]".

Aussi rejoignons-nous l'interprétation de Jean-François Sauverzac qui déclare que l'on ne trouve nullement dans l'*Ethique à Nicomaque* "une volonté de maîtriser la bestialité[708]", qui se situe au-delà des frontières du vice comme de toute évaluation morale. "Sur ces points, Lacan s'est hâté de conclure, amalgamant éthique grecque et culpabilité chrétienne[709]", l'éthique proposée en appelant certes à la maîtrise sans pour autant se confondre avec une éthique du maître. Certes, force est de reconnaître la dimension naturaliste et téléologiquement orientée de l'éthique aristotélicienne, même si elle relève d'une *praxis* librement consentie, en ce qu'elle requiert du sujet l'adhésion à un ordre politique et, en dernière instance, cosmique : "et cet ἔθος [éthos], il s'agit de l'obtenir conforme à l'ἦθος [êthos], c'est-à-dire un ordre qu'il faut rassembler, dans la perspective logique qui est celle d'Aristote, en un Souverain Bien[710]". L'action vertueuse est conforme à cet ὀρθὸς λόγος (*orthos logos*), le discours droit, mais cela laisse entier, selon Lacan, le problème de penchants qui, dans le sujet, partent ailleurs. Mais pour autant, le philosophe n'entend point maîtriser cette échappée qui déborde le sujet. Loin de la position socratique déclarant que nul n'est méchant volontairement et reconduisant à un *gnōthi seautón,* la puissance de l'éthique d'Aristote est de découvrir en l'homme cette faille par laquelle des désirs pernicieux, pervers ou morbides, voire bestiaux, s'infiltrent et résistent à

[707] *Ibid.,* VII, 1148 b 20-25, p. 371-372.

[708] DE SAUVERZAC Jean-François, *Le désir sans foi ni loi. Lecture de Lacan., op.cit.,* p. 76.

[709] *Ibid.*

[710] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 31.

toute domination, déjouant toute intentionnalité, seule l'intempérance - envers symétrique de la vertu de tempérance - pouvant être rationnellement maîtrisée. Le maître d'école est toutefois celui qui est censé avoir maîtrise sur un désir dont seuls les débordements intempestifs sont à craindre, et qu'il doit réguler quantitativement, de manière à en réduire l'intensité ou l'excès, et qualitativement, par une orientation droite et raisonnable, conforme aux valeurs et finalités de l'institution scolaire. C'est à ce sujet perméable à l'éthique que s'adressent les vertus de prudence et de tempérance, mais aussi de justice et de courage. Sujet qui se situe dans un entre-deux, à l'intersection de l'imaginaire et du symbolique, en ce que l'idéal narcissique de vision et de contemplation n'est pas tout à fait perdu dans l'école qui, étymologiquement, est fille du loisir (*scholè*) privilégiant la connaissance. Dimension spéculaire d'une morale qui cherche à conformer le sujet à un idéal tel que l'élève, ou encore tout membre de la communauté éducative, soit un autre moi-même, avec cette recherche commune de l'excellence, d'une culture véritable par laquelle s'accomplit l'humanité. Or il y a aussi du symbolique dans cette éthique, en ce que le sujet, supposé ou non savoir, a toujours affaire au jeu des signifiants, à un ordre lui assignant une place précise au sein de l'institution. Mais le sujet est aussi celui dont la place est celle d'un non lieu, ou d'un *topos* autre, que désigne le retrait final de Socrate.

La posture du retrait socratique est, en un second sens, l'invitation à une connaissance de soi irréductible à un savoir sur le Bien mais en appelant à un saut dans la présence, de manière à habiter son lieu propre : un non lieu pour tout autre sujet, là où coïncident l'action et la pensée. L'effacement du maître Socrate est, en quelque sorte, l'effacement du sujet. Mais est-on en droit d'interpréter le sujet comme l'effet de l'inconscient, une telle lecture lacanienne du *Ménon* étant quelque peu anachronique ? *Ne passe t-on pas indûment du non savoir socratique revendiqué comme tel, d'un non su donc, à l'insu ? Le "su-jet" mis en scène par la parole socratique ne serait-il pas en effet celui d'un savoir (le su) pris dans l'action bondissante : le jet ? Le sujet ici en jeu serait pourtant la manifestation d'une vérité libératrice en ce qu'elle révèlerait une parole singulière dans laquelle le désir propre pourrait s'inscrire en creux.*

3.1.2. L'éthique : une affaire de désir et d'altérité.

Qu'en est-il, précisément, de ce désir ? Chez Socrate, "le désir n'y est plus que sa place", pour autant qu'il n'est plus que "désir de discours, de discours révélé, révélant à jamais[711]". Révélation de la vérité par une certaine pratique du discours telle qu'elle produit toujours chez son interlocuteur un effet inqualifiable, insituable. Lacan avoue lui-même dans *Le Transfert* avoir pensé "ce Socrate me tue" et s'être réveillé le lendemain tout ragaillardi[712]. Puissance pas seulement narcotique du verbe socratique mais également force de vie, alors même que le philosophe, selon le psychanalyste, serait animé d'un "désir de mort", avouant à la veille de son empoisonnement par la cigüe ne pas savoir ce qu'il en est de la mort, à moins de "croire qu'on sait ce qu'on ne sait pas", ni même si ce n'est pas le plus grand des biens[713]. Socrate est décidément celui qui habite nulle part, séjourne "dans une zone de *no man's land,* d'entre-deux-morts en quelque sorte gratuite[714]". Or ce qui soutient cette ἀτοπία (*atopia*) du désir n'est autre que le δαίμων (*daïmôn*), cette voix de nulle part dont l'adresse a pour seul destinataire Socrate afin de l'avertir "des trous où il pourrait tomber[715]". La tentation est grande de faire de Socrate la figure de l'analyste et de la voix du *daïmôn* celle de l'inconscient à l'écoute d'une vérité dont le désir serait le porteur. Désir non point assujetti à l'instance surmoïque, mais désir qui métaphorise le sujet dans sa recherche d'une vérité proprement singulière. Patrick Guyomard indique justement que "le terme du *désir* est une métaphore du sujet[716]" et qu'il est bien difficile d'opérer un strict distinguo conceptuel entre l'éthique du désir et celle du sujet. Le sujet est celui qui s'autorise d'une parole *propre*, émanant d'un

---

[711] LACAN Jacques, *Le Séminaire, Livre VIII. Le transfert,* (1960-1961), Paris : Seuil, coll. "Champ Freudien", 1991, 464 p., p. 126.

[712] *Ibid.,* p. 101.

[713] PLATON, *Apologie de Socrate,* trad. et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1965, 188 p., p. 27-80, 29 a p. 40-41.

[714] LACAN Jacques, *Le transfert*, *op.cit*., p. 102.

[715] *Ibid*.

[716] GUYOMARD Patrick, *Le désir d'éthique*, *op.cit.,* p. 51.

savoir insu, mais dont la reconnaissance provoque le surgissement d'une vérité qui assigne l'impératif éthique de ne pas céder sur son désir.

Lacan retrouve ainsi l'idée qui traverse toute l'éthique de Spinoza selon laquelle le désir est l'essence même de l'homme, êtres et choses n'étant jugés comme dignes d'être recherchés qu'en vertu de leur coefficient de "désirabilité". Ainsi, le désir est source d'évaluation de ce que nous jugeons bon, la valeur morale des êtres et des choses se trouvant prise, en quelque sorte, dans cette dynamique du désir. Le bon (et non les normes universelles du bien : nous avons affaire à une éthique, non à une morale) est suspendu au mouvement qui nous porte à désirer. Mais le désir est lui-même un mode de penser, et la connaissance reste première. Dans l'amour intellectuel de Dieu, le désir réfléchit la puissance de la raison. Pour autant, l'illusion du libre-arbitre repose sur la conscience de nos désirs et la méconnaissance des causes qui nous déterminent à agir et penser, l'homme ne pouvant s'excepter des lois de la nature et du jeu de la causalité[717]. Or comme le note J.F. de Sauverzac, cette ignorance quant à son désir ne signifie en rien un "je n'en veux rien savoir[718]", mais l'illusion de se penser par soustraction au règne de la totalité des étants naturels, régis par la causalité. Gardons-nous également d'une lecture psychanalytique du *conatus* spinoziste, cet effort en vue de persévérer dans notre être n'étant pas manque ontologique mais puissance d'exister à l'aune de laquelle se mesurent nos affects. Ceux qui diminuent cette puissance sont qualifiés de passions tristes : haine, jalousie, crainte, humilité, mais la joie qui enveloppe l'amour, l'estime de soi et d'autrui, est d'augmentation, de renforcement d'être. Ainsi, le désir ne saurait procéder du manque mais celui-ci jaillit justement de ce non savoir quant à la nécessité de notre nature : le manque est l'effet de l'impuissance là où le désir est l'expression de la puissance. La joie d'exister résulte ainsi d'une opération de conversion : renversement du manque en consentement à l'être. L'éthique du désir est, par analogie, non point déni du réel mais acquiescement à la vie : être cause adéquate de nos pensées afin de délier les

[717] SPINOZA affirme ainsi que "Telle est cette liberté humaine que tous se vantent de posséder et qui consiste en cela seul que les hommes sont conscients de leurs appétits et ignorent les causes qui les déterminent", *Lettre LVIII à Schuller* (1674), trad. et notes par Charles Appuhn, Paris : Garnier-Flammarion, 1966, 379 p., tome 4, p. 304.

[718] DE SAUVERZAC Jean-François, *Le désir sans foi ni loi, op.cit.,* p. 84.

passions tristes, éprouver un plaisir qui puisse faire alliance avec la raison et dont l'effet est accroissement de la puissance d'agir et de penser.

Or l'éthique lacanienne du désir a moins affaire à la libido freudienne qu'à une conception philosophique portant la trace de l'influence spinoziste, mais aussi hégélienne, d'un désir toujours médiatisé par le désir de l'autre à des fins de reconnaissance, jusqu'à être désir de mort. Mais en même temps, le désir conscient a toujours affaire à des traces mnésiques inconscientes, par la réactivation des premières expériences de satisfaction, l'expression la plus privilégiée d'un tel désir (*Wunsch*) étant celle du rêve. Mais si l'inconscient est structuré comme un langage, alors le désir est assujetti à une structure le précédant, à cette instance symbolique qu'est l'Autre, et la naissance du désir est contemporaine chez l'enfant de sa soumission à l'ordre du langage. La dimension linguistique du désir tend ainsi à en évacuer sa dimension économique, entendue en un sens freudien. Ainsi, "refouler le terme de libido et lui substituer celui de désir permettrait d'alléger le concept psychanalytique d'une perspective psychologisante, développementaliste, maturationnelle, qui la tire du côté du biologique et de l'organicisme, au lieu de reconnaître la spécificité du conflit qu'engendre le conflit inconscient[719]". Cette dynamique pulsionnelle du désir qui, barrée, se lit à même les symptômes du sujet, ne peut se comprendre sans référence à la Chose, *das Ding.*

Chez Freud, et en termes lacaniens, *das Ding* désigne « l'Autre préhistorique, inoubliable, que personne plus tard n'atteindra jamais plus (…), le hors-signifié[720]», lieu du réel si tant est que celui se comprend comme échappée, lieu impossible qui résiste aux catégories de l'imaginaire et du symbolique. Ce qu'il y a dans *Das Ding* n'est autre que ce que Lacan nomme "le secret du principe de réalité". Ce principe, "toujours tenu en échec et n'aboutissant à se faire valoir qu'en quelque sorte sur la marge[721]", ne s'oppose pas au principe de plaisir mais se dédouble entre des

[719] *Ibid.,* p. 71.

[720] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 66.

[721] LACAN Jacques, *Ibid*., p. 58.

processus symboliques et un au-delà : Autre absolu du sujet, *Das Ding*, intime étrangeté qui impose la catégorie du Réel. En tant qu'objet (et par analogie avec l'objet partiel de la pulsion chez Freud), le réel est cause du désir inconscient et se confond avec l'objet mythique, à jamais perdu (exemple du sein, des fèces, mais aussi, chez Lacan, de la voix, du cri, du regard).

> L'objet, cause du désir, réel, est ce qui chute de l'imaginaire. Il est comme le reste de la division dans le rapport de soi à sa propre image. Cet objet, non latéralisé, se définit comme ce qui n'a pas d'image spéculaire. Pour autant, s'il est hors de ce champ, il soutient l'image par le fait même qu'il en est retranché. La réalité extérieure se constitue sur le retrait de l'objet cause du désir. En termes freudiens, on peut dire qu'elle ne prend une consistance relativement objective, stable, neutre, que par le désinvestissement du désir[722].

Dès lors on comprend que le désir inextinguible, au-delà du besoin comme de la demande d'amour, n'est qu'une métonymie, une élision signifiante dans le discours de ce qui nous structure ontologiquement : le manque à être[723]. Manque ontologique d'ores et déjà été thématisé par Freud à travers l'analyse du jeu du *Fort Da*[724]. Freud avait repéré chez son petit fils, âgé d'un an et demi, un étrange scénario consistant à jeter au loin, hors de sa vue, une bobine liée à un fil, mouvement accompagné du phonème "o-o-o", interprété comme "Fort": "parti", et à la ramener vers lui pour la relancer, en proférant le son "Da", signifiant "là", "voilà". Or une intense jubilation est éprouvée dans le lancement bruyant de l'objet, "*fort*" : plaisir de symboliser l'absence de la mère, de compenser le déplaisir lié à sa perte par une pulsion de maîtrise mais aussi de vengeance, à tel point que le petit garçon limite souvent son jeu à ce seul moment. Mais en dépit de ces bénéfices, l'appareil psychique ferait largement droit à une compulsion de répétition plus originaire que le principe de plaisir par là détourné, d'ores et déjà repérée dans l'article de 1914 "Remémoration, répétition et perlaboration", et soumettant l'individu à une pulsion de mort. Une note

---

[722] DE SAUVERZAC Jean-François, *Sur les origines anthropologiques du réel chez Lacan, Cliniques méditerranéennes*, 2001/1 no 63, p. 223-237; www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2001-1-

[723] "Le désir est la métonymie du manque à être", affirme LACAN dans son article "La direction de la cure et les principes de son pouvoir" (1958), *in Ecrits* II (1966), Paris : Seuil, 1999, 402 p., p. 100.

[724] FREUD Sigmund, «Au-delà du principe de plaisir» (1920), *in Essais de psychanalyse*, *op.cit.,* p. 51-56.

de Freud en bas de page mérite d'ailleurs une attention particulière en ce qu'elle fait observer une variante du jeu du *fort-da* devant le miroir, l'enfant émettant les mêmes syllabes "o-o-o" et "da", symbolisant l'apparition et la disparition de son image spéculaire, alors confondue avec celle de la mère. L'analyse métapsychologique de Freud introduit au dualisme *Eros-Thanatos* : le mouvement de la vie est en même temps celui de la perte, d'une disparition inéluctable du sujet que seule conjurerait le jeu du désir, tragiquement noué à *das Ding,* l'Autre archaïque et mythique, à la plénitude perdue.

> À partir de quand ce jeu, se demande Lacan, pouvons-nous le considérer comme promu à sa fonction dans le désir ? À partir du moment où il devient fantasme, c'est-à-dire où le sujet n'entre plus dans le jeu, mais *s'anticipe* dans ce jeu, où il *court-circuite* ce jeu, où il est tout entier inclus dans le fantasme. Je veux dire, où *il se saisit lui-même dans sa disparition*[725].

L'éthique du désir se soutient du rien, ce rapport à un manque d'être originaire, et inscrit la perte ontologique comme barrière à une jouissance mortifère où le sujet disparaîtrait à jamais dans l'Autre. Ainsi, l'éthique aristotélicienne est-elle visée comme recherche d'un repos dans l'Etre, contemplation immobile confondant dans un même temps le Bien et le Plaisir suprême. Or, précise Lacan, « ce que cherche Aristote, et cela a ouvert la voie à tout ce qu'il a ensuite traîné après lui, c'est ce qu'est la jouissance de l'être [726]». Ainsi, le sujet aristotélicien est, en quelque sorte, substantialisé au niveau de ce Souverain bien, pris dans une jouissance contemplative de l'Etre, premier moteur immobile dont la plénitude amoureuse s'étend à tout le Cosmos qu'il meut : "ce qui, au niveau du principe du plaisir, se présente au sujet comme substance, c'est son bien[727]". Bref, les éthiciens auraient le tort d'unir sous une même catégorie le Bien et la jouissance pleine et entière de l'Etre, alors même que le propre du désir, en sa dimension éthique, est d'acquiescer à la perte de l'Autre préhistorique, *das Ding*, de consentir au renoncement d'un bonheur

---

[725] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VI. Le désir et son interprétation*, Leçon 23, 03 juin 1959, *op.cit.*, p. 696.

[726] LACAN Jacques, "Dieu et la jouissance de la femme" (20 février 1973), *in Le Séminaire, livre XX. Encore,* Paris : Seuil, 1975, 187 p., article p. 83-98, citation p. 91.

[727] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 43.

situé sur le versant de la jouissance. Dès lors, l'éthique n'est point la recherche impossible de *das Ding*, l'étreinte d'un Bien qui, s'il était réalisé, serait précisément l'envers du bonheur, en ce que la fusion indifférenciée dans l'Etre, l'absorption du sujet dans l'Un, la Totalité, est un déni de l'humaine condition marquée du sceau de la finitude. De cette division originaire, *Spaltung,* du deuil d'une infantile toute puissance nouée à *das Ding,* de la castration symbolique fondatrice de la loi, le sujet doit prendre acte ! Mais si le désir n'a pas d'autre visée que lui-même, l'objet n'étant là que pour en assurer l'indéfinie relance à des fins de vérité subjective, quel est alors le statut de l'autre dans une telle éthique ?

La question de l'altérité est au coeur de toute éthique. Celle de Lacan consiste à ne point céder sur son propre désir tout en donnant place au manque qui habite le sujet, au vide qu'aucune relation - amoureuse, amicale ou pédagogique - ne saurait combler. On comprend en clair que la nature de la relation maître/élève ne vise point à saturer la faille ontologique qui habite l'un et l'autre, qu'elle ne vise pas davantage à combler une demande affective procédant d'un leurre imaginaire, d'une illusion spéculaire narcissique ne prenant pas acte, précisément, du désir que chacun a en propre. Un tel principe, ne pas céder sur son propre désir, est éthiquement nécessaire s'il a pour seule cible la recherche de la vérité du sujet, ce qui suppose une dynamique transférentielle qu'autorise l'analyse, mais davantage problématique en dehors d'une telle institution. Nous analyserons plus loin la question du transfert dans la relation éducative. Pour l'heure, *il convient de nous demander si la vérité du désir est susceptible de fonder une éthique dans le champ pédagogique, ce qui pose la question du statut de l'autre ?*

En dehors du champ analytique, l'injonction éthique de ne point trahir son propre désir pourrait bien avoir des effets paradoxaux. Ainsi, le désir de savoir du héros Oedipe le conduit à sa perte et celui de sa fille Antigone, donner une sépulture à son frère Polynice contre la volonté de son oncle Créon, s'accomplit jusqu'à sa destination tragique et ne trouve son accomplissement que dans la mort. L'éthique résulte de la confrontation à un impossible, à un Réel têtu qui est celui de la jouissance répétitive de *das Ding*, jusque sous la forme d'un destin qui assigne aux héros tragiques une place que mesure l'incommensurable du désir. C'est d'un tel

rapport à la limite que le sujet advient, en réponse à la maxime éthique : "Avez-vous agi conformément au désir qui vous habite?[728]". Désir aveugle et radical qui circonscrit la puissance du *fatum*, à tel point que P. Guyomard se demande si la maxime lacanienne de l'éthique ne serait pas plutôt, au regard de la culpabilité, de ne point céder sur son propre destin : dans l'univers tragique, le désir héroïque est "un désir qui n'a plus rien à négocier car il n'attend plus rien[729]". Le désir sublime d'Antigone serait ainsi de vouloir consentir au *fatum,* à travers l'illusion d'une éthique de la fidélité à un frère meurtrier masquant en fait un amour incestueux mortifère[730]. Ainsi que l'indique également J.F. de Sauverzac, dans cette éthique tragique,

> Lacan ne laisse aucune place pour la liberté du sujet (...). Car la vérité du désir qui se révèle comme destin dans l'existence ou dans la cure analytique ne peut hypothéquer le sens et la portée des choix que fait le sujet dans sa vie éthique, sociale, politique, professionnelle, sexuelle, amoureuse. S'il est manifeste que lui revient dans l'analyse le sens de son désir, on ne saurait réduire son existence, son *Dasein,* à cette vérité-là, qui lui reste comme pour-soi. Au nom de quoi refuser qu'il n'y ait pas une autre vérité, celle qui à son insu, mais aussi à l'insu du psychanalyste, se tisse avec les autres ?[731] .

Aussi, ne peut-on en toute rigueur parler d'une éthique du désir, toujours susceptible de se pervertir en un pur désir susceptible de faire loi et qui, débarrassé de toute culpabilité, peut alors s'exercer au détriment d'autrui. Ainsi, la traversée de l'analyse, notamment didactique, doit conduire le sujet à "atteindre et connaître le champ et le niveau de l'expérience du désarroi absolu[732]", à savoir "l'*Hiflosigkeit,* la détresse*,* où l'homme dans ce rapport à lui-même qui est sa propre mort (…) n'a à attendre d'aide de personne[733]". A cette épreuve de la condition humaine marquée du

---

[728] *Ibid.,* p. 362.

[729] GUYOMARD Patrick, *Le désir d'éthique*, *op.cit.,* p. 118.

[730] La version d'ANOUILH, *Antigone* (1946), Paris : La Table Ronde, 1963, 123 p., révèle davantage que celle de Sophocle cette dimension incestueuse de l'amour d'Antigone, par ailleurs analysée par P. GUYOMARD comme désir de mort, *in Jouissance du tragique : Antigone, Lacan et le désir de l'analyste,* Paris : Aubier, coll. "Psychanalyse prise au mot", 1992, 132 p.

[731] GUYOMARD Patrick, *Le désir d'éthique*, *op.cit.,* p. 196.

[732] LACAN Jacques, *L'éthique de la psychanalyse, op.cit.*, p. 351.

[733] *Ibid.*

sceau de l'irréversible et d'une inexorable finitude, "le désir n'est alors rien d'autre que la métaphore ratée de la mort[734]".

Nous parlerons dès lors d'une éthique du sujet qui, certes, se profile sur fond de détresse humaine - laquelle n'est pas nécessairement tragédie - mais qui n'aurait pas seulement affaire à l'altérité d'un désir ayant son lieu dans l'Autre, mais à l'altérité de ceux avec qui nous tissons des liens et plus précisément, les élèves qui nous sont confiés et dont nous avons la garde. En effet, le propre de la relation éducative est qu'elle se fonde sur une dissymétrie qui appelle précisément l'éthique, au regard de la vulnérabilité de celui qui s'initie à ce que l'humain a en propre. Sujets en formation, aux potentialités ouvertes, aux identifications non gelées, mais aussi sujets en demande de réassurance narcissique, au désir parfois inhibé ou sidéré par la peur d'apprendre, à l'agressivité larvée ou manifeste face à ceux qui représentent une institution maltraitante à l'endroit de ceux qui sont en échec. *L'acte éducatif est donc, par essence, éthique en ce qu'il engage une responsabilité de l'ordre de l'appel : répondre par ma présence à celui dont je ne peux seulement vouloir le Bien mais auprès de qui mon désir, en sa vérité assumée, peut provoquer du jeu, de l'appétit, de la vie.* Répondre de l'enfant, de son rapport au savoir, c'est lui faire trouver le chemin. C'est bien là le sens de la pédagogie (du grec *paidagogia* : "agein"=conduire; "paides"=les enfants) : conduire l'élève sur le chemin de l'autonomie, le faire advenir en tant que sujet. Cette éthique, en tant qu'elle s'enracine dans la responsabilité éducative, soit l'obligation de répondre (spondere) à celui que l'on la charge de faire advenir comme sujet, est de l'ordre de la promesse. La non-assurance de pouvoir absolument répondre à l'autre (ce que Meirieu appelle le principe de non-réciprocité) est la garantie éthique de ce pari éducatif sur l'avenir. "Ainsi, l'aporie finale du *Ménon* est la prise en compte de la finitude inhérente à l'acte éducatif, selon laquelle aucune éducation ne peut être conduite avec assurance quant à ses résultats, car elle reste tributaire de l'orientation que l'éduqué acceptera de donner à son

[734]GUYOMARD Patrick, *Le désir d'éthique*, *op.cit.,* p. 114. L'auteur indique par ailleurs que l'expression "éthique du désir" tend à accentuer la dimension identitaire du désir, ce qui en fait une destinée, alors même que "l'analyse défait les identifications et vise le sujet plus que le désir", note 2 au bas de la p. 170.

questionnement[735]". Mais dans ce pari, nulle garantie de réussite en ce que le sujet surgit par effraction, tout comme la part du réel à jamais impensable qui borde toute existence.

> Aussi, la question n'est pas : comment s'ouvrir aux autres; mais à la faveur de quoi entrent-ils en nous ? Non pas : comment leur répondre; mais : pourquoi y a-t-il des moments où nous restons sans voix, les laissant s'emparer de nous, nous saisir et nous déprendre de nous-mêmes ? L'étonnant n'est pas que nous reconnaissions l'autre, mais que, au moment de reconnaître en lui quelque chose de notre propre existence, nous manquions de disparaître[736].

L'hypothèse de l'auteur, Cyrille Delors, à laquelle nous souscrivons, est qu'il faut partir de l'Autre, en sa présence sensible, pour reconstruire la notion du Sujet : : "*L'autre n'est pas une figure de l'altérité, ni l'autre personne, ni l'autre moi-même, c'est un lieu*[737]". Ce qui nous reconduit au retrait de Socrate : *L'éthique, dans le champ éducatif, se soutient de cette confiance, de cette garde incertaine de l'être-pour-la-vie, en un lieu indéterminé.*

3.1.3. L'enjeu éthique de l'institution du sujet à l'Ecole.

3.1.3.1. La négation du sujet en son altérité dans la conception républicaine de l'Ecole.

Nous l'avons vu dans la première partie, l'Ecole de la République est saturée par la figure du même, le sujet de raison abstrait de tout ce qui le constitue en propre, et le refoulement de l'altérité. F. Giust-Desprairies a montré en quoi la

---

[735] MOREAU Didier, *Education et théorie morale,* Paris : Librairie philosophique J. Vrin, coll. "Philosophie de l'éducation", 2011, 320 p., p. 29.

[736]DELORO Cyrille, *L'autre. Petit traité de narcissisme intelligent,* Paris : Larousse, coll. Philosopher, 2009, 217 p., p. 59.

[737] *Ibid.,* p. 18. Voir également POMMIER Jacques : "L'Autre reste un lieu, non un sujet. S'il est un sujet, c'est un "supposé sujet", ce dans quoi ma parole se constitue parce que je suppose qu'il peut y répondre", *L'Autre en question. Approche philosophique et psychanalytique de la Différence,* Paris : éd. Economica / Anthropos, 2010, 213 p., p. 103.

construction identitaire des enseignants se fondait sur un processus de désubjectivation, à la fois dans le rapport au savoir et dans le rapport aux élèves, rationalité et maîtrise constituant une défense ayant pour visée le refoulement de toute conflictualité menaçante, la pulsionnalité débordante des élèves ne pouvant être imputée sans danger à l'altérité en soi:

> J'ai avancé que dans sa reprise historique et sociale, le modèle de l'école républicaine s'était mis à faire fonctionner un concept de la raison abstraite, avec pour corollaire l'éviction de la subjectivité, et qu'un clivage s'était opéré entre les processus d'objectivation et de subjectivation, l'intériorisation de ce clivage se manifestant par une prééminence accordée à la pensée rationnelle et par un déni des processus affectifs[738].

La figure de l'enseignant répond ainsi à l'idéalisation d'une pensée affranchie de toute détermination du sujet, quelle qu'elle soit, émancipation qui est celle de la finalité républicaine par excellence, à laquelle répond en miroir l'élève conçu sous le signe de l'homogénéité et du semblable. L'indifférence du maître prônée par Alain répond à un principe d'impartialité tel que chaque élève soit traité sur un pied de stricte égalité, sans considération aucune de ses particularités. Traiter chacun comme un sujet doué de raison, c'est ne point l'assigner à un destin fixé par avance en l'arrachant au jeu des déterminismes, ce pour quoi l'école sanctuarisée doit être fermée au monde. Mais c'est en même temps consacrer, par cette indifférence aux différences, les inégalités socio-culturelles, ainsi que l'ont démontré les sociologies de la reproduction. Or l'Ecole doit se confronter aujourd'hui à l'altérité en raison de l'hétérogénéité du public scolaire auquel elle a affaire, que ce soit d'un point de vue sociologique, ethnique ou culturel. Le mérite des I.U.F.M. fut ce souci porté à l'élève considéré comme sujet de son apprentissage, la différenciation pédagogique ayant des vertus indéniables quant à la mise en œuvre effective des conditions d'une réussite scolaire qui ne soit plus seulement réservée aux seuls héritiers. Pour autant, il importe de maintenir une culture commune à même de faire lien, de transcender les différences toujours susceptibles de faire éclater le vivre et l'apprendre-ensemble. Les

---

[738] GIUST-DESPRAIRIES Florence, *La figure de l'autre dans l'école républicaine,* Paris : P.U.F, coll. "Education et formation", 2003, 225 p., citation à la fois p. 54-55 et p. 152 (avec pour seule modification "processus subjectifs et intersubjectifs", en lieu et place des "processus affectifs"), reprise également dans l'article "Le mythe de l'Ecole républicaine : une fondation identifiante saturée", *op.cit.,* p. 106-107.

codes de civilité sont loin d'être partagés de manière culturellement univoque, et aux idéaux humanistes à visée universaliste s'opposent aujourd'hui les valeurs d'un relativisme qui a force de loi. De même, la puissance des convictions religieuses - dont le rapport Obin sur la laïcité fait état[739] - menace de plus en plus l'autorité de la raison (nous ne citerons, à titre d'exemple, que les arguments des thèses créationnistes ou du Dessein Intelligent, de plus en plus avancés par les élèves en vue de réfuter la théorie darwinienne de l'évolution). Quant à la subjectivité, un nouveau statut lui est conféré avec l'individualisme démocratique dont l'injonction est celle d'un devenir soi-même.

3.1.3.2. Le passage de l'altérité transcendante de la culture à l'altérité horizontale de l'élève.

Le développement de la logique individualiste conduit désormais à un renversement de paradigme : les savoirs ne sont plus libérateurs. « Ils représentaient l'indépendance de la raison contre l'assujettissement au préjugé. Ils incarnaient l'émancipation de l'esprit humain par rapport à l'empire de la religion, à la prison du dogme, aux chaînes de l'autorité, à la menace de l'arbitraire. Cette aura n'est plus[740]». La dimension d'instantanéité du savoir contemporain serait susceptible d'expliquer ainsi la perte de son aura. Loin de s'élaborer dans la temporalité, le « cybersavoir » surgit, comme par effraction, d'une réel innommable (tous les élèves produisant un exposé identique à partir d'un même moteur de recherche sur internet, dans une autodidaxie fantasmée comme maîtrise), et la perte de l'aura affecte ici la parole du maître comme œuvre vivante, mémoire signifiante *hic et nunc.* Les savoirs sont ainsi dépossédés de cette aura qui les rendait sinon inaccessibles, du moins en augmentait la puissance, l'autorité. Mais l'ébranlement d'une telle aura est salutaire en ce que les savoirs ont cessé d'exercer des effets de fascination, leur démocratisation participant

[739] OBIN Jean-Pierre, Rapport à monsieur le ministre de l'éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n° 2004-115, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires,* juin 2004, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/.../rapports/rapport_obin.

[740] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'Education*, Paris: Stock, coll. "Les essais", 2008, 268 p., p. 83.

à leur libération. Le savoir, en sa dépossession symbolique, n'est plus l'effet d'un pouvoir socialement dominateur.

Reste pourtant la question de savoir si l'accessibilité du savoir non médiatisé par la parole du maître ne court pas le risque d'un déficit symbolique d'autorité ayant valeur de symptôme. Ce ne sont plus, on l'a vu, les savoirs émancipateurs qui sont au centre de l'école républicaine, d'où la crise de légitimité qui affecte, en retour, l'autorité d'expertise du maître.

> De manière générale, la connaissance, le savoir, la culture, ne font plus rêver – et c'est une perte dramatique pour l'école (…). Plus profondément encore, c'est le socle anthropologique sur lequel reposait la valorisation de la connaissance qui paraît s'être dérobé. Il s'est produit, à cet égard, une inversion capitale, qui pourrait être l'un des événements fondamentaux de notre histoire culturelle récente[741].

Cette inversion est celle d'un *topos :* le lieu de la libération de soi, l'accès même au bonheur, s'est déplacé de l'esprit au corps, dont la célébration contemporaine fait le lieu de toutes les félicités possibles. Dès lors, s'est effondrée la dimension prométhéenne de la *libido sciendi* qu'Augustin définissait comme la curiosité ou la vanité de l'homme, dans sa prétention à appréhender la vérité par la seule autorité de sa raison[742]. Par ailleurs, la perte de la dimension risquée et héroïque de toute recherche intellectuelle – qui doit être juridiquement et socialement encadrée au nom du principe de précaution – participe à ce démantèlement d'un imaginaire culturel dont la contrepartie est la sculpture de soi, réduisant les savoirs à une fonction purement instrumentale, au service de la promotion sociale de l'individu. L'érosion de cet imaginaire faustien se manifeste ainsi dans l'injonction paradoxale de l'être soi-même, culture de l'authenticité dont le mot d'ordre est l'épanouissement. Alors que "le sujet des enseignants repose sur la

---

[741] *Ibid.,* p. 87-88.

[742] Expression désignant littéralement la « pulsion de savoir » et dont Saint Augustin, dans le livre I de *La Cité de Dieu*, fait l'une des trois concupiscences, avec la *libido sentiendi* (besoin d'éprouver avec les sens), et la *libido dominandi* (volonté de puissance), et dont il est question dans le 1er épitre de saint Jean, chapitre II, verset 16 : « la convoitise de la chair, la convoitise des yeux et l'orgueil de la richesse », *La Bible de Jérusalem,* Paris : Editions du Cerf, 1998, 2117 p., p. 2047.

conscience, la volonté et la maîtrise de soi, s'y oppose un sujet subjectif moins sensible à la raison qu'aux émois, qu'à l'authenticité de ce qu'il éprouve[743]".

Ainsi, il y a bien une altérité dans l'Ecole de la République mais qui est celle de la transcendance de l'idéal et du savoir émancipateur qui s'offrent comme résistance à la subjectivité, contrainte libératrice comme dirait Kant. Dans sa *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*[744], Luc Ferry note que l'effondrement de normes transcendantes date des années 1960. Il oppose, de manière caricaturale en son schématisme, la conception républicaine de l'école à une conception pédagogique valorisant « l'expression de soi plutôt que le souci des héritages transmis, l'esprit critique plutôt que le respect des autorités, la spontanéité plutôt que la réceptivité, l'innovation plutôt que la tradition, etc.[745]». La question est plutôt de savoir ce que l'on respecte dans la tradition, et si celle-ci ne vaut pas justement parce qu'elle est susceptible d'être évaluée à l'aune de ce qui seul peut faire autorité : l'esprit critique, promu fort heureusement par l'essor de l'individualisme. On ne peut donc que se féliciter du fait que les élèves d'aujourd'hui ne s'inclinent plus devant une vérité exhibée par le maître comme l'arcane d'un mystérieux pouvoir. Si la crise de l'autorité du savoir signifie la perte de légitimation de l'institution scolaire, l'effet le plus heureux en est l'obligation faite aux enseignants d'avoir à répondre de leur parole, l'élève n'étant plus l'objet du savoir mais un sujet qui est pensé par les textes officiels en 1ère personne, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 plaçant l'élève au centre du système éducatif.

Certes, on ne peut que reconnaître les dérives démagogiques possibles d'un tel renversement de paradigme, si l'on considère, avec Luc Ferry, qu'« il ne s'agit plus tant de faire en sorte que l'élève *devienne autre qu'il est*, que de viser, selon la formule célèbre, à ce *qu'il devienne ce qu'il est* en épanouissant pleinement sa personnalité[746]». A cette conception fait écho celle des auteurs des *Conditions de*

---

[743] GIUST-DESPRAIRIES Florence, *La figure de l'autre dans l'école républicaine, op.cit.,* p. 59.

[744] FERRY Luc, Lettre *à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : Odile Jacob, Scérén/CNDP, 2003, 181 p., p. 45.

[745] *Ibid.*

[746] *Ibid*.

l'éducation, lesquels déplorent ce *naturalisme* contemporain, compris comme « culte de l'immédiateté, de la spontanéité et de l'authenticité qui place l'expression de l'originalité personnelle sous le signe de la coïncidence idéale de soi avec soi[747]». Coïncidence qui a pour ennemis l'artifice de la forme, l'exigence de la structure, le code et la convention. Ainsi, la littérature ne peut avoir aujourd'hui qu'un statut marginal, la rigueur de la langue (écrite ou parlée) étant par définition antinomique avec l'expression de soi et de la liberté qu'il s'agit de manifester. A titre d'exemplification, on pourrait citer l'expérience pédagogique proposée par une professeure des écoles stagiaire à ses jeunes élèves de CE2, à travers la production écrite quotidienne. Production totalement "libre" qui, faute d'injecter des contraintes d'écriture, à des fins de structuration du récit comme de la psyché, laissait certains élèves totalement « vides », pour ne pas dire désemparés, face à la page blanche, aucun thème n'étant par ailleurs proposé. La confrontation à l'altérité est, de fait, souvent problématique, et il n'est pas étonnant que les élèves de François Marin éprouvent une impression d'exotisme radical dès lors que leur est enseigné l'imparfait du subjonctif. Impossible pour eux de discriminer les différents niveaux de langue ! Plus révélateur, « sur vingt-quatre copies, deux seulement ont à peu près compris l'expression "sens de l'existence"[748]». Mais l'existence peut-elle faire sens lorsqu'elle n'est pas susceptible d'être véritablement symbolisée par sa mise en mots ? *Doit-on alors faire place à la seule altérité de l'élève, sujet du désir avant que d'être sujet de raison ?*

> La postmodernité attaque les processus d'idéalisation qui, de ce fait, ne soutiennent plus les acteurs. A l'altérité captée sur le mode de l'idéal se substitue une nécessité de faire avec l'autre dans des arrangements modestes, locaux, provisoires. La transcendance se déplace. Elle quitte la verticalité que lui donnait l'idéal pour s'instaurer dans un "*entre-nous*" dont on voit qu'il est autrement plus énigmatique et inquiétant (…)[749].

[747] BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *op.cit.*, p. 104.

[748] BEGAUDEAU François, *Entre les murs,* Paris : Gallimard, coll. Folio, 2006, 290 p. p. 37. L'adaptation du roman au cinéma par Laurent CANTET a reçu la Palme d'Or au Festival de Cannes en 2008.

[749] GIUST-DESPRAIRIES Florence, *La figure de l'autre dans l'école républicaine, op.cit.,* p. 61.

Est-ce à dire qu'il convient de laisser de côté cette dimension rationnelle, cette altérité étrangère de la culture, pour faire place à l'altérité de l'autre, l'élève en l'occurrence, qui se déploie sur la seule scène de l'intimité ? Ce serait alors faire droit à une fausse subjectivité, car l'élève ne peut accéder au statut de sujet, dans son rapport au savoir, qu'à travers l'intersubjectivité, la confrontation à l'altérité des productions culturelles. F. Giust-Desprairies indique qu'aujourd'hui, "l'enjeu est de faire advenir de nouvelles figures de l'altérité dans l'école, qui dépassent le clivage entre apprentissage sur le mode de l'inculcation, dans la méconnaissance des processus subjectifs et intersubjectifs, et recentrage sur le développement des individus au détriment de l'imposition sociale de l'instruction[750]".

Sur l'apprentissage magistrocentré ne reconnaissant l'élève qu'en sa qualité de sujet de raison, nous avons déjà fait état. Quant au développement de l'individu, des pédagogies nouvelles en vogue dans les années 60 ont mis, a contrario, l'accent sur la prise en compte de la subjectivité de l'élève en sa dimension désirante, souvent au détriment de la transmission du savoir. S. Boimare indique les effets anxiogènes d'une visée utopique d'autonomie, sous couvert de liberté d'expression, auprès d'élèves manifestant à la fois des difficultés comportementales et d'apprentissage. Ce jeune instituteur, pétri des idées pédagogiques alors à la mode, sous l'influence de Neill, Illich, Mendel, Maud Mannoni, était persuadé que les enfants en situation d'échec scolaire ne l'étaient qu'à la faveur d'un manque de prise en considération de leur désir. La pédagogie du modèle - de nature à inhiber la créativité des élèves - était ainsi à proscrire absolument. La non-directivité s'imposa, et l'autogestion fut le nouveau sésame. Quelques semaines vinrent à bout de cette utopie généreuse, le désordre ayant imposé sa loi dans la classe. Situation d'anomie qui lui a permis de mettre en exergue la nécessité de mettre en place un cadre sécurisant, l'absence d'un ordre disciplinaire nécessaire aux apprentissages ayant eu pour effet de réveiller le désordre intérieur des élèves :

> Je découvrais qu'ils comptaient sur moi pour mettre de l'ordre, établir une loi, dicter des règles, éventuellement pour les critiquer, les attaquer, plutôt que d'avoir à affronter leur conflit intérieur. Pour ne pas être en prise avec leurs angoisses qui se réveillaient,

[750] *Ibid.,* p. 61 mais également p. 153.

> qui s'aggravaient devant l'absence de cadre, devant le manque d'autorité, vécu comme un vide ou comme un abandon, ils me demandaient d'assumer mon rôle de leader[751].

Par analogie à la notion de cadre analytique (voir 1.2.2.), le cadre posé dans la classe délimite les places de l'élève et du maître. On voit ainsi que la permissivité de l'enseignant (absence de cadre ayant moins pour effet de favoriser l'expression des élèves que de nier leur demande de sécurisation psychologique par la confusion des places qu'elle autorise) ne peut qu'aboutir à une posture autoritaire figeant la place du maître dans celle d'un *dominus.* Dès lors, règne en maîtresse souveraine l'anomie et le professeur ne peut que passer alternativement, dans un éternel retour du balancier, de la figure du roi-père à celle du faux frère destitué de sa position de guide. Voilà pourquoi la mise en place d'un cadre sécurisant a pour effet de contenir le débordement pulsionnel de ceux dont le seuil de tolérance à la frustration est quasiment nul et qui ne peuvent supporter, en conséquence, la rencontre des règles et le retrait de la pensée qui interroge, remet en question, doute dont l'assise ontologique (« je doute, je suis ») est précisément problématique. L'élève Julien, 10 ans, considère ainsi que « le verbe est bien con d'obéir au sujet[752]». Et pour Jérémy, 13 ans, la grammaire est "un truc de gonzesse[753]".

On aura compris en quoi une pédagogie centrée sur la prise en compte du développement de l'enfant mais s'exerçant au détriment de l'inculcation des savoirs ne tient pas compte de la subjectivité, en ce qu'elle favorise l'imaginaire de la complétude et le déni de l'altérité. Il ne s'agit surtout pas, comme le disait Alain dans ses *Propos sur l'Education,* de faire l'enfant en voulant plaire à celui qui souhaite qu'on l'élève. Car pour se former, comme le signifie Michel de Montaigne dans son premier livre des Essais, il faut « frotter et limer notre cervelle contre celle d'autrui». *Point d'éthique sans cette confrontation stimulante à l'altérité de la culture. Mais point d'éthique non plus sans prise en compte de l'altérité du sujet apprenant, dans sa double dimension cognitive et affective.* Problème : comment articuler cette

---

751 BOIMARE Serge, *La peur d'apprendre, op.cit.,* p. 22.

752 BOIMARE Serge, *op.cit.,* p. 34

753 BOIMARE Serge, *ces enfants empêchés de penser,* Paris : Dunod, 2008, 175 p., p. 70.

double altérité dans une pédagogie qui est celle du clivage, du refoulement de la subjectivité ?

3.1.3.3. Quelle prise en compte du sujet dans une "pédagogie schizoïde" ?

Toute l'école est construite sur le clivage du sujet de raison et du sujet de désir qui recoupe la distinction proprement laïque des sphères publique et privée. L'espace de la classe est, en droit, celui du silence des passions et seule la froide raison y règne en signifiant maître. A l'immobilité des corps dressés répond la mobilité du jeu de l'esprit. Telle est encore la représentation en vigueur. A la maternelle, qui n'est pas encore l'école obligatoire, la prise en compte de l'enfant et non seulement de l'élève est tolérée, et des espaces transitionnels - dont celui de l'accueil - sont aménagés. Notons toutefois la disparition progressive des coins-jeux, au nom du développement cognitif garanti par les programmes. Mais la grande école consacre la rupture et la césure est la règle qui assigne à chaque élève son rôle d'apprenant dans la classe, l'expression bruyante de l'enfant étant seulement supportée dans la cour de récréation qui est, du coup, souvent une zone de non droit. Daniel Gayet note que la cour "fonctionne comme une zone *sociale et affective* et son existence même est une sorte de matérialisation du clivage imposé à la personnalité[754]", le retour dans la classe marquant le triomphe de l'ordre par le retour aux apprentissages. Cette même bipartition se retrouve ainsi dans la hiérarchisation des disciplines, celles faisant droit au corps (E.P.S.) et à la sensibilité (arts visuels, musique) ayant un statut qui demeure déprécié, en dépit des efforts ministériels pour les valoriser en référence à une visée cognitiviste d'évaluation (à noter l'introduction de l'histoire des arts, en 2008 dans les écoles primaires, et en 2009 dans les collèges et lycées, enseignement transversal évalué lors du brevet des collèges depuis 2011). N'en demeure pas moins que ces disciplines ont encore une faible importance dans l'emploi du temps, et qu'elles sont considérées par les enseignants et parents comme marginales, ne pouvant peser lourd dans la décision de passage d'une classe à une

[754] GAYET Daniel, *Les relations maître-élève,* Paris : Economica/Anthropos, coll. Education, 2007, 242 p., p. 17.

autre, en raison de leur portée faiblement cognitive. "Pour une pédagogie schizoïde, les notions de progrès physique et de progrès de la créativité n'ont tout simplement pas de sens[755]".

Collège et lycée marquent un point d'orgue dans le morcellement des espaces dévolus aux apprentissages, la multiplication des disciplines et des professeurs. On pourrait toutefois considérer, à l'instar de H. Arendt, que l'école représente le monde sans jamais se confondre avec lui, ce pour quoi elle est plutôt une zone médiane, à l'intersection du privé et du public[756]. En ce sens, la classe est un espace social que chaque élève investit d'autant plus intimement qu'il est jeune et qui assure, à l'instar de l'espace transitionnel, le passage et le lien entre la maison et l'école, le privé et le public, l'affectif et le cognitif. D. Gayet donne l'exemple d'"objets sociaux intimes" qui témoignent du désir de maintenir un lien entre ces deux domaines, comme "ces cartables si surchargés qu'on croirait que l'enfant emporte sur son dos une partie de sa maison et remmène avec lui un morceau de son école[757]". On pourrait aussi évoquer les jouets susceptibles d'être échangés à l'école élémentaire (billes, images) et les affaires de classe marquées au nom de l'élève et faisant l'objet d'une surenchère dans le souci de se singulariser (souvent par l'uniformisation du désir, ainsi qu'en témoigne le diktat des marques socialement valorisées). L'enseignant se voit dès lors assigné à une position maternelle en ce qu'il fait partie du même espace intime que l'enfant, tout en devant lever l'illusion d'un espace qui ne serait pas commun et partagé. Enfin, nous avons d'ores et déjà pointé, dans la deuxième partie, le lien existant entre la pédagogie cognitiviste et sa déclinaison en compétences, et une logique utilitariste qui a le temps pour étalon de mesure, en vue d'un investissement économique de la formation. Comme le souligne très justement D. Gayet, "la pédagogie schizoïde est une pédagogie frénétique[758]".

---

[755] *Ibid.,* p. 19.

[756] ARENDT Hannah, conférence sur « La crise de l'éducation », *in La crise de la culture, op.cit.,* p. 245.

[757] GAYET Daniel, *Les relations maître-élève, op. cit.,* p. 28

[758] *Ibid.,* p. 33.

Loin de l'inculcation transmissive, la pédagogie cognitiviste a le mérite de prendre en considération l'apprenant, comme sujet auteur de son apprentissage. Par la prise en considération des stratégies cognitives qu'il met en œuvre dans des situations didactiques précises, une différenciation fine peut être exercée en direction des élèves. Mais le paradoxe est le suivant : *l'altérité de la culture doit se conjuguer avec celle, effective, d'un élève sommé de construire son propre parcours d'élève, et d'élaborer par lui-même des stratégies d'apprentissage qui ne seront pas nécessairement dictées par le Nom du Père.*

Ainsi, l'objectivation de telles stratégies semble relever d'un leurre alors qu'elles sont "induites à partir de stratégies d'enseignement précises, quelque chose comme une représentation en miroir de ce que, dans un projet éducatif donné, doit être le fonctionnement de l'élève[759]". Bref, les stratégies d'apprentissage, articulées à des styles cognitifs singuliers, ne seraient que la projection des stratégies d'enseignement. Les formés, en effet, lorsqu'ils décrivent de manière métacognitive les stratégies qu'ils pensent avoir mobilisées, ne le font qu'en réponse au questionnement nécessairement orienté de leurs formateurs. Par ailleurs, alors que l'enseignant peut rationnellement anticiper le résultat qu'il escompte, selon la maîtrise des procédures en jeu, une telle anticipation, du côté de l'élève, ne peut que relever d'un acte de foi : "l'anticipation de l'enseignant est cognitive, alors que celle de l'apprenant est intuitive ou affective[760]". On retrouve là le clivage dénoncé et l'illusion d'une autonomie qui pour autant, n'évacue pas nécessairement le Nom du Père dès lors que "toutes les stratégies d'enseignement se réduisent finalement à des stratégies d'accompagnement cognitif de l'enfant dans ses apprentissages[761]". Il y a donc bien prise en compte du sujet cognitif mais sans que le lien avec le sujet de l'inconscient soit jamais opéré, mais le peut-il, le doit-il ?

Faire, par exemple, émerger les représentations des élèves en vue de leur déconstruction raisonnée, c'est faire droit à l'apprenant dont l'esprit n'est pas une

---

[759] *Ibid.,* p. 83.

[760] *Ibidem,* p. 83.

[761] *Ibidem,* p. 122.

tabula rasa. Luc Ferry a donc tort de considérer comme démagogique, au regard de la culture scolaire qu'il s'agit d'instituer, l'activité consistant, pour des enfants de sixième, à dessiner leur propre représentation du système digestif. Certes, certains croquis peuvent être fort amusants quant à la naïveté dont ils témoignent, mais le maître qui procède ainsi n'a pas pour intention de divertir les élèves, et encore moins de jouer à Peter Pan dans la tentative pathétique de s'accrocher à une enfance définitivement perdue. Non, ce qui est en jeu, c'est justement d'initier les élèves à un univers d'adultes, mais sans pour autant faire fi de leurs représentations spontanées qui, comme l'avait montré Bachelard, constituent autant d'obstacles épistémologiques à la connaissance scientifique qu'il s'agit d'élaborer[762]. L. Ferry lui-même reconnait que toutes les inventions d'élèves « sont significatives, sur le plan psychologique et symbolique, de la vision que l'enfant a de lui-même[763]». Rompre avec l'enfance n'est pas précisément faire de l'enfant un adulte en miniature, mais partir du principe que le savoir ne s'institue pas à partir d'une *tabula rasa*, le sujet apprenant venant, en quelque sorte, se greffer, sur le sujet du désir. Il est, à cet effet, symptomatique que l'absence de prise en compte des représentations mentales des apprenants conduise à leur renforcement. Gérard De Vecchi a montré que la même conception fausse de l'appareil respiratoire se retrouve de l'école à l'université : l'air ne fait que rentrer et sortir des poumons (ventilation et non échanges gazeux) et le cœur fait partie de l'appareil respiratoire[764]. Chez Myriam, étudiante de 20 ans en psychologie, le pseudo-savoir appris ne fait que consolider les représentations initiales, par un habillage terminologique donnant l'illusion de la scientificité. Mais pour autant, ces représentations ne sont envisagées que d'un point de vue cognitif, sans que l'élève ne soit jamais appréhendé comme sujet de l'inconscient dans la représentation, par exemple, qu'il se fait de l'intérieur de son corps, inconscient qu'il s'agit justement, comme dirait Bachelard, de psychanalyser. Et pour autant, la position du professeur ne saurait être celle d'un thérapeute. Prendre

---

[762] BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance* (1938), Paris : Vrin, coll. "Bibliothèque des textes philosophiques", 1993, 257 p.

[763] FERRY Luc, *Lettre à tous ceux qui aiment l'école*, *op.cit.*, p. 50.

[764] DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre* (1992), Paris : Hachette, coll. Education, 2000, 237 p., p. 108-109.

acte d'un savoir insu, c'est en favoriser l'expression sans chercher à en interpréter l'incidence précise quant à l'apprentissage. C'est sans doute aussi la raison pour laquelle nul enseignant ne peut avoir la prétention de savoir pourquoi et comment un élève apprend ou n'apprend pas, à moins de céder à un fantasme de maîtrise et d'emprise.

Enseigner, c'est transmettre l'art des signes comme le jeu du même et de l'autre : le savoir est toujours ésotérique s'il ne renvoie pas au désir du sujet apprenant, mais le savoir n'est jamais pour autant transparent, réductible à la figure de l'identité. C'est cette opacité du réel et cette résistance du savoir qui autorisent l'élève à se construire comme sujet apprenant, à faire ce pas de côté pour faire droit à l'Autre : principe d'altérité radicale, « place » où se déploie la parole du sujet comme le message de l'inconscient qui lui est adressé. Tout le problème est ainsi d'ancrer l'apprentissage au lieu du désir de l'élève.

3.1.3.4. Le devenir soi-même est un processus d'altération du sujet : l'intégration symbolique d'un devenir-autre, ou la prise en compte de la subjectivité par la médiation culturelle.

Se pose ici la question de la formation du sujet en tant que le « devenir soi » est nécessairement un processus d'altération par l'intégration symbolique de l'Autre, de la chaîne des signifiants. Certes, il y a bien, dans le processus éducatif, une dimension d'aliénation à ce qui n'est pas soi (la culture), par laquelle se constitue le sujet d'un discours commun, proprement signifiant. C'est pourquoi il semble artificiel de dissocier le « devenir soi » du « devenir autre », en ce que ces deux mouvements sont constitutifs de la formation dialectique du sujet apprenant, les valeurs de l'effort et du travail n'étant pas antinomiques avec l'expression de soi. Dès lors, il semble que l'autorité, loin de se fixer par décret (programmes 2008), est à penser aujourd'hui comme processus d'autorisation. C'est justement parce que l'éducation est un processus d'autorisation (non à l' « être soi » mais au « devenir soi ») que le savoir est à même de pouvoir faire autorité. Et les savoirs, s'ils ne sont

plus au centre du devenir sujet, n'ont toutefois pas perdu toute valeur initiatique en ce qu'ils représentent la médiation culturelle par laquelle le sujet peut se reconnaître comme lui-même. Rappelons à cet effet l'expérience du psychopédagogue S. Boimare.

L'expérience désastreuse de la non-directivité auprès d'enfants en difficulté, tant d'un point de vue scolaire que comportemental, l'a conduit à dégager les forces susceptibles de servir de levier pour étayer l'apprentissage : « désir de grandir, de construire, plaisir de connaître, de s'identifier à l'adulte[765]», forces qui, loin d'être innées, ne peuvent se déployer que lorsqu'elles ne sont pas mise en abîme par des craintes archaïques quant à son identité, faisant échec à l'altérité du savoir, de l'autre.

Pour ces « phobiques de la suspension » qui ne peuvent prendre la mesure de leur être que par la confrontation à l'altérité, seule une véritable médiation culturelle et symbolique, prenant appui sur des mythes fondateurs ou des romans d'initiation, peut autoriser cette ascèse de la pensée mobilisant le monde interne du sujet, et rendant possible ce temps suspensif du doute, de la recherche et fabrication d'hypothèses. Les héros de Jules Verne ne sont confrontés à la connaissance technique et scientifique que dans des situations de grande détresse réveillant en même temps que leur inquiétude archaïque leur désir de savoir, de comprendre. Ces compagnons livresques des laissés pour compte de l'apprentissage vont faciliter leur accès à la symbolisation du réel. Boimare évoque ainsi le cas de Jacques, analphabète à l'âge de 12 ans, et résistant violemment à l'apprentissage de la lecture, mais qui accepta de mémoriser et déchiffrer le récit de l'aveuglement de Michel Strogoff par les Tartares. *De cette prise en compte d'une situation de détresse, l'éthique témoigne.*

Freud, dans l'"Esquisse pour une psychologie scientifique[766]", rend compte de l'émergence progressive du sujet à travers l'expérience de l'insatisfaction éprouvée par le nourrisson, l'*infans,* notamment lorsqu'il ne peut accéder à l'objet de sa

[765] BOIMARE Serge, *L'enfant et la peur d'apprendre, op.cit.,* p. 22.

[766] FREUD Sigmund, *Esquisse pour une psychologie scientifique, in Naissance de la psychanalyse,* Paris : P.U.F., 3ème éd. 1973, 424 p., p. 307.

jouissance, le sein, dès lors que celui-ci est appréhendé de profil. Le prochain, *das Nebenmensch,* est la personne secourable qui vient à son secours en l'aidant à tourner la tête et en lui présentant le sein et le mamelon de face de manière à en faciliter la prise. Dans la proximité du secourable se tient pourtant l'hostile, le menaçant. L'objet susceptible d'annuler toute tension : Q = O, n'offre pas en effet la garantie d'une présence permanente, et l'être proche est en même temps appréhendé comme celui qui peut se retirer, renoncer à ce mouvement de don ou d'offrande. Par là,

> Freud rend compte d'emblée du "caractère menaçant de toute aide, dans la mesure où cette dernière ne peut advenir qu'en entamant le projet de "souveraineté de lui-même" (*Selbstherrlichkeit*), ce qui peut d'ailleurs entraîner un renoncement anticipé à toute demande d'aide médicale. Aide nécessairement instauratrice de dépendance et d'asymétrie. Dans cette approche simultanée de l'hostile et du secourable, Freud ne veut néanmoins retenir, dans un premier temps, que la dimension d'ouverture et d'initiation : "C'est auprès de l'être proche que l'être humain apprend à se reconnaître (*erkennen*)"[767].

L'auteure, Monique Schneider, indique en quoi l'interprétation lacanienne du *Nebensmensch*, dans *L'éthique de la psychanalyse,* tend à hypostasier en l'isolant du secourable la catégorie de l'hostilité, *Fremde* : l'étrangeté inquiétante qu'il assimile à *das Ding*. L'Autre maternel qu'il s'agit de retrouver, en tant qu'"Autre absolu du sujet[768]", n'est alors plus guère envisagé comme puissance secourable, *Nebenmensch,* susceptible d'apporter son aide, même si celle-ci est étrangère, à celui qui, de par sa prématurité, est dans un état de détresse (*Hilflosigkeit*). Nous pensons que la figure du *Nebenmensch*, en son ambivalence irréductible, soutient comme le pensait Freud tous les *motifs moraux* qui ont leur source dans cette détresse initiale de l'humain. Mais comme l'indique M. Schneider, le *Nebenmensch* n'est pas pour autant le semblable, ce qui nous reconduirait à la problématique du double, mais celui qui "déploie d'emblée une structure spatiale bifocale[769]" par sa position latérale et décentrée, l'être

[767] SCHNEIDER Monique, *La détresse aux sources de l'éthique,* Paris : Seuil, 2011, 381 p., p. 170-171.

[768] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 65.

[769] SCHNEIDER Monique, *La détresse aux sources de l'éthique, op.cit.,* p. 16.

proche qui se tient "à côté" (*neben*). Son rôle, dès lors, "loin de se référer au seul registre spéculaire, n'est donc pas sans rapport avec l'accès au symbolique[770]".

Dire que l'éthique éducative se profile sur fond de détresse n'est autre pour l'enseignant qu'assumer une position d'adulte référent marchant à côté de l'élève, prenant acte de sa responsabilité pour autrui, sans jamais s'en défausser au motif des résistances rencontrées, la posture d'indifférence relevant, pour le coup, d'une réelle imposture ! "Vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre ; vouloir apprendre, c'est croire à la confiance de l'autre sur moi[771]", précise Meirieu. Prendre en compte le sujet dans sa double dimension cognitive et affective, c'est l'autoriser ainsi à s'engager avec confiance dans les apprentissages, par la prise en compte de l'histoire qui conditionne son rapport au savoir, en lui proposant des activités ou des médiations culturelles pouvant étayer son désir de savoir à partir de l'insu.

Ainsi, Serge Boimare considère que pour ces élèves en détresse qui développent des stratégies d'évitement de la pensée, en raison de la pauvreté de leur monde interne et représentatif, de leur insécurité linguistique et intolérance à la frustration, la plus grande erreur pédagogique serait le renoncement à un monde commun[772]. C'est au contraire en se frottant à l'altérité de la culture par des interactions langagières quotidiennes, centrées autour d'œuvres littéraires ou artistiques, que l'échec scolaire peut être traité. Point n'est besoin d'aller nettoyer les écuries d'Augias pour donner forme au désordre de la pensée : la lecture du mythe d'Héraclès et sa mise en débat suffisent à ordonner le chaos du monde interne, à l'étayer par un "nourrissage culturel" qui peut remettre en route la "machine à penser". L'identité du professeur est préservée : il ne lui est point demandé d'adopter une posture de thérapeute mais de restaurer le désir de savoir par la seule médiation culturelle.

---

[770] *Ibid.,* p. 17.

[771] MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer, op.cit.,* p. 39.

[772] BOIMARE Serge, *ces enfants empêchés de penser,* Paris : Dunod, 2008, 175 p.

Pour faire chuter la proportion inquiétante d'élèves irréductibles qui ne parviennent pas à maîtriser les apprentissages fondamentaux (15%), la pédagogie de la répétition ou du renforcement est en effet parfaitement stérile. Jérémy, envahi par des sentiments persécuteurs de dépression et de dévalorisation face aux règles d'accord du participe passé qu'il évacue "virilement" en qualifiant la grammaire de "truc de gonzesse", est la preuve vivante que "lorsque l'échec scolaire persiste, on ne doit plus seulement le définir en termes de manque ou de sous-entraînement; il est aussi lié à toute une organisation psychique singulière, dans laquelle l'évitement de penser est un moyen de retrouver son équilibre[773]". Pour autant, cette proximité de la pédagogie avec une lecture d'orientation psychanalytique n'interfère nullement, répétons-le, avec la position du professeur qui n'a pas à tenir une place qui n'est pas la sienne. Pour enrichir et sécuriser le monde interne défaillant de ces enfants empêchés de penser, trois leviers pédagogiques sont nécessaires[774] :

- ✓ *retrouver l'écoute* en aiguisant la curiosité des élèves à travers la lecture à voix haute de contes, d'albums de littératures de jeunesse judicieusement choisis, de fables ou de récits mythologiques fondateurs;
- ✓ *restaurer leurs capacités réflexives pour apprendre* : temps de confrontation des points de vue, interrogations et émotions suscitées par le texte, à travers des débats réglés. Par ces échanges langagiers argumentés, la pensée se structure et passe d'une altérité transcendante : l'Autre de la culture, à l'altérité horizontale des pairs.
- ✓ *passer du singulier à l'universel*, en opérant le passage entre une curiosité primaire fortement entachée d'affectivité à un désir de savoir quelque peu purifié, susceptible d'ordonner ce qui est en jeu. Ainsi, l'histoire des trois petits cochons qui réveille chez les jeunes des angoisses de séparation et de dévoration les ramène à une question essentielle pourtant implicite, à savoir la nécessité d'intégrer la contrainte pour construire l'avenir : "on ne fera jamais une plus belle leçon de

[773] *Ibid.,* p. 71.

[774] *Ibid.,* chapitre 7, p. 107-122.

morale aux enfants que de leur lire et relire cette histoire du loup et des petits cochons[775]".

Ainsi, il s'agit de "renouer avec les quatre principes fondamentaux de la pédagogie[776]" : intéresser les élèves pour renouer avec leur curiosité primaire et aiguiser leur désir de savoir, les nourrir culturellement par des œuvres entrant en résonance avec des préoccupations intimes pourtant susceptibles d'être universalisées, favoriser quotidiennement les échanges langagiers en vue de favoriser la structuration de la pensée, et enfin, relier le savoir aux grandes questions fondamentales afin de lever les contraintes imposées par le travail intellectuel. On se demandera, par exemple, pourquoi la chèvre de Monsieur Seguin préfère la liberté au péril de sa vie, ou pourquoi Ulysse ne veut pas devenir immortel. La médiation de l'écrit peut aussi être stimulante.

Le lien avec les débats philo dès l'école primaire peut ainsi être opéré[777]. Moult écrits sur la question ont été édités. Mais la référence fondatrice est celle du philosophe Michel Tozzi qui organise "l'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire[778]" autour d'un triptyque fondamental inspiré de ses travaux sur la didactique de la discipline[779] : conceptualiser, argumenter et problématiser. Sont ainsi distinguées plusieurs approches de la discussion. L'approche langagière privilégiant le débat argumentatif court le risque d'une approche rhétorique où les joutes oratoires l'emporteraient sur la recherche de la vérité. L'approche citoyenne explicitant le contrat pédagogique à travers la distribution de rôles et fonctions diversifiées à l'intérieur du groupe, porte ici attention à la forme de ce qui est dit et a

[775] *Ibid.,* p. 81.

[776] *Ibid.,* chapitre 6, p. 77-107.

[777] TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon : Chronique sociale, coll. Pédagogie Formation, 2006, 203 p.

[778] TOZZI Michel (coordination), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire,* Paris : Hachette Education/CNDP, 2001, 127 p.

[779] TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* (1994) , Lyon : Chronique sociale, 1999, 215 p. ; TOZZI Michel, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2007, 208 p.; voir aussi le site : http://www.tozziphilo.com/

une visée démocratique mais aussi éthique en ce qu'elle fait droit à la parole de chacun, à l'instar de ce qui est pratiqué dans les conseils de la pédagogie institutionnelle. Nous y reviendrons. Enfin la discussion à visée philosophique, susceptible de s'inspirer de plusieurs modèles, a une teneur plus nettement réflexive.

Forte d'une expérience de plusieurs années d'animation de cafés philo conduite auprès d'adultes, je me suis intéressée à ces ateliers philosophiques à destination de jeunes élèves. Je suis ainsi régulièrement invitée dans des classes de l'école primaire pour conduire des discussions à visée philosophique, et ai par ailleurs tenté une expérience en maternelle, conjointement avec des collègues du 1er degré. J'ai rendu compte d'une telle initiative dans un écrit figurant dans l'annexe 6 et publié sur le site de l'inspection académique de la Loire, de manière à réfuter les objections soulevées régulièrement. L'intérêt quant au développement de compétences cognitives et langagières est d'évidence, mais l'enjeu est surtout éthique, au regard de l'implication d'élèves habituellement en retrait dans les apprentissages, voire perturbés, le rapport au savoir n'étant pas institutionnellement normé par les "bonnes réponses" à apporter. A noter qu'ayant fonction de tiers, cela autorise ainsi une plus grande liberté de parole des élèves dégagés de l'injonction d'avoir à se conformer à l'attitude attendue habituellement dans la classe, au regard des attentes de rôles. Nous verrons en 3.2.5. en quoi ces discussions réglées peuvent également permettre de poser la question du transfert, en un sens symbolique.

Je conclurai cette partie sur une autre expérience novatrice menée lors de l'année 2011-2012 et qui sera reconduite par la Région : l'intervention régulière auprès d'adolescents en classes de seconde et première, dans un lycée professionnel, autour de la thématique de l'estime de soi sur laquelle est élaboré le projet d'établissement. Il est symptomatique que les jeunes conduits à parler d'eux-mêmes à partir d'exercices initiaux visant à développer leur propre estime, ne se sont véritablement investis qu'à partir de discussions philosophiques décentrées, et organisées autour des questions de l'identité et de l'image de soi, de la beauté et de la mode, mais aussi de la violence. Lors du retour réalisé à la fin de l'année scolaire, les lycéens ont demandé un apport plus important de références philosophiques, présentes mais parfois à l'arrière-plan. Mais d'un autre côté, c'est précisément le tour

non scolaire des échanges qui a été fortement apprécié. L'importance des traces mérite ainsi réflexion, qu'elles émanent d'écrits personnels ou de documents laissés à discrétion, de manière à ce que les échanges spontanés, bien que discursivement conduits, ne prennent pas la forme d'un cours peu ou prou magistral. La parole des élèves a le mérite d'être proprement singulière mais il appartient à l'enseignant d'en dégager la portée réflexive, en vue d'amorcer une discussion qui autorise un détour culturel pourtant toujours arrimé dans l'ancrage d'une existence propre. Un débat sur la beauté et son universalité subjective (Kant) a pu être engagé à partir de la définition apportée par chacun ou de l'œuvre apportée en classe. A noter que pour nombre d'entre eux, la beauté était appréhendée sous un angle moral ("pour moi, ce qui est beau, c'est de donner son sang"; "c'est l'amour filial", etc.). J'ai pu noter l'investissement progressif à l'oral d'élèves souffrant pourtant d'une représentation quelque peu dépréciée d'eux-mêmes, ou manifestant une forte réserve à l'égard de l'activité proposée, cette exposition au regard de l'autre étant favorisée par l'implication des adultes et le dévoilement de leurs propres interrogations, sans que la frontière de l'intime soit pour autant jamais franchie. La confiance en jeu dans le groupe a permis une réflexion commune souvent de grande qualité, et la mise à distance de nombre de stéréotypes. *D'un point de vue éthique, ce qui fait loi dans toutes ces expériences est le fait que l'enseignant accepte d'être décentré de sa propre parole pour faire droit à celle de l'élève, qu'il autorise à dire, à se dire.* Or « ce que nous rencontrons aujourd'hui, c'est l'absence de cette parole, c'est l'absence d'un adulte capable de porter cette parole pour que le sujet advienne à ce qu'il est[780]».

[780] BIARNES Jean, « La trahison culturelle », *in La question du sujet en éducation et en formation,* Paris : Editions L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 203 p., article p. 97-125., citation p. 120.

3.1.4. Le statut du sujet ou la dialectique du même et de l'autre dans la relation éducative.

3.1.4.1. L'émergence du sujet dans la conception psychosociologique de la relation éducative.

La problématique de l'apprentissage ne peut ainsi se désolidariser de celle de la socialisation et des liens institués avec les pairs comme avec l'enseignant, de manière à ce qu'un espace soit laissé au sujet en vue de l'appropriation des savoirs transmis, alors susceptible de faire sens.

Le socio-constructivisme met en exergue l'enjeu de contextes interactifs qui activent en les stimulant les processus cognitifs, l'enseignant devant faire montre de qualités relationnelles et d'animation. En contrepoint des approches behavioriste et piagétienne, Lev S. Vygotsky a conceptualisé l'appropriation, à travers ces médiations sociales, des outils sémiotiques légués par la culture de référence (précisons que le "langage égocentrique" dont parlait Piaget est, pour le psychologue russe, à l'interface d'un langage intérieur structurant la pensée et d'un langage d'ores et déjà socialisé). Il y a ainsi interdépendance entre le développement cognitif et les interactions non seulement de l'environnement physique mais également social. Le professeur veillera en ce sens à susciter des situations problèmes socialement signifiantes et susceptibles d'être discutées entre pairs de manière à favoriser, à travers ces échanges interindividuels, un conflit sociocognitif tel qu'il provoquera une réorganisation des représentations ou connaissances antérieures. Les expériences conduites par W. Doise et G. Mugny montrent ainsi que dans une expérience mettant en œuvre l'évaluation de longueurs inégales, présentées sous des configurations variables et impliquant la conservation des estimations en dépit des changements d'apparence, les enfants progressent davantage lorsqu'il s'agit de sélectionner des bracelets, selon une distribution inégalitaire (enfant; adulte) plutôt que des ficelles susceptibles d'entourer des cylindres, situation sans aucune signification sociale[781].

[781] DOISE Willem et MUGNY Gabriel, *Le développement social de l'intelligence,* Paris : InterEditions, 1981, 199 p.

Les apprentissages se construisent ainsi dans l'interaction d'un groupe de pairs qui confronte ses points de vue sur un sujet donné, selon une stratégie coopérative permettant de dépasser l'effet de décentration provoqué. C'est alors en coordonnant ses démarches avec celles de ses partenaires que l'élève est conduit, en termes piagétiens, à des équilibrations cognitives majorantes dont il n'est pas capable individuellement. On assiste ainsi au renversement de la conception de Piaget : c'est désormais l'apprentissage (social) qui précède le développement (cognitif), lequel n'est pas seulement une propriété individuelle, mais un processus relationnel. Il revient au psychologue américain Jérôme Bruner d'avoir souligné la fonction d'étayage de l'adulte, soit l'interaction de tutelle grâce à laquelle un adulte, à travers un guidage précis, la restriction de la complexité de la tâche et des échanges ritualisés, amène un enfant à résoudre un problème qu'il ne saurait accomplir seul, en se situant dans sa zone proximale de développement[782]". *L'enjeu éthique de ces relations sociales dans la construction du savoir est d'une part, la prise en compte de la parole de l'élève désormais acteur de ses apprentissages et, d'autre part, le fait que la différence peut désormais être valorisée, sur le plan cognitif certes, mais également culturel.*

L'éducation interculturelle a pour visée non point d'extirper les préjugés et stéréotypes, notamment ethniques, de par leur ancrage dans l'inconscient du sujet et leur fonction de réduction de l'angoisse, mais "il s'agit de s'engager dans une démarche autoréflexive et intersubjective et de saisir la logique psychosociale des relations aux autres. (…). L'objectif n'est pas de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements individuels et collectifs, mais d'apprendre à objectiver son propre système de référence[783]". Une telle distanciation a pour effet la mise en perspective de différentes visions du monde relativisant la sienne propre, tout en évitant l'écueil du relativisme. La question de l'altérité est ainsi prise en compte mais toujours dans le registre d'une appréhension cognitive faisant également

[782] BRUNER Jérôme, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris : P.U.F., coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1983, 292 p.

[783] ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle,* Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? 1999, 127 p., p. 111.

droit à des habiletés relationnelles, en particulier l'empathie, "démarche cognitive[784]" dont l'effet axiologique est la solidarité.

Les stratégies cognitives étant ainsi médiatisées par les relations sociales, apprendre revient finalement à communiquer. Il existe donc une causalité circulaire entre les compétences cognitives et les compétences communicationnelles. Dès les années 60, l'idée que le métier d'enseignant est un métier de la communication fait autorité. La classe est alors comprise comme un système de jeux relationnels, déterminés par des places à l'intérieur d'un système d'interactions (modèle systémique de Palo Alto). Pour autant, on ne saurait négliger les contraintes afférentes à l'acte d'apprendre et réduire le champ de la pédagogie à l'illusion d'une pratique relationnelle que des techniques avérées permettraient de maîtriser. Mais la relation éducative n'est plus considérée comme marginale dans l'acte d'apprendre, même s'il convient de ne pas en dramatiser l'enjeu.

La relation éducative a ainsi affaire à l'image de l'autre ou sa représentation fantasmée, les attentes conditionnant les rôles et ayant une incidence quant à la réussite des élèves. On sait que le processus de catégorisation des élèves en fonction de leur origine socioculturelle ou ethnique, variable selon les enseignants et connoté également de manière différenciée, conditionne la relation éducative. Mais l'appréhension de l'élève sur la base de son statut scolaire se manifeste chez tous les professeurs. En pédagogie, les expériences conduites par Rosenthal et Jacobson sur des rats dans un premier temps, puis dans une école de San Francisco, ont confirmé l'hypothèse d'une « prophétie auto-réalisatrice », à savoir que les informations (non objectives) portées à la connaissance du professeur quant à l'intelligence de ses futurs élèves auraient une incidence certaine quant aux attentes professorales en matière de réussite scolaire[785]. Marcel Postic considère que "l'effet de l'attente joue davantage sur la relation maître-élève que sur la performance de l'élève (…). En outre, ne serait-ce pas lui-même que l'enseignant cherche dans les interactions ? A travers l'attente,

[784] *Ibid.,* p. 112.

[785] ROSENTHAL Robert et JACOBSON Léonore F., *Pygmalion à l'école - L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (1968), trad. S. Audebert et Y. Rickards, Paris : Casterman, 1971.

on se situe soi-même, par l'autre on se reflète dans une image de soi. Ces aspects narcissiques ne sont pas négligeables dans l'attente[786]".

Par ailleurs, les recherches conduites par Michel Gilly dans une perspective cognitiviste, soulignent l'importance des déterminants de la relation pédagogique et des représentations réciproques maître/élève quant à ces effets d'attente. Les représentations de l'enseignant sont conditionnées par celles qu'il se fait des rôles institutionnels et valeurs normatives s'y rattachant (cadre de référence propre à son corps professionnel), mais aussi par les expériences qui lui sont propres, au regard de son histoire et parcours professionnel[787]. Ainsi, l'attente institutionnelle intériorisée est celle de l'élève défini par son statut scolaire plutôt que familial, l'influence des conceptions pédagogiques (qu'elles soient progressistes ou qu'elles préconisent l'émulation et la compétition interindividuelles) n'étant que faiblement déterminante. Pour autant, des différences d'interprétation sont sensibles quant à ce rôle scolaire du "bon élève" répondant aux attentes de l'institution, sur le plan comportemental comme des compétences (intelligence verbale, attention, mobilisation, etc.). Ainsi, pour infléchir les attentes professorales en matière de résultats scolaires, on ne saurait se contenter d'une induction reposant sur une simple relation causale, telle que "l'effet Pygmalion". Il importe de se situer dans une perspective interactionniste complexe, prenant en compte tous les déterminants de la relation, et notamment les intentions délibérées de l'enseignant et stratégies pédagogiques mises en œuvre afin de modifier de telles représentations. A noter également la divergence des représentations quant aux attendus, côté maître et côté élève. Alors que les professeurs privilégient et valorisent les compétences cognitives et les qualités morales, notamment face au travail, les élèves se montrent surtout sensibles à la dimension humaine et affective de la relation et ce, d'autant plus qu'ils sont jeunes, ces représentations antagonistes s'atténuant toutefois avec l'âge. N'en demeure pas moins que ces attentes réciproques se situent sur un pôle imaginaire, et que les effets

---

[786] POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris : P.U.F., coll. Education et formation, 9° édition 2001, 2° tirage 2010, 324 p., p. 118.

[787] GILLY Michel, *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations.* Paris : P.U.F., coll. Pédagogie d'aujourd'hui, 1980, 304 p.

de reconnaissance, de part et d'autre, ne peuvent que rarement être satisfaits. *L'enjeu éthique d'une pédagogie non schizoïde, autorisant le dépassement d'un tel clivage entre le cognitif et l'affectif, serait ainsi la subjectivation de liens non susceptibles de menacer l'altérité de la culture. Reconnaître l'élève en son altérité, c'est ainsi le reconnaître comme universel singulier.*

L'éducation semble en effet osciller entre deux paradigmes : celui d'une raison instrumentant l'enseignant en vue d'une efficacité pédagogique au service de l'instruction (savoir; savoir-faire) et des finalités de l'Ecole, et celui d'une centration sur l'élève et la relation, reléguant quelque peu à l'arrière-plan le patrimoine culturel à transmettre, au profit d'un héritage plus spirituel qu'intellectuel, les valeurs humaines d'éducation, de savoir-être, d'écoute et de compréhension, étant placées au premier plan. De manière grossièrement schématique, ces deux paradigmes ont pu être qualifiés de républicain et de pédagogique. Aucun ne peut être absolument exclusif de l'autre. Gilles Ferry parle de manière plus rigoureuse d'une perspective instrumentaliste, rationalisant l'acte d'enseignement par la mise en place de dispositifs, techniques et méthodes, l'autre perspective, la dramatique, prêtant attention au "drame éducatif" comme pratique relationnelle susceptible d'appréhender l'imprévu comme les situations singulières[788]. Certes, l'investissement dynamique et relationnel de sa pratique professionnelle, par la prise en considération de la dramatique des situations vécues au quotidien, permet enfin de donner place à la figure de l'autre au sein de l'école de la République. Mais on ne peut que déplorer les effets de séduction et les illusions générées par ce dernier paradigme, dès lors qu'il prétend s'affranchir des contraintes du savoir en refoulant l'altérité de la culture et la nécessité d'un cadre rigoureux de travail. Serge Boimare, on l'a vu, en a fait l'expérience au début de sa carrière d'enseignant spécialisé. D'un autre côté, il serait regrettable que la relation éducative soit enclose dans une méthodologie stricte la normalisant et la codifiant, et qu'ainsi subsumée sous le paradigme instrumental, l'éducateur se transforme en "technicien de la relation" ou en "spécialiste des

[788] FERRY Gilles, Université de Paris X, article "Contribution à l'étude psychosociologique de la relation éducative. Le dramatique ou l'instrumental", *in* POSTIC Marcel, *La relation éducative*, *op.cit.,* p. 211-212.

"relations humaines"[789]". Retenons de ces deux paradigmes la nécessité de faire droit à l'élève comme sujet de raison, au nom du postulat éthique de l'éducabilité, et le devoir de considérer celui qu'on élève (Alain), comme cet universel par lequel peut advenir l'altérité de la culture. Mais si l'on veut dépasser la dimension schizoïde de la pédagogie, il importe de ne pas oublier que cet universel est toujours singulier, le savoir ne se construisant qu'au sein d'interactions sociales, dont la plus privilégiée est la relation maître/élève. Est ainsi prise en compte l'altérité de l'élève à travers la transmission même d'un savoir qui fait sens et auquel l'élève peut s'identifier (voir les médiations culturelles proposées par Boimare).

3.1.4.2. L'institution du sujet comme processus d'autorisation dans la conception philosophique de la relation éducative.

L'analyse psychosociologique de la relation éducative a permis l'émergence de deux idées fortes qui précisent ainsi le statut de sujet au regard de la relation éducative, et appellent une réflexion d'ordre philosophique : le sujet-élève ne peut advenir que par une médiation institutionnelle qui garantit l'autorité du maître, à travers la transcendance des valeurs et du savoir qu'il a charge de représenter, comme un processus d'autorisation à être l'auteur de ses actes et pensées. Le deuxième point concerne la question de l'altérité, en tant qu'elle conduit à considérer l'élève non comme la figure du même mais comme *alter ego*.

Le statut de sujet ne peut donc advenir dans la relation éducative qu'à travers une asymétrie statutaire qui pose la question de l'autorité : quelle est l'autorité du maître qui « autorise » l'élève à devenir sujet ? Autorité respectueuse de celui à qui elle fait place, en tant qu'elle permet l'émergence de son désir : désir de prendre place dans l'espace de la classe, et désir de faire de la place à l'autre dans son rapport au maître, à la loi et au savoir. L'autorité procède d'une juste délimitation des places, telle que ce qui est dit à l'autre puisse être effectivement entendu. L'"instituteur" (qu'il enseigne dans le premier ou le second degrés) est ainsi celui qui ne peut

[789] *Ibid.,* p. 212.

instituer le statut de sujet chez l'élève qu'à la double condition de représenter l'autorité de l'institution, tout en acceptant de l'incarner. Le problème de cette incarnation, de cet Autre qui a ce que l'élève n'a pas, ce qui lui manque, et notamment le savoir, est lié à la problématique du transfert (que nous analyserons plus loin), en ce qu'elle repose également sur la dissymétrie des places. Pour l'heure, nous exposerons succinctement une typologie des différentes figures du maître et de la maîtrise, peu ou prou caricaturale par définition, en vue de comprendre la *nature de la relation éducative à même d'instituer le sujet, à travers le concept d'autorité.*

- Soit l'enseignant se refuse à assumer cette incarnation de l'autorité, et l'on aboutit alors à des dérives démagogiques (la figure fraternelle en lieu et place de la figure paternelle) ayant pour effet une confusion, voire un renversement des places (l'élève tenant lieu de loi).

- Soit l'enseignant se méfie de cette dimension d'incarnation en ce qu'il se doit de représenter le savoir et les interdits fondateurs de manière totalement impersonnelle, et le risque est alors fort d'une réification des places de chacun (l'élève à sa place désignée d'élève et le maître à sa place de maître « supposé savoir », n'ayant affaire qu'au seul *sujet de raison* promu par l'école de la République, sans prise en compte du sujet de l'inconscient, à travers notamment le *sujet parlant*). Nous avons ici affaire à la figure réifiée de l'expert (dont la maîtrise supposée conduit les apprenants à n'être que des objets d'un savoir-pouvoir).

- Soit l'enseignant incarne cette fois l'autorité mais sans la représenter. Il la confisque alors à son profit, que ce soit à travers la figure du *dominus* (le maître régnant par la terreur sur les objets de son pouvoir), ou du séducteur (réduisant les élèves à être les objets de sa jouissance).

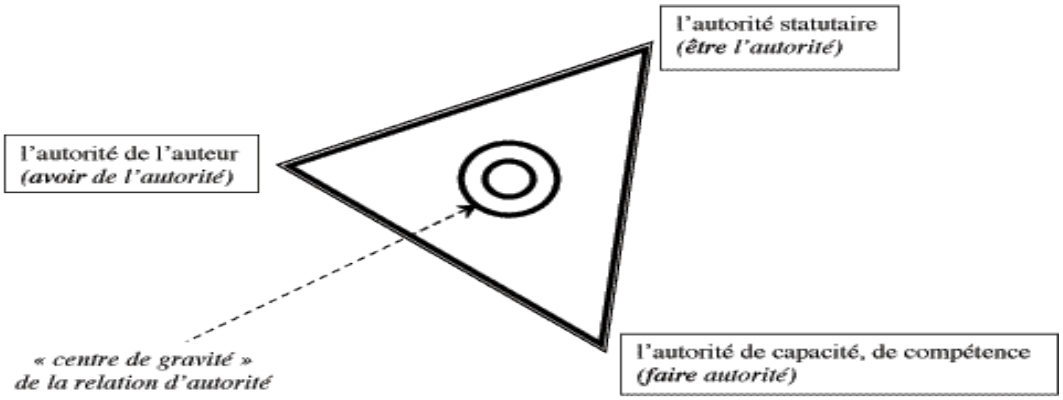
- Soit l'enseignant assume la dimension représentative de l'autorité tout en l'incarnant[790]: présence du corps, de la voix, du regard, à même de faire exister le sujet, de l'instituer à travers un ensemble de médiations

[790] Du latin ecclésiastique, *incarnatio* « action de prendre un corps ».

symboliques, avec pour enjeu un marquage clair et délimité des places assignées à chacun (voir 1.2.2.). Il a alors le statut d'un "magister".

La figure du *magister* fonde donc l'autorité, en sa dimension éducative, sur un processus d'autorisation. Il est d'ailleurs intéressant de noter la proximité sémantique entre l'*auctoritas* (l'autorité comme autorisation à grandir, à croître : *augere*) et l'éducation, en référence à l'étymologie horticole, *educare,* prendre soin, nourrir. L'éducateur est bien celui qui « autorise » l'apprenant à devenir auteur (*auctor*) ou sujet de son savoir, parce qu'il lui insuffle le sentiment de sa propre compétence et construit son estime, tout en assumant l'asymétrie statutaire maître/élève sans laquelle nulle transmission ne saurait advenir. Asymétrie qui n'existe qu'à la faveur d'une certaine distance respectueuse mais qui, précisément, rend possible la proximité, articule fermeté et douceur. Le maître semble ici incarner la figure d'un père dont la bienveillance est guidance. Dès lors, l'autorité du *magister* n'est point à confondre avec l'immédiateté asservissante d'un pouvoir de maîtrise, confisquée par celui qui l'exerce à des fins de domination, d'assujettissement. La maîtrise du *magister* est l'intériorisation d'une compétence (savoir ; savoir-faire mais aussi savoir-être) telle qu'elle soit susceptible de faire autorité dans un présent porteur d'avenir, ouverture de possibles. L'autorité du *magister* participe donc de la reconnaissance de l'élève comme sujet. Ainsi envisagée, « l'autorité est, par essence, éducative[791]" et pourrait se définir, au sens de Bruno Robbes, comme une déclinaison entre *l'être* (autorité statutaire), *l'avoir* (autorité qui fait grandir en ce qu'elle autorise l'élève à poser des actes ou paroles qui le rendront à son tour auteur de lui-même), et *le faire* (savoirs d'actions qui ancrent l'autorité dans la compétence). L'autorité éducative résulte alors d'un équilibre entre ces trois pôles, dont rend compte le schéma qui suit, issu du même article :

[791] ROBBES Bruno, article « Les trois conceptions actuelles de l'autorité » du 28 mars 2006, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283



L'autorité du *magister* entraîne le respect de l'élève en ce qu'elle articule la maîtrise du savoir (sans laquelle il ne saurait y avoir de transmission) à celle d'un savoir-faire mais aussi d'un savoir-être. On assiste ainsi à la conversion de la *potestas,* soit l'autorité de droit conférée par l'institution éducative à celui qui a la charge de la représenter, en *auctoritas.* Le propre de cette dernière est de conférer au pouvoir une « augmentation » (*augere*) destinée à en garantir la légitimité, de manière à ce que l'obéissance ne soit pas contrainte mais librement consentie, tout en faisant l'économie de la violence et des rapports de force. H. Arendt a montré que pour les romains, l'*auctoritas* n'avait d'autre fondement que le passé, la tradition[792]. Ce qui fait autorité dans la compétence professorale, c'est ce poids du passé, cette sédimentation de la culture et des œuvres porteuse de nouveaux commencements. Le professeur des écoles qui initie ses élèves à la lecture ou à la découverte de récits mythologiques ouvre une brèche entre un monde déjà vieux et un monde à venir, et donne à sentir qu'il est lui-même au service d'un savoir dont il n'est que le médiateur. Voilà pourquoi « dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité[793]». En d'autres termes, l'autorité du *magister* ne s'impose que parce qu'elle renvoie à autre chose qu'elle-même, qu'elle est au service de valeurs et d'œuvres qui demandent à être incarnées et interprétées. Transmettre certes, enraciner dans un patrimoine culturel, mais à la condition d'émanciper

[792] ARENDT Hannah, conférence « La crise de l'éducation », 1958, *in la Crise de la culture, op.cit.*

[793] *Ibid*., p. 243.

(comme on l'a vu en 1.2.2.). Jean-Bernard Paturet précise en ce sens que «l'action éducative se trouve toujours placée au cœur de l'aporie où l'homme est à la fois arrachement et appartenance à un monde particulier[794]». L'éthique de la relation éducative se soutient de cette autorité professorale qui met l'enseignant en demeure de répondre sinon du monde, du moins d'un univers commun (valeurs et références susceptibles d'être partagées). Mais il doit aussi répondre à ceux dont il a la charge (*spondere*, rappelons-le, signifie « promettre sur l'honneur »).

3.1.4.3. L'évènement épiphanique du sujet comme *alter ego*.

La responsabilité éducative a d'emblée une dimension éthique en ce qu'elle présuppose le fait de répondre du monde mais à travers la réponse faite à l'élève. Or cet engagement éducatif nous reconduit au statut du sujet dans la relation éducative. Le professeur investi d'un tel engagement incarne ainsi la figure du *Nebenmensch* : celui qui marche à côté de l'élève et le précède néanmoins quelque peu pour l'aider à apprendre, mais qui n'a pas pour autant renoncé à assumer le Nom du Père, soit l'instance de la Loi et l'autorité du savoir. Une telle figure est sans doute aujourd'hui la plus à même d'instituer le sujet, comme effet d'une parole supportant le désir de savoir. Quel est alors le statut qu'elle accorde à l'élève ? L'altérité de ce dernier est-elle celle d'un *alter ego* ?

Sur le plan éthique, il semble nécessaire de considérer l'élève comme ipséité, en sa différence radicale, cette différence étant constitutive d'une relation irréductible à une appréhension instrumentale présupposant une maîtrise certaine des techniques de la communication. Et la relation elle-même excède la simple contractualité des échanges.

> Ce paradoxe de la différence dans la présence rend compte d'une expérience éducative qui n'est pas structurée comme savoir ou comme connaissance. Ce qui rend "pensable" philosophiquement la pratique éducative ou la pratique enseignante n'est pas inscrit ici dans la logique de cette pratique. D'où le malentendu entre philosophie et pédagogie instrumentale : décalage fondateur car le fondement est ailleurs. Mais ce décalage est aussi un espace critique : au-delà de la positivité des pratiques incluant la limite, l'échec, l'irreproductibilité, la "pédagogie" ne se limite pas à une technologie de l'éducation ou à

[794] PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation, op.cit.,* p. 71.

> la connaissance de son sujet. Il y a de l'inenseignable dans l'enseignable, qui n'est pas son contraire, mais son sens inclus (…). La pédagogie, installée dans le positif, est soumise à l'énigme de l'autre, à l'intention éducative, choix de l'autre pour lui-même, altérité redoublée d'un "être deux". La relation n'est pas seulement duelle, le rapport n'est pas dans le "et", et le "et" n'est pas fondement; l'architecture de la situation (enseignant-savoir-enseigné) ne donne pas l'intention éducative que Heidegger décrivait comme "intention du choix au choix"[795].

D'un point de vue phénoménologique, l'élève est celui dont l'altérité est vécue comme une présence au sein d'un monde commun, et l'expérience de la relation éducative est celle d'une donation de sens précédant toute intentionnalité. Dès lors, *l'altérité de l'élève est aussi celle d'une transcendance fondatrice de la responsabilité éducative et dont le visage est l'épiphanie*. Dire que le visage (de l'élève) a d'emblée uns signification éthique, c'est signifier que la relation éducative ne peut faire l'économie d'une résistance, celle de l'Autre qui se refuse à la prise de mon discours, au face à face, dont le regard, ailleurs ou insoumis, invite à la fois au désir de meurtre et à l'impératif de ne point y céder, car n' a t-on pas affaire à "la résistance de ce qui n'a pas de résistance - la résistance éthique. L'épiphanie du visage suscite cette possibilité de mesurer l'infini de la tentation du meurtre, non pas seulement comme une tentation de destruction totale, mais comme une impossibilité - purement éthique - de cette tentation et tentative[796]". Cette responsabilité pour autrui qui, pour Lévinas, ne relève pas de l'engagement, de la décision libre[797], est réponse à l'adresse qui m'est faite sous la forme d'un "me voici" : *éthique de l'appel* à la vulnérabilité, à l'"Hilflosigkeit" de celui qui est sans défense et dont la nudité du visage est l'épiphanie, mais en même temps*, éthique du don*[798]. "Reconnaître autrui - c'est donner. Mais c'est donner au maître, au seigneur, à celui que l'on aborde comme

---

[795] MORANDI Franc, *Philosophie de l'éducation,* Paris : Nathan Université, coll. Education, 2003, 128 p., p. 106-107.

[796] LEVINAS Emmanuel, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité,* Paris : Martinus NIjhoff, 1971, 348 p., p. 217.

[797] Emmanuel LEVINAS indique que "La responsabilité pour autrui ne peut avoir commencé dans mon engagement, dans ma décision. La responsabilité illimitée où je me trouve vient d'en-deçà de ma liberté, d'un "antérieur à tout souvenir", *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence,* Le livre de poche, coll. "Biblio Essais", 1990, 288 p., p. 117.

[798] Expression que l'on trouve chez IMBERT Francis : *Médiations, Institutions et Loi dans la classe, op.cit.,* p. 21. et PATURET J.B., *De la responsabilité en éducation, op. cit.,* p. 118.

"vous" dans une dimension de hauteur (…). La transcendance d'autrui, qui est son éminence, sa seigneurie, sa hauteur, englobe dans son sens concret sa misère, son dépaysement et son droit d'étranger[799]". *Le statut de sujet dans la relation éducative est ainsi paradoxal en ce qu'il s'offre sur le mode de la transcendance et invite à un geste éthique qui est donation, mais cette altérité ne peut se penser sans référence à une proximité qui est aussi celle du même.*

Toute la difficulté tient ici à la reconnaissance de l'élève comme un *alter ego* alors même que la relation éducative repose sur une asymétrie des statuts et des places. Pour Alain Renaut, le problème posé interroge « La question de l'autorité à l'âge démocratique[800]». L'autorité/autorisation à l'âge démocratique doit s'imposer aujourd'hui à partir du modèle de la domination légale ou juridique, selon la typologie empruntée à Max Weber. C'est alors conférer aux relations d'autorité une dimension contractuelle, à travers la reconnaissance partagée d'une loi commune et des valeurs d'égalité et de liberté. Mais peut-on transposer à l'école un tel modèle contractuel sans menacer même l'autorité du maître, présupposant par définition des relations inégalitaires et la référence à une sphère de transcendance (théologique, physico-cosmologique : ordre hiérarchisé du monde, ou encore émanant de la tradition) ? La transcendance religieuse avait pour puissant effet de reconduire au sein de l'ordre social la hiérarchie verticale soumettant les hommes à la loi divine. Dès lors, la projection horizontale d'une telle relation inégalitaire légitimait les rapports de sujétion, en sacralisant notamment la figure du père et du maître, chargés de la diction de la loi. L'aporie que pose l'autorité moderne est alors la suivante, selon A. Renaut: comment « augmenter », renforcer des pouvoirs démocratiques qui, par définition, n'appartiennent à personne et qui, du fait de cette limitation, se trouvent fragilisés ?

On comprend que le sujet qu'il s'agit de faire advenir n'est plus à comprendre étymologiquement comme *subjectum* : celui qui est « jeté dessous », soumis à la seule *potestas* du maître, réifié par sa position d'objet, destinataire anonyme d'une

[799] LEVINAS Emmanuel, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité, op. cit.,* p. 73-74.

[800] RENAUT Alain, *La fin de l'autorité*, Paris : Flammarion, coll. Champs, 2004, 266 p.

parole adressée à tous et finalement à personne. L'élève est désormais reconnu comme un « même » pourtant autre, un *alter ego*. Cette évidence de la similitude s'est pourtant imposée historiquement comme une conquête, à travers l'affirmation de droits égaux spécifiant l'appartenance à une même humanité (Convention des droits de l'enfant, adoptée en France en 1989). Dans l'espace de la relation éducative, les relations d'autorité ne peuvent plus être vécues sur le mode de la dissemblance et de l'inégalité. L'enfant a désormais le statut de « semblable », de sujet de droits, et l'éducation ne peut être pensée qu'en référence à cet horizon d'un monde commun. Le socle commun de connaissances et de compétences, mis en œuvre par le décret du 20 juillet 2006, fait d'ailleurs référence à moult reprises au respect de l'enfant. Mais le pouvoir d'éduquer, structuré autour de la valeur d'autorité, peine encore aujourd'hui à reconnaître la similitude de l'enfant qu'il s'agit justement d'élever, du fait de son immaturité et de sa dépendance à l'adulte, l'humanité n'existant en lui qu'à l'état de virtualités que l'éducateur a à charge de déployer : « Incarnation troublante du paradoxe de l'identité démocratique, l'enfance correspond en ce sens à la figure la plus déconcertante de cette altérité du semblable…[801]».

Dès lors se pose le problème de savoir comment construire aujourd'hui une posture d'autorité à même de faire émerger le sujet, cet "égal inégal", ainsi que le qualifie A. Renaut ? Il importe de reconnaître l'élève comme un égal afin de faire échec à cette pédagogie noire dénoncée par Alice Miller et ne reconnaissant que le respect unilatéral de l'enfant envers l'adulte, rapport de sujétion légitimant toutes les pratiques éducatives fondées sur la violence et sur l'humiliation[802]. L'idée moderne d'un respect réciproque et d'une contractualisation des relations, est purement juridique et a une teneur morale et déontologique indéniable. Mais d'un point de vue éthique, seule la sollicitude permet l'accès à l'altérité de l'élève, à sa valeur irremplaçable, cet "égal inégal'" dont la transcendance invite à la responsabilité éducative. Est en jeu la dialectique du même et de l'autre, de l'identité et de l'ipséité, telle que la dessine l'éthique ricoeurienne, comme cercle herméneutique entre la

[801] RENAUT Alain, *Ibid.,* p. 38-39.

[802] MILLER Alice, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris : Aubier, 1984, 320 p.

visée d'une vie bonne et les choix préférentiels singuliers, "travail incessant d'interprétation de l'action et de soi-même[803]", par lequel peut advenir non seulement l'estime de soi mais également celle d'autrui. Le professeur animé par un souci éthique ne peut qu'interroger le sens et la direction qu'il impulse à des actes éducatifs qui intéressent au premier chef cet autre moi-même qu'est l'élève, car "la similitude est le fruit de l'échange entre estime de soi et sollicitude pour autrui. Cet échange autorise à dire que je ne puis m'estimer moi-même sans estimer autrui *comme* moi-même[804]"; Loin d'une souveraine indifférence commandée par une exigence de rationalité, mais loin également des affects conduisant à une confusion des places, est ici en jeu un sentiment de bienveillance qui a pour nom sollicitude. Cette capacité d'estime partageable repose sur la reconnaissance de l'autre comme un "autre", *alter,* en son irréductible singularité, en son ipséité, mais un autre moi-même, celui avec qui je peux avoir en partage des valeurs et un savoir tels que l'accès à une identité commune peut être possible. Cette considération de l'élève non comme duplication du même mais comme identité incluant sans la subsumer la différence, est en même temps un processus d'autorisation visant l'autonomie : "*comme* moi-même signifie : toi *aussi*, tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action, et ce faisant de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même[805]". *L'enjeu éthique de la rencontre avec l'autre, d'une relation éducative digne de ce nom, est précisément de configurer un champ de présence au sein duquel l'humanité pourra être instituée de manière sensible. Le même et l'autre se construisent dans un geste éthique singulier : celui de donner sens à la place qu'occupent respectivement le maître et l'élève au sein de l'institution scolaire, par la reconnaissance de leur statut de sujet.* L'Ecole, tiers sans visage, est cette médiation nécessaire entre le niveau intersubjectif des relations et le niveau sociétal, en vue de cette visée éthique qu'est la vie bonne, "avec et pour autrui dans des institutions justes[806]".

---

[803] RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre, op. cit.,* p. 210.

[804] *Ibid.,* p. 226.

[805] *Ibidem.*

[806] *Ibidem.,* p. 202.

> Dans cette éthique de la présence que nous prêtons à la dynamique éducative, le rapport à l'autre dessine des articulations : pas d'éducation sans dimension du sens de "l'autre comme soi-même" et des valeurs qui sont liées à cette visée "d'aller vers l'autre". Une relation éducative ne constitue pas mais est constituée par l'autre et soi-même, selon le principe phénoménologique de l'existence ; L'éducation n'est pas d'abord une médiation : c'est la médiation, fondée par cette similitude, qui conduit à éduquer. Cette même similitude donne l'écart dans lequel se bâtit l'exigence éthique, la visée à laquelle elle essaie de répondre tout en s'y construisant[807].

Dans ce rapport à "l'autre comme moi-même" s'esquisse une éthique de la relation qui privilégie les valeurs du dialogue et de la discussion sans négliger ce tiers qu'est l'institution, et le maître est le médiateur qui rend possible une rencontre sans laquelle le savoir, mort, n'aurait aucune saveur. On pourrait même aller jusqu'à dire, avec O. Reboul, que "*la rencontre elle-même est une valeur*[808]", car par elle advient la possibilité d'un échange proprement humain ouvrant la voie à l'universel. Que permet une telle rencontre au regard de l'altérité ?

L'éthique de la relation éducative, en tant qu'elle fait de la rencontre la valeur par excellence, renonce à considérer l'élève comme la *seule* figure du même : celle d'un sujet doué potentiellement d'une raison présente en chacun et qu'il s'agirait d'éveiller à des fins d'émancipation morale et intellectuelle. Savoir et vouloir pour l'autre le bien que l'on souhaite pour soi-même. En effet, le postulat d'éducabilité soutient le désir de l'élève jusque dans sa résistance à l'acte d'apprendre, sans pour autant jamais renoncer à susciter l'appétit de savoir dans une dynamique qui est celle de la vie. Est ainsi prise en compte l'altérité radicale de l'apprenant qui, même si elle met à mal le narcissisme de l'enseignant, invite au dépassement de l'image idéalisée du "bon élève" répondant à l'imaginaire de l'attente spéculaire. *L'ipséité est une échappée, une trouée dans l'horizon du voir, et de cette énigme nul savoir ne peut répondre.* L'éthique de la rencontre ne saurait enclore l'autre dans l'image qu'il donne à voir de lui-même, jeu de masques et de miroirs confondant les sujets avec leur "persona", au sens jungien du terme. Dès lors, le sujet est toujours un événement proprement singulier, l'être susceptible de faire advenir la rencontre dès lors que l'enseignant renonce à une maîtrise du lien relationnel, soit au leurre d'une

[807] MORANDI Franc, *Philosophie de l'éducation, op. cit.,* p. 110.

[808] REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation, op.cit.,* p. 78.

connaissance de l'élève à partir du personnage social auquel il s'est identifié, en ayant endossé le costume dont on l'a affublé. Dès lors, le sujet peut être philosophiquement défini comme "surprenant" en raison de la transcendance qui lui est propre et qui en constitue le socle anthropologique : "le sujet s'échappe toujours à lui-même. Il est à proprement parler in-conceptualisable, insaisissable (ce qui se dit en allemand *unbegrifflich,* de *begreifen* : prendre, saisir dans ses griffes, comprendre…)[809]. S'autoriser à être soi en refusant la captation imaginaire, c'est rendre possible une transcendance qui est celle de l'imprévisibilité. J.F. Malherbe précise ainsi qu'en mathématique, les nombres transcendants sont des nombres "surprenants" : "inépuisablement différents d'eux-mêmes" et que "la dynamique de la "surprenance" est à la fois celle de la spontanéité d'un perpétuel surgissement créateur et celle de la résistance intérieure de l'être à l'enveloppe du paraître [810]". Dès lors, l'éthique de l'enseignant n'est autre qu'une "éthique de la finitude" qui comprend pour la dépasser l'intersubjectivité critique, soit l'éthique de la discussion dont les règles ont d'ores et déjà été précisées en référence aux interdits fondateurs (voir 2.2.5.), et qui englobe l'éthique de la conviction et celle de la responsabilité. Précisons davantage : "l'éthique de la finitude, c'est *le travail que je consens à faire avec d'autres sur le terrain pour réduire, autant que faire se peut, l'inévitable écart entre mes valeurs affichées et mes pratiques effectives*[811]".

De cet écart entre l'idéal et la réalité du métier, nous avons rendu compte dans la première partie. Le terme de "travail" reçoit ici un sens obstétrique ou plutôt maïeutique : il s'agit de l'acte par lequel est donné naissance au sujet, sous réserve que ce dernier consente effectivement à accoucher de sa propre subjectivité. L'enseignant est ainsi celui qui rend possible ce travail de "subjectivation" qui seul permet de déjouer ce que J.F. Malherbe appelle "l'hypocritite", en d'autres termes "l'infection de nos existences par cette étrange impuissance à penser[812]". Un sujet digne de ce nom, auteur de son existence, ne peut l'être qu'à la condition de résister à

[809]MALHERBE Jean-François, *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique* III, *op.cit.,* p. 25.

[810] *Ibid.,* p. 24 et p. 25.

[811] *Ibidem.,* p. 19.

[812] *Ibidem.,* p. 22.

l'interdit de penser, à la mise en question de ce qui s'impose comme évidence. "Ce qu'interdit l'interdit de penser, c'est tout ce est susceptible de faire de nous les sujets de notre propre vie plutôt que les jouets d'une quelconque destinée[813]". Le professeur est bien celui qui, loin de penser à la place de l'élève, pense avec lui selon une éthique de la finitude consistant à accepter le renoncement à une illusion de maîtrise totale, par la reconnaissance des limites afférentes à son statut (besoin de reconnaissance et d'emprise, notamment). *C'est à l'ombre des figures imaginaires de la magistralité que peut s'ouvrir le chemin incertain de l'éthique du sujet.*

3.1.4.4. L'avènement du sujet dans la conception psychanalytique de la relation éducative.

Nous avons parlé d'une éthique du don. Mais en quel sens entendre le don ? En sa dimension sociologique, le don appelle toujours un contre don. Il semble que l'éthique du don soit irréductible, dans le champ éducatif, à ce paradigme de l'échange. Compte tenu de l'asymétrie de la relation éducative, le don pur et gratuit sans contrepartie, exigence de réciprocité, relèverait alors d'une conduite religieuse. Le paradigme du don ne saurait pour autant se penser seulement travers la figure religieuse, d'aucuns considérant que « la fonction d'éducateur contient inévitablement quelque chose de l'ordre du sacrifice, en ce sens d'oubli « positif» de soi[814]». Pour Lévinas, la responsabilité ou la vocation d'exister pour autrui est dépassement du *conatus essendi* spinoziste, dès lors qu'elle est susceptible de s'affirmer jusque dans la mort. "Tout se passe comme si le surgissement de l'humain dans l'économie de l'être renversait le sens et l'intrigue et le rang philosophique de l'ontologie : l'en soi de l'être persistant-à-être se dépasse dans la gratuité du *hors-de-soi-pour-l'autre,* dans le sacrifice ou la possibilité du sacrifice[815]". Dimension sacrificielle qui semble éminemment problématique, en dehors de la perspective

[813] *Ibidem.,* p. 64-65.

[814] CEVEY Roger, *Regard éthique sur le geste éducatif,* Ed. Liber, 2005, 140 p., p. 131.

[815] LEVINAS Emmanuel, *De l'être à l'autre, in* LENOIR Frédéric, *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l'éthique,* Paris : Fayard, 1991, 272 p., article p. 243-245, citation p. 245.

religieuse dans laquelle elle se situe. Ou alors le sacrifice est à entendre en un sens proprement symbolique, comme contrepartie de la dette contractée par le don. Jacques Derrida note à propos du pardon, posture de don par excellence (par don), que chaque fois qu'il est exercé, « il semble supposer quelque pouvoir souverain », d'où le rêve d'un « pardon sans pouvoir : *inconditionnel mais sans souveraineté*[816]».

Ce don *pour lui-même* s'assimilant à la responsabilité pour autrui ne consacre t-il pas de même la posture du maître comme celle d'une toute puissance qui, au nom du postulat de l'éducabilité s'exerçant de manière inconditionnelle, s'accorderait la jouissance de savoir quel est le bien de l'apprenant ? Ainsi, Lacan considère que le geste généreux de saint Martin, partager son manteau en vue de secourir l'indigent, entre dans la catégorie de la morale spéculaire, du don fait au semblable au nom de la Règle d'or qui intime à chacun l'obligation de traiter son prochain comme un autre soi-même : mais peut-être que le mendiant nu, "au-delà du besoin de se vêtir, mendiait-il autre chose, que saint Martin le tue ou le baise. C'est une toute autre question que de savoir ce que signifie dans une rencontre la réponse, non de la bienfaisance, mais de l'amour[817]". Ainsi, le don du maître peut-il excéder le besoin de nourrir, de faire croître l'élève, intellectuellement et moralement, le registre de l'oralité métaphorisant le vide à remplir au nom d'une visée éducative toujours légitime ? Le problème est que l'élève doit être effectivement considéré comme un autre soi-même pour advenir au statut de sujet, notamment à travers l'estime qu'il peut construire de lui-même dans sa confrontation à l'altérité de la culture. On ne saurait ainsi négliger ce statut d'*alter ego* :

> Il faut tenir un premier moment où le geste éthique opère dans le monde du semblable, c'est-à-dire se soutient de la capacité de voir et de reconnaître en l'autre un autre soi-même. Ceci n'empêche nullement les différences, mais celles-ci sont toutes subordonnées au principe même d'une nécessaire spécularité où s'offre à voir un semblable dans le visage de l'autre[818].

---

[816] DERRIDA Jacques, *Foi et Savoir suivi de Le siècle et le Pardon* (entretien avec Michel Wieviorka) Editions du Seuil, coll. Essais, 2000, 133 p., p. 133.

[817] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 219.

[818] CAUSSE Jean-Daniel, *L'instant d'un geste. Le sujet, l'éthique et le don, op.cit.,* p. 14-15.

Pour J.D. Causse, la reconnaissance du prochain comme *semblable* est ce qui nous préserve de l'indifférence ou du rejet de l'autre, le visage du même animant la sollicitude pour autrui, sans laquelle nulle relation n'est possible. Chez Aristote, l'amitié, *philia,* n'est qu'une extension de l'amour de soi, *philautia,* souci de l'accomplissement relevant d'une culture de la *phronesis,* d'un lent et patient apprentissage de la vertu qui n'existe qu'à être partagé selon une même visée éthique, "car l'ami est un autre soi-même[819]" : celui qui a l'excellence pour mesure. Devenir soi, accéder au statut de sujet, c'est ainsi déjouer le jeu de masques qui nous lient à nos semblables, travail qui requiert des amis, au sens d'Aristote ou encore d'Epicure, "c'est-à-dire les sujets de cette bienveillance critique réciproque dans laquelle deux êtres occupent à tour de rôle la position de la parturiente et celle de l'accoucheur[820]". Mais cette reconnaissance d'une humanité commune trouve son expression privilégiée dans le commandement évangélique: aimer son prochain "comme soi-même". C'est à travers la parabole du Samaritain que cette exigence morale de l'amour mesuré à l'aune de sa propre mesure nous apparaît avec le plus de netteté.

Dans l'évangile de Luc, au chapitre 10, nous est contée l'histoire d'un homme laissé à demi mort après avoir été attaqué par des brigands et que deux juifs pieux, un prêtre et un lévite, ne sauraient secourir par peur de la souillure du sang impur. Seul le bon Samaritain peut en prendre soin car il est lui aussi, aux yeux des juifs intègres, un homme hérétique que l'on ne peut, en conséquence, soulager et sauver : il peut ainsi s'identifier à celui qui lui est semblable, un "autre moi-même". Morale qui se situe sur le plan imaginaire de la reconnaissance spéculaire qui autorise pourtant la compassion à travers l'amour de sa propre image, d'une souffrance qui renvoie par effet de miroir à une détresse et finitude qui sont aussi celles qui signent notre commune humanité. La nature humaine n'est certes pas celle d'un "être débonnaire au cœur assoiffé d'amour[821]", selon la célèbre expression freudienne, mais on ne saurait la concevoir non plus comme la *seule* expression de pulsions d'agressivité conduisant

[819] ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque, op. cit.,* IX, chap. 4, 1166 a-30, p. 464.

[820] MALHERBE Jean-François, *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique* III, *op.cit.,* p. 27.

[821] FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation, op. cit.,* p. 43.

à l'exploitation d'autrui, à son asservissement sexuel ou économique, voire à sa destruction. Nous pensons plutôt qu'une ambivalence foncière est le propre de l'homme, "ni ange ni bête" selon l'aphorisme pascalien, et qu'à l'amour du prochain ne répond certes pas une bonté native mais pas non plus une méchanceté radicale, haine et amour s'entrelaçant de manière inextricable dans un jeu où la vie et la mort le disputent, compte tenu de l'orée de la jouissance mesurant toute relation imaginaire. Ainsi, la compassion qui me porte vers l'autre, "fût-ce celle de l'aide la plus samaritaine[822]» est-elle toujours teintée des forces obscures qui habitent en chacun et que le semblable réveille comme une menace, celle de la jouissance inquiétante de *das Ding,* d'une perte que l'autre cristallise de manière imaginaire, dans le creux spéculaire. Voilà pourquoi il convient de ne pas se leurrer quant à l'altruisme qui soutient l'action du philanthrope comme du pédagogue. Mais en reconnaître le soubassement narcissique n'est pas, pour autant, en détruire l'assise existentielle et le socle moral. Ainsi, le précepte évangélique, selon Lacan, a pour effet de contenir l'impulsion à mal agir (à laisser libre cours à l'agressivité) en tant qu'elle opère dans le registre de la similitude, l'axe imaginaire articulant le souci de soi à celui qui nous ressemble : "Nous reculons à quoi ? A attenter à l'image de l'autre sur laquelle nous sommes formés comme moi. Ici, est la puissance convaincante de l'altruisme[823]".

D'ailleurs, les programmes 2008 proposent pour aiguiser le sens moral des élèves à l'école élémentaire de méditer la règle d'Or prescrivant de ne pas faire à l'autre, mon semblable, ce que je ne voudrais pas qu'il me soit fait[824]. Et la circulaire de la rentrée 2011 sur l'instruction morale souligne le caractère pédagogique privilégié des maximes dont le caractère lapidaire "permet une mémorisation aisée

---

[822] LACAN Jacques, « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je », *in Écrits* I, *op.cit.,* p. 95.

[823] LACAN Jacques, *Séminaire VII, L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 230.

[824] J.D. Causse précise que sous sa forme négative, ce précepte a été formulé par Hillel, le maître juif de l'apôtre Paul, dans le Talmud de Babylone, et que la formulation positive de la Règle d'or se trouve en Luc, 6, 31 : "Ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites-le semblablement pour eux", et en Mathieu 7, 12 : "Ainsi, tout ce que vous désirez que les autres fassent pour vous, faites-le vous-mêmes pour eux", *in L'instant d'un geste. Le sujet, l'éthique et le don, op.cit.,* p. 25.

des préceptes moraux. Elles autorisent, en outre, une réflexion qui s'étend au-delà d'une compréhension superficielle, limitée au seul bon sens. Elles contribuent ainsi, de manière efficace, à l'acquisition des valeurs que l'on souhaite voir partager et des règles que l'on souhaite voir appliquer[825]". Dans les documents annexes à cette instruction, produits par l'Education Nationale, est ainsi proposée à la réflexion la maxime suivante : "Toute la morale est dans ce vieux proverbe: Qui mal veut, mal lui arrive", citation de Jean-Baptiste Say - *Des hommes et de la société* - 1817. Où l'on mesure l'enjeu de cette morale spéculaire mesurée à l'aune des deux anses de la nature humaine : la bonté et la méchanceté.

Mais l'autre ne se réduit pas, bien sûr, à cet autre moi-même au fondement de l'altruisme et de la morale que nous cherchons à faire advenir dans les écoles. On ne saurait s'en tenir à cette structure anthropologique d'une morale de la réciprocité, incontournable mais insuffisante pour configurer un geste éthique d'un don au-delà de toute rétribution. L'autre n'est pas seulement l'*alter ego* à qui je peux m'identifier mais cet être singulier, sujet dont le désir est irréductible à des effets de capture d'images et qui, au-delà du miroir, offre une trouée dans le champ de la vision. Le légiste posait initialement une question relative à la vie éternelle. Le Christ lui répond par la Loi qui intime d'aimer Dieu de tout son cœur et aussi son prochain comme soi-même. Or il est proposé au légiste qui demande en retour *qui est son prochain*, de s'identifier non au blessé de la route mais au bon Samaritain : "Celui-là qui a exercé la miséricorde envers lui[826]". Ce que nous enseigne cette parabole est l'idée d'un don incalculable et qui passe toute mesure, au-delà même de l'image aimable de soi qui nous est renvoyée ou de la dette qu'engendre l'acte généreux ainsi narcissiquement délié.

> Si nous gardons en mémoire que la question du départ était celle du salut, on peut en conclure que la proposition évangélique est d'inviter le lecteur à trouver le salut en se laissant aimer par la figure du Samaritain, autrement dit, en vivant d'un don qui est donné sans qu'il fasse retour vers le donateur. Nous sommes, à ce moment central de la péricope, dans une économie du don qui rompt avec toute réciprocité et qui est le don

[825] Ministère de l'Éducation, Circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011, B.O. N° 31 du 1er septembre 2011, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284

[826] *La Bible de Jérusalem, op.cit., L'évangile selon Saint Luc,* chap. 10, p. 1748.

> pour le don. A sa manière, le récit de Luc construit narrativement l'articulation de la Règle d'Or et de la surabondance du don qui est ici nommée "*agapè*". On relèvera seulement que c'est en agissant selon la Règle d'or que cet acte devient, sur un autre versant, don surabondant de la grâce pour le prochain. L'acte de ce Samaritain, ému de compassion, qui se voit dans cet autre blessé, ne revient pas vers lui dans un geste de reprise, mais est et demeure une puissance de vie offerte gracieusement[827].

Est-ce à dire que l'enseignant, pour agir éthiquement, se doit d'être un bon Samaritain? Il faut raison garder : l'économie du don dans la relation éducative se soutient d'abord d'être un « service des biens[828]», pour reprendre l'expression lacanienne. Ne soyons pas naïfs. Non seulement, on l'a vu, *la morale est indispensable pour fonder les droits et devoirs et légitimer un monde commun ayant pour principe l'égalité des personnes : l'un comme l'autre, mais elle ne saurait être mise de côté au profit d'une éthique du sujet : l'un pour l'autre. Seule est aporétique une morale qui s'en tiendrait à ce seul registre d'un voir et d'un savoir sur l'autre susceptibles de l'objectiver pour son bien, loin de lui restituer une singularité irréductible à la figure du même.* Mais c'est pourtant le premier geste d'une morale de la réciprocité "Ce que vous voulez que les hommes fassent pour vous, faites-le pour eux pareillement[829]" qui appelle le second dont la maxime est la suivante : "Ne te confonds pas avec une image de toi-même (…). Je ne sais pas ce qui peut soutenir ta vie, mais je l'espère pour toi"[830].

L'éthique du sujet, par définition inachevable en ce qu'elle a pour mesure l'incommensurable du désir, renvoie à l'énigme de l'unique excédant toute représentation. Au sein de la relation éducative, il s'agit de passer d'une logique de l'équivalence, soit de l'amour du semblable (ou la reconnaissance de soi en l'élève dont le regard est celui d'une gratification narcissique), *à une logique de la perte,* soit l'amour de ses ennemis (ou la non affectation par l'indifférence ou la désinvolture de l'élève, et la mise en œuvre patiente et convaincue du postulat d'éducabilité qu'il soit ou non suivi d'effets, tel un acte de foi). Dès lors, comme le pense Paul Ricoeur,

---

[827] CAUSSE Jean-Daniel, *in L'instant d'un geste. Le sujet, l'éthique et le don, op.cit. ,* p. 50.

[828] LACAN Jacques, *Le séminaire Livre VII. L'éthique de la psychanalyse, op.cit.,* p. 367

[829] *La Bible de Jérusalem, op.cit., L'évangile selon Saint Luc,* chapitre 6, p. 1738.

[830] CAUSSE Jean-Daniel, *op.cit.,* p. 24.

il est possible d'articuler dialectiquement la maxime de la réciprocité au geste supra-éthique d'une surabondance du don, selon une interprétation mutuelle qui est celle du cercle herméneutique : l'excès ne vient pas assurer la relève de la Règle d'or, mais advient de surcroît, en pure perte. Il s'agit même d'un défi au sens commun, tel l'ouvrier de la onzième heure qui reçoit le même salaire que celui de la première heure[831]. Ce que donne à entendre cette parabole évangélique est au-delà du principe de raison, comme pour ouvrir un espace, un vide, à partir duquel un monde habitable pourra prendre naissance, et une parole vraie être prononcée. Le sujet est cet événement improbable qui ne peut advenir que lorsque le maître, soutenant son propre désir, renonce à ce que les dons pédagogiques déployés soient payés en retour. Or cette donation n'est ainsi gratuite que lorsqu'elle se soustrait au regard qui pèse et soupèse les effets d'un engagement suspendu à l'assurance d'un recevoir, sous forme d'une reconnaissance visible ou invisible, créant une dette dont l'autre serait le débiteur à son insu. Plus précisément, ce don innommable "n'est pas le produit d'une espérance, mais d'un *inespéré*, ou plus exactement, d'une espérance qui ne sait pas le nom de ce qu'elle espère[832]". *Il y a toujours de l'insu dans cet avènement du sujet procédant d'un don qui ne se donne jamais comme tel et qui échappe autant à celui qui le reçoit.* L'éthique du don "se déploie dans le secret parce que nul ne sait vraiment la parole ou le geste qui a fait le bien, c'est-à-dire qui a pu redresser, conforter ou apaiser l'existence d'un autre[833]". Pour le dire en termes évangéliques, le don n'a de valeur éthique que sous le sceau du secret, lorsque "ta main gauche ignore ce que fait ta main droite[834]". Mais peut-raisonnablement penser que le professeur donne et se donne ainsi en pure perte, pour rien ?

Le métier d'éducateur est bien, selon le mot de Freud, un « métier impossible », en ce que le paradigme du don, de cet intérêt bienveillant irréductible à toute stratégie de réussite, ne peut faire l'économie du désir de faire le bien de

---

[831] Parabole des ouvriers envoyés à la vigne, *in La Bible de Jérusalem*, *op.cit., L'évangile selon Saint Mathieu,* chapitre 20, p. 1681.

[832] CAUSSE Jean-Daniel, *op.cit.,* p. 59.

[833] *Ibid.,* p. 57.

[834] *La Bible de Jérusalem*, *op.cit., L'évangile selon Saint Mathieu,* chapitre 6, p. 1658.

l'autre tout en soutenant, d'un point de vue éthique, le non-savoir quant à ce service des biens. Pour autant, il tend vers cette surabondance comme une ligne de crête éthique pour autant jamais complètement franchissable. Il y a, dans la reconnaissance de l'élève comme sujet, dans l'accouchement de ce mouvement de subjectivation par une parole porteuse de sens, une naissance symbolique qui redouble ce don premier qu'est la venue au monde de l'*infans*. Ce qui rend ontologiquement possible ce geste supra-éthique, soustrait au champ de la visibilité et de la spécularité, est en effet le don reçu de la vie qui, dirait Lévinas, nous appelle à une responsabilité sans retour. S'il y a dette de l'enfant à l'égard de ses parents, alors elle est n'est nullement imaginaire, arrimée à un passé qu'aucune action, aussi vertueuse soit-elle, ne saurait liquider, faisant toujours retour vers les figures de donateurs éternellement insatisfaits. "Que la dette soit symbolique veut dire au contraire qu'elle se solde en se tournant vers l'avant, vers un avenir ouvert et donc en existant comme sujet de sa propre parole[835]".

On conçoit l'enjeu éthique d'un tel don dans le champ éducatif, en ce que *la responsabilité pour autrui du professeur serait effectivement ce qui autoriserait pour l'élève de nouveaux commencements mais, paradoxalement, par l'effacement du sujet magistral, de sa supposée maîtrise.* En effet, le don est comme une traversée en soi de la vie, précédant toute intentionnalité, écoute de l'autre sans rien préjuger, geste de démaîtrise qui, loin d'exiger un sacrifice pour autrui ou une tension en vue de l'obligation vertueuse, procède au contraire d'un oubli de soi au sens d'un laisser-être. Précisons que cette disponibilité ne requiert pas une adhésion religieuse mais sans doute un rapport à sa propre transcendance, au sens séculier du terme, cette "surprenance" à même de fonder une spiritualité que J.F. Malherbe qualifie d'authenticité, exigence d'être déployant l'incertitude du sujet dans un rapport au temps qui est celui d'une tension féconde entre notre finitude et un infini compris comme l'inachevable de l'existence. En ce sens, "toute éducation digne de ce nom est spirituelle[836]". *C'est le désir du sujet qu'il s'agit de soutenir par une parole dont l'inscription dans le champ symbolique permet de franchir le mur du langage,*

[835] *Ibidem.,* p. 39.

[836] MALHERBE Jean-François, *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique* III, *op.cit.,* p. 69.

d'entendre le message de l'Autre, comme une effraction qui est celle même de l'éthique. Mais c'est aussi par une simple présence, accueillant l'être-là de l'élève, que l'éthique éducative peut être celle du don. Dès lors, l'avènement du sujet n'est plus suspendu à l'attente inquiète : " Le don est un surgissement événementiel qui arrive sans que nous l'attendions, qui reste immémorial, mais qui ouvre un espace vital pour l'existence. C'est une parole ou un geste qui, à notre insu, de façon totalement inattendue, s'offre à nous comme une puissance d'être[837]".

Mais, nous insistons, l'éducateur peut-il ne rien attendre en retour des efforts qu'il déploie en direction de l'élève ? Là encore, il importe de soutenir *l'aporie selon laquelle l'éthique éducative n'est une éthique du don que par son inscription dans une économie de l'échange qui pourtant ne saurait l'enclore : l'attente d'un résultat, d'un point de vue pédagogique ou éducatif, ne porte paradoxalement ses fruits que dans le renoncement à des effets dont la visibilité serait la marque de reconnaissance.* Le don est alors l'espace offert par la rencontre au sens de l'énigme d'une altérité d'autant plus épaisse qu'elle renvoie bien souvent le maître à la posture du *Nebenmensch* face à une détresse qui le dépasse. ""Admettre que l'énigme nous dépasse, c'est reconnaître que l'autre dessine un écart par sa seule présence[838]". Et c'est dans la manière d'habiter un espace commun, dans une disponibilité accueillant cette présence, en son dénuement, qu'une voie peut se tracer en dehors de toute attente mais non de tout espoir, ou de tout inespéré, de tout désir d'éduquer. Il est alors nécessaire de rompre avec le paradigme de l'éducateur qui "est de développer les possibilités de l'individu dont il a la charge à l'intérieur d'un système préétabli[839]". Et c'est là que l'éthique de l'analyste peut rejoindre celle de l'éducateur, en un sens toutefois inédit. L'analyste n'est opérant que lorsqu'il renonce à interpréter la parole de l'analysant à l'aune de son supposé savoir, loin de se laisser traverser par sa trace. Or dans le renoncement à une telle maîtrise, dans la mise à l'écart du désir de guérir,

---

[837] CAUSSE Jean-Daniel, *op.cit.,* p. 59.

[838] Entretien avec Marie-Colette BOISSET, psychanalyste, *in* LENOIR Frédéric, *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l'éthique, op.cit.,* article p. 31-39, citation p. 34.

[839] ROUSTANG François, *La fin de la plainte,* Paris : éditions Odile Jacob poches, 2001, 249 p., p. 119.

peut surgir l'*Hilflosigkeit,* la détresse de se voir destitué d'une position identificatoire de sauveur thérapeute. C'est dans ce vide qu'un espace peut s'ouvrir où l'autre trouvera sa place car il ne lui est point demandé de se conformer à l'image docile que le maître (thérapeute ou éducateur) attend de lui.

Mais sur quoi fonder l'horizon d'une attente sans attente ? Le seul appui possible dépend de ce qui ne dépend pas de soi et que l'on ne peut que recevoir : le don d'une existence qui se déploie dans la conscience aigue d'un être-là partagé, d'une présence discrète mais attentive au regard et aux mouvements de l'autre, à ses intimes déplacements, à ses silences et inflexions de voix. Pour François Roustang, être présent à soi, à son propre corps et à celui de l'autre, c'est laisser la possibilité de créer un espace relationnel inédit dans lequel l'inouï pourra s'accorder aux mesures d'une harmonie encore balbutiante, aux accords naissants d'un nouveau commencement. Attente immobile ou indéterminée délestée du poids de l'angoisse, mais qui paradoxalement crée un jeu qui est celui de la dynamique de la vie, "attente qui exclut tout projet, qui interdit le futur, qui se dessaisit de toute suffisance et de toute prétention (…). Si des possibilités émergent, c'est que l'attente a fait appel à la possibilité présente en chaque homme, celle de s'approprier son existence dans sa totalité[840]", de manière à pouvoir y répondre. Mais avant que de pouvoir ainsi entendre les notes fondamentales par lesquelles un sujet s'autorise à être, que de peurs et doutes à affronter ! L'éthique de la relation éducative étant ainsi posée comme cette capacité à laisser-être le sujet dans un espace propre avant que de devenir commun, il convient d'analyser en quoi le *seul* axe imaginaire rend impossible la moindre présence.

[840] *Ibid.,* p. 121-123.

3.1.5. Le statut de l'autre dans le désir d'enseigner :

3.1.5.1. L'Autre, dans l'appréhension fantasmatique du métier.

Dans le champ éducatif, est interrogé le désir d'enseigner et les fantasmes qu'il met en oeuvre, fantasmes d'ores et déjà analysés dans la première partie, notamment de dévoration, d'omnipotence, d'emprise et de mise en forme des élèves. Pour J.F. Bigeault et G. Terrier, l'"un des fantasmes fondateurs de la vocation éducative : faire naître et renaître[841]", est celui d'une gestation permanente assimilant la classe à un foetus et l'enseignant à celui qui est plein, à la fois du savoir nourricier qu'il dispense généreusement (R. Kaës parle à cet effet du "fantasme du pélican"), et des élèves qu'il porte et fait croître en son sein[842]. Le paradigme socratique de la maïeutique convoque d'ailleurs cette métaphore de l'enfantement à même de féconder, par un questionnement réglé, celui qui est à la fois vide et avide de la vérité dont son âme est grosse. Mais est aussi en jeu la renaissance perpétuelle de soi à travers le spectacle d'une enfance continuée permettant à l'enseignant de s'immortaliser : "il n'est de désir éducatif que contre la mort[843]".

Soyons clairs : il ne s'agit pas de se déprendre de tels fantasmes mais d'en circonscrire la présence dans le désir d'enseigner, lequel fait par ailleurs appel à de nobles motivations mises en avant afin de légitimer le choix de la profession, voire de la vocation. Sont ainsi évoqués, par les jeunes professeurs, l'amour des enfants et l'envie de les former (surtout dans le 1er degré), la passion du savoir à transmettre ou de la discipline à enseigner (surtout dans le 2d degré), mais aussi des valeurs et idéaux qui sont ceux de l'Ecole Républicaine. On sait que de tels motifs ressortissent également à des choix inconscients, le désir d'éduquer - au même titre que le désir de soigner, guérir ou gouverner - mobilisant activement la problématique du sujet dans

[841] BIGEAULT Jean Pierre et TERRIER Gilbert, *L'illusion psychanalytique en éducation,* Paris : P.U.F., coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", 1978, 268 p., p. 157.

[842] KAËS René, « Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former », *in* KAËS René, ANZIEU Didier, THOMAS Louis-Vincent, *Fantasme et formation, op.cit.,* p. 21-39.

[843] BIGEAULT Jean Pierre et TERRIER Gilbert, *op.cit.,* p. 156.

son rapport à l'autre. Prenons un exemple. Lors d'un T.D. sur la communication que j'animais (Master 2ème année des métiers de l'enseignement), a été évoquée par la totalité des participants - étudiants en lettres, histoire-géographie et langues - des souvenirs de cours et/ou de professeurs de mathématiques, souvenirs marquants sinon traumatiques, en tout cas déterminants quant à leur orientation littéraire, et entrant précisément en résonance avec ma propre histoire. L'on sait que la relation au savoir mathématique a souvent affaire à l'imago paternelle, à l'ordre et à la loi qu'elle symbolise. J. Nimier, professeur de mathématiques et docteur en psychologie, a montré - à partir d'une centaine d'entretiens cliniques semi-directifs réalisés auprès d'élèves et d'enseignants de la discipline, et d'une analyse statistique de 3 000 questionnaires provenant de 6 pays différents - que 4 modes de relation à l'objet mathématique, révélateurs d'une organisation psychique spécifique, peuvent être mis en exergue[844]:

- *Le mode persécuteur* : la discipline, bridant la créativité et susceptible de transformer le sujet en robot, est considérée comme "morte", désinvestie de tout affect. Les mathématiques, par l'univocité de leur langage et l'exigence de rigueur qui en est le corollaire, présupposent un refoulement des pulsions et une projection de la puissance intellectuelle sur un objet logique cristallisant la peur de la désubjectivation. Une défense de type phobique peut s'ensuivre, mais aussi le désir de combattre l'oppresseur.
- *Le mode schizoïde* : prédomine l'ambivalence du rapport à un objet interne qui symbolise à la fois l'obstacle à vaincre et le refuge intellectuel, la retraite dans un lieu jouissif, jeu de l'esprit qui est celui des possibles de l'enfance.
- *Le mode anaclitique* : la représentation a ici affaire au moi idéal. La représentation idéalisée d'un univers ordonné et harmonieux, unifiant le chaos, peut ainsi répondre à un désir de complétude narcissique, de fusion avec *das Ding* occultant le manque dans l'Autre : absence de rature, de trou dans la pensée, recherche du Bien à travers la belle forme du juste et bon raisonnement. Ainsi, la résolution de problèmes, par la coïncidence de la

[844] NIMIER Jacques, *Les modes de relations aux mathématiques : attitudes et représentations,* Paris : Meridiens Klincksieck, Coll. "Psychologie sociale", 1988, 304 p.

question et de la réponse qu'elle opère, se situe sur le versant de la jouissance de la Chose.

- *Le mode de la maîtrise* : conception surmoïque de la discipline permettant au sujet d'intérioriser des qualités d'ordre et d'unité, de se structurer en référence à un objet qui symbolise le rapport à la loi.

L'on comprend que cette discipline peut être en effet le lieu d'un transfert mettant en scène les conflits inconscients du sujet, et notamment les fantasmes associés à sa sexualité infantile (curiosité sexuelle, avatar de la pulsion épistémophilique chez Freud, crainte de la séduction et angoisse de la castration). Ainsi, l'une des questions fondamentales de Hélène, relative à ses propres origines en référence à l'énigme familiale de l'absence du père, s'est déplacée sur les mathématiques vis à vis desquels elle éprouve un véritable blocage : "On voulait me faire dire que 1 et 1 font 2, moi je veux pas[845]", soupçonnant une conspiration des professeurs : taire la raison d'être des postulats, à l'instar de la conspiration maternelle par rapport au secret de sa naissance. Précisons qu'au regard du savoir de l'inconscient, 1+1=3. Comme l'indique le psychanalyste Serge Lesourd, "tout acte de formation est moins une information qui risque d'être entraînée dans l'inconscient, qu'une remise en forme de savoirs, souvent déjà partiellement acquis, mais inutilisables parce que marqués d'un lien avec des désirs refoulés[846]". Le sujet met alors en place des stratégies défensives qui ne sauraient toutefois, à elles seules, rendre compte du rapport aux mathématiques : des facteurs d'ordre social, culturel, mais également cognitif, entrent également en jeu.

3.1.5.2. De l'Autre à l'autre.

Analysons le désir d'enseigner de Myriam, à travers le récit qu'en livre Claudine Blanchard-Laville qui a elle-même interrogé d'un point de vue clinique son

[845] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les étudiants entre plaisir et souffrance,* Paris : P.U.F., coll. "Education et Formation", 2001, 281 p., p. 38.

[846] LESOURD Serge, *L'éducation est une déformation subjective, in* BOUCHARD Pascal, *La question du sujet en éducation et en formation,* Paris : Editions L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 203 p., article p. 85-96, citation p. 91-92.

propre désir d'enseigner les mathématiques, avant d'accompagner les professeurs dans cette investigation d'orientation psychanalytique.

Le choix de cette discipline, alors que d'autres voies s'offraient à elle, est légitimé par le désir de recouvrir des éléments douloureux de son histoire familiale au regard de la seconde guerre mondiale, et répond à un "je n'en veux rien savoir". L'abstraction des mathématiques est clairement identifiée par Myriam comme une fuite quant à un questionnement menaçant, un refuge dans un univers parfaitement ordonné et cohérent. Le rapport au savoir ne peut ainsi se désolidariser de l'économie psychique du sujet. D'un point de vue éthique ou plutôt moral, le rapport à l'autre s'inscrit dans cette configuration psychique particulière, et l'exigence de rationalisation est une stratégie défensive propre à garantir le Souverain Bien, celui que l'on veut pour soi et pour autrui, l'élève qui se doit de réussir à bien raisonner : "en leur apprenant à raisonner juste, à voir les choses clairement, et à faire une bonne analyse de la situation, j'espère qu'ils iront jusqu'à prendre le bon chemin[847]". L'engagement de Myriam dans un processus analytique lui a permis de faire évoluer son rapport à l'enseignement et aux mathématiques. S'intéressant à leur histoire, à leur construction dans le temps, se fait jour chez elle parallèlement le désir de savoir ce qu'il en est de sa place dans la généalogie familiale, recherche des traces effacées qui désormais peuvent se dire. De cette évolution dans son désir d'enseigner s'en est suivi un changement dans son rapport à l'autre, les élèves se félicitant de son ouverture d'esprit : "Vous êtes un prof de math avec qui on peut parler[848]". *L'éthique se soutient alors d'un bien-dire en lieu et place d'un vouloir le Bien de l'autre.* Voici l'analyse qu'en fait Myriam.

> Le plus important, c'est le rapport qu'on a chacun à la matière qu'on enseigne, parce que cela a des répercussions sur les relations qu'on a avec les élèves. Je pense que si on a un rapport trop rigide à la matière, si on a une idée trop rigide de la matière, on est soi-même rigide (…). Je cherche surtout à désangoisser les élèves par rapport à la matière, car les mathématiques sont une discipline qui angoisse beaucoup les élèves. Mais cela nécessite que l'on ne se protège pas derrière cette barrière de mathématiques rigide et que l'on n'ait pas besoin de cela comme protection[849].

---

[847] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les étudiants entre plaisir et souffrance, op.cit.,* p. 66.

[848] *Ibid.,* p. 71.

[849] *Ibid.,* p. 71-72.

Mais en quoi cette mise à jour du désir d'enseigner inscrit l'éthique éducative dans le champ de l'altérité ? La posture professorale n'exige pas la compréhension fine des aménagements psychiques par lesquels se noue le rapport au savoir de l'élève, sa place n'étant pas celle d'un thérapeute. Néanmoins, "il se pourrait que la connaissance de la complexité des processus psychiques en jeu pour les élèves ou les enseignants que nous formons, dont nous n'avons pas à connaître les configurations singulières, nous protègent quelque peu, nous, enseignants et formateurs, de notre volonté d'emprise et de nos fantasmes de formation-conformation[850]". L'auteure évoque également une expérience intéressante conduite en 1993 en direction d'étudiants en DEUG, futurs professeurs des écoles, lors d'un module de préprofessionnalisation. Les activités mathématiques proposées, échelonnées dans le temps, visaient à décontaminer l'image sélective attachée à cette discipline, tout en construisant des séances didactiques visant à réactiver le "soi-élève" des étudiants en vue d'opérer le passage à un "soi-enseignant", alors épuré de représentations projectives parasitant la relation à l'autre. En laissant émerger un véritable dialogue intrapsychique entre ces deux instances, un espace pour une éthique de la relation éducative peut alors s'ouvrir. "En formation initiale des enseignants, la question devient cruciale : comment accompagner valablement les futurs enseignants dans cette passe d'adolescence professionnelle, si on ne se laisse pas réinterroger soi-même sur ce passage-là qu'on ne finit jamais de traverser ?[851]".

Ce questionnement quant à la construction de son identité professionnelle peut être poursuivi avec profit par la suite, en formation continue, dans un dispositif d'analyse des pratiques. F. Giust-Desprairies relate l'expérience clinique qu'elle a conduite dans les années 90, face au malaise enseignant naissant, à travers la mise en place d'un dispositif centré sur les récits des stagiaires, en vue de mobiliser un travail psychique autour de leur désir d'enseigner[852]. L'enjeu est la mise en intrigue d'une histoire nouée à des investissements imaginaires sollicitant la subjectivité. L'histoire

[850] *Ibid.,* p. 72.

[851] *Ibid.,* p. 83.

[852] GIUST-DESPRAIRIES Florence, "Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée", *in L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations,* ouvrage coordonné par NICOLLE Olivier et KAËS René, *op.cit.,* p. 120-127.

de Séverine S., d'origine juive, est celle d'un parcours scolaire brillant marqué par une injonction anxiogène de réussite, en raison d'une dette inconsciente à l'égard de sa famille exterminée. Il s'agit de laver l'opprobre et le déshonneur par une intégration sociale ayant valeur de réparation symbolique en ce que la langue enseignée est l'allemand, ce dont prendra conscience Séverine lors d'une injonction institutionnelle proférée à son adresse par une inspectrice : "Il faut rendre l'allemand aimable". Signe menaçant de pacte avec l'ennemi pour les parents de **S**éverine **S**. (nous ne pouvons résister au désir de mettre en relief des initiales aussi parlantes), qui seront brutalement hospitalisés à la veille de chacun de ses examens, une fois ce choix entériné. Aussi, leur fille renoncera t-elle à repasser l'agrégation d'allemand, alors même qu'elle avait été été admissible, point de butée indépassable d'un désir de mort. Sacrifice consenti afin de préserver ses parents d'une perte irrémédiable signifiant l'échec même de sa trajectoire professionnelle. Celle-ci est placée sous le signe du succès et de la reconnaissance sociale, jusqu'à la confrontation à un groupe-classe dont l'agressivité à son égard fait rejaillir la figure persécutrice de l'ennemi, à travers notamment la réactualisation d'une identification projective à une enseignante maltraitante en mathématiques.

> Séverine S. s'est trouvée confrontée à cette partie d'elle-même prise dans la reproduction de l'objet persécuteur non élaboré. Ainsi, les contenus réprouvés et méconnus (l'agressivité, la violence de soi et de l'autre déniée) qui, lorsqu'elle était élève, prenaient la forme du symptôme, reviennent-ils ici sous la forme d'une conduite enseignante, l'exercice d'une autorité basée sur l'arbitraire du statut et de la coercition[853].

La conscientisation par Séverine S. de cette partie conflictuelle d'elle-même déniée jusqu'au clivage et renvoyée en miroir par des élèves refusant énergiquement d'adhérer à un système d'évaluation jugé absurde, lui a permis d'assumer l'ambivalence qui l'habitait. *Si l'éthique se soutient d'un désir d'enseigner qui a son lieu dans l'Autre, son assomption dans un récit narratif a également pour effet le surgissement de l'altérité en soi (faire vivre et parler l'élève dans le maître), et à l'extérieur de soi, l'espace classe n'étant plus le dépôt ou le déchet des parties de soi projetées sur les élèves. La classe n'est plus alors seulement la scène théâtralisée du jeu de l'inconscient, le professeur pouvant créer un espace psychique atopique,*

[853] *Ibid.,* p. 125-126.

permettant aux élèves d'exister comme sujets, en dehors de ces lieux saturés des captations imaginaires réciproques.

> L'histoire de chacun se donne à écouter comme histoire des avatars des identifications et des investissements, entre appartenance et désaffection, nostalgie et amertume, fidélité et trahison. Les récits résonnent de plusieurs voix révélant l'ambivalence des sentiments, le tiraillement dans les appartenances. La traversée des itinéraires scolaires et professionnels nous indique comment le sujet se tient sur plusieurs lieux[854].

3.1.5.3. Des identifications en jeu dans le désir d'enseigner.

Outre la pauvreté des stratégies cognitives est en jeu, dans la « peur d'apprendre », une défaillance d'ordre psychologique n'autorisant pas l'identification à celui qui représente symboliquement l'autorité, à travers le maniement du savoir et des lois. Voilà pourquoi la consigne de l'autoportrait, prescrite aux élèves de François Marin, ne peut conduire qu'à un leurre, à un effet spéculaire angoissant : ne rencontrer que le même, sa propre image n'étant pas de nature à instaurer la division structurante du sujet qui est toujours en même temps un autre. L'altérité du sujet ne peut en effet s'accomplir que par la figure de celui qui ne renonce pas pour autant à la maîtrise, en assumant symboliquement la figure paternelle de l'autorité, même si la parole de l'élève, en tant qu'autre, peut le déporter de sa propre place instituée.

Mais pour soutenir le désir de l'élève, il importe de faire surgir les identifications successives par lesquelles le sujet professoral s'est construit, et les modèles qui sont venus étayer son désir d'enseigner. Pour en rendre compte, nous nous référerons à des témoignages élogieux de maîtres qui ont laissé leur empreinte dans la mémoire de ceux qui ont alors embrassé la profession.

> Monsieur,
>
> Ce que je vois de vous, monsieur, c'est votre dos qui se détache du tableau noir. Vous étiez si grand, debout sur l'estrade cirée, et moi si petite, collée à mon bureau, à mon ignorance et à mes angoisses. Comment pourrais-je oublier ? (…)
>
> Monsieur … monsieur…je n'ai pas oublié…

[854] *Ibidem.,* p. 128-129.

> Votre dos. Et votre voix aussi. Une voix qui venait vers moi de si haut, de si loin, m'apportant dans ses intonations le souffle qui me guidait et m'apaisait. Une voix ferme et douce. Conciliante et généreuse.
>
> « Tu es capable, disait la voix, essaie encore ! ». Je lui faisais confiance à cette voix-là qui me parlait sans crier et me portait sans faiblir (…)
>
> Voilà, je n'ai pas oublié, monsieur.
>
> J'ai mis mes pas dans les vôtres et, à mon tour, je tente aujourd'hui de devenir cette silhouette, cette voix et cette main que certains enfants attendent chaque matin, lorsque la cloche sonne.
>
> *Michèle*[855].

D'autres témoignages que celui de Michèle auraient pu figurer ici : celui de Laurent, enfant d'immigrés algériens vivant alors dans un quartier pauvre de Marseille, et aujourd'hui instituteur spécialisé en milieu pénitentiaire, preuve vivante et forte de cette école républicaine qui a pu, pour certains, jouer le rôle d' « ascenseur social » : « Comment pourrais-je vous oublier ? Comment le pourrais-je ? Je ne connaissais pas votre prénom. Le respect et une certaine distance. Pourtant, que je vous sentais proche de nous ! [856]"

Ou encore le témoignage de Maria, la petite portugaise peu assurée dans l'existence, maîtrisant mal sa langue d'adoption et qui rend grâce à ce « regard positif » que Mademoiselle Roitel a su porter sur elle : « Un regard qui m'a insufflé la confiance qui me manquait. Un regard qui savait si bien dire : « Vas- y, tu peux ! Vas- y, tu vas-y arriver ! ». La révolte de Maria s'est frayée le chemin du savoir et à son tour, depuis près de vingt ans, elle porte sur ses petits élèves le même regard que celui qui l'a portée : "Merci d'avoir apporté tant de pierres à ma construction. Merci d'avoir cru en cette petite fille qui ne croyait pas en elle[857]".

C'est à dessein qu'ont été choisies ces lettres, en vue de montrer que la pédagogie du modèle n'a de sens que lorsque s'efface la figure tutélaire du maître

---

[855] GUENO Jean-Pierre direction, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves…* Radio France 2001, Paris : Editions Librio, 159 p., p. 88-89 ; recueil de témoignages épistolaires d'adultes ayant fréquenté l'école, collège ou lycée, en France dans les années 1950-1970.

[856] *Ibid*., p. 95-96.

[857] *Ibid.,* p. 127.

pour faire place à celui qui aspire à sa propre maîtrise. L'enseignant « donne à ses élèves ce qu'on lui a donné, ou ce qu'il aurait aimé qu'on lui donne[858]". Et ce qui est transmis, *en premier lieu*, est moins une culture porteuse de sens qu'une qualité d'être porteuse d'altérité : transmettre une silhouette, une voix, une main, un regard, un espoir. Ce qui se transmet n'est jamais l' « objet savoir ». En d'autres termes, pour reprendre les distinctions terminologiques opérées par Bernard Charlot[859], le rapport épistémique au savoir ne prend sens qu'en référence à sa dimension identitaire : il est avant tout rapport à soi et à l'autre avant que d'être rapport au monde.

Est ainsi en jeu, dans le rapport au savoir de l'enseignant, le désir peu ou prou inconscient de reproduire une image identificatoire révélatrice des potentialités de l'élève, ainsi idéalisé. « L'intersubjectivité, et donc la possibilité pour l'enseignant de se poser comme sujet, passe par l'image qu'il a gardée de son enfance, au moins autant que par la science qu'il a acquise à l'Université[860]". Il est d'ailleurs symptomatique que l'évocation, par des étudiants de l'IUFM, de souvenirs scolaires agréables, ne fasse qu'exceptionnellement référence à des contenus didactiques et qu'a contrario, soient toujours évoqués en lieu et place du savoir, des figures marquantes de professeurs ayant mobilisé le désir d'apprendre par l'inscription de leurs propres pas dans les traces de celui qui insuffle la vie : le *magister.*

La dimension imaginaire du métier laisse à penser que c'est moins le sujet de raison qui a été institué que le sujet de désir. Ainsi, c'est par la voix et le regard cristallisant le désir que le maître demeure présent dans le souvenir. Voix et regard ne sont pas des points aveugles, mais la dimension d'incarnation par laquelle le moi peut devenir sujet. Ils désignent en quelque sorte l'autre côté du miroir, l'instance symbolique susceptible d'instituer le sujet, dès lors que le regard est parlant et dit

---

[858] LEVY Béatrice et BOUCHARD Pascal, article « L'enseignant est-il un sujet ? », *in* BOUCHARD Pascal, *La question du sujet en éducation et en formation, op.cit.,* article p. 127-144, citation p. 140.

[859]CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Economica/Anthropos, coll. "Poche Education", 2002, 112 p.

[860] LEVY Béatrice et BOUCHARD Pascal, *op.cit.,* p. 142.

« « Vas- y, tu peux ! Vas- y, tu vas-y arriver ! [861]». Quant à la voix, irréductible à la phonation, elle est la puissance oraculaire émanée de très loin, de très haut, qui écrit l'histoire du sujet sous la forme d'une énigme à résoudre : « Tu es capable, disait la voix, essaie encore ! », plénitude sonore inscrite dans le creux d'une demande.

C'est dans les plis de cette incarnation (une silhouette, un souffle, une voix, une main, un regard) que le désir de l'élève se fait chair et aspire à la maîtrise comme au désir d'une jouissance impossible, seule susceptible de restituer l'image unifiée d'un corps à jamais morcelé que nulle parole, aussi pleine soit-elle, ne saurait apaiser. La présence de l'enseignant insufflant le désir d'apprendre semble renvoyer à la « schize de l'œil et du regard[862]» : « Le regard ne se présente à nous que sous la forme d'une étrange contingence, symbolique de ce que nous trouvons à l'horizon et comme butée de notre expérience, à savoir le manque constitutif de l'angoisse de la castration[863]".

3.1.5.4. De la mobilisation du désir d'apprendre.

La mobilisation du désir de l'apprenant repose donc en grande partie sur l'identification à l'Autre. Ainsi, combien d'enfants pris dans une problématique oedipienne telle que la pulsion épistémophilique se trouve inhibée, parviennent néanmoins à un remaniement de leur désir par le jeu d'une identification positive. Anne-Elisabeth évoque son manque de disponibilité pour les apprentissages lors de la période de latence : relation conflictuelle avec sa mère qui est aussi depuis son plus jeune âge sa maîtresse d'école, redoublement du C.P. faute de savoir lire, puis entrée en scène de celle qui, si belle et compréhensive, suscite admiration et désir:"en fait, vous vous êtes vite aperçue que je savais lire mais que j'avais peine à le faire à haute voix. Je crois que j'avais peur, mais vous, vous m'avez apprivoisée, rassurée,

[861] D'un point de vue psychanalytique, le désir de savoir du sujet est une dérivation du désir de voir et trouve sa force dans la pulsion scopique.

[862] Lacan Jacques, « La schize de l'œil et du regard », *in Le Séminaire, Livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse, op.cit.*, p. 87.

[863] *Ibid.,* p. 85

encouragée (…). Avec vous, j'ai cessé d'être un vilain petit canard![864]". Témoignage qui fait singulièrement écho à un souvenir intime.

Fin des années 1960 : nous sommes dans une classe de septième, correspondant aujourd'hui au C.P. L'école est non mixte, et il n'y a là que des petites filles, de sages écolières s'efforçant d'apprendre à lire. La maîtresse est sans âge, le chignon gris noué au bas de la nuque de manière très serrée. La voix est ferme, presque dure, le visage sévère et attentif, l'ordre de la classe parfaitement réglé. La parole d'Alain illustre à merveille l'atmosphère studieuse qui règne ici : « Le maître doit être sans cœur (…) Il doit l'être et il l'est (…). Ici est effacé le bonheur d'exister ; tout est d'abord extérieur et étranger (…) L'œil mesure et compte, au lieu d'espérer et de craindre. Le temps prend dimension et valeur. Le travail montre son froid visage, insensible à la peine et au plaisir[865]". Le nom d'une élève résonne dans le vide : l'élève sommée de répondre à l'injonction qui lui est faite de lire un passage du manuel ne répond point à l'appel, ouvre la bouche comme un poisson pris dans les filets d'une sidération muette. Un autre nom résonne avec force dans le silence de la classe et efface l'absence du précédent.

La fillette du Cours Préparatoire ne peut répondre à la Voix de la Maîtresse qui lui intime l'ordre de lire un texte. Et pourtant elle sait (lire) alors que l'enseignante croit qu'elle ne sait pas, en ce qu'elle ne répond pas à l'appel, se retire, se terre, s'efface symboliquement. Mais cette absence est lourde d'une parole qui ne peut se dire : *Che vuoi ?* se demande la fillette, mais « que me veut-elle ? » Il ne s'agit pourtant pas d'une faille dans le désir de savoir mais d'une jouissance liée à un savoir secret : elle sait que la maîtresse sait (ou croit savoir) qu'elle ne sait pas. Et le poids d'un tel savoir intime est le lieu d'émergence d'une culpabilité sourde : ne pas entendre l'appel, ne pas répondre « présente » alors même que l'on sait que son nom va claquer comme une gifle dans le silence pesant de la classe. Cette Voix impérative, en lieu et place de la voix maternelle rassurante, ne crédite pas l'enfant d'un supposé savoir en ce qu'elle appelle une réponse à une question qui n'est jamais

[864] GUENO Jean-Pierre direction, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves…op.cit.,* p. 107.

[865] ALAIN, *Propos sur l'Education*, *op.cit*., chap. VII, p. 23

posée : « pourquoi ne sait-elle pas ? ». L'enfant ainsi dépossédé de son statut de sujet ne peut que combler le vide de la relation par le retrait d'un savoir clandestin ayant la saveur aigre de tout ce qui n'existe qu'à la marge : marge de la conscience, marge de l'institution et de ses normes, justement sans appel ! Redoublement proposé, en conséquence, mais soumis à un test préalable de lecture, réalisé hors de l'espace de la classe, et par la directrice de l'école. Or par le jeu soudain d'une substitution de l'*objet a*, effet d'un déplacement opérant de la *voix* au *regard*, s'est manifesté subrepticement le furet du désir. Trajet symbolique accompli depuis la voix impérieuse de la mauvaise mère (l'institutrice) au regard bienveillant de la bonne mère (la directrice) qui interrogea l'absence par le tour hypothétique de sa question (« montre-moi ce que tu sais faire ») : mise en confiance, main caressant les cheveux, capacité à présupposer chez l'enfant un sujet susceptible d'entendre et de répondre. « Mais tu sais parfaitement lire ! » conclut, enchantée, celle qui n'avait pas tout à fait renoncé à un résultat, aussi maigre soit-il. Est-ce là l'heureux effet du postulat d'éducabilité ou la naissance du sujet dans le passage du retrait de la parole à une exposition gagnée à la faveur d'un renoncement : celui de la croyance à un savoir sans faille, détenu par l'Autre, celui qui sait mais qui ne sait pas que l'on sait !?

L'enfant qui n'arrive pas à apprendre à lire dans une période sensible, l'entrée à l'Ecole coïncidant avec la perte de l'Autre maternel et la soumission à la loi commune, ne peut avoir accès à ce statut de sujet du savoir et le savoir dont il est le destinataire absent demeure sans sujet. Comment penser une telle déshérence, et quel est son rapport avec la perte de la Chose et le désir de combler, par le retrait du "je", ce « manque à être » ? L'élève qui ne peut accéder au statut de sujet est ainsi celui pour qui les consonnes demeurent définitivement muettes, comme si l'être du savoir n'était autre que la lettre du savoir. Lire est l'anagramme de lier. D'ailleurs, comme le remarque Legendre, " on lie les bœufs par les cornes et les hommes par des paroles[866]". Marika Bergès-Bounes indique en quoi ces difficultés d'apprentissage

[866] Adage traduit du droit romain au XVIIème siècle et cité par Pierre Legendre, dans *La fabrique de l'homme occidental,* éd. Mille et une nuits, 1996, 56 p., p. 11-17.

sont imputables aux effets de la division instituée par le langage, au sein du sujet [867]: si le langage réalise, selon Lacan, le meurtre de la chose, alors la lettre aura toujours le statut d'un vestige, perte de la "chose" que l'apprentissage de la lecture ne saurait compenser. L'effet de cette *Spaltung* s'observe lors de consultations cliniques d'enfants non-lecteurs: « c'est dans la dimension de son rapport au statut de la lettre chez la mère, supposée contenir toutes les lettres sans exception, et dans la mesure où la mère non seulement est au lieu de l'Autre mais l'occupe en fait en entier, sans aucun manque, que l'enfant non lecteur se campe comme pourvoyeur insatiable de la complétude de la mère[868]". Dépendance totale à l'égard de celle qui sait, la mère, barrant l'accès de l'enfant au statut de sujet que l'auteure qualifie de « soldat désubjectivé » : «soldat du phallus de la mère - soldat voué à la défaite et à la soumission devant l'horreur de l'angoisse concernant la castration de la mère[869]". Dès lors, il importe que l'enseignant(e) puisse jouer le rôle de tiers afin que l'élève accède à la castration symbolique, par l'acceptation des lois de la transmission et la mise à distance de liens peu ou prou incestueux. S'autoriser à entrer dans un processus d'apprentissage, c'est alors renoncer à une jouissance réduisant l'enfant à sa seule dimension objectale.

Dans la dernière partie de ce travail, nous verrons justement en quoi "le processus de reconnaissance n'est rendu possible que par la médiation d'un tiers, qui est la communauté scolaire, le groupe des égaux, le groupe classe : (…) qui brise toutes les tentations hypnotiques maître-élève[870]". La figure du maître est alors, comme le dit D. Moreau, celle d'un "herméneute" qui tisse le sens du monde dans sa capacité à pouvoir écouter et questionner ceux qui ne grandissent que de pouvoir être entendus.

---

[867] BERGES-BOUNES Marika, article du 08/01/2005 intitulé « Je sais pas…c'est ma mère qui sait… », publié sur le site © Association lacanienne internationale 2008- www.freud-lacan.com/Journees_etude.../L_enfant_et_le_savoir

[868] *Ibid.*

[869] *Ibidem.*

[870] MOREAU Didier, "De l'hypnotiseur à l'herméneute : une figure postmoderne de la magistralité", *in* BILLOUET Pierre (coord.), *Figures de la magistralité. Maître, élève et culture,* Paris : L'Harmattan, coll. "Pédagogie : crises, mémoire, repères", 2009, 225 p., article p. 113-125, citation p. 125.

3.2. L'éthique de l'entre-deux : une éthique de la présence.

3.2.1. Au fondement de l'éthique : la demande d'amour ou le transfert.

La nécessité apparaît désormais avec force de conférer à l'élève un statut de sujet susceptible d'orienter éthiquement le geste éducatif, ce qui suppose de prendre le risque de s'exposer à la parole dans la classe, *d'entendre la question de l'élève qui peut être posée dans ses silences ou absences.* "Ce que je cherche dans la parole, c'est la réponse de l'autre. Ce qui me constitue comme sujet, c'est ma question[871]".

De ce qui précède, apparaît que le fondement de l'éthique n'est autre que la réponse sous forme de don faite à l'appel qui m'est adressé, soit la demande d'amour. Pour l'historien de la philosophie grecque Marie-Dominique Philippe, la visée singularisante de l'éthique ne s'éprouve ni à travers le devoir ou l'exigence de justice, ni même à travers la philanthropie trop abstraite (amour de l'humanité en général), mais d'un engagement se mesurant à l'aune d'une relation entre sujets. Pour lui, "l'éthique ne peut donc que reposer sur cette expérience humaine : celle d'un homme qui découvre sa capacité d'aimer un autre homme. C'est cet amour qui engendre la responsabilité[872]". Il s'agit en l'occurrence d'un *amour d'amitié*, compris au sens aristotélicien, sans l'épuiser : "on ne demeure pas dans la pure intentionnalité du "vécu", mais on atteint l'autre, l'ami, en lui-même et pour lui-même dans sa propre altérité, tel qu'il est, *et non parce qu'il nous aime*. (…). Certes, dans l'amour d'amitié, la réciprocité est nécessaire. Mais ce n'est pas la manière dont l'ami répond à mon amour qui détermine mon amour pour lui[873]". Mais peut-on faire d'un tel amour spirituel, véritable acte de donation au sens précédemment analysé, le modèle paradigmatique d'une éthique de la psychanalyse et de l'enseignement qui, en dépit de leurs divergences majeures, ont néanmoins en commun le cadre d'une relation

[871] LACAN Jacques, « Fonction et champ de la parole et du langage », *in Ecrits I, op.cit.,* p. 181.

[872] Entretien avec Marie-Dominique PHILIPPE, *in* LENOIR Frédéric, *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l'éthique, op.cit.,* article p. 229-245, citation p. 235.

[873] *Ibid.,* p. 236-237.

dissymétrique rendant impossible tout amour d'amitié ? A moins que l'amour soit le don de ce que l'on n'a pas ?

Soyons clairs : l'éthique de l'analyste consiste à tenir sa place au regard du désir de l'analysant, de telle manière qu'une vérité singulière puisse émerger à partir de celui-ci. Le concept d'inconscient, compris en sa dimension opératoire : on peut le comparer à une toile d'araignée, la pensée capturant quelque chose tout en avançant, permet ainsi de « découper » les choses de la réalité tout en leur donnant sens à travers une dynamique qui est un véritable travail sur soi. Il s'agit d'élaborer une vérité sur le sujet à partir de son histoire, mais aussi à partir des « détritus » de la conscience : ce qu'elle n'a pas digéré mais n'a pas pour autant rejeté. Ainsi, la vérité propre à caractériser la psychanalyse est une vérité singulière qui, loin d'être délivrée de manière massive comme un diagnostic, relève d'une lente élaboration psychique en vue de porter un nouveau regard sur soi et rendre possibles de nouveaux commencements. La connaissance de soi consiste alors à se reconnaître dans des symptômes qui semblent toujours provenir de l'extérieur, être une irruption de l'en-dehors : dans ces manifestations émanant pourtant de lui-même (symptômes, rêves, associations libres), le sujet ne s'y retrouve pas. Bref, le plus intime semble le plus étranger. Il y a pour le sujet, une vérité qui manque, et c'est bien l'interprétation qui va commander l'accès à cette « vérité manquante ». Ce qui importe, c'est non pas que les interprétations proposées aient quelque prétention à l'objectivité (Freud indique dans les *Cinq Psychanalyses* que les souvenirs inconscients réactivés de manière souvent déformée ou colorée par l'imaginaire n'ont pas besoin d'être vrais même s'ils peuvent l'être[874]), mais qu'elles s'élaborent patiemment au cours d'un processus signifiant résultant d'un travail commun.

Dire que l'interprétation implique au plus haut point le sujet signifie que la connaissance de soi est de l'ordre de l'épreuve de soi (le *pathei mathos* : comprendre par l'épreuve). L'épreuve est ici d'avoir à décoller des masques qui nous constituent pour et par l'autre, ce qui est rendu possible dès lors que le sujet n'est plus le jouet des manœuvres de l'inconscient (l'interprétation déjouant les ruses d'un désir qui avance toujours masqué). Bien souvent, l'analysant a du mal à se reconnaître dans

[874] FREUD Sigmund, *Cinq psychanalyses,* Paris : P.U.F., coll. Quadrige "Grands textes", 2006, 666 p.

une vérité qui lui demeure étrangère. Ainsi, pour se voir sans se confondre avec des images identificatoires aliénantes, pour se dessaisir de captations imaginaires, une autre illusion est nécessaire : celle du transfert. Par la répétition et le déplacement projectif sur la personne de l'analyste de désirs infantiles fantasmatiques incompatibles avec le réel et en lien avec les imagos parentaux, l'analysé pourra en reconnaître la fonction illusoire : effet de miroir qui permet de reconnaître en soi l'adulte et non l'enfant à guérir ou à consoler. Cela suppose que le sujet soit assez fort pour renoncer à ces illusions qui l'empêchent d'être lui-même, pour renoncer au bénéfice secondaire de la maladie qui – en le maintenant dans un état de dépendance – lui permettait de ne pas avoir à affronter le réel (au sens de réalité). La connaissance de soi est ainsi acte de liberté ou plutôt de libération : c'est par la voie de l'illusion transférentielle, de la demande d'amour imaginaire en son nouage avec la haine, que les désirs incompatibles avec le réel, en leur dimension conflictuelle – symptômes commémoratifs – peuvent être enfin dissipés et que le temps peut à nouveau passer. Mais cette illusion créatrice de la relation transférentielle, ou névrose de transfert, doit être elle-même liquidée afin que le sujet puisse se voir lui-même par lui-même : se connaître soi-même est alors être enfin son propre regard, au-delà du miroir, mais au terme d'un processus, d'un long travail sur soi. L'analyste n'est alors plus l'"autre soi" mais l' "autre que soi". Et le sujet peut alors prendre naissance en son altérité consentie. Voici, très succinctement et schématiquement, du côté de l'analysant.

Du côté de l'analyste, il va de soi que seule une attitude de neutralité, éthiquement impérative, mais aussi de sereine patience, peuvent permettre de répondre à "cette irruption d'un réel inédit au sein de la relation[875]", intempestivité d'un sentiment marqué par l'actualité des affects ainsi réactivés dans leur déplacement sur sa propre personne. "Tout dans le transfert prend sens d'avoir fonction d'adresse à l'autre nommé analyste[876]". Bref, le transfert paraît teinté de la même ambivalence

[875] ASSOUN Pierre-Laurent, *Leçons psychanalytiques sur le transfert,* Paris : éd. Economica/Anthropos, 2009, 112 p., p. 9.

[876] *Ibid.,* p. 95.

que le sentiment amoureux, en sa dimension imaginaire, même si par la suite Freud différenciera deux types de transfert : l'un qualifié de positif, l'autre de négatif.

> Le rapprochement a ses limites : car si le transfert peut en effet apparaître comme la forme pathologique de l'amour, il révèle de façon paradigmatique la "maladie d'amour". En fait, entre amour et transfert, c'est une sorte de syllepse qu'il s'agit de penser. Entendons que le sens propre et le figuré apparaissent de façon commutative : le transfert est l'amour au sens figuré, l'amour le transfert au sens propre (et vice-versa !). Cela organise un rapport vertigineux : le transfert est à la situation analytique ce que l'amour est à la vie; mais la comédie du transfert réintroduit la vie dans la "comédie" analytique[877].

Dans le théâtre analytique, l'amour provoqué par l'actualité du transfert provoque une précipitation de la scène en ce que la temporalité du sujet se déploie désormais au présent sous le signe de l'urgence, provoquant l'illusion optique d'une fin nécessaire du traitement par l'effacement apparent des symptômes, dans le feu des sentiments ainsi déportés. Or trois caractéristiques distinguent l'amour de transfert : provoqué par la situation analytique, il est intensifié par la résistance et constitue un véritable déni de réalité[878]. L'analyste se doit de résister à une telle demande d'amour, tout en conservant une attitude distanciée bien qu'impliquée, dite de *neutralité*, afin de prévenir toute dynamique contre-transférentielle préjudiciable à l'issue de l'analyse. *L'éthique est à la fois celle d'un entre-deux qui se joue dans les interstices d'un désir rusé qu'il soutient, se faufilant de l'analysant à l'analysé, et d'une présence : rester ancré en son propre lieu pour pouvoir accueillir ce qui, justement, n'est plus arrimé à aucun port.*

De la même manière, le désir de Socrate est justement atopique, il n'est nulle part, ce en quoi il autorise la déportation de sentiments susceptibles alors de se cristalliser sur sa personne. Par ailleurs, la situation d'enseignement peut donner lieu à des effets de transfert de par l'asymétrie des sujets que Lacan, au tout début de son séminaire sur *Le Transfert,* qualifie de "disparité subjective[879]". L'enseignant est en

---

[877] *Ibidem,* p. 94.

[878] FREUD Sigmund, "Observations sur l'amour de transfert", *in La technique psychanalytique,* Paris : P.U.F., coll. "Bibliothèque de psychanalyse", 9° édition 1989, 143 p., article p. 116-130, citation p. 127.

[879] LACAN Jacques, *Le Séminaire Livre VIII. Le transfert, op. cit.,* p. 11.

effet placé en position de maîtrise de par le Savoir qu'il détient, à la différence de l'analyse qui a un *supposé* savoir sur l'analysant, mais tous deux apprennent à l'autre ce qui lui manque par l'amour. Et cette dissymétrie des places appelle une éthique au regard de celui sur lequel s'exerce l'autorité sinon d'une écoute, du moins d'une parole qui lui est adressée. *La figure socratique pourrait bien alors être paradigmatique de cette énigme du désir condensée en l'Autre.*

3.2.2. La séduction du transfert à travers la figure paradigmatique du maître Socrate.

Au commencement était l'amour. Tel est le titre du premier chapitre du Séminaire de Lacan sur le transfert. Socrate et Freud ont en commun de s'être rendus maîtres de ce "redoutable petit dieu" qu'est Eros, "de le servir pour s'en servir[880]", et leur présence, auprès de leurs disciples ou patients, ne se légitime que d'être-là non pour leur bien mais pour qu'ils aiment. C'est en effet en aimant que l'on peut apprendre ce qui nous manque : telle est la nature du transfert. Le *Banquet* de Platon nous donne ainsi à voir et à comprendre, à travers la relation Socrate/Alcibiade, le premier transfert analytique. Le maître Socrate se trouve en position d'analyste dès lors qu'il ne répond pas à la demande d'amour d'Alcibiade, le renvoyant à la vérité de son désir à travers l'éloge final qu'il fait du bel Agathon. Mais qu'est-ce qui provoque un tel enthousiasme amoureux chez le séduisant et talentueux jeune homme, le philosophe aimé n'étant pas précisément réputé pour sa beauté ?

Socrate est, selon Nietzsche, le séducteur par excellence : « ce démon d'Athènes amoureux et moqueur, ce charmeur de rat qui fit trembler et sangloter les plus impertinents jeunes hommes[881] », pleins d'eux-mêmes. Il semble en effet que la séduction du savoir opérée ne peut se désolidariser de la personne de Socrate et du

---

[880] *Ibid.,* p. 18.

[881] NIETZSCHE Friedrich, *Le Gai Savoir,* trad. Alexandre Vialatte, Paris : Idées/Gallimard, 1950, 381 p., §340, p. 281.

charme fascinant qu'elle exerce. Alcibiade éprouve un trouble profond qui le dépossède de lui-même à chaque fois qu'il ouïe la voix ensorcelante du philosophe, comparée aux airs divins de la flûte de Marysas. Dessaisissement du sujet provoqué par l'objet "a". Mais ce charme ne saurait toutefois opérer sans les effets de *kharis* d'un discours proprement incarné, émanant de l'âme juste et belle du maître Socrate (voir annexe 2 sur les effets de séduction dans la persuasion). La question qui se pose alors est celle de savoir si l'on peut mobiliser le désir de l'apprenant sans effets de séduction : séduction qui ne consisterait pas à neutraliser ou plutôt à annuler le désir de l'autre par sa réduction au même (la stratégie de séduction comme miroir narcissique), mais à faire droit à la scène du plaisir. Mireille Cifali se demande s'il existe une autre version de l'histoire que celle de la séduction comme masque du pouvoir, où l'élève pourrait exister comme sujet, « où chacun garderait sa place, accepterait opposition et risque, sans s'identifier à elle pour en faire son territoire exclusif; où chacun serait celui qui facilite, permet la circulation de parole, reconnaît aux autres un savoir différent du sien sans le ressentir comme un danger pour son statut[882]». Certes, une telle version ne lui semble pas encore écrite, mais nous allons toutefois tenter d'en peindre l'esquisse.

En effet, quelles sont les qualités de l'enseignant participant à une influence charismatique telle qu'elle amène l'élève à consentir au savoir ? Nous avons, en 3.1.4.3., évoqué l'empreinte, dans la mémoire de professeurs, de ces maîtres qui les avaient séduits par le jeu de l'objet a, certes, mais aussi par leurs vertus.

> Comment l'enseignant peut-il séduire, se demande la psychanalyste Anny Cordier ? Nous pourrions reprendre ici quelques-unes des qualités qui donnent à Socrate son pouvoir de séduction et de fascination. Il y a d'abord la *voix*. Il y a la force de son discours, le *brillant* de ses propos, sa *connaissance* des choses de l'amour, il détiendrait le savoir sur le désir que l'on suppose à l'analyste. Il y a sa *présence,* sa capacité d'*écoute,* son respect de l'autre. Et la sagesse ? (…). La sagesse est pour lui un savoir associé à la vertu, non pas un savoir purement théorique mais un *savoir-vivre* dont la vertu est une composante[883].

[882] CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, op. cit., p. 204.

[883] CORDIE Anny, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée au risque de la psychanalyse,* Paris : Seuil, coll. "Champ freudien", 439 p., p. 340.

Socrate n'a aucunement l'intention d'enseigner un quelconque savoir et définit la philosophie comme une expérience (la justice, avant que d'être inscrite dans le ciel des Idées, resplendit dans l'action de l'homme juste), et cet amoureux de la sagesse fait sienne l'inscription gravée sur le fronton de la porte du temple delphique : « Connais-toi toi-même » (*Gnôthi séauton).* Comment comprendre cette injonction ?

Cette maxime est une invitation à prendre soin de son âme, à contempler le divin en soi. Le « Connais-toi toi-même », irréductible à une perspective morale, s'inscrit néanmoins dans une visée éthique : le bien vivre. Savoir bien vivre, c'est prendre pouvoir sur soi, sculpter son existence de manière à accomplir l'équilibre de la vie par la lutte contre l'*hybris*, la démesure. Le « Connais-toi toi-même » est ainsi compris en un sens éminemment grec comme l'art de la tempérance**,** et par voie de conséquence, recherche de l'équilibre dans l'action : la justice, mais aussi dans la pensée : la justesse. La connaissance de soi, art du « bien penser » et du « bien agir », passe alors par l'épreuve de soi, l'expérience d'une intimité qui semble signifier qu'une telle sagesse n'est pas de l'ordre justement d'un savoir tel qu'il pourrait faire l'objet d'une transmission ou d'un enseignement. La figure socratique du maître est alors l'expression d'une expérience singulière qui renvoie à l'éthique, au sens grec *d'êthos.* Dans sa *Lettre sur l'humanisme,* Heidegger note qu' « une sentence d'Héraclite qui tient en trois mots, exprime quelque chose de si simple que, par elle, l'essence de l'ethos s'éclaire immédiatement. Cette sentence est la suivante (fragment 119) : *« Le caractère propre d'un homme est son démon »* (…). *Ethos* signifie séjour, lieu d'habitation. Ce mot désigne la région ouverte où l'homme habite. L'ouvert de son séjour fait apparaître ce qui s'avance vers l'essence de l'homme et dans cet avènement séjourne en sa proximité[884]».

L'êthos ne prend sens qu'à travers le propre, ce qui caractérise l'homme dans cette proximité à soi pourtant énigmatique en ce que le *daïmon* la signifie de manière irrationnelle. Le *daïmon* socratique est ainsi la voix par laquelle se manifeste négativement le signe divin (pousse Socrate à agir ou au contraire le retient). Le

[884] HEIDEGGER Martin, *Lettre sur l'Humanisme,* i*n Questions III,* Paris : Gallimard, 1966, p. 71-157, 225 p., citation p. 138.

daïmon est le signe qui reconduit à l'intérieur de soi, manière singulière d'habiter le monde à partir de sa propre demeure, intimité qui fait du *gnôthi séauton* une expérience proprement démonique. Si la figure socratique est paradigmatique, c'est en ce qu'elle recèle la nature éthique (démonique) de toute éducation. Or l'amour, on l'a vu, est de par sa double filiation mortelle et immortelle un *daïmon*. Et le *daïmon* est éducateur, mais en un sens non traditionnel. Le maître ne saurait avoir la prétention de détenir la parole pleine susceptible de venir combler un manque. « *Quel bonheur ce serait, Agathon, si le savoir était chose de telle sorte que, de ce qui est le plus plein, il pût couler dans ce qui est le plus vide*[885]». Le *daïmon* est d'ailleurs, tout comme *Eros,* un intermédiaire entre la science et l'ignorance, la plénitude et le manque, car la philosophie est bien étymologiquement désir d'atteindre cette connaissance de soi qu'est la sagesse. Aussi, est-il possible de connaître un tel soi ? La connaissance de soi n'est-elle pas plutôt savoir de soi conquis sur le non-savoir ?

Si le savoir socratique est démonique et s'il n'est donc pas susceptible d'être enseigné, n'est-ce pas pour autant dans le regard que s'éprouve la connaissance de soi par l'autre ? Dans le dialogue *Premier Alcibiade*, Socrate se demande si nous comprenons bien cette « sage inscription de Delphes » qui nous invite à « prendre soin de nous-mêmes ». En effet, ce précepte renvoie à la métaphore du miroir qui réfléchit l'action de « se voir soi-même ». Or le miroir le plus réfléchissant n'est autre que la pupille de l'ami : « As-tu remarqué que le visage de celui qui regarde dans l'œil d'un autre se montre dans la partie de l'œil qui lui fait face, comme dans un miroir. C'est ce que nous appelons pupille, parce que c'est une sorte d'image de celui qui regarde dedans[886]». L'œil qui regarde un autre œil peut ainsi se voir lui-même. Par l'analogie de l'œil se regardant dans un autre œil, Socrate propose une définition de la sagesse : la pensée se regardant elle-même, c'est la réflexion, au sens plein du terme. Ce processus de réflexion s'opère précisément par la médiation du regard de l'autre. Ainsi, faire l'expérience de se regarder dans un miroir, c'est faire

[885] PLATON, *Banquet, op. cit.,* 175 d, p. 92.

[886] PLATON, *Premier Alcibiade, in Premiers Dialogues,* trad. et notes par E. Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, p. 101-176, 132 b-133 a, p. 166-167

l'épreuve de l'identité à soi comme incorporant de l'altérité (se voir tel qu'autrui me voit ; être à la fois soi et étranger à soi). Ce qui signifie que l'on se reconnait comme soi dans l'autre et que l'on projette de soi sur l'autre. L'âme de l'aimé est le miroir dans lequel je peux me voir et me connaître moi-même. Aristote ne dira pas autre chose : l'ami est un « hétéro auto », sachant que l'on ne peut se contempler soi-même à partir de soi-même. Ainsi, c'est seulement dans un rapport « amoureux » à l'autre que je peux être conduit sur la voie de la connaissance comme « bien vivre » et « bien penser ». L'amour est ici compris comme *philia* : visée commune d'excellence et non point recherche de complétude ou d'annulation d'un « manque à être ». Mais quel est le soi que l'on contemple ? Est-il réductible à une image ?

Le mérite de Socrate est d'avoir pensé l'identité du sujet comme un écart entre soi et soi (l'interlocuteur « coupé en deux »), une absence de transparence, ce que Lacan appellera finalement la division originaire du sujet : *Spaltung*, d'ores et déjà mise en scène par le « stade du miroir ». Ainsi, le sujet est pris dans les filets du désir de l'autre, d'où la nécessité de l'arracher à la séduction de ces captations imaginaires auxquelles il s'identifie, afin que la Vérité du Sujet puisse advenir et qu'il puisse accéder à son désir *propre.* Or la séduction est toujours jeu de miroir. Dans le *Journal d'un Séducteur*[887]*,* Cornelia est réfléchie par le miroir de manière justement irréfléchie. Or Baudrillard nous met en garde : « Il faut se méfier de l'humilité des miroirs (…) Ce sont des chiens de l'apparence. Mais leur fidélité est captieuse et ils ne font qu'attendre qu'on se prenne à leur reflet. On n'oublie pas si vite leur regard oblique : ils vous reconnaissent, et lorsque par surprise ils vous retrouvent là où vous ne vous y attendiez pas, votre tour est venu[888] ». La séduction, toujours oblique, oblige à un pas de côté, mais cet écart peut révéler la duplicité de l'image (qui se donne pour l'être qu'elle n'est pas), comme elle peut révéler la *Spaltung*, l'impossibilité à confondre dans un même reflet spéculaire ce qui reste disjoint. Le séducteur habile joue de l'oblicité comme d'un regard hypnotique : c'est la figure du professeur qui s'abîme narcissiquement dans le regard médusé de ses

[887] KIERKEGAARD Sören, *Journal d'un Séducteur*, trad. par F. et O. Prior et M. H. Guignot, Paris : Gallimard, coll. Folio Essais, 1990, 252 p.

[888] BAUDRILLARD Jean, *De la Séduction,* Paris : éditions Galilée, 1979, 248 p, p.144

élèves captifs. Mais la séduction socratique est aussi la bienveillance d'un regard ou la disponibilité d'une écoute à distance de ses propres reflets : le disciple ou l''élève reconduit à l'altérité d'une parole jamais assurée de sa propre maîtrise.

Socrate fait ainsi du dialogue maïeutique l'opérateur de la connaissance de soi. Dialogue qui engage une relation à l'autre médiatisée par le désir de l'excellence, l'appel à trouver le chemin jamais atteint d'une plénitude ayant le vide en son creux. Il importe ici de pointer la dimension pédagogique de la relation amicale mais néanmoins érotisée qui s'engage entre un homme mûr, l'amant : l'éraste, et l'éphèbe aimé : l'éromène, au nom d'une visée sublimée qu'est le Bien, du moins dans la conception platonicienne[889]. Dans le *Lysis*, dialogue platonicien sur l'amitié, apparaît clairement l'enjeu spirituel d'une telle *paideïa* qui a pour fin le premier objet d'amour en fonction duquel tous les autres sont aimés. Cette homophilie spirituelle consiste en une sublimation réussie du désir en vue d'avoir accès à un bien merveilleux dont le miroitement exerce précisément des effets de séduction. Ainsi, Alcibiade découvre, à travers l'ironie amoureuse de Socrate, sa propre aspiration vers une Beauté que Socrate ne peut pas lui donner : « Tu vois sans doute en moi une beauté inimaginable[890]». Ce qu'Alcibiade désire, à travers Socrate, c'est une beauté extraordinaire irréductible à l'apparaître. La figure de Socrate comme *érastès* n'est en rien celle du rayonnement christique; en son amour, "ni effusion, ni don, ni mystique, ni extase[891]" et au "Tu aimeras ton prochain comme toi-même" fait pendant le commandement socratique : "Occupe-toi de ton âme, cherche ta perfection[892]".

Le sublime du désir d'Acibiade est de s'engager sur le chemin d'un bien dont il ne sait pas ce qu'il est mais qu'il identifie à Socrate, supposé savoir. Cet ensorceleur, ce démon, est bien un Silène, représentation populaire de démons hybrides, moitié hommes, moitié animaux, formant le cortège de Dionysos. Mais

---

[889] J.F. Sauverzac en référence aux travaux de Bernard Sergent sur l'homosexualité initiatique dans la Grèce antique, en note le caractère aristocratique, soit la formation de l'excellence, *arétè,* avant sa vulgarisation en simple relation de séduction autorisant le commerce des corps, *Le désir sans foi ni loi, op. cit.,* p. 208-209.

[890] PLATON, *Banquet, op.cit.,* 219 a, p. 171.

[891] LACAN Jacques, *Le Séminaire, Livre VIII. Le Transfert, op. cit*., p. 186.

[892] *Ibid.,* p. 187.

dans les boutiques des sculpteurs, les Silènes servent de coffrets pour déposer les figurines des dieux (la figure de Silène, selon l'éloge d'Alcibiade dans le *Banquet,* n'est qu'une apparence qui cache de véritables trésors, *agalmata)*. Lacan indique que l'idée d'éclat est cachée dans la racine des *agalmata*, lesquels font penser à des ex-voto. Bref, « il s'agit du sens *brillant,* du sens *galant* car ce mot vient de *gal*, éclat en vieux français[893]». Socrate est un passeur, celui qui aide les âmes à s'engendrer elles-mêmes par des effets de *kharis* faisant signe vers l'éclat de la Vérité.

L'appel à la connaissance de soi ne relève donc pas d'un savoir mais d'une expérience, l'accession à un niveau de conscience « autre » qui ne peut se réaliser qu'à travers la relation « amoureuse », la *philia*. Mais une telle expérience est proprement initiatique en ce qu'elle révèle moins ce que je suis que ce que je ne suis pas. Le mouvement dialectique conduit l'interlocuteur de Socrate à prendre conscience de son manque, comme non-savoir irréductible à l'être, comme « être pour la mort ». L'ironie amoureuse de Socrate à l'égard d'Alcibiade est bien feinte, ruse, et en un sens séduction : « stratégie des apparences[894]», dynamisme érotique conduisant à la maîtrise de l'ordre symbolique par le jeu sans fin des signifiants, dont la réversibilité conduit à un retournement. Ainsi Alcibiade, aux avances dédaignées, prend conscience qu'il est dans l'impuissance de satisfaire Socrate dès lors qu'il n'a point cet éclat intérieur qui seule pourrait répondre à l'appel de l'amour, le cuivre de sa beauté plastique ne pouvant être troqué contre l'or de la beauté véritable. Alcibiade, le sujet désirable, *érôménos,* se renverse alors en *érastès*, le désirant, l'amoureux transi en position de manque : processus de substitution métaphorique. Et d'ailleurs, ce n'est pas seulement Alcibiade mais moult jolis garçons que Socrate "dupe en se donnant l'air d'un amant, alors qu'il tient le rôle du bien-aimé[895]". A noter ici à travers le mordant de la parole, l'ambivalence des sentiments à la fois tendres et hostiles qui agitent l'éphèbe, caractéristique de l'amour de transfert. Alcibiade est ainsi désormais prêt à tous les sacrifices pour jouir des *agalmata,* ces objets censés venir combler le vide du désir, dans le refus d'une

[893] *Ibidem.,* p. 172.

[894] Définition proposée à plusieurs reprises par Baudrillard dans son ouvrage *De la Séduction, op. cit.*

[895] PLATON, *Banquet, op. cit.,*p. 176.

irrémédiable finitude. L'*agalma,* ou en termes lacaniens l'objet "a", ce que l'aimé justement "a", inscrit la relation dans un lien imaginaire et confirme l'amour comme leurre narcissique. Or Socrate refuse de donner à Alcibiade son amour, soit « donner ce qu'on n'a pas[896]». Ce refus pourrait se donner comme séduction attisant le désir d'Alcibiade, stratégie rusée visant la mise à mort symbolique de l'autre. « Mais pour Socrate, rien en lui n'est aimable ni désirable, car il est essentiellement vide et manque. Son attitude consiste à signifier à Alcibiade qu'il ne sait rien de cet objet de son désir et surtout qu'il n'a pas et qu'il n'est pas cet objet. Du désir, Socrate affirme en connaître que le vide, à commencer par le sien propre[897]». Le refus de Socrate ouvre alors la voie à l'éthique.

La posture socratique est ainsi le paradigme de la relation éducative, laquelle n'a pas la prétention de combler le manque à être des élèves. C'est tout le phénomène du transfert qui est ici en jeu, dans cette démystification du leurre signifié par les *agalmata.* Se pose ainsi la question des phénomènes transférentiels dans la relation maître/élève. Il convient dès lors de pointer la "disparité subjective" : dissymétrie des positions amoureuses ou désirantes, mais aussi des places au regard du savoir. Socrate est en ce sens "représentant à la fois d'un idéal du moi (la connaissance) et d'un moi idéal de par les qualités de sa personne[898]". Et c'est là que le bât blesse : en cette idéalisation (de l'analyste ou de l'éducateur) qu'autorise l'amour de transfert. Si le transfert "fait" l'analyste, cela requiert de sa part des vertus cardinales. Nous avons souligné la patience et la sérénité requises auxquelles s'adjoint la ruse : Socrate en est l'exemple troublant, mais aussi "capacité de se faire disparaître sans pour autant s'estomper, de se mettre en retrait sans pour autant s'éclipser, bref de signifier son désir d'analyste sans imposer sa jouissance[899]".

---

[896] LACAN Jacques, *Ibid.,* p. 147. Cette formule fait référence au manque constitutif et structurel de Pénia caractérisée comme *aporia,* dans le mythe de la naissance d'Eros.

[897] PATURET J.B., *La psychanalyse « à coups de marteau », op.cit.,* p. 52-53.

[898] CORDIE Anny, *Malaise chez l'enseignant, op. cit.,* p. 311.

[899] ASSOUN Pierre-Laurent, *Leçons psychanalytiques sur le transfert, op. cit.,* p. 78.

3.2.3. Les phénomènes transférentiels à l'aune de l'imaginaire formateur : séduire ou donner ?

C'est d'une telle idéalisation du maître que le professeur doit précisément se déprendre d'un point de vue éthique ! La posture maïeutique est-elle alors de nature à favoriser chez l'élève un transfert positif (ou une identification à l'idéal qu'il représente), favorable aux apprentissages ? Précisons d'emblée qu'en toute rigueur il conviendrait de réserver le terme de transfert à la seule scène analytique, et de parler de phénomènes transférentiels à l'intérieur du champ de l'éducation, l'enseignant étant le lieu privilégié de motions affectives inconscientes qu'il cristallise de par son statut. Reprenons notre question. La psychanalyste Janine Filloux assimile la méthode maïeutique à une « méthodologie du faire-semblant », et dans une note de bas de page, se demande si l'idée « d'effacement du maître, de création d'un vide initial à l'acte pédagogique » n'est pas « une façon de constituer le maître dans une position d'ignorance (un leurre, bien sûr)[900] ». Bref, la posture maïeutique du maître relèverait justement d'une imposture : « simulacre de simulacre visant dans le *maintien de l'ordre des positions d'ignorance et de savoir, un jeu de séduction et de captation réciproques*[901]».

On pourrait répondre à cette objection que les effets de séduction qui participent de la tournure hypothétique d'un discours non fermé sur lui-même soutiennent précisément le désir du sujet apprenant. En renvoyant l'élève à la structure même de son être manquant et en refusant de combler un tel vide par l'éclat magistral de son « supposé savoir », le maître qui adopte une posture maïeutique oriente la pensée vers une nécessaire conversion de regard. Mais une telle posture relève d'un idéal avant tout, d'où la nécessité de prendre au sérieux les réserves de Janine Filloux. L'analyse clinique qu'elle opère des discours conduits auprès de dix enseignés, selon un style non directif, semblerait pourtant témoigner d'un effet positif du transfert, mais autorisant toutes les régressions infantiles. Quant aux discours des dix professeurs enseignant dans le secondaire, ils répondent au désir

[900] FILLOUX Janine, *Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 374 p., p. 68.

[901] *Ibid.*

d'assumer une position transférentielle à la seule condition d'être un référent idéal, représentant l'autorité du savoir. Ainsi, le professeur ne saurait être l'objet d'amour devant supporter les demandes affectives ou pulsionnelles de ses élèves.

> Il en ressort que l'organisation de l'échange dans le champ pédagogique relève plus de la position de séducteur de l'enseignant que de sa position d'offrant, de don. La nature du don de l'enseignant ne s'éclaire t-elle pas précisément quand, refusant de « marcher », de « suivre », les élèves refusent allégeance comme effet d'une visée d'aliénation transférentielle ? Ne se passe t-il pas alors un retour en boomerang du don de l'enseignant qui, pris à son propre leurre, ne peut que dévoiler, en refusant en réponse de donner, que sa visée première est plus une visée de prise, de captation, que d'échange ? Tout se passe comme si *il valait mieux séduire que donner ;* (…) l'exercice de séduction efface par les mirages d'une duplicité en miroir l'angoisse de l'échange et du don. La séduction est donc bien « l'issue », mais aussi « l'impasse » de ce rapport pédagogique où il convient tout à la fois de se prescrire et de se proscrire, de chercher le contact et de faire respecter l'interdit de contact, de capter dans des rets identificatoires tout en visant l'autonomie[902] .

Remarquable analyse de la tentation transférentielle comme signe et mirage de la toute puissance conférée au statut et à la posture du maître. La séduction en lieu et place du don. Plus précisément, les représentations statutaires en jeu répondent à un mécanisme d'idéalisation de la fonction enseignante comme fonction d'orientation et de guide, l'enseignant étant un véritable éducateur (visant au perfectionnement de l'homme), plutôt qu'un technicien du savoir, de l'ingéniérie en formation, ou un magister « ex cathedra », d'où l'importance d'être un modèle identificatoire, se devant moralement de dissimuler aux élèves ses appétence pulsionnelles. Une telle mythification de la fonction (idéologie de la vocation, du don, de l'ensemencement) a pour effet de compenser l'impuissance à laquelle se sent réduit l'enseignant, par le mode d'organisation du savoir dans le cadre scolaire : objectifs de rendement scolaire, de fonction didactique, injonctions ministérielles, surcharge des classes. L'action formatrice se constitue ainsi narcissiquement comme désir d'influence, désir de donner de soi une image positive (identification à l'idéal du moi), les représentations du rôle d'enseignant s'ancrant dans une dynamique conflictuelle de l'être (la personne, l'authenticité) et du paraître (le personnage, l'acteur), mais l'identité professionnelle se dessinant toujours en creux, comme plénitude projetant à l'extérieur de soi le manque. La question posée par J. Filloux

[902] *Ibidem.*

est de « savoir si l'on assume ainsi une nécessaire *dépersonnalisation créatrice* (dans un processus d'identification au désir de l'autre) ou s'il s'agit d'une représentation déréelle de soi-même qui, projetée dans le face à face avec la classe, permettrait de fonctionner à l'abri des investissements en jeu [903]» ?

Pour l'auteure, il y a majoration chez les enseignants du processus éducatif par rapport au processus instructif, leur fonction se trouvant d'emblée investie comme projet relationnel donnant naissance à un contrat pédagogique de nature paradoxale, délimitant les possibilités de l'échange à travers les positions des places. L'enseignant est bien celui qui institue la classe comme le lieu idéal de la formation, à l'image de la communauté clanique où chacun a sa place (solidarité organique et liens de coopération), et où la figure totémique du père idéalisé rend possible l'effacement des conflits. L'amour dévolu à celui qui s'impose par ses qualités de « prêtre laïc » (Durkheim), le représentant exemplaire de valeurs impersonnelles et universelles, appelle et fonde en retour la structure du pouvoir tout en nourrissant le narcissisme collectif du groupe. Mais cette représentation fantasmatique de l'instance éducative a pour effet de nier que l'enseignant est aussi « l'agent instituant d'un ordre identificatoire[904]», l'élève étant le produit spéculaire du désir de l'enseignant. Le nouveau contrat n'est donc opératoire que par l'annulation du contrat originaire présupposant l'antériorité et l'extériorité statutaire des contractants, et ne peut dès lors faire l'économie d'un investissement libidinal. Le champ pédagogique est celui de la clôture des relations dans un processus d'affrontement duel masqué par la reconnaissance du pouvoir de l'enseignant, de manière à rendre possible l'ordre du savoir comme ordre de la transparence, la complémentarité des besoins se substituant aux rapports de domination-soumission. L'autorité du savoir ne peut ainsi fonder l'acte pédagogique qu'en se dissimulant derrière une figure de maîtrise qui est en même temps celle d'une puissance protectrice totémique. La toute puissance du groupe est alors rendue possible par la force de l'identification à un idéal collectif dont l'enseignant (juste, neutre et bienveillant) est le vecteur, celui-ci ne pouvant être

[903] *Ibidem,* p. 38.

[904] *Ibidem,* p. 316.

légitimement objet transférentiel qu'à la condition d'un renoncement à ses satisfactions personnelles (le don est ici confondu avec le devoir).

> La nature réelle du rapport de pouvoir dans le champ pédagogique doit rester voilée sous peine de rendre vaine toute action de formation (…). Nous partirons de l'hypothèse que ce qui caractérise la représentation que les enseignants ont de leur pouvoir, c'est qu'elle s'étaye en dernier ressort sur *un refoulement de l'agressivité et de l'hostilité,* et que ce refoulement peut être constitutif du désir de former, d'éduquer quand ce désir se fonde de façon privilégiée sur des identifications à l'idéal du moi[905].

A contrario, le face à face avec les élèves est un enjeu de lutte à mort pour la reconnaissance d'un pouvoir statutaire de maîtrise, le groupe-classe étant appréhendé fantasmatiquement comme puissance totalitaire et dévoratrice. Mais l'exhibition d'un tel pouvoir léonin n'est qu'un leurre (seul l'enseigné y croit), un simulacre visant à mettre à distance l'angoisse de se perdre dans le groupe. La mise en scène du pouvoir éducateur (« éducastreur ») de l'enseignant a pour effet d'asseoir son identité professionnelle sur des relations de captation qui transforment "*le maître de savoir en maître de séduction*[906]". La séduction est le jeu et l'enjeu du rapport pédagogique, la projection déréelle de soi qui préserve de tout engagement affectif.

Agressivité et manœuvres de séduction seraient ainsi l'expression d'un déni du transfert dans le champ pédagogique, toujours par ailleurs médiatisé par l'effet du groupe-classe. Les demandes transférentielles des élèves, loin d'être niées par les professeurs, sont ainsi considérées comme ne devant pas être véritablement traitées : faire comme si de rien n'était, en ne donnant à voir aux élèves que son personnage social. Mais le maintien d'un tel jeu n'est pas sans poser problème. Prenons deux exemples.

Le premier exemple est symptomatique d'une hostilité que l'enseignant n'attribue en rien à des phénomènes transférentiels. En témoigne ce remarquable échange entre une élève de la classe de cinquième, Hadia, et l'enseignant :

> - Toujours vous charriez, m'sieur. - On t'a demandé quelque chose toi ? - Non.- Bon.- Mais beaucoup ils pensent vous charriez trop. - Et toi t'en penses quoi ? -

[905] *Ibidem,* p. 162.

[906] *Ibidem,* p. 140.

> Moi personnellement ? - Toi personnellement ? - Moi j'pense vous charriez trop. - Oui mais toi tu m'aimes pas. - Ah ça c'est vrai j'vous aime pas beaucoup. - Eh ben moi non plus j't'aime pas beaucoup[907].

Le niveau de langue souvent familier, voire relâché, de François Marin à l'égard de ses élèves, témoigne de cette inversion démagogique des places et de la confusion dont elle est le symptôme, confusion qui a pour signe l'anomie, le désordre régnant en maître dans la classe. La proximité relationnelle due à l'absence de l'instance tierce de la loi crée le chaos, et ne peut qu'engendrer une guerre fratricide. Et pourtant, les élèves n'auront de cesse de rappeler à l'enseignant la nécessité d'assumer sa position statutaire et de rester à la juste distance qui autorise précisément le lien éducatif. Relations qui sont celles d'un enfermement duel mortifère, d'une captation imaginaire réciproque, d'un emballement affectif révélateur de réactions contre-transférentielles se jouant à l'insu du professeur dans son refus d'assumer précisément une position identificatoire d'adulte référent.

Le deuxième exemple se réfère à des stratégies de séduction parfaitement inconscientes. L'une de ces stratégies est celle du don comblant et saturant tout manque, analysée en 1.1.8. à travers le discours de Madame W. Nous n'y reviendrons pas. La séduction ne saurait avancer que masquée et les étudiants qui la donnent à voir, à travers leur demande affective de reconnaissance, peuvent aussi bien être traités avec la chaleur de la contagion affective (Madame W) qu'avec la condescendance professorale de celui qui se drape dans la dignité du savoir parée des vertus de la pureté. L'autre stratégie de séduction serait ainsi effet de magistralité, surtout sensible dans l'enseignement secondaire : facteur d'adhésion irrationnelle à la rationalité de la pensée. Régis Debray fait ainsi l'éloge de ce grand maître de philosophie que fut Jacques Muglioni[908], véritable athlète de la pensée tenant sous son regard, médusés, *« quarante dadais, un peu hagards, penchés sur leur cahier, prenant des notes à perdre haleine, sans relever la tête ».* Nous ne pouvons que

---

[907] BEGAUDEAU François, *Entre les murs, op. cit.,* p.103.

[908] « Eloge de nos maîtres », *in Les préaux de la République,* collectif Minerve, 1991, cité dans l'article de LEVY B. et BOUCHARD P. « L'enseignant est-il un sujet ?», *in La Question du sujet en éducation et en formation*, *op.cit.,* p. 130-131.

souscrire totalement au commentaire de Béatrice Lévy et Pascal Bouchard : « On ne trouve aucune trace d'intersubjectivité dans la classe de Jacques Muglioni ; (…) le philosophe est un séducteur qui s'ignore, un comédien qui se prend au jeu de son rôle, un sujet qui ne sait pas qu'il l'est précisément par là où il ne voudrait pas l'être, par la présence bien plus active qu'il ne le croit des *quarante dadais ».* On a ici affaire à un double narcissisme : celui du Maître exhibant sa puissance intellectuelle à travers sa docte Parole, et en miroir, celui des disciples sidérés qui participent à la genèse d'une pensée brillante accouchant d'elle-même et ne les convoquant qu'à titre de spectateurs pourtant touchés par la grâce d'une intelligence qu'ils reçoivent en partage. "La séductrice requête du maître et l'enthousiasme ravi du disciple s'avèrent ainsi doublement mortifères. (…). Mais en se laisser capturer dans les rêts de la magistrale séduction, le disciple, en réaliré attise les braises du désir et ravive les feux du meutre incestueux[909]". La séduction, de par son étymologie : *seducere,* signifie détourner, on l'a vu, mais aussi séparer, et le seul moyen de restaurer le sujet est alors de consentir à un double assassinat : "parricide du maître par le disciple - devenu maître à son tour - et infanticide du disciple par le maître[910]".

> La "séduction" signifie dans notre langue une opération par laquelle *un sujet introduit en un autre sujet un clivage,* le dissocie et, pour ainsi dire, l'anéantit. Par conséquent, la séduction ne peut conduire l'éducation qu'à l'échec puisqu'au lieu d'unifier l'être, de le concentrer dans la conscience de soi, la séduction disperse cette conscience et pour le dire en un mot, rend l'objet de ses manœuvres étranger à lui-même. Ce clivage sépare en l'autre l'objet séduit et l'objet exclu[911].

Du côté de l'élève, la séduction plutôt que le don est le fait d'avaliser spontanément (sans démarche critique) le contenu didactique proposé, tant l'autorité liée au maniement de l'intelligence interviendra pour lui de manière écrasante, comme discours émané du Pouvoir. A cet égard, l'exigence classiquement requise du « penser par soi-même» apparaîtra singulièrement distordue. En ce qui concerne le registre professoral, l'effet dogmatique consistera en un exercice sans partage de l'autorité du Dire, ce qui n'est certes pas exclusif de « largesses » souveraines où le

---

[909] MALHERBE J.F., *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique, op. cit.,* p. 66.

[910] *Ibid.*

[911] *Ibid.*

bon maître consent, par extraordinaire, à considérer la parole de l'élève. Néanmoins, au sein d'un tel rapport à l'autorité, l'élève noue une étrange relation à la raison où, assistant à la procession du rationnel, tel Perceval devant le Graal, il aura surtout appris à se taire. Parallèlement, le maître installé dans la parole jouira de toutes les sécurités inhérentes à sa situation d'être en état de monopole discursif. La raison critique, ainsi « prise en otage », est-elle encore critique ?

Séduction jouant sur le seul registre de l'imaginaire qui fait de l'élève l'objet d'une jouissance narcissique en lui barrant l'accès au statut de sujet. Mais peut-être plus pervers encore que le déni des phénomènes transférentiels, leur maniement sauvage. La confusion se joue ici entre la place de l'enseignant et celle du thérapeute. A. Cordié fait référence à cette ambiguïté que rencontrent parfois les maîtres G qui travaillent dans les R.A.S.E.D.[912], de par leur formation en psychologie qui reste essentiellement théorique, en dépit de stages pratiques : mise en œuvre de médiations théâtrales, musicales, corporelles, contes, marionnettes, dessins, débats philo... Surtout, l'absence d'instance tierce dans la prise en charge des enfants en difficulté qui leur sont confiés (travail interdisciplinaire régulier et systématique d'analyses de pratiques, menées par un professionnel, groupes de contrôle et supervisions) autorise un transfert massif et une personnalisation des relations, de par leur caractère duel. Or le discours qui leur est tenu par les instances de formation est pour le moins paradoxal : l'aide rééducative est comprise comme écoute de la parole de l'élève en souffrance, que cette dernière soit d'ordre comportemental ou scolaire, et en même temps interdiction de "jouer" au soignant ou à l'analyste, tout en veillant à symboliser ce qui, de ce mal-être, peut être entendu (quitte à enregistrer les séances). Bref, invitation est faite de s'inspirer de la psychanalyse sans toutefois la revendiquer dans sa praxis. Méthode dès lors conseillée : l'intuition, à travers la propre écoute de ce que la relation provoque en soi !

Exemple est donné d'une rééducatrice qui s'occupe d'un garçon de 11 ans,

[912] Les maîtres G, à dominante rééducative, sont titulaires depuis 2004, d'un CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap), et travaillent dans des R.A.S.E.D. : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté qui comprennent aussi des maîtres E, chargés de l'aide pédagogique, et des psychologues scolaires.

Pierre, en situation d'échec scolaire, très fortement déprécié par son institutrice et ses parents, réfugiés politiques qui, du passé, veulent faire table rase. Désir d'effacement mis en parallèle, par l'enseignante rééducatrice, avec l'oubli constaté face aux apprentissages. Cette hypothèse interprétative l'autorise à utiliser un biais, un détour : se servir de savoirs officiels, la géographie et l'histoire, pour faire retour sur le passé de l'enfant et sur son pays d'origine, lever elle-même l'interdit d'apprentissage de la langue maternelle, loin d'amener le père, rencontré au début des entretiens, à opérer lui-même ce geste symbolique. Aussi, "bien que le symptôme soit levé, le refoulement se maintient et la culpabilité oedipienne n'est pas éteinte[913]". Surtout, comme l'indique A. Cordié, par l'occultation de la parole du père, elle ne permet pas au "sujet de se démarquer des fantasmes parentaux; car il faut qu'il y ait subjectivation du symptôme aussi bien du côté de l'enfant que du côté des parents *pour que le travail puisse commencer*[914]". La position adoptée est sans rapport aucun avec la neutralité requise de la part de l'analyste, pourtant exigée de la part des rééducateurs. Mais l'injonction institutionnelle n'est-elle pas celle d'une résolution relativement rapide du symptôme ? Aussi, comment assumer le paradoxe d'un retrait, d'une règle d'abstinence, à l'intérieur même de l'école ? Comment entendre la parole de l'enfant adressée dans le transfert et ne pas y répondre ? Comment, d'autre part, comprendre cette dynamique transférentielle, le rééducateur étant supposé détenir un savoir sur le mal-être de l'enfant, sans avoir soi-même éprouvé à travers une analyse le travail de l'inconscient? Le savoir de l'inconscient ne s'apprend pas, en effet, sur les bancs de l'école. Le risque est alors grand d'agir à l'instar de certains psychothérapeutes (exemple des démarches cognitivo-comportementalistes) qui, en se présentant comme modèles, tendent à renforcer le refoulement en utilisant le transfert en vue de la disparition des symptômes.

L'ambiguïté de la place du rééducateur est qu'elle situe son action, selon la FNAREN (Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale), à l'intersection du soin et de la pédagogie. Dès lors, la référence à la

[913] CORDIE Anny, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée au risque de la psychanalyse, op. cit.,* p. 422.

[914] *Ibid*.

psychanalyse risque d'être inefficiente et de renforcer le malaise de la profession. Le dernier congrès de la FNAREN, en juin 2012, avait pour thème : "Le sujet dans l'école. De la confrontation à la rencontre". L'argumentaire, séduisant et auquel on ne peut qu'adhérer, repose sur le constat d'une objectivation de l'enfant à l'école, à travers les attentes qui lui sont faites : mise en œuvre instrumentale des procédures et objectifs d'apprentissage, bilans et mesures d'évaluation, loin de lui reconnaître un statut de sujet.

> Ainsi, dans la relation d'aide rééducative, en résonance avec l'adulte, l'enfant est convoqué à quitter sa place d'objet et à venir prendre celle d'un sujet, c'est-à-dire d'une personne reconnue comme étant douée d'une parole propre. Cette parole marque un changement de place constructif : il n'est plus l'objet de démarches visant à savoir ce qu'il a, ce qui fait problème chez lui, mais devient auteur d'une parole qui emprunte toutes sortes de langages. Partant de là, le rééducateur ou la rééducatrice l'accompagne dans un cheminement de pensée vers des espaces partageables avec les autres, médiatisé par la langue, le tiers rendant la communication possible. Alors, une mise en mouvement de l'enfant de l'individuel vers le collectif, du singulier ou du particulier vers le général est à l'œuvre. Par l'alliance et l'expérience éprouvées, il construit ses connaissances à partir de ses désirs, ses savoirs, ses questions, ses aspirations. L'enfant trouve la ressource d' « inscrire le projet de sa liberté dans l'histoire commune des valeurs" selon les termes de Paul Ricoeur par lesquels il définit l'éducation[915].

Restaurer l'estime de soi du sujet, le désir d'apprendre et le plaisir de penser. Telle est la visée légitime de la rééducation qui constitue, avant tout, une action de prévention de la difficulté scolaire. Mais peut-elle s'accomplir sans la prise en compte *effective* des "difficultés personnelles" en lien avec des situations scolaires (troubles de la relation, de la communication, de la symbolisation) qui, bien souvent, appellent une réelle prise en charge thérapeutique ? Comment ne pas agir, c'est-à-dire renoncer à la maîtrise de la situation par la non prise en compte du symptôme, sans éprouver quelque culpabilité angoissante ? L'écoute préconisée, certes nécessaire, ne saurait suffire sans connaissance *précise* de ce qui est en jeu dans le conflit inconscient du sujet. Bref, de quelle place le rééducateur peut-il s'autoriser à agir ? Par ailleurs, la position de médiateur du rééducateur, à l'interface des relations souvent nourries de rivalité avec le maître et les parents, rend d'autant plus délicate son intervention qu'il représente l'institution à laquelle il se doit de rendre des

[915] *Le sujet dans l'école. De la confrontation à la rencontre,* 27ème congrès de la FNAREN, juin 2012,http://www.congresfnaren2012.fr/accueil/SUJETDSECOLE/ARGUMENT/index.html

comptes. Nous aurions affaire, selon A. Cordié, au discours universitaire de la maîtrise, jusqu'au symptôme. Or l'idéal humaniste de réduction de l'échec scolaire est justement mis en échec et l'action des RASED étant difficilement évaluable, s'explique par là la volonté de l'Education Nationale d'éradiquer tout ce qui la met en question[916].

Soyons clairs. La présence des rééducateurs au sein de l'école publique, dans leur position médiane, doit être non seulement maintenue mais encore renforcée, de manière à ce que justement leur travail puisse s'opérer en lien avec l'action pédagogique du professeur d'une part, et de spécialistes du soin, d'autre part. Les élèves qui ne seraient pas orientés vers des structures extérieures à l'institution doivent être pris en charge, mais sous réserve d'une garantie systématique et impérative de contrôle et supervision des mesures engagées par des personnes qualifiées, statutairement extérieures à l'école. Par ailleurs, il conviendrait de rendre obligatoires des séances régulières d'analyses de pratiques conduites par une instance tierce, auprès de *tous* les enseignants, en vue de prévenir des réactions contre-transférentielles susceptibles de nuire au développement de l'enfant.

Pour conclure cette partie sur l'analyse des phénomènes transférentiels, la séduction qui opère sur l'axe de l'imaginaire revient à ne "donner" qu'en contrepartie d'une offrande narcissique susceptible de conforter l'enseignant dans sa position de maîtrise. Reste à savoir s'il est possible de donner pour rien, en pure perte, la séduction opérant alors de manière subreptice à même le discours, loin d'être une stratégie au service d'une quelconque réassurance, sur l'axe symbolique d'une relation transférentielle.

[916] La suppression massive de postes de rééducateurs et leur remplacement par des professeurs non spécialisés proposant une aide individualisée, non spécifique et surtout inadaptée, est dramatique (2500 suppression de postes entre 2008 et 2011, et 2500 prévus à la rentrée 2012, soit près d'un tiers en 5 ans de l'effectif total des RASED, le changement de gouvernement risquant toutefois d'infléchir cette mesure).

3.2.4. Transferts analytique et pédagogique.

D'un point de vue épistémologique, il importe de discriminer plus finement le transfert analytique des phénomènes transférentiels en jeu dans le champ pédagogique.

> La double dimension du transfert : la répétition et le déplacement, - à savoir l'actualisation du passé dans la situation analytique et le déplacement des motions infantiles inconscientes sur la personne de l'analyste -, prennent sens dans l'axe du travail analytique qui vise à substituer la remémoration (du passé) à la répétition (compulsion à la répétition) par l'interprétation et la construction. Ceci veut dire qu'il convient avant toute chose de différencier les phénomènes transférentiels, mis en lumière par Freud comme constitutifs des liens objectaux, des liens à l'autre, et le concept de transfert comme outil spécifique du travail analytique[917].

Nous avons dégagé sept points en vue d'opérer cette distinction fondamentale entre le concept de transfert, proprement analytique, et les phénomènes transférentiels étayant les liens objectaux dans la relation enseignant/enseigné :

1) Le professeur, pour autant qu'il occupe une position d'autorité et la place de l'Autre, celui qui détient un savoir et des valeurs faisant défaut à l'élève, ne peut ignorer les sentiments en jeu dans la relation éducative, souvent interprétés - de par leur actualité marquée - comme réels en leur adresse à sa personne. La méconnaissance de ce qui se joue sur le plan de la dynamique transférentielle conduit ainsi le professeur à des réactions inconscientes qui ont bien souvent pour effet un emballement des relations duelles : renforcement des liens de séduction dans le cadre d'un transfert positif; décharge d'agressivité dans le cadre d'un transfert négatif mettant à mal son narcissisme, son désir de reconnaissance. Beaucoup d'enseignants du secondaire ont ainsi affaire, avec les adolescents dont ils ont la charge, à des problématiques oedipiennes massivement déportées sur

[917] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in* Revue française de pédagogie, N° 87 avril-mai-juin 1989, article p. 59-75, citation p. 59. Texte publié par la suite en annexe *Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 341-342.

leur propre personne, et d'autant plus difficiles à mettre à distance qu'elles peuvent entrer en résonance avec leur propre histoire.

2) L'enseignant ne connaît pas l'histoire intime de ses élèves (irréductible aux avatars de leur histoire familiale) et n'a d'ailleurs pas à la connaître. Il "ne peut en aucune façon apprécier la place qu'il occupe dans l'économie psychique de chacun d'entre eux et les projections transférentielles dont il est l'objet[918]". Dès lors, le maniement du transfert n'est pas de son champ mais il ne peut pour autant ignorer l'enjeu de la relation transférentielle. Une meilleure connaissance de celle-ci au moins théoriquement et, idéalement, à travers les analyses de pratiques dont nous avons fait état dans la partie précédente, permettrait au moins de désamorcer l'impact affectif du transfert, le professeur comprenant qu'est en jeu non sa personne mais la place et la fonction qu'il occupe.
3) Que le maniement du transfert ne soit pas de la compétence professorale n'interdit pas pour autant que l'on s'en serve à des fins éducatives. "Nous dirons, dans une première approximation, que l'enseignant *se sert* du transfert, il *l'utilise* pour faire passer son message, pour transmettre son enseignement[919]". Dès lors, est en jeu la séduction en ce qu'elle participe à l'idéalisation du professeur et à travers lui, à celle du savoir et des valeurs de l'Ecole. Le transfert risque bien de n'être qu'un outil en vue de l'identification de l'élève à cet idéal du moi qu'incarne le professeur.
4) Mais une telle idéalisation risque bien de renforcer le jeu de l'imaginaire en flattant le narcissisme du professeur, difficilement insensible aux effets de reconnaissance que provoque son enseignement, et susceptible alors de s'abîmer dans la jouissance du transfert. "La relation pédagogique n'est pas à sens unique; contrairement à la relation analytique, nous sommes dans un système

[918] CORDIE Anny, *Malaise chez l'enseignant, op. cit.,* p. 333.

[919] *Ibid.,* p. 336.

interactif[920]", circularité qui ne signifie en rien réciprocité des places, de par la disparité subjective qui autorise les phénomènes transférentiels. Du coup, l'imaginaire dans la relation enseignant/enseigné risque de connaître une inflation d'autant plus importante que la nature et les conséquences du transfert sont ignorées. Ainsi, "les positions du pédagogue et de l'analyste seraient, par essence, antinomiques. L'éducation serait suggestion, intention, projet, l'analyse serait, au contraire, abstention, silence et neutralité[921]".

5) Pour éviter les jeux de miroir et de captations réciproques, c'est-à-dire le risque de ne situer le transfert que sur le seul axe de l'imaginaire, il appartient à l'enseignant d'être neutre. Mais outre le fait que cette injonction surmoïque à la neutralité républicaine risque seulement d'avoir pour effet la désubjectivation des liens, il y a fort à parier que cette obligation de neutralité soit seulement affectée et conduise à la pédagogie schizoïde dont nous avons d'ores et déjà fait état (notamment en 3.1.3.3.). Par ailleurs, le sujet professoral ne peut que se dévoiler à travers d'une part la parole qu'il adresse aux élèves (on a vu, en 3.1.5.1.**, q**ue tout savoir, aussi neutre et "objectif" soit-il, est toujours porteur d'enjeux inconscients), et, d'autre part, la théâtralisation de son discours, portée par son corps (voir 1.2.5.). Le propre de la scène enseignante est en effet l'exposition de la personne du Maître, à un double titre : "l'enseignant s'expose en tant que personnage réel et porte en même temps le poids des affects dus à sa position de maître. Il est au croisement de deux conjectures *indissociables* et *indiscernables*; il est là en tant que *lui-même* avec sa structure de sujet et sa personnalité, mais aussi à la *place d'un autre* de par le transfert qu'il génère[922]".

---

[920] *Ibid,* p. 346.

[921] PATURET Jean-Bernard, *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs. Approche psychanalytique,* Montpellier : Sauramps Médical, 2012, 61 p., p.43.

[922] *Ibidem,* p. 333.

6) Le maître ne peut d'ailleurs s'effacer jusqu'à renoncer complètement à sa position d'autorité, à son désir de transmission du savoir ou des valeurs qu'il représente, ou alors il n'est plus à sa place mais à celle de thérapeute. En admettant que la frontière soit parfois très ténue, notamment lorsque l'enseignant dispose d'une expérience analytique, il ne pourra jamais convertir l'amour de transfert en transfert de travail, soit l'exposition de ce dont il fait l'épreuve transférentielle à des pairs appartenant à la même institution. A noter que la plupart du temps, les relations conflictuelles vécues au sein de la classe sont soigneusement occultées, de peur de déchoir d'une position idéalisée soigneusement entretenue par les liens de rivalité existant entre collègues se partageant et se disputant les mêmes élèves.
7) Enfin, à la différence de l'analyste qui ne s'autorise que de lui-même, le professeur ne détient sa *potestas* que de l'institution qu'il a charge de représenter, et qui peut être visée à travers le refus de certains élèves (ou professeurs) d'adhérer aux normes comportementales prescrites. Dès lors, la relation transférentielle ne peut faire l'économie de ces enjeux de pouvoir, d'autant plus sensibles que la hiérarchie est fortement présente dans l'Education Nationale. Certains enseignants ont ainsi beaucoup de mal à assumer ce qui se joue dans le transfert, étant eux-mêmes inféodés notamment à la puissance de l'inspecteur, situation de dépendance infantile qui met à mal la responsabilité d'avoir à assumer le Nom du Père.

Est-ce à dire que seule une formation, et surtout, une expérience analytique, seraient à même de lever l'obstacle de cette méconnaissance du transfert et de soi, à même de provoquer en retour des réactions contre-transférentielles indésirables ? Il faut raison garder : on ne saurait exiger de tous les postulants à l'enseignement un tel préalable. Pour autant, l'objection mérite qu'on s'y attarde quelque peu. Dans les années 1930, des pères fondateurs de la psychanalyse se sont intéressés à son application dans le domaine éducatif. Entre 1926 et 1937, plus de 300 articles ont ainsi été publiés dans la revue *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, éditée à Berlin et Zurich. Nombre de ces textes ont été commentés par Mireille Cifali et

Jeanne Moll, dans *Pédagogie et Psychanalyse.* Nous intéressent ceux qui font référence à la question de "L'enseignant aux frontières de la psychanalyse[923]".

Willy Kuendig, pédagogue suisse à orientation psychanalytique enseignant les sciences naturelles dans le secondaire, élabore une éthique afin de prévenir toute confusion des places entre le professeur et le thérapeute. En effet, les élèves ne peuvent que voir en leur maître non une imago mais une *réalité* liée à sa position d'autorité : "il est le supérieur qui punit, complimente, blâme, interdit, autorise, bref celui qui, en face de ses élèves et à travers des comportements divers, pose des valeurs[924]". En tant que le maître est le gardien des valeurs qu'il se doit pour autant d'interroger de manière critique avec ses élèves, il ne peut que se situer à l'intersection de l'imaginaire et du symbolique. Une pédagogie d'orientation psychanalytique, "*c'est-à-dire une pratique éducative qui utilise à ses fins les découvertes de la psychanalyse*" n'a aucune prétention de guérison, ni même d'exploration du psychisme de l'élève, juste de prévention : l'enseignant "pourra peut-être résoudre un blocage en l'aidant à assumer un conflit, de la même façon il pourra lever une légère contrainte, désamorcer une hostilité qui nuit à l'atmosphère du travail dans la classe[925]". Action modeste, discrète mais efficace, dont témoigne la narration d'expériences éducatives, et qui souligne notamment la nécessité de susciter un transfert positif chez l'élève en retrait dans les apprentissages, en se gardant bien de toute interprétation sauvage ou de tout questionnement intrusif, ou qui invite au contraire à poser des limites à l'intensification de sentiments un peu trop tendres à l'égard du professeur. Mais l'intervention de l'enseignant sensibilisé à la psychanalyse peut aussi se manifester dans le domaine des sanctions : loin de recourir au blâme culpabilisateur et vain, l'enjeu est plutôt de provoquer chez l'élève, par des entretiens pacifiés, une conscience fine de ce qui se joue dans les conflits de conscience, tout en

---

[923] Quatrième partie "L'enseignant aux frontières de la psychanalyse", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, préface de FILLIOUX Jean-Claude, *Pédagogie et psychanalyse,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2003, 241 p., p. 159-205. Voir aussi CIFALI Mireille et IMBERT Francis, *Freud et la pédagogie,* Paris : P.U.F., coll. "Education et Formation", 128 p., p. 49-64 et p. 104-127.

[924] KUENDIG Willy, "Une pratique pédagogique dans le secondaire : aperçus psychanalytiques", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse, op. cit.,* article p. 162-182, citation p. 163.

[925] *Ibid.*

proposant une réparation symboliquement signifiante. L'attention doit toutefois être attirée sur le risque de séduction ou d'influence hypnotique en jeu dans ces relations transférentielles. "Susciter, instaurer ou construire le transfert renvoie à la nécessité d'une alliance narcissique entre l'élève et l'enseignant (…), là où la nécessaire position d'influence affective du pédagogue n'est pas instaurée par l'effet même de la situation scolaire, il doit rechercher cette position d'influence d'une manière active : c'est cela dont témoignent les pédagogues psychanalytiques[926]". Or le propre du transfert, en situation analytique, est justement de ne pas être induit mais de se manifester comme résistance.

Dorothy Burlingham, psychanalyste new-yorkaise, fonda à Vienne une école où elle enseigna. Elle souligne également les problèmes posés par l'éducateur psychanalyste, à travers l'esquisse d'une typologie : ceux que la psychanalyse a sensibilisés aux conflits intrapsychiques de l'enfant et qui cherchent à les minimiser, par peur de devoir s'y confronter ; ceux, au contraire, qui abordent de front les difficultés rencontrées par une interprétation qu'ils délivrent naïvement à l'enfant en vue de la résolution espérée de leurs symptôme ; enfin, ceux qui aimeraient inviter les parents à entreprendre une analyse[927]. Elle souligne l'importance du groupe, en tant qu'image idéale de la communauté enfantine à laquelle l'enfant doit s'identifier, et l'importance, pour l'éducateur, d'une sensibilisation à la psychanalyse afin d'amener les élèves à se confronter à un principe de réalité qui prend aussi la forme de l'adaptation aux normes scolaires. Dernier point, le repérage de troubles névrotiques peut être heureusement amorcé, en coopération ave les parents, de manière à les amener à entreprendre une démarche thérapeutique féconde.

Le dernier pédagogue est l'instituteur suisse Hans Zulliger qui usa de sa formation psychanalytique pour guérir certains enfants dont il avait la charge, de troubles tels que le bégaiement, l'énurésie ou des inhibitions intellectuelles. L'intérêt

---

[926] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in* Revue française de pédagogie, *op. cit.,* p. 64. *Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 350-351.

[927] BURLINGHAM Dorothy, "Le problème de l'éducateur psychanalytique", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse, op. cit.,* p. 185- 191.

de sa réflexion - qui se nourrit de l'analyse freudienne de la psychologie des foules - est la remise en question de la croyance selon laquelle l'acte d'enseignement devrait se modéliser sur la relation analysant/analyste. "Le pédagogue qui ne parvient pas à faire de sa classe un groupe uni qu'il soutient par son attitude et dirige secrètement, à l'insu des enfants, mais qui en revanche, instaure des relations duelles, se trouve pour d'autres raisons que ses échecs, dans une situation très regrettable[928]". Ainsi, se trouve t-il confronté, pour ne pas dire dépassé, par l'ambivalence de sentiments teintés d'affects et de libido qu'il attribue à sa propre personne, Néanmoins, une pratique analytique permet à l'enseignant d'éviter l'enfermement dans de telles relations duelles mortifères, tout en prévenant des réactions contre-transférentielles préjudiciables au climat de la classe, l'enjeu éducatif étant la sublimation des pulsions d'agressivité en vue d'une humanisation réussie. Le maître peut en ce sens jouer le rôle de *médiateur* entre des forces psychiques en conflit, et en cela son rôle est comparable à celui du *prêtre*. "Il doit se faire l'avocat des idéaux, maintenir rigoureusement leurs exigences et juger avec douceur toutes les fautes qui proviennent de la distance séparant l'idéal et la réalité de l'enfant. Sa tâche essentielle consiste à maintenir la communication entre le moi pulsionnel de l'enfant et le moi idéal, à être pour ainsi dire l'*entremetteur* entre des forces opposées[929]". C'est à travers notamment l'usage discriminé de la sanction qu'une formation analytique pourra se faire sentir : nécessité de ne pas combattre, à travers l'enfant fautif, ses propres pulsions latentes. Mais c'est surtout à travers la dynamique transférentielle du groupe que peuvent s'exercer les effets d'influence d'une psychologie collective bien comprise. A noter que pour J. Fillioux, une telle identification reposant sur la désexualisation des liens conduit plutôt à l'emprise du pédagogue idéalisé assuré par là de la docilité de ses élèves, le leurre d'un amour s'adressant à tout le groupe classe n'étant qu'"une défense contre la structure oedipienne du désir[930]".

---

[928] ZULLIG Hans, "Un manque dans la pédagogie psychanalytique", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse, op. cit.,* article p. 192-205, citation p. 195.

[929] *Ibid.,* p. 202.

[930] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 359.

Nous ne pouvons toutefois, en dépit des réserves formulées, que souscrire au commentaire de M. Cifali et J. Moll, quant à l'éthique mise en place par ces pédagogues à orientation psychanalytique, mettant en exergue : la dimension aléatoire et non maîtrisable des relations enseignants/enseignés, la nécessité de faire le deuil d'un désir de guérir les élèves, et les risques de travailler avec un matériel psychique inconscient.

> Ayant renoncé en grande partie à former une humanité parfaite et à transformer l'enfant selon une image idéale, ils se montrèrent non seulement prêts à l'accompagner et à accueillir ses difficultés sans sadisme, mais purent aussi enseigner sans pour autant passer par les habituelles phases d'exaltation et de dépression consécutives aux trop ambitieuses missions. Ayant eux-mêmes été mis à l'épreuve d'un amour qui recèle de la haine, ils ne se bornèrent plus à répéter qu'il suffit d'aimer pour aider et s'efforcèrent de promouvoir le respect auquel a droit tout être humain. Au bénéfice d'une continuelle théorisation de leur pratique, ils échappaient à la fascination de la paranoïa des systèmes d'ensemble et ne s'épuisaient plus à rechercher l'unique bonne méthode, mais ils veillaient à l'impact de leurs paroles et de leurs actes sur un enfant singulier. Ils avaient ainsi reconnu que l'acte d'enseigner a quelque chose d'unique lié à leur personne, à leur passion et à leur sens de la justice[931].

Si l'acte d'enseigner se rapporte à la personnalité de l'enseignant, son amour du métier sans idéalisation excessive et les valeurs qu'il donne à voir dans sa pratique, cela signifie que certaines qualités morales, pour ne pas parler de vertus, sont indispensables à l'exercice de la profession. Georges Mauco, psychanalyste, démographe et enseignant, fondateur du centre médico-psycho-pédagogique Claude Bernard, précise que l'attitude du maître la plus essentielle selon plus de 75 % des jeunes interrogés est "*sa disponibilité affective positive*[932]*",* soit l'intérêt qu'il porte aux élèves et à leur travail et qui se manifeste par son égalité d'humeur, sa stabilité émotionnelle sécurisante. Les élèves attribuent également à ce professeur idéal une autorité qu'ils qualifient de naturelle. "Ces trois caractères ne sont que les différentes manifestations de la même aptitude fondamentale : l'aptitude à l'investissement objectal sur le mode génital du don[933]". Certes, ce portrait date des années 60 mais la valeur éducative du maître est toujours celle qui ouvre la voie à

---

[931] CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse,* Quatrième partie "L'enseignant aux frontières de la psychanalyse", p. 160.

[932] MAUCO Georges, *Psychanalyse et éducation* (1967), Paris : Flammarion, coll. Champs, 1993, 286 p., p. 189.

[933] *Ibid.,* p. 198.

l'identification de par son influence profonde, soit son degré de "maturité affective" qui transparaît avant tout dans ce qu'il est.

On peut faire le pari que de telles dispositions morales, assorties à une lucidité minimale quant à soi et à une non ignorance des phénomènes transférentiels, indépendamment d'une pratique analytique qui ne peut être exigible des enseignants, pourraient favoriser une praxis réellement éducative. "C'est parce que beaucoup d'enseignants ignorent le caractère transférentiel de la relation pédagogique qu'ils ne parviennent pas à la maîtriser, affirme Daniel Gayet[934]". Et Marcel Postic précise dans le même sens qu'"au lieu de favoriser les modes d'expression du transfert, il convient à l'éducateur de maîtriser celui dont il est l'objet. Il s'agit d'accepter l'expression de la demande, de la comprendre, sans répondre à la revendication affective, ni par la parole, ni par des gestes, et de permettre un déplacement d'investissement[935]". L'enseignant, s'il ne veut pas occuper une place de thérapeute, ne peut que se mettre à distance de toute relation duelle en s'aidant de la médiation du groupe pour lequel il importe de rester disponible. *L'enseignant doit-il ainsi, d'un point de vue éthique, maîtriser les phénomènes transférentiels dont il fait l'objet ?* N'est-ce pas alors lui demander de n'être nulle part, le transfert étant bien un *topos* ? Peut-il, éthiquement parlant, déserter ce lieu commun d'habitation temporaire ?

Comme le fait remarquer Janine Filloux, le concept de transfert, du point de vue de la technique analytique, suppose que soient respectés deux principes fondamentaux, mis en exergue par la pensée freudienne. "Le premier est qu'il faut laisser le transfert s'installer comme obstacle avant de l'investir comme instrument de la cure (névrose de transfert)[936]". Le transfert est en effet, comme arme de la résistance, le *pharmakon* de la cure : à la fois poison et remède. Le deuxième principe consiste non pas, contrairement à ce que prétendait Kuendig, à favoriser ou

[934] GAYET Daniel, *Les relations Maître-Elève, op. cit.,* p. 209.

[935] POSTIC Marcel, *La relation éducative, op. cit.,* p. 252. .

[936] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 343.

provoquer le transfert, encore moins à le maîtriser, mais au contraire à le laisser être. Vouloir induire le transfert, c'est prendre le risque d'une identification imaginaire, proche de la suggestion hypnotique, de l'élève à un enseignant fortement idéalisé. A noter que cette idéalisation n'épargne en rien l'analyste. Comme le fait remarquer P.L. Assoun, le transfert "fait" l'analyste qui "combine l'adresse du chirurgien à l'habileté et à la prudence du tacticien, le calme du sage à l'abnégation du saint. (…). Par comble d'ironie, Freud ne suggère t-il pas, en plaçant la barre si haut, une idéalisation de l'analyste en sa fonction - en écho à celle dont il est l'objet par le sujet sous le transfert ? [937]". Par ailleurs, vouloir maîtriser le transfert est aussi vide de sens que de vouloir avoir la main sur le réel comme impensé, reste, hors champ. Finalement, la maîtrise du transfert ne serait autre que la soustraction du sujet professoral à un lieu d'habitation pollué de projections inconscientes, ce qui conduirait finalement à un déni : déni des désirs en jeu dont on peut prendre acte sans avoir l'ambition de ne plus en être la cible. *Mais le désir atopique n'est pas le refus d'habiter provisoirement, pour pouvoir les désinvestir le moment venu, les lieux que nous désignent la dynamique tranférentielle et le furet du désir.* Maîtriser le transfert de l'élève serait finalement en éviter les effets indésirables, ce qui ne peut se comprendre que si on l'entend comme "une manœuvre de l'autre, pour l'amener à se conduire d'une certaine façon, une tentative pour imposer une certaine forme de relation. (…). C'est tantôt une démarche pour accaparer son affection, pour le posséder exclusivement, tantôt, au contraire, une révolte brutale contre la figure du père°[938]". J. Filloux considère qu'une telle connotation négative du transfert, percu comme essentiellement pathogène, ne peut qu'appeler en retour des mécanismes affectifs de défense. "C'est la circularité soumission-domination qui est ici en jeu[939]", le transfert se concevant alors en référence au modèle adlérien, par l'expression chez l'élève d'une volonté de puissance réactualisant les conflits oedipiens. M. Postic récuse cette position offensive et reconnaît honnêtement qu'"il n'est pas question de craindre les manifestations d'amour ou de haine, ni de refuser une intervention

[937] ASSOUN Paul-Laurent, *Leçons psychanalytiques sur le transfert, op. cit.,* p. 98.

[938] POSTIC Marcel, *op. cit.,* p. 251.

[939] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 370.

destinée à sublimer la libido. Mais il s'agit de savoir comment agir sans séduire, sans exercer d'emprise sur l'élève[940]".

A contrario, pour J. Filloux, G. Mauco "éducateur éclairé[941]", se situe dans l'héritage freudien en aidant l'élève à la maîtrise de ses pulsions, le désir de séduction étant clairement situé du côté de la toute puissance enfantine. Le maître ne doit sa maturité affective qu'à l'appréhension fine de ce qui se joue dans la dynamique identificatoire de l'élève, en ne prétendant pas s'y soustraire. Il est toutefois amusant, si l'on peut dire, de noter que cet héritage du Maître fut singulièrement trahi par les positions racistes, antisémites et pour le coup peu éclairées, de l'auteur[942].

3.2.5. L'éthique de l'enseignant : une attitude iconique.

Ni induit ni maîtrisé, à moins de se confondre avec une identification spéculaire artificiellement provoquée, le transfert peut-il se situer ailleurs que sur l'axe imaginaire de l'idéalisation dans le champ de l'éducation ?

Ne soyons pas naïfs. Le transfert sur la scène pédagogique se situe le plus souvent sur un plan imaginaire, par la réactualisation d'affects attachés à des situations passées déplacés sur la personne de l'enseignant et se déployant à l'insu du sujet. S'il n'est plus question pour l'enseignant de le maîtriser à proprement parler, il importe néanmoins d'en repérer les effets. Mais il n'est pas sûr que les choses soient aussi simples : avoir conscience pour le professeur de l'ambivalence de sa position

[940] POSTIC Marcel, *op. cit.,* p. 256.

[941] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 362.

[942] Positions exposées dans sa thèse sur les problèmes de l'immigration, *Les Etrangers en France. Leur rôle dans la vie économique* (1932), et sa participation durant l'Occupation aux travaux de la revue *L'Ethnie française* dénonçant le "danger juif. Pour plus de détails, voir l'article de ROUDINESCO Élisabeth, "Georges Mauco (1899-1988) : un psychanalyste au service de Vichy. De l'antisémitisme à la psychopédagogie", *in* L'Infini, 51, automne 1995, www.cifpr.fr/+Georges-Mauco-1899-1988-un+

de maîtrise ne préserve pas des égarements du désir, certes, mais oblige à penser le métier comme responsabilité à l'égard de l'élève, seul susceptible d'orienter éthiquement l'action éducative. Pour supporter un transfert négatif, encore faut-il accepter de déchoir de sa position narcissiquement idéalisée, renoncer à ne pas être objet d'amour et faire droit à l'altérité de l'élève; et pour tempérer un transfert amoureux un peu fort, encore faut-il pouvoir se déprendre du jeu de la séduction captatrice. Mais l'enseignant, on le sait, ne saurait neutraliser tous les affects qui parasitent la relation aux élèves. *L'enjeu éthique n'est pas cette impossible indifférence déjà dénoncée par P. Meirieu, mais plus modestement, le repérage d'une vulnérabilité qui, d'être reconnue, est moins obstacle à la rencontre qu'indice d'une humanisation possible.* "Comme pour le psychanalyste, un enseignant est invité à faire le deuil d'une position idéalisée où il n'éprouverait aucun sentiment, serait neutre, bienveillant, sans passion et sans histoire, pour s'engager à travailler sa subjectivité *après coup* lorsque cela est nécessaire[943]". *On l'a dit et on le répète : l'éthique ne se constitue que dans cet après-coup, à travers l'épreuve d'une vulnérabilité qu'il convient de mettre en mots avant de l'interroger*.

Dans le travail de sa propre subjectivité, le professeur ne peut qu'être confronté aux effets de la *kharis.* Mais la séduction n'est leurre que lorsqu'elle se réduit à des effets de visibilité, à une monstration qui transforme la relation éducative en une exhibition obscène de signes consacrant la figure du maître de manière idolâtre. L'idole absorbe la demande de l'élève dans sa prétention exorbitante d'y répondre sans pourtant rien exposer de soi (le refus du don dont parle J. Filloux). Il n'y a, dès lors, aucune réponse faite à l'autre, déni de responsabilité sous couvert de déontologie professionnelle (« faire respecter l'interdit de contact », se mettre à distance du désir de l'élève tout en le provoquant paradoxalement). Le regard de l'élève est alors « pris » dans la capture de son désir : ce qu'il contemple dans le regard du maître n'est autre qu'une image « leurrante » de lui-même, le maître étant supposé combler la béance de son désir.

A contrario, « à la différence de l'idole, l'icône suppose un regard qui traverse l'image vers un point invisible, vers ce qui se donne dans un retrait. L'icône

[943] CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique, op. cit.,* p. 179.

n'a de sens que si elle consacre une présence dans l'absence et une absence dans la présence. Elle s'appuie certes sur une représentation imaginaire, mais pour y évoquer l'irreprésentable, ce que rien ne peut figurer et qui est autre chose que la chose[944]». On l'a vu, l'attitude socratique est par excellence une attitude susceptible d'être qualifiée d'*iconique*, ainsi que le fait remarquer J.B. Paturet : « En effet, l'icône peinte dans la prière laisse passer, à travers elle, le regard vers les saints ou les anges et elle renvoie à une transcendance ; l'idole, au contraire, fixe le regard sur elle et bloque toute rencontre avec un au-delà d'elle-même. En ce sens, elle est le leurre par excellence. Socrate se désigne comme icône en refusant d'arrêter l'Amour, le Savoir ou encore la Sagesse à lui-même[945] »

C'est dans cet entre-deux entre l'idole et l'icône que peut advenir subrepticement, et comme en un mi-dire, la dimension symbolique du transfert. Pour que l'enseignant soit véritablement l'instituteur du sujet, il importe d'être confronté au désir de l'autre comme échappant au pouvoir de maîtrise. Et non, le voyage pédagogique n'est pas à l'abri des tempêtes imprévues, des remous du réel au fond desquels émerge une parole vraie qui échappe à l'emprise séductrice et aux filets de la captation ! Le véritable enseignement n'est pas non plus l'illusoire effacement du maître (critique de Rousseau et des pédagogies non directives), mais l'acte créateur par lequel l'inarticulé peut enfin se dire, et être entendu comme signifiant. Dès lors, la relation est de l'ordre de la rencontre, le transfert ne pouvant se comprendre qu'à travers le jeu métonymique des signifiants propres à l'élève comme à l'enseignant. "Dans son essence, le transfert efficace dont il s'agit, c'est tout simplement l'acte de parole. Chaque fois qu'un homme parle à un autre d'une façon authentique et pleine, il y a, au sens propre, transfert, transfert symbolique - il se passe quelque chose qui change la nature des deux êtres en présence[946]".

---

[944] Cours de CAUSSE Jean-Daniel, 2008-2009 : " La ligature de l'amour et de la haine en psychanalyse", Master 2 philosophie, spécialité «communauté et identité en psychanalyse », Université Paul Valéry, Montpellier III.

[945] PATURET Jean-Bernard, *La psychanalyse à coups de marteau, op.cit.,* p. 53

[946] LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre I. Les écrits techniques de Freud* (1953-1954); Paris : Seuil, coll. Champ freudien, 318 p., p. 127.

Transfert symbolique qui met en exergue l'enjeu de la parole que le sujet-élève adresse à ce sujet-maître. Or on l'a vu, la position du professeur est symétriquement inverse à celle de l'analyste en ce qu'il n'est justement pas *supposé savoir*, détenant réellement cette connaissance qu'il a le devoir de transmettre.

> La relation pédagogique repose plutôt sur une relation au savoir où le *secret* se trouve par quasi-définition proscrit. (…). Mais du fait même qu'elle s'organise autour du savoir, il peut arriver à la relation pédagogique de s'ouvrir sur un savoir *énigmatique*. Moments de déstabilisation, de crises, de surprises où s'articule un *appel de savoir*. Ces temps de mobilisation de la fonction de *supposé savoir,* s'ils sont assurément rares en classe, apparaissent après-coup comme des événements précieux par leurs capacités d'initiation, d'ouverture d'une histoire à venir[947].

Problème : les maîtres sont plus souvent portés à exhiber et administrer les preuves de leur savoir-pouvoir qu'à susciter l'énigme en acceptant de ne pas dévoiler d'un coup les contenus proposés qui, bien souvent, n'entrent aucunement en résonance avec le désir de l'élève faute d'avoir fait émerger en lui un questionnement fécond. Janine Filloux déplore la soumission aux exigences institutionnelles des programmes à suivre, telle qu'elle stérilise la curiosité et génère ennui, voire désinvestissement dans le travail scolaire, et Anny Cordié note de son côté qu'"il est rare que l'on demande à l'élève de s'exprimer et, qui plus est, de parler de lui[948]". Nous ne pouvons plus souscrire à ces propos, surtout en ce qui concerne le premier degré, le socioconstructivisme étant fortement valorisé dans la pédagogie comme on l'a vu en 3.1.4.1., sans qu'il y ait pour autant renoncement à des formes plus traditionnelles de transmission, par des apports magistraux ponctuels mais incontournables. A noter que plus les professeurs ont affaire à de jeunes élèves, plus ils apprennent à se taire, ce qui devrait valoir pour tous les niveaux d'enseignement. Par ailleurs, la prise en compte des représentations des élèves, le retour réflexif sur les thématiques enseignées, l'organisation de débats en ECJS, en philosophie ou littérature, lors de la vie de classe ou des conseils d'élèves, font droit à la parole de l'élève. Aussi, les effets

---

[947] IMBERT Francis et le Groupe de Recherche de Pédagogie Institutionnelle, *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts,* Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, 1996, 213 p., p. 38-39.

[948] FILLIOUX Janine, *Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,*; CORDIE Anny, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée au risque de la psychanalyse, op. cit.,* p. 329.

transférentiels de la parole, tels que mis en scène par Socrate, méritent réflexion. En d'autres termes, *un transfert symbolique peut-il avoir lieu dans l'espace de la classe, ce qui revient à se demander si le maître peut adopter une posture socratique qualifiée d'iconique ?*

Socrate est celui qui fait émerger le sujet à partir du savoir qu'il porte en lui sans le savoir et qui pour ce faire, prend le temps du dialogue. Dans le dialogue aporétique *Charmide*, Socrate se refuse à définir la sagesse comme « science de la science » présupposant de savoir ce que l'on sait et ce que l'on ne sait pas. Surtout, un tel savoir totalisant aurait pour fin l'éradication de l'ignorance, les hommes conduits par la droite raison ne pouvant que réaliser leur bonheur. Or cette visée relève bien, pour Socrate, d'un rêve, d'un déni de réalité :

> Ecoute donc mon songe, qu'il soit venu par la porte de corne ou par la porte d'ivoire[949]. En supposant que la sagesse, telle que nous la définissons à présent, exerce sur nous un empire absolu, qu'en résulterait-il ? Que tous nos actes seraient conformes aux sciences, qu'aucun homme, se donnant pour pilote sans l'être, ne pourrait nous tromper, qu'aucun médecin, en général, ni personne d'autre, simulant un savoir qu'il n'a pas, ne pourrait nous abuser[950].

Si Socrate affirme ne rien savoir[951], c'est sans doute en référence au *daïmon* qui l'inspire dans l'action. La sagesse n'est pas de l'ordre de la transmission, on l'aura compris et répété à l'envie. Bref, le maître n'est jamais dans la posture « jouissive » de celui qui détiendrait le pouvoir d'un savoir achevé, clôturé sur lui-même, susceptible de combler un « manque à être », mais le médiateur invitant à se passer de toute médiation. Le disciple (l'élève) est alors celui qui est convié à entendre cet appel à l'être, ouvert comme une béance qu'aucune parole ne saurait remplir, saturer. La maïeutique est bien appel à l'être et non au savoir et serait, plutôt qu'un enseignement, de l'ordre du « faire signe » : l'invitation à prendre soin de soi.

---

[949] Référence à Homère, *Odyssée*, 562-567 : les rêves qui nous viennent par la porte d'ivoire sont trompeurs, à l'inverse de ceux qui sortent par la porte de corne.

[950] PLATON, *Charmide*, *in Premiers dialogues,* trad. Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 443 p., 173 a -e, dialogue p. 273-302, citation p. 298.

[951] « Moi qui ne sais rien, je ne vais pas m'imaginer que je sais quelque chose », dit Socrate, *in* PLATON, *Apologie de Socrate, op. cit.,* 21 d, p. 92.

Prends souci de toi-même, conseille Socrate au jeune Alcibiade qui se pique de vouloir gouverner les hommes et dans l'*Apologie*, le maître indique en quoi son chemin est d'amener son interlocuteur à se préoccuper moins de ce qu'il a que de ce qu'il est, à savoir son perfectionnement moral[952]. Ainsi, « penser n'est donc pas tant avoir accès à une connaissance extérieure, que « se » penser soi-même[953]». Mais en quoi une telle posture maïeutique est-elle susceptible de concerner les professeurs des écoles, collèges et lycées ?

Le professeur n'a certes pas la prétention de jouer au maître socratique, mais doit-il pour autant renoncer à conduire ses élèves à une expérience démonique telle qu'elle conduise à une prise de conscience de la *doxa :* ces pensées spontanément tenues pour vraies et dont l'autorité fait barrage à une connaissance critique et distanciée ? Ainsi, la démarche maïeutique aurait bien pour prétention de désamorcer la prétendue plénitude des ces représentations qui constituent autant d'obstacles épistémologiques à la recherche de la vérité. Vérité qui reconduit à l'examen critique de ses propres opinions et qui a pour effet l'ébranlement de certitudes empêchant au sujet d'advenir. En ce sens, la maïeutique est « l'arme tranchante d'une blessure à jamais ouverte, l'arme du désir de savoir[954]». Cet effondrement de l'être a pour effet, du côté de l'élève, la prise de conscience d'un non savoir.

> Tout son système de valeurs lui paraît brusquement sans fondement. Jusque là il s'identifiait en quelque sorte à ce système de valeurs qui commandait sa manière de parler. Maintenant il s'oppose à lui. L'interlocuteur est donc coupé en deux : il y a l'interlocuteur tel qu'il était avant la discussion avec Socrate et il y a l'interlocuteur qui, dans leur constant accord mutuel, s'est identifié à Socrate et, désormais, n'est plus ce qu'il était avant [955].

Situation de retournement : le maître ne se fait le disciple du disciple (en adoptant le point de vue de son interlocuteur) qu'à la faveur de cette identification

---

[952] PLATON, *Premier Alcibiade, in Premiers dialogues, op.cit.,* 120 d, p. 139; *Apologie de Socrate, op.cit.* 36 c, p. 49.

[953] PATURET Jean-Bernard, *De Magistro, le discours du maître en question*, *op.cit.*, p. 110-111.

[954] PATURET Jean-Bernard, *La psychanalyse « à coups de marteau », op.cit*., p. 52.

[955] HADOT Pierre, *Eloge de Socrate,* Paris : Editions Allia, 1998, 75 p., p. 28.

finale au doute socratique, à la prise de conscience de la dimension aporétique d'un savoir qui ne ferait pas fonds sur soi. On a donc bien là affaire au transfert dans sa dimension symbolique. « A la fin de la discussion, l'interlocuteur n'a donc rien appris. Il ne sait même plus rien du tout. Mais pendant tout le temps de la discussion, il a expérimenté ce qu'est l'activité de l''esprit, mieux encore, il a été Socrate lui-même c'est à dire l'interrogation, la mise en question, le recul par rapport à soi, c'est-à-dire finalement la conscience[956]».

Qu'est-ce à dire ? Peut-on faire de la figure du maître d'école celle d'un chercheur de vérité n'ayant nulle prétention d'enseigner quoi que ce soit ? Que nenni. Le professeur a bien la charge de transmettre des contenus de connaissance, mais importe ici le *topos* du discours. Or le propre de la figure socratique est d'être précisément *atopos :* « On dit que je suis *atopotatos* et que je jette les gens dans l'embarras (créer l'*aporia*)[957]». *Lorsque l'enseignant, tenant lieu du savoir, le célèbre comme espace de non lieu, alors le désir du sujet peut advenir comme questionnement ouvert propre à susciter l'aporie, l'incertitude ou le doute provoquant en retour la conscience d'un manque créateur.* Et c'est bien ce désir d'apprendre que rêvent d'éveiller les professeurs tenaillés par la puissance de l'appel, la conviction de l'idéal qui a aujourd'hui pour nom le « postulat d'éducabilité" (analysé en 1.2.2.). La posture socratique reconduit à l'intérieur de soi en amenant l'interlocuteur de l'autre côté du miroir et "lui apprend, par une véritable « métanoia », c'est-à-dire une transformation de son regard intérieur, à entrer dans la reconnaissance de son manque à être[958]». Toute la question est alors de savoir si l'attitude du maître en classe peut-être ainsi iconique ou si, comme le pense J. Filloux, elle figure la séduction en lieu et place du don en consacrant les positions d'ignorance et de savoir, ce dernier se donnant comme ruse ou ignorance feinte ?

---

[956] *Ibid.*

[957] PLATON, *Théétète, op. cit.,* 149 a, p. 69.

[958] PATURET J.B., *La psychanalyse à coups de marteau, op.cit.,* p. 54

Ainsi, l'horizon de culture commune, en son *topos* institutionnel : l'école, peut-il se déployer selon la nature dialogique de la pensée ? Le professeur serait dès lors celui qui délivrerait l'élève des sombres illusions de la *doxa*, pour le tourner vers la lumière des principes et valeurs au fondement de la pensée et de l'action, par un jeu de questions réglées. L'enseignant, dans le sillon de celui qui initia proprement la philosophie, aurait alors pour vocation maïeutique de faire germer les semences de vérité contenues en tout esprit. Enseigner serait alors se laisser enseigner par la Vérité, continuer à apprendre en exposant sa parole dans une pensée recueillie dès le moment de son surgissement. La leçon, en classe, quelle que soit la discipline enseignée, loin de présenter le savoir comme résultat d'une pensée morte, exhiberait la vie de la pensée dans un acte d'authentique création (ou recréation) qui serait surtout une rencontre susceptible de changer la nature des êtres en présence, comme l'indique Lacan à propos du transfert symbolique. « Ce véritable apprendre est ainsi un prendre suprêmement remarquable, un prendre dans lequel celui qui prend ne prend que ce qu'au fond il a déjà. A cet apprendre correspond ainsi l'enseigner. Enseigner, c'est donner, offrir[959]». Mais qu'en est-il de l'enseigné, de celui à qui cette donation de vérité est destinée, dans un « apprendre ensemble » ? Le don serait alors bien à comprendre en un sens lacanien comme amour socratique du savoir, don de ce que l'on n'a pas, offrande du rien. *Mais la filiation socratique, légitime en droit, répond-elle à un héritage effectif ? N'a t-on pas affaire plutôt dans l'enseignement à une éthique de l'entre-deux, se situant à l'interface de l'imaginaire et du symbolique, ne serait-ce que pour des raisons institutionnelles ?*

La parole donatrice de Vérité présuppose ainsi, pour condition de son avènement, une recherche *commune* qui fait souvent défaut. En effet, « le travail d'anamnèse et d'élaboration en acte en classe, qu'il soit gai ou sévère, ne doit rien au racolage[960]». Renoncer à la rhétorique démagogique, à la captation sophistique du désir, c'est s'engager dans le lent travail de la pensée, patience qui risque de décourager plus d'un élève ! Faute d'interlocuteurs, le risque est alors celui d'un

[959]HEIDEGGER Martin, *Qu'est-ce qu'une chose ?* (1962), trad. Jean Reboul et Jacques Taminiaux, Paris : Gallimard, TEL, 2006, 266 p., p. 84.

[960] LYOTARD Jean-François, « Le cours philosophique », in *La grève des philosophes. Ecole et philosophie.* ouvrage collectif, Paris : éd. Osiris, 1986, 192 p., p. 39.

discours monologique. Il semble par ailleurs utile de préciser, toujours à cet égard, que la relation de maître à disciple propre à caractériser le dialogue maïeutique repose sur une relation d'emblée consentie, *de part et d'autre.* Or dans une école pour tous, le professeur ne choisit pas ses élèves, mais la réciproque est également vraie !

Précisons toutefois que la subordination du dialogue à la leçon est liée, avant toute chose, à la nature de l'enseignement, indépendamment du problème relatif à l'absence d'une demande en la matière. Ainsi, par exemple, l'institution de la philosophie platonicienne – en son essence sélective – avait d'ores et déjà opéré, au sein de l'Académie, le passage d'une réflexivité infinie de la pensée (courant le risque d'être à jamais aporétique), à des dialogues d'enseignement, voire à un exposé continu, susceptible de répondre à une visée pédagogique de transmission du savoir. La fonction de la leçon, magistrale en son exposition, n'est donc pas d'opérer une transformation intérieure, une conversion morale et spirituelle (*metanoia*), mais de réfuter l'ignorance. Enseigner, dans l'institution scolaire, consisterait donc bien à lutter contre les préjugés, à véritablement instruire (*didaskein*), non à initier (*mantanein*). L'interlocuteur n'est pas d'ailleurs le disciple bien disposé mais une masse d'élèves pas nécessairement motivés par la chose scolaire mais qui sont sommés, par l'institution, d'y consentir. Et le dialogue socratique ressemblera alors, dans le meilleur des cas, à la leçon dialoguée. Il n'empêche que l'interrogation que le professeur tend à provoquer est nécessairement sous-tendue par de solides nervures institutionnelles que, bien sûr, l'élève incorporera. Deux aspects sont présents dans cette incorporation :

- ✓ Le propre de tout enseignement est de faire percevoir à l'élève la Dignité du savoir – cela ne relève pas du registre psychologique de l'intérêt ou de la motivation - et de l'amener à y consentir. *Dignitas non moritur* dit le droit romain ; si « la dignité ne meurt pas », c'est bien parce qu'elle apparaît, fantasmatiquement, comme le plus désirable : le savoir doit capter le désir. D'où l'enjeu d'une séduction, *kharis,* à même de faire briller le discours sans que l'éclat de la chose s'arrête pour autant au Dire magistral confisqué par le maître, à des fins d'obscure jouissance. Il s'agit

de s'y frotter sans se brûler, de voir au-delà de ce que la parole magistrale donne à voir.

- ✓ De la même manière que la forme n'est pas dissociable du contenu, sinon heuristiquement, mais du moins jamais dans l'expérience que nous faisons du réel, le savoir est tout à la fois le substrat et le moyen par lequel l'autorité donne à sentir l'impératif de la loi. Par loi, nous entendons toute prescription contenant l'injonction d'avoir à s'y conformer. En d'autres termes, apprendre est certes comprendre, mais aussi avaliser. Quant au maître, « sa maîtrise ou sa magistralité tient au droit et à la loi[961]».

C'est sans doute pour cette raison que Janine Filloux considère que « même si l'on se réclame d'une pédagogie de l'interrogation et de l'ouverture, on ne saurait, pas plus qu'on ne l'admet pour soi, ouvrir le champ de la parole hors des *questions* du programme[962] », de manière à réduire le plus possible l'écart à un modèle. Nous avons déjà noté que l'obstacle de la leçon magistrale n'est plus guère repérable à l'école primaire, et tend quelque peu à se dissiper dans le secondaire (heureux effets de l'IUFM !). D'autre part, le retour réflexif sur la leçon, faisant droit à la parole de l'élève de manière à évaluer les obstacles épistémologiques éventuellement rencontrés, tend précisément à atténuer les effets pervers d'un Dire magistral. Et le questionnement à la marge des questions du programme est bien souvent pris en compte dans des disciplines telles que la philosophie, ou dans des débats propres à éduquer à la citoyenneté. Pour autant, l'attitude du maître est irréductible à celle de l'idole qui en constitue pourtant le risque bien réel, et aspire comme à un modèle paradigmatique à celle de l'icône, notamment à travers la méthode maïeutique supposée faire droit à la question de l'élève. Outre les nervures institutionnelles qui donnent un tour et une tonalité particulières à cette posture socratique, le risque d'une telle entreprise « revient à vouloir quelque chose à la place de l'élève[963]». C'est dire la dimension fantasmatique d'une telle entreprise, le formateur étant

[961] DERRIDA Jacques, Lettre Préface in *La grève des philosophes, op.cit.,* p. 23.

[962] FILLOUX Jacqueline, *op.cit.*, p. 69.

[963] THOORENS-DAOUDI Catherine, article "Formations pour l'Adaptation et L'Intégration Scolaires", IUFM Créteil, Source : www.creteil.iufm.fr/formations/ais

maître de vérité dont le désir a toutes les chances de venir combler la demande de l'élève. « C'est bien dans la déconcertante facilité de cette intériorisation que résident les dangers de la maïeutique pédagogique[964]».

Les expériences d'animation d'échanges réglés, à visée philosophique, conduites par des collègues mais aussi à titre personnel, dans des classes de l'école maternelle, primaire et dans le secondaire (lycées général, technologique et professionnel) m'incitent pourtant à penser que cette attitude iconique n'est pas simplement un leurre, même si elle se situe toujours dans un entre-deux. En annexe 5 est proposée une réflexion sur de tels échanges, suivie de leur légitimité au regard des programmes, et d'une retranscription d'un débat mené avec une collègue dans une classe de CP. L'élève est invité à faire véritablement une expérience de pensée, en ce que la parole à travers laquelle il s'expose s'enracine dans la singularité de son histoire. L'attitude du maître est certes de faire émerger un questionnement mais sans que celui-ci soit pour autant artificiellement induit : c'est à partir des représentations des élèves et de leur confrontation que se construit un espace délibératif susceptible de répondre à une véritable "éthique communicationnelle". « C'est la posture adoptée face au savoir qui est émancipatrice, pas le savoir lui-même[965]».

La non réponse du maître n'est pas pour autant non sécurisante en ce qu'elle est l'invitation à un « penser par soi-même » présupposant toutefois un guidage cognitif : non pas se mettre à la place du désir de l'élève mais orienter son regard vers ce qui fait question et proprement, l'initier, si l'on entend l'initiation (*mantanein*) comme activité réflexive sur ce que l'on sait déjà. Le cadre institutionnel, propre à circonscrire un espace et un temps symboliques, est ainsi de nature à autoriser l'avènement du sujet comme effet de signifiants se renvoyant l'un à l'autre dans le jeu des échanges réglés. L'élève est alors confronté à cet Autre du langage, à cette altérité radicale qui l'institue en le destituant. Il s'agit véritablement d'un autre rapport au savoir, l'élève et le maître apprenant réellement l'un de l'autre.

---

[964] *Ibid.*

[965] HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir,* Paris : Editions La Découverte /Poche, 2007, 162 p., p. 140.

Le maître qui n'a rien à transmettre ne doit son statut qu'à l'assurance que la vérité comme *alétheia* n'est que le dévoilement d'une vérité qui se voile autant qu'elle se dévoile, échappée de la pensée irréductible à la prise, la capture. J.B. Paturet, en référence à l'étymologie latine *docilis* « disposé à s'instruire » précise que « le maître devrait donc être encore plus disposé à s'instruire que son élève. C'est pourquoi le maître n'est pas un représentant de l'école ou un instituteur, il n'a rien à voir avec un professeur célèbre, la maîtrise n'est pas le prestige, elle est au contraire docilité à la pensée[966]». C'est en ce sens qu'est maître celui qui ne transmet rien et se moque de la maîtrise. Enseigner n'est donc point inculquer car le signe ne produit pas le sens mais fait signe, et le maître ne transmet pas à l'élève un savoir dont il serait vierge[967]. Ce dont Socrate accouche, c'est du corps de la pensée : la parole susceptible de délivrer de la stupeur aporétique, de la sidération muette. En ce sens, le maître qui se moque de la maîtrise n'est jamais dans la posture dogmatique du sujet supposé savoir, mais celui qui rend possible la manifestation d'un soi divisé laissant place à la question, au désir.

Le propre de la maîtrise sans maîtrise est alors de provoquer cette dynamique « érotique » de la connaissance (désir d'un savoir susceptible de faire sens, dès lors qu'il ne vient point combler le manque dont il procède). Comme le dit très justement Saint Augustin : « Il peut se faire que l'on aime savoir ce qu'on ne connait pas ; mais aimer ce qu'on ne connaît pas, cela ne se peut[968]». C'est de cette vacance de l'âme que nait le désir d'un savoir qui a pour seul signe la reconnaissance d'une vérité intérieure.

Mais pour qu'une telle parole puisse être accueillie, un climat psychique doit être installé dans la classe de manière à ce que les mouvements de pensée des élèves puissent se déployer librement. "Cette force modelante selon laquelle l'enseignant façonne l'espace au niveau psychique", C. Blanchard-Laville l'appelle "*le transfert*

---

[966] PATURET Jean-Bernard, *De la responsabilité en éducation, op.cit.,* p. 116

[967] Sur le paradoxe augustinien du « maître intérieur », voir annexe 7, p.556.

[968]SAINT AUGUSTIN, *La Trinité,* livre X, I, 3, in http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin

didactique de l'enseignant[969]". La notion d'espace psychique, théorisée par Bion, est liée à la dynamique transférentielle telle qu'elle externalise dans la classe le fonctionnement interne du groupe. Par l'enregistrement vidéo de séquences de cours, C. Blanchard-Laville a pu mettre en évidence les injonctions paradoxales délivrées par le professeur en son ambivalence : vouloir l'émancipation intellectuelle et morale de l'apprenant, tout en désirant, inconsciemment bien sûr, l'inféoder à sa propre pensée. Or l''enjeu éthique est de faire advenir l'élève comme sujet dans son rapport au savoir, sujet vivant et désirant qui met au défi l'enseignant de prendre conscience de ses propres mouvements transférentiels, de manière à construire une enveloppe psychique dont l'effet contenant ne soit pas pour autant étouffant. Présence du corps sensible, irréductible à des effets de scénographie, de l'enveloppe sonore que matérialise la voix, moi-peau qui donne contenance, constance et consistance aux pensées ainsi délimitées et consolidées[970]. "L'enveloppe est une sorte de contenant créateur de *l'espace psychique* de la classe, un contenant dynamique et organisateur des turbulence psychiques de cet espace[971]". Il s'agit ainsi d'accueillir ce qui met à l'épreuve le cadre élaboré, de ne pas saturer l'espace de ses propres contenus psychiques, de manière à ce qu'une place soit laissée à l'élève. Pour exercer une telle fonction contenante : ***apprendre* à être et laisser-être.**

3.2.6. L'éthique de la présence.

De ce qui précède, on peut en déduire que *le rôle du maître est alors seulement d'éveiller l'attention, la présence à soi, non de marquer l'élève du sceau*

[969] BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les enseignnats entre plaisir et souffrance, op. cit.,* p. 194.

[970] ANZIEU Didier, *Le Moi-peau,* Paris : Dunod, 1985, 254 p. ; *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant,* Paris : Dunod, 1994, 179 p.

[971] *Ibid*, p. 221.

de son savoir, ni même d'enseigner au sens d'inculquer[972]. Le maître est celui qui s'instruit de son élève, loin d'être celui qui prétend à la maîtrise. Mais il représente aussi l'institution. Voilà pourquoi sa parole, en sa teneur institutionnelle, ne quitte jamais vraiment complètement l'axe imaginaire mais elle peut aussi par des échappées, en son adresse authentique à l'élève, autoriser un transfert symbolique, une rencontre entre sujets. Instituer, c'est en effet être l'instituteur du sens qui fait sonner les lettres muettes et rend vivante la parole de l'enfant, et toujours présente la relation entre sujets sans autre date que celle de leur désir, contemporain, d'exister. Le professeur institue le sujet par sa propre présence, ainsi que nous l'avons analysé en 3.1.4.3. Le romancier Daniel Pennac peint dans son *Chagrin d'école* la métamorphose d'un cancre en professeur apprécié et romancier renommé[973]. Or ce qui opère cette métamorphose n'est autre qu'une qualité de présence, dont témoignent l'intensité et la vivacité du souvenir : tel professeur de troisième dont la trace est l'inscription vivante dans les lettres de celui qui est enfin devenu sujet de son discours. Comme enseignant, il adresse aux élèves en retrait un nouveau mode de l'indicatif : le « présent de l'incarnation ». Les élèves qui ne répondent pas à l'appel sont ceux à qui n'est point adressée cette présence.

Instituer, c'est aussi faire advenir la présence et la rendre effective par un acte de parole, de nomination symbolique : "présent !". Instituer, c'est instaurer, ériger et nommer. Le sujet qui doit advenir (*"wo es war, soll ich verden"*) est bien celui qui peut nommer son désir d'exister en son nom propre : celui qui, par sa position d'auteur, *auctor,* est à même de répondre à la parole qui lui est adressée. Dès lors, la seule autorité légitime est celle de l'enseignant qui accepte d'être décentré de sa propre parole pour faire droit à celle d'un élève qu'il autorise à dire, à se dire. On pourrait, à cet égard, noter l'importance de l'appel dans les petites classes, certes,

---

[972] Ce verbe transitif « enseigner » est issu du latin populaire *insignare*, altération du latin classique *insignire* ("indiquer, désigner"), lui-même dérivé de l'adjectif *insignis* (qui avait le sens de "remarquable"). La première acception, directement issue du sens étymologique, est celle de "montrer, faire signe" d'où "faire connaître par un signe, indiquer". Ce sens est aujourd'hui plutôt assumé par le verbe *renseigner*. Ce verbe prend ensuite le sens d'« instruire (quelqu'un) » qui se maintient jusqu'au XIXe siècle puis, par affaiblissement progressif, signifie ensuite "apprendre (quelque chose à quelqu'un)". D'une manière plus générale, ce verbe pouvait signifier à l'époque classique "transmettre des connaissances à un élève".

[973]PENNAC Daniel, *Chagrin d'école,* prix Renaudot 2007, Paris : éd. Gallimard, 2007, 320 p.

mais aussi dans les grandes. Nombre de professeurs réduisent ce dernier à une procédure de comptage ayant pour effet l'effacement du « je ». Bref, une perte de temps au regard des savoirs qu'il s'agit d'instituer. L'élève est alors symboliquement gommé comme sujet singulier, dont le nom résonne comme l'acte d'une identité encore vacillante.

Lors d'une visite à un professeur des écoles, dans une classe de Grande Section de Maternelle, alors que je me désolais en silence de l'absence d'un tel rituel, une élève répondit à ce désir inconscient en le nommant : « Et si l'on se présentait ? » J'ai proposé qu'à l'habitude de dire son prénom, s'ajoute le nom de famille, afin de donner à sentir sa place dans la généalogie destinée "à traduire l'impératif de différenciation subjective qui jusqu'à présent fait loi dans l'espèce parlante[974]". Instant magique que cette présentation par laquelle l'acte d'existence prend sens comme acte de filiation et auquel j'ai également répondu. Que de noms écorchés, étouffés, voire nommés par d'autres, mais aussi affirmés avec force et jubilation ! Inscription du sujet dans la transmission symbolique du nom du Père, faisant droit à une instance tierce. Hypothèses collectives sur les absents (« Peut-être est –il malade ? » ou bien « il voulait faire la sieste ») faisant droit à la place de chacun au sein du groupe classe, tout en renforçant les compétences langagières des élèves. On l'aura compris, l'autorité véritablement éducative est celle qui augmente le statut de sujet, en faisant droit au désir de l'élève comme « présent » : "l'autorité est l'exercice de la subjectivation[975]".

Mais l'autorité légitimant le statut de sujet se construit au sein d'un dispositif symbolique institutionnellement ritualisé. Rappelons que pour les Grecs, le symbole, *sumbolon,* est un objet coupé en deux, et dont les porteurs respectifs sont liés entre eux par des liens d'hospitalité. Dès lors, la restitution de l'unité brisée est signe de reconnaissance et d'alliance. Nommer l'élève, c'est ainsi le faire advenir symboliquement dans l'espace de la classe, en lui conférant une place, un statut d'existence : singularité différenciée au sein de l'identité souvent confuse et

[974] LEGENDRE Pierre, *in Leçons VIII. Le crime du caporal Lortie. Traité sur le Père,* Paris : Fayard, 1989, 187 p., p.114.

[975] MALHERBE J.F., *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthqiue critique, op. cit.,* p. 68.

indifférenciée du groupe. « Il s'agit de montrer que l'on est disposé à **partager** ensemble une activité de travail. Il s'agit de montrer que dans cet espace-temps de la classe, mais surtout dans ce groupe-classe, chacun est attendu par tous, chacun est **appelé** par le groupe, et que par là il y trouve sa place[976].» Mais la **fonction symbolique** du rituel se double ici d'une **fonction anthropologique** soulignée notamment par Philippe Meirieu : « Les rituels ont pour fonction anthropologique de canaliser, de réguler et de mettre les passions à distance[977]». Il s'agit effectivement de passer du désordre à l'ordre, mis en scène par ces normes sociales immanentes aux pratiques que sont les rituels. En l'occurrence, le silence des corps et l'attention, la présence, seront l'opérateur de cette conversion du désordre en ordre. Répondre « présent » ou, encore mieux, se désigner soi-même par le signifiant qui nous inscrit dans la chaine de la filiation, c'est accepter de se mettre à distance du chaos originel. Difficile ici de ne pas faire référence aux mythes fondateurs, au chaos originel comme désordre initial que seul la parole ordonnatrice peut rendre humainement habitable. Ainsi est-il dit dans le texte de La Genèse :

EN TÊTE Elohim créait les ciels et la terre/ la terre était tohu-et-bohu,/ une ténèbre sur les faces de l'abîme,/ mais le souffle d'Elohîm planait sur les faces des eaux./ Elohîm dit : « Une lumière sera » / Et c'est une lumière[978] .

Le monde du tohu-bohu est celui des ténèbres et de la confusion, de l'indétermination. L'acte de création est un acte de nomination : faire advenir à l'être ce qui est encore indistinct. La dicte d'Elohîm opère une mise en forme lumineuse du néant, de cet état inorganique et fusionnel où rien n'est délimité, différencié : c'est bien le paradigme de la parole qui rend compte de l'acte de naissance d'un monde

---

[976] BARANGER Patrick (direction), "De quelques rituels dans la classe et de la manière dont les enseignants les mettent en œuvre », *in Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire,* coll. Questions d'éducation et de formation, Actes de l'université de Nancy-II - IUFM de Lorraine Colloque organisé par le groupe "Expérience scolaire et métier d'élève" (Nancy, 27 au 27 octobre 1998). *Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences éducatives du cadre, des règles et des rituels dans la classe et l'établissement scolaire*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1999*,* 165 p., p.136.

[977] MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe,* Paris : E.S.F. 2004, 188 p., p.153.

[978] LA BIBLE, Genèse, 1,1., traduite et présentée par CHOURAQUI André, 1989, Desclée de Brouwer , 2431 p., p. 18.

dont l'obscurité est constitutive. Aussi, pourrait-on dire avec Josy Eisenberg et Armand Abécassis:

> Lorsqu'un homme arrive à son existence, il est tohou-bohou, c'est d'abord un ensemble de forces physiques, biologiques et psychiques. En tout homme existe quelque chose qui est en-deçà de la parole, un inexprimable gravé dans son inconscient… Ces forces seraient donc le chaos primitif. Il faut savoir que ce chaos est organisé selon une parole qui n'est pas celle de l'homme qui le porte en lui. Puis, quand il en parle et qu'il amène ces forces au niveau de sa conscience, il les organise selon un autre ordre. Cela signifie que le tohou-bohou était déjà, en soi, une organisation, ou qu'il en avait les structures. Il n'y a pas de miracles dans la nature. Au plan de l'homme, cette organisation, c'est la parole. Et s'il peut parler, c'est que les structures de la parole sont déjà organisées dans son propre tohou-bohou, c'est-à-dire dans son inconscient[979].

Par la nomination surgit la dimension du symbolique. Inscrire l'élève dans la réalité sociale de la classe, c'est lui conférer symboliquement une place dans un monde ordonné par la parole. Dès lors le professeur est bien celui qui enseigne : qui fait signe à l'élève par un jeu de signifiants irréductible à l'ordre du discours. Le discours n'est impersonnel que parce que le sujet ne peut s'en emparer : élèves absents, étrangers au discours professoral en ce qu'ils ne peuvent y inscrire leur nom, leur désir d'être. Le cours d'histoire flotte en dehors de toute temporalité signifiante : élèves de nulle part demeurés dans le statut de l'enfant, l'*infans*, celui qui ne parle pas encore parce qu'il n'a point de place dans la trame du réel. Dès lors, il ne saurait y avoir pour cet élève « flottant » de commencement ni même de fin, comme si le sceau de la finitude n'avait pu frapper symboliquement celui qui n'est pas encore né au monde et demeure dans le chaos de forces obscures, inexprimées, le renvoyant au néant d'une histoire qu'il ne peut habiter, comme si le passé de sa famille ne lui appartenait pas en propre. Et pourtant de tels élèves « ingérables » affirment la toute puissance de leur moi, un moi sans limites et incontrôlable, inatteignable, imperméable à la loi du maître qui interdit la jouissance du chaos pulsionnel. C'est comme si de tels élèves, dans leur résistance à un vivre-ensemble pacifié par les interdits fondateurs, exprimaient le fantasme d'une complétude sans faille, désir imaginaire d'éternité :

---

[979]EISENBERG Josy et ABECASSIS Armand, *A BIBLE OUVERTE. La genèse ou le livre de l'homme,* Paris : 2004, Editions Albin Michel, coll. Spiritualités vivantes, 915 p., p 42-43.

> « Il suffit que je pense à moi - je suis éternel. Du moment que je pense à moi, aucune destruction du moi n'est possible. Mais quand je dis « je », non seulement la destruction est possible mais il y a à tout instant création. Naturellement, elle n'est pas absolue, mais pour nous si un avenir est possible, c'est parce qu'il y a possibilité de création. Et si cet avenir n'est pas, lui aussi, purement imaginaire, c'est parce que notre « je » est porté par tout le discours antérieur. Si César, au moment de passer le Rubicon, ne fait pas un acte ridicule, c'est parce qu'il y a derrière lui tout le passé de César – l'adultère, la politique de la Méditerranée, les campagnes contre Pompée - , c'est à cause de ça qu'il peut faire quelque chose qui a une valeur strictement symbolique – car le Rubicon n'est pas plus large à traverser que ce qu'il y a entre mes jambes (c'est Lacan qui parle). Cet acte symbolique déchaîne une série de conséquences symboliques. C'est ce qui fait qu'il y a primat de l'avenir de création dans le registre symbolique, en tant qu'il est assumé par l'homme [980].

L'éthique est une mise à l'épreuve du sujet par un acte de présence et une parole qui a l'autre pour adresse. Il s'agit, en quelque sorte, d'une mise à l'épreuve double : l'exposition de l'enseignant à la parole vide ou errante de l'élève est celle d'un crédit de sens, d'un désir d'arrimer ce qui est sans port. Pour ce faire, il faut accepter d'être déporté de sa propre parole, risquer de toucher l'*Abgrund* pour fonder justement ce qui apparaît a priori sans fondement[981]. Le maître est alors bien celui qui ne maîtrise rien, en ce que la présence de l'élève ne peut advenir que d'être jetée loin de la raison conquérante.

Un exemple emprunté aux monographies de Francis Imbert permettra d'éclairer ce point[982]. Il s'agit d'une stagiaire en formation à qui la maîtresse a laissé sa classe de CM2. Chamcedine, rencontrant notamment de sévères difficultés d'apprentissage en mathématiques, est présenté comme un cas irrévocable, avec ce commentaire lapidaire et expéditif de la titulaire : « on ne le rendra pas intelligent ». La jeune enseignante est fortement ébranlée par un tel diagnostic et la situation d'exclusion de Chamceddine, laquelle évoque des réminiscences et résonances imaginaires douloureuses quant à son propre passé d'écolière : vécu également de

---

[980] LACAN, *Le Séminaire, Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse, op.cit.*, p. 337-338.

[981] L'*abgrund* est un fond (*grund*) abyssal (*ab)*, soit un fond qui se retire. L'*abgrund* n'est toutefois pas *grundlos* : sans fond, vide de fond, ce qui signifie que ce fond abyssal n'est en rien absence de fondement, mais ce à partir de quoi, au contraire, quelque chose peut être pensé.

[982] IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, *op. cit.,* p. 129-136 ; monographie rédigée par Marie-Christine Nevoux et reprise de manière condensée *in L'impossible métier de pédagogue, op. cit*., p. 151-152.

mise à l'écart, en mathématiques. Elle a décidé de consacrer son projet de stage (d'une durée de quatre semaines) à un travail sur les contes (qui aura lieu les mardis et jeudis). Le premier conte du Grand Nord lu en classe un mardi matin raconte l'histoire de Tchandala qui, moult fois trompé par la parole des hommes, leur retire sa confiance. Errant dans la steppe, la taïga, il hurle qu'il ne croit pas (« croa pas ») à la parole de ses frères humains. Perdant alors toute forme humaine et changé en corbeau, il fut toutefois entendu par un vieil homme qui marqua l'arbre où Tchandala avait trouvé refuge d'un signe de piste. Celui qui passerait par là et ferait entendre une parole vraie délivrerait Tchandala du sortilège. Le conte s'achève sur une telle énigme, le destin de Tchandala étant entièrement contenu dans la parole oraculaire du vieil homme.

Séquence de mathématique (avec pour objectif la maîtrise de la division) le jeudi matin, en lieu et place de la lecture prévue. L'élève Chamceddine rappelle à la maîtresse sa promesse, son engagement « Et le conte ? [983]». Réparation de l'oubli le jour même et retour sur l'énigme par une question : « Tchandala est-il mort ou vivant ? » qui suscitera – à la différence des hypothèses peu tranchées de ses camarades - la réponse sans appel de Chamceddine : « Il est vivant !». Etonnement et effervescence dans la classe : Chamceddine parle ! En réponse, les commentaires passionnés des enfants et l'invitation à écrire ensemble la suite du conte. Une admirable formule magique fut proposée collectivement afin de rendre compte de la métamorphose, du passage de l'animalité à l'humanité : « Corbeau, corbeille, corvée, cordon, corps d'homme. »[984]

Que nous apprend cette histoire ? L'idée forte est bien celle de l'éthique au cœur de la pratique pédagogique, par la prise en compte de la parole de celui qui peut alors exister comme sujet. La stagiaire avait en effet noté que « Chamceddine n'existait pas pour la classe. Il n'était que l'instrument de mesure du niveau scolaire. C'était lui et bien lui le dernier[985] ». Chamceddine qui a entendu une parole vraie :

[983] IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, *op.cit.,* p.132.

[984] *Ibid.*, p.133.

[985] *Ibid.,* p.130.

celle de l'enseignante, peut enfin exister au sein de la classe et y prendre place par sa présence, qui éclate avec jubilation dans le « Il est vivant ! ». Histoire d'un double transfert : celui de la maîtresse sur l'enfant (avoue dans sa monographie vouloir trouver sa place dans le rôle du rédempteur) et de Chamceddine sur Tchandala. Le héros du conte, c'est bien lui qui désormais peut se faire entendre dans l'espace de la classe, réveillé de sa torpeur régressive par une parole non trompeuse, une parole proprement éthique. Dès lors, il pourra assumer sa forme humaine de sujet parlant. Double sauvetage donc. Et comme il s'agit d'un conte, la chute du récit est d'importance : appel fortement ému de la maîtresse titulaire ayant repris sa classe : Chamceddinne était enfin rentré dans les apprentissages et savait faire les divisions ! Or la division est bien une histoire de partage : « La loi ne peut s'entendre que dans l'horizon de cette *division* d'où résulte que chacun dispose d'une part, d'une place, marquées à l'ordre de la différence[986]».

L'éthique relève bien d'une *praxis* au sens aristotélicien du terme, soit d'une activité immanente qui est à elle-même sa propre visée, à la différence de la *poïesis* qui ne trouve son achèvement que dans une fin qui lui est extérieure. En l'occurrence, aucun résultat ne saurait être attendu dans le champ éducatif en dehors de l'agent : l'élève qu'on ne saurait modeler dans une intention fabricatrice de mise en forme ou de mise aux normes. *C'est bien l'élève qui est le sujet de la praxis en participant à sa propre transformation, mais aussi l'enseignant qui rend possible cette action métamorphique à la condition de se risquer à entendre celui qui, en retour, peut s'exposer à apprendre*. Francis Imbert remarque à dessein qu' « il conviendrait que les maîtres reconnaissent ce fait d'évidence : tant que l'enfant *n'est pas là*, ne dispose d'aucun lieu où s'inscrire, d'aucune place à prendre, tant qu'il flotte et dérive, dans un *non*-lieu, un *no man'sland*, il ne peut pas s'autoriser l'aventure du savoir. A quoi il convient d'ajouter qu'aucune "obstination didacticienne" ne peut espérer appeler, rappeler à la vie cette *présence* de l'enfant, préalable à tout apprentissage[987]».

---

[986] *Ibid.,* p.136 (note de fin de page).

[987] *Ibidem.*

Mais celui à qui il faut faire place est bien cet inconscient dans la classe que l'on a que trop tendance à repérer seulement chez l'enfant en souffrance ou en situation d'échec scolaire. En témoigne l'histoire évoquée du contentieux opposant un adolescent et son enseignante de philosophie, et analysée à travers le *schéma L* de Jacques Lacan (voir 1.1.5). Mise à l'épreuve double du sujet, là encore, et dont l'effet fut le passage de l'imaginaire au symbolique, par la médiation non d'un conte mais d'une parole porteuse de la vérité de l'inconscient : « Vous ne m'avez jamais regardé ! ».

Ainsi, nous pouvons comprendre maintenant en quoi la relation éducative à même de fonder l'avènement du sujet, semble davantage relever d'une perspective "spirituelle" en ce qu'elle échappe à la maîtrise, que d'une action proprement rationnelle. Entendons-nous : le terme de spirituel est à entendre comme processus de subjectivisation, le sujet étant cette inépuisable échappée vers un sens le reconduisant à lui-même de manière à ce qu'il puisse s'auto-instituer, tenir debout par sa propre dynamique créatrice de vie. D'ores et déjà cela relève d'une postulation qui est celle de l'éducabilité de l'élève : acte de foi pédagogique de la part du maître qualifiée par P. Meirieu de « folie nécessaire[988]» mais également, acte de confiance de la part de l'élève, motivant sa décision d'apprendre. Rappelons cette citation : « Vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre : vouloir apprendre, c'est croire à la confiance de l'autre sur moi[989]». Il y a donc bien de la croyance en jeu dans cette maxime pédagogique qui a force de certitude morale, même si cette foi n'a point affaire à Dieu et relève d'un postulat de la raison ayant valeur de principe éthique, régulateur de la pratique. Voilà pourquoi il est parfaitement inexact d'affirmer que « dans la transmission des valeurs (…), l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé, même s'il est important qu'il s'en approche parce qu'il lui manquera toujours (…) le charisme d'un engagement porté par l'espérance[990]» .

---

[988] MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et Pédagogie, op. cit,* titre du chapitre 3, p. 25.

[989] *Ibid.*, p.39.

[990] Discours de Latran prononcé par le Président Nicolas Sarkozy le 20 décembre 2007.

L'autre postulat éthique que l'on pourrait avancer est celui de toujours octroyer un crédit de sens à la parole de l'élève. Dès lors, la situation ténébreuse qu'il s'agit de dissiper dans des propos d'élèves parfois elliptiques, voire incohérents, est celle de l'obscurité pulsionnelle en jeu. Quant à la lumière du sens, elle est peut-être celle de la vérité (de l'inconscient) mais d'une vérité dont le statut est bien particulier : vérité singulière, relevant d'une élaboration et d'une construction (porter un nouveau regard sur soi), rendus possibles par une médiation (un conte, une parole vraie), au sein d'un cadre sécurisant. Le professeur, en sa posture éthique, se doit d'être confronté à cette vérité de l'inconscient (celle de l'élève comme la sienne propre) qui résiste pourtant à tout désir de rationalisation (l' « obstination didacticienne » dont parle Francis Imbert[991]). Dès lors, les symptômes dont l'élève est l'objet (difficultés cognitives ou d'adaptation à la norme scolaire) deviennent parlants et c'est bien la médiation d'une parole vraie qui va commander l'accès à cette « vérité manquante ». *Mais s'agit-il de transfert symbolique ou plus simplement, d'une présence du professeur telle qu'elle puisse instituer le sujet ?*

Si l'on entend le transfert symbolique tel que défini par Lacan en un sens métaphorique, l'expression peut être conservée. Mais il importe de conserver en mémoire les réserves apportées quant à la frontière existant entre les positions d'éducateur et celle de thérapeute. Francis Imbert note que « sans doute, ce transfert de l'enfant sur Tchandala est-il précédé du transfert de la maîtresse sur l'enfant (…). Sans doute est-ce à nouveau dans le transfert que la maîtresse entend l'intervention de l'enfant : "Il est vivant" et qu'elle réalise que ce choix pour la vie, le concerne lui au premier chef. Assurément elle a "sauvé" l'enfant, mais sans le savoir, en dehors de toute "obsession didacticienne"[992]». Transfert ni induit ni maîtrisé, certes, à l'instar de la situation analytique, mais qui en même temps se joue à l'insu des deux intéressés et advient de surcroît, en raison non pas d'un savoir de l'inconscient, mais d'une résonance propre à une problématique transférentielle réactivant des souvenirs

[991] Expression déjà présente dans le chapitre 16 de l'ouvrage de Meirieu, *Le choix d'éduquer.*

[992] IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, *op.cit.,* p.134.

d'élève, et d'une sensibilité affinée certainement par le groupe de travail sur la pédagogie institutionnelle auquel participait alors la stagiaire. "Ce qui apparaît du transfert dans une situation de formation (groupe-classe y compris) est plus du transfert d'images parentales, d'imagos, que du champ de la répétition d'une réalité psychique qui n'est jamais qu'individuelle. Ce qui veut dire qu'on ne saurait toucher à l'énigme du sujet[993]". Cette réserve étant faite, le transfert ainsi dénommé - celui qui autorise une parole authentique entre sujets, loin des relations duelles hypnotiques - peut avoir aussi lieu dans la pédagogie traditionnelle qui ne saurait être l'autre de la Pédagogie Institutionnelle (PI). Mais peut-être est-ce seulement une qualité de présence à l'autre qui rend possible l'être-là de l'élève : "c'est l'abstention qui domine dans ce mode de présence et cette abstention est à différencier de l'abandon ou encore d'une neutralité absolue ou du mutisme[994]". Ce qui est en jeu est une attention à l'autre, confiance sans horizon d'attente, sorte de laisser-être qui rend possible un espace d'ouverture à l'imprévisible : "le manque à savoir doit être supporté par l'éducateur sans que cela ne lui demande d'effort[995]".

3.2.7. La médiation : un espace de l'entre-deux.

Pour rendre possible cette parole vivante, il importe de créer un espace institutionnalisé, un cadre, de telle manière que s'opère un passage des relations imaginaires cristallisées sur la seule personne de l'enseignant et consacrant les relations de séduction ou les rapports de force, à des transferts latéraux susceptibles de supporter ou plutôt d'accueillir le transfert au sein du groupe-classe. "L'apport crucial de la pédagogie institutionnelle est de concevoir que, en classe, l'*effet*

---

[993] FILLOUX Janine, note critique "L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts" de F. IMBERT, *in* Revue de Pédagogie N° 117, septembre, octobre, novembre 1996, 175 p., article p.165-169, citation p. 168.

[994] GALLUT Xavier, *Corps, éthique et fonction éducative. La différence en question.* Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, Série Handicap et Education, 2012, 123 p., p. 117.

[995] *Ibid.*

transfert se supporte de l'ensemble des dispositifs de médiation ou, autrement dit, du réseau d'institutions, qui inscrivent dans la matérialité de l'espace, du temps et des différentes activités, la possibilité de nouveaux investissements de désir[996]". Mais tout d'abord, quels sont le sens, l'enjeu et la la fonction des médiations d'un point de vue psychanalytique ?

Freud attribue explicitement cette fonction médiatrice au Moi, dans sa seconde théorie de l'appareil psychique, élaborée en 1920, sous la forme d'une lutte rivale entre trois instances personnifiées, chacune défendant ses propres intérêts[997]. Le Moi est l'instance active du refoulement qui se voit attribuer une fonction d'arbitrage pas toujours facile, cherchant à la fois à satisfaire les exigences du ça, pôle pulsionnel de la personnalité, et à préserver l'instance juge et critique du Surmoi. Le Moi de Freud – bien qu'émergeant du ça - n'est pas cependant une instance passionnelle, raison, attention et pondération pouvant signifier son action. On pourrait considérer qu'idéalement le professeur dans la classe tient ce rôle du moi médiateur. La médiation est ce travail culturel grâce auquel l'élève peut apprendre à se déprendre des mécanismes inconscients et réactionnels qui font obstacle à l'apprentissage. Mais le Moi est aussi le résultat d'identifications successives, ce pour quoi il n'est jamais une instance parfaitement unifiée et reste toujours potentiellement menacé d'éclatement. « L'autre a pour l'homme valeur captivante, de par l'anticipation que représente l'image unitaire telle qu'elle est perçue soit dans le miroir, soit dans toute réalité du semblable[998]». Le Moi est ainsi, pour Lacan, le lieu d'un autre dans le sujet : "armure enfin assumée d'une identité aliénante qui va marquer de sa structure rigide tout son développement mental[999]". Le Moi donne ainsi son empreinte imaginaire (réflexion de l'image d'un corps) au devenir du sujet, par la médiation de l'*autre.* La médiation, en ce sens, doit offrir un cadre sécurisant

[996] IMBERT Francis, *L'inconscient dans la classe*, *op.cit.,* p.44.

[997] LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B. ont fort bien mis en évidence un tel anthropomorphisme, à l'article « Topique », *in Vocabulaire de la psychanalyse, op. cit.*: « Le champ intrasubjectif tend à être conçu sur le modèle de relations intersubjectives », p.488.

[998] LACAN, *Le Séminaire, Livre I. Les écrits techniques de Freud, op. cit.,*, p.144.

[999] LACAN, « Le stade du miroir », *Ecrits I, op.cit*., p.94.

de manière à favoriser la mise à distance des images susceptibles de captiver l'imaginaire des élèves qui ne se voient sous le regard des autres que comme un autre. Mais cette médiation ne peut se réaliser qu'en raison d'une structure symbolique qui lui préexiste et lui confère sa place dans le monde, sous la double forme de l'interdit et de la dette (obligation de l'échange mise en lumière par les travaux de Levi-Strauss dans *Les Structures élémentaires de la parenté*). La fonction de médiation est ainsi symboliquement supportée par le père, en tant qu'instance séparatrice dont le nom et le non font loi.

Historiquement, la médiation renvoie au bas latin *mediatio* (correspondant au verbe *mediare :* s'interposer ; être au milieu), terme qui a pris au 16ème siècle son acception moderne d'entremise destinée à concilier des personnes, des partis, d'abord sur le plan religieux dans une relation entre l'homme et Dieu (1541), puis surtout en droit et en diplomatie (1878)[1000]. Ce qui nous intéresse ici est l'idée d'alliance dans le lien qu'elle permet de tisser entre la médiation et l'éthique. « La médiation assure la double fonction symbolique corrélative de différenciation-séparation et d'alliance[1001]». C'est à la condition d'une mise à distance, d'une séparation symbolique avec les captations imaginaires du moi, que l'élève peut advenir comme sujet éthique frappé du sceau de la Loi. Dans une école maternelle rurale, une maman qui ne parvenait pas à se séparer de son enfant restait chaque matin, après l'accueil, « planquée » derrière la porte de la classe, jusqu'à ce que son jeune fils, sentant la force de son appel silencieux, courre en hurlant vers la porte fermée à clef qu'il s'efforçait en vain d'ouvrir. La scolarisation de cet enfant « ingérable » étant impossible, ses cris et pleurs ayant par ailleurs des effets de contagion sur tous les autres élèves, un travail de médiation fut entrepris avec un tiers, soit le psychologue scolaire. « Toute relation à deux est toujours plus ou moins marquée du style de l'imaginaire. Pour qu'une relation prenne sa valeur symbolique, il faut qu'il y ait la

[1000] Source : DUBOIS Jean; DAUZAT Albert; MITTERAND Henri, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris : Larousse 1998.

[1001] IMBERT Francis, *Médiations, Institutions et Loi dans la classe, op.cit*., p.21.

médiation d'un tiers[1002]». L'enfant put être réintégré à l'école (sans sucette ni doudou) et la mère…à la maison !

Les espaces de médiation opèrent ainsi comme tiers institutionnel, instance de séparation favorisant l'inscription du sujet dans un espace-temps symbolique. Ainsi, les "Quoi de Neuf ?[1003]" et Conseils d'élèves coopératifs[1004], permettent de consacrer un cadre spatio-temporel ritualisé et légitimé par l'institution scolaire. Les « Quoi de neuf ? » jouent un rôle transitionnel de frontière entre deux mondes : l'un qui relève de l'intime, du propre et l'autre commun, partagé. L'inscription dans cet espace-temps qui a fonction de tiers soutient le désir du sujet en l'autorisant à se dire, à travers une place qui lui est attribuée de manière parfaitement réglée (règles de prise de parole, de confidentialité des échanges, de respect de ce qui est dit). Un seul exemple : celui de Miloud, un enfant de 6 ans d'origine algérienne, apparemment « fou », au comportement fortement perturbateur (peut ainsi exhiber son sexe, frapper ses camarades) et qui réussit à être intégré au C.P. dans une classe coopérative mettant en œuvre les techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle. A la fin de la 2ème année, Mouloud remet à sa maîtresse une œuvre libre, un texte sur lequel il est écrit : « Je ne suis pas content parce que l'année dernière, quand on n'était pas déménagé j'étais mort… Après, je ne pouvais plus venir. Mais maintenant, JE SUIS VIVANT[1005]». Les médiations rendent possible un espace au sein duquel l'élève pourra prendre place, non toute la place mais celle qui lui

[1002] LACAN Jacques, « Le symbolique, l'imaginaire et le réel », *in Des noms du Père,* Editions du Seuil, 2005, article p. 9- 63, citation p.38.

[1003] *Le quoi de neuf* est un espace de médiation initié par la pédagogie institutionnelle, espace de transition entre la sphère privée de la maison et la sphère publique de l'école. Lors de ce temps de parole ritualisé et institutionnalisé, les élèves peuvent évoquer des événements de leur vie personnelle qu'ils souhaitent faire partager, de manière à se rendre ensuite plus disponibles pour les apprentissages (ce pour quoi il a rituellement lieu le lundi matin).

[1004] Le conseil de classe coopératif est une réunion hebdomadaire où les élèves discutent de tout ce qui a trait à la vie de la classe : organisation, projets, mais aussi règlement des conflits (entre pairs ou élèves/professeurs). Par les ceintures de comportement initiées par l'instituteur Fernand OURY (jeu de responsabilités et d'initiatives proportionnelles aux compétences atteintes, tant cognitives que comportementales), les élèves participent activement à cette médiation institutionnelle, mais de manière parfaitement réglée. Le conseil est ainsi un lieu de régulation du groupe-classe, pris en charge par les élèves eux-mêmes, le maître se réservant d'opposer son droit de veto à des décisions contraires à la déontologie et l'éthique du métier.

[1005]POCHET Catherine, OURY Fernand et OURYJean, *« L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud. Pédagogie et psychothérapie institutionnelles,* Editions Matrice, 1986, 202 p., p.34.

permettra d'exister en tant que sujet. En ce sens, les débats à visée philosophique ont une fonction médiatrice, même s'ils constituent encore une innovation au sein de l'institution scolaire, en ce que la parole de l'élève circule librement bien que de manière réglée (voir annexe 5). *A l'instar de la représentation topographique de l'appareil psychique, les médiations institutionnelles inscrivent l'éthique dans une problématique des limites et des frontières que l'on ne doit pas s'autoriser à franchir en vue de l'avènement du sujet.*

Ces instances médiatrices ont été initialement mises en place par Aïda Vasquez et Fernand Oury[1006], la problématique du transfert s'articulant à celle de ces espaces de l'entre-deux. Nous ne reviendrons pas ici sur les critiques formulées par J. Filloux à l'égard de ces fondateurs de la pédagogie institutionnelle se situant dans la filiation des écrits de Zulliger, et sous l'influence implicite du modèle adlérien, le refus d'assumer un rôle transférentiel étant défensivement déplacé sur le groupe afin de protéger l'éducateur, en position et place de thérapeute bienveillant, de sa propre agressivité[1007]. Ce qui importe est plutôt l'effacement du sujet professoral en vue d'une responsabilisation du groupe au regard de la loi qu'il s'agit symboliquement d'instituer. A noter toutefois un remarquable travail en amont afin que les élèves intériorisent les règles qui rendent possible un vivre et apprendre ensemble pacifié. Autonomie dans le travail, respect de la parole de chacun et coopération, sont des vertus qu'il nous a été donné d'observer et qui sont indéniables. A ce titre, elles sont la preuve effective des mérites d'une telle pédagogie au regard de la question qui nous intéresse. La triangulation des relations par ces espaces de médiation aurait ainsi le mérite d'éviter à l'enseignant d'avoir à se confronter à l'agressivité que peuvent lui renvoyer en miroir les élèves, lors de conflits ou de sanctions à prendre, ayant alors la fonction de tiers. Sur le plan de l'éducation morale et civique, le sujet collectif ou la classe institutionnalisée se substitue ainsi à la *potestas* du maître et permet par là un déplacement des manifestations transférentielles en vue d'engager

---

[1006] VASQUEZ Aïda et OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* Paris : Maspéro, 1971, 768 p.

[1007] FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 364-366.

un travail éducatif ayant pour visée la responsabilisation de chacun. Mais l'effet groupe ne doit pas pour autant occulter les dérives possibles. A titre d'exemple, certains conseils d'élèves cèdent à des dérives démagogiques en autorisant la lecture de propos violents ou insultants à l'endroit d'un élève qui se voit ainsi assigné le statut de victime émissaire Certes, c'est peut-être là le moyen de conjurer la violence avec laquelle nul n'a jamais pu cohabiter, dans le sens d'un déplacement mimétique ayant pour effet le sacrifice de celui sur qui elle est transférée[1008]. Mais c'est faire bien peu cas de la posture éthique de l'enseignant. On pourrait aussi observer avec Francis Imbert que certains dispositifs de médiation peuvent échouer, mais l'échec d'un Conseil, par exemple, signifierait seulement que l'institution n'est pas toute puissante, à moins de se confondre avec la forme juridique de la tyrannie. C'est bien l'inscription du manque qui permet à l'institution d'assurer cette fonction médiatrice de passage de l'Un-Tout à l'un différencié, l'élève tenant sa place au milieu des autres : singularité articulée à l'universel de la Loi grâce auquel le groupe-classe (le vivre-ensemble) peut exister.

Pointons néanmoins ces dérives possibles. Selon Sylvain Connac, professeur des écoles et maître de conférence en sciences de l'éducation qui met en place dans ses classes en Z.E.P. des méthodes coopératives et discussions à vision philosophique, ces dérives sont au nombre de trois[1009] :

- ✓ "La dérive démagogique" : elle consiste à vouloir que le Conseil ait toujours un pouvoir de résolution. Or il importe que les élèves soient à même de s'engager réellement dans les décisions prises et que le professeur reste à place, tout en pouvant toutefois utiliser son droit de veto lorsque les propositions ne sont pas recevables.
- ✓ "La dérive judiciaire" : le Conseil n'est pas seulement le lieu où se règle les conflits mais une instance décisionnelle qui doit faire droit aux propositions relatives à la vie de la classe et qui doit également pointer les réussites.

[1008] Réflexions inspirées des analyses de Girard René, in *La violence et le sacré, op. cit.*

[1009] CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe,* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, coll. Pédagogies, 2009, 334 p., p. 215.

- ✓ " La dérive psychologique" : la participation de tous est requise et doit être régulée par les rôles attribués, afin de limiter les risques de monopolisation de parole par certains. Mais si l'expression argumentée est un droit, elle ne peut être en aucun cas une obligation. Le professeur use d'un tel droit au même titre que les élèves. A noter que la sanction consistant, lors du Conseil, à retirer la parole à un enfant qui en aurait abusé est réellement éducative dès lors qu'elle émane du groupe et non de ce qui pourrait être vécu comme l'arbitraire du pouvoir du maître.

3.2.8. La sanction éducative : une double visée moralisatrice et éthique, à l'interface de l'imaginaire et du symbolique.

La formation morale est absolument irréductible à toute rhétorique de légitimation des vertus punitives ou thérapeutiques de la sanction ! Et pourtant, l'institution ne peut faire l'économie d'un discours normatif sur les principes déontologiques à respecter, à des fins morales et républicaines, certes, mais aussi de préservation du corps enseignant. Quant à la sédimentation historique d'un tel discours et à sa légitimation philosophique et théologique, nous en avons rendu compte dans l'annexe 7. La sanction, en éducation, oscille toujours entre le paradigme de la perfectibilité qui ne peut s'éveiller que par une éducation morale et le paradigme de la loi, consistant à faire de l'élève un citoyen en devenir et de la classe, une microsociété. Le modèle de la sanction juridique contamine ainsi celui de la sanction éducative, à travers ses fonctions de mise à l'écart, de dissuasion et de réparation, cette dernière étant valorisée en ce qu'elle fait appel à des valeurs de responsabilité, de respect et de solidarité. L'enjeu en est l'articulation du paradigme de la loi à celui de la perfectibilité morale, sans pour autant les confondre. Comme nous le disions en conclusion de l'annexe 7 que nous reprenons ici, la responsabilité à faire advenir en vue du futur est en effet désolidarisée de la culpabilité et du désir de rédemption

morale, tout en ayant néanmoins une portée éthique. Mais peut-être faut-il alors renoncer à l'idée même d'une perfectibilité, si l'on entend celle-ci comme oeuvre d'une rationalité sculptant la nature humaine par la négation de son essence désirante. Ou alors parfaire est seulement reconnaître à l'autre la possibilité d'exister comme sujet, en son ipséité radicale.

Précisons d'emblée que nous préférons avec E. Prairat le terme de sanction, rétribution logique d'un acte selon une double valence à la fois positive et négative, à celui de punition, compte tenu de sa connotation historique doloriste et expiatrice (voir annexe 7). Par ailleurs, la dimension éthique de la sanction éducative est liée à une double distinction conceptuelle : celle de la règle et de la loi. **La règle n'est pas la loi, tout comme la morale n'est pas l'éthique.** Il convient, à ce titre, de différencier rigoureusement la loi au fondement de toute société, dont l'interdit de la violence (du meurtre à l'inceste) est l'emblème, des règles de vie susceptibles d'être négociées et qui, seules, peuvent faire l'objet d'une discussion en classe. A défaut, on assiste à des dérives démagogiques susceptibles d'entériner la toute puissance de l'élève qui aura ainsi l'illusion, en participant à un règlement de classe, de pouvoir faire et défaire les lois selon l'arbitraire de son désir, participant parfois même à des délibérations sur les sanctions à prendre en cas de transgression, au mépris de la séparation des pouvoirs, au fondement de la démocratie.

A titre d'illustration éloquente, ce témoignage quelque peu naïf d'une enseignante de maternelle, relatant la participation de ses élèves de Grande Section à un règlement de classe[1010]. En l'occurrence, les élèves ont décidé de punir le petit Martin qui n'arrêtait pas de roter en classe. La maîtresse indique "la non-rétroactivité de la loi[1011]" de manière à ne pas entériner les sanctions proposées par les élèves, évidemment expiatoires, compte tenu de l'hétéronomie morale due à leur âge, ainsi que l' a montré Piaget[1012]. On notera au passage la confusion conceptuelle opérée

[1010] HUE Marie-Claude, "Lorsque les élèves de maternelle légifèrent", in XYPAS Constantin, *Les citoyennetés scolaires, De la maternelle au lycée*, Paris : Presses Universitaires de France, 2003, 325 p., p. 147-163.

[1011] *Ibid,* p.154.

[1012] PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant, op.cit..*

entre la loi et une simple règle de civilité, qui ne prend sens qu'en référence à un contexte donné et est susceptible d'être discutée. Réaction de Martin face à ce nouvel "article de loi" : réitérer son acte d'incivilité, de manière à signifier par là son désaccord. Or comment expliquer une telle attitude, alors même que Martin s'est engagé à ne plus recommencer ? Nulle explication ne nous est proposée.

L'on pourrait avancer l'hypothèse suivante : ce sont les enfants qui, solennellement, ont demandé au petit garçon non policé de s'amender. *Et c'est là que résulte l'illusion : donner à croire que l'on peut participer à la genèse d'une règle qui ne serait point portée par l'autorité de l'adulte garant du cadre.* L'institution scolaire a pour fonction de sanctionner tout écart à la norme, de manière à faire advenir le sujet social, nécessairement policé. Mais aucune parole d'autorité ne légitime cette sanction dont la seule dimension horizontale, puisqu'elle est décidée par les pairs, ne peut qu'encourager la rédicive.

Conférer par ailleurs le statut d'une loi à cette codification comportementale, c'est entériner une confusion conceptuelle lourde d'effets. Les élèves qui détiennent à la fois le pouvoir législatif et exécutif ne peuvent faire l'épreuve du deuil de leur toute puissance, confrontée à la butée de leur désir par la médiation de la loi, laquelle est une instance symbolique fondatrice non susceptible d'être discutée (que l'on pense à l'interdit de violence), à la différence de la règle (à moins que celle-ci ne soit sacralisée). La règle qui proscrit de roter est en effet sacralisée et risque de se confondre avec une conception religieuse ou théologique de la loi, propre à l'enfant de cet âge, en lui conférant une dimension de transcendance et d'immuabilité, instance modélisante marquée du sceau de l'altérité absolue. Or l'altérité n'est sacrée que si elle reconduit au sujet :

> Ainsi prend sens la sanction comme espace où un sujet reconnait un autre sujet. La sanction ne vient pas indiquer au sujet ce qu'il doit faire, ou le conforter dans son action, elle vient le reconnaître dans son altérité radicale (...). L'idée de "sacré" que comporte l'étymologie du mot "sanction" est, en ce sens, l'affirmation de l'altérité radicale d'autrui. En effet, si le sacré est ce qui s'oppose au profane, il vient du même coup désigner un espace spécifique de la personne, un espace propre, un mystère de l'autre, inaccessible dans sa singularité de sujet inaliénable, une ipséité constitutive du sujet, sans que l'on sache jamais si la sanction sera efficace (...). C'est reconnaître la complexité du sujet humain par rapport à laquelle l'éducateur accepte un immaîtrisable de son action. La

> sanction dans son caractère de "sacrement" signifie précisément cette non-maîtrise. Tel est sans doute le sens profond dont l'étymologie est porteuse[1013].

Ce qui est sacré n'est donc point ce qui est sacralisé, réifié, par le jeu de règles mécaniques ayant pour effet la reconduction du même, plaçant les protagonistes en jeu (élève/enseignant) "dans une position **tautologique**[1014]". Comme l'indique E. Prairat, "la loi-Thémis" posée par les dieux de toute éternité est "une loi-rhizome[1015]", prescription démultipliée qui scande les pratiques de la classe, à différencier de Nomos, loi qui relie les hommes entre eux par des actes de paroles. Dès lors, n'a t-on pas affaire avec cette normativité infinie de prescriptions garantes d'un ordre scolaire parfaitement réglé, à une discipline qui n'est autre que la morale sociale intériorisée dont parle Durchkeim? Le risque est alors de confondre la sacralisation de la règle à des fins de conformisation, éducation morale de bout en bout maîtrisée, et le sacre de la loi en vue de l'institution du sujet. Francis Imbert note que :

> La loi concerne le sujet dans la séparation des formes, des moules, des cadres; son dégagement de la fusion à un Autre dont il demeurerait l'appendice. Elle supporte le sujet pris dans l'acte d'une parole et d'un désir singuliers. Enjeu éthique : si la morale vise à conforter le tout, à faire corps, à *incorporer*, l'éthique vise l'existence du sujet[1016].

Sanctionner de manière éducative n'est point seulement soumettre au jeu des règles modélisantes, faire plier le déviant afin de parfaire sa rectitude morale. On a vu avec Durkheim les dérives de la "pénalité scolaire" dont la raison d'être n'est autre qu'une orthopédie morale : prothèse destinée à faire tenir debout celui qui a enfreint les règles, faute de se conformer au moule scolaire dont il menace la forme harmonieuse. Problème : le maître est le garant d'un ordre qui, dès lors qu'il est perturbé, le menace dans sa fonction même, d'où le risque de dérive despotique pointé

[1013] PATURET Jean-Bernard : article "Philosophie et éthique de la sanction dans l'action et la relation éducative", p.2-7, *in Education et Sanction,* actes de la journée d'étude à l'usage des professionnels de la protection de l'enfance, jeudi 2 octobre 1997, ADSEA de Seine-et-Marne, ADS-Formation, 1997, citation p.4-5.

[1014] *Ibid,* p.5.

[1015] PRAIRAT Eirick, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs, op.cit.,* p.93.

[1016] IMBERT Francis, "La punition entre jouissance et désir", *in La sanction. Approches Plurielles.* Cahiers Alfred Binet, N° 668, Ed. Erès, septembre 2001, p. 49.

par le sociologue. A contrario, la loi est ce qui fait symboliquement césure et libère le sujet de la violence, de la fascination d'une jouissance mortifère : celle de la confusion avec l'Un-Tout. Ainsi, la sanction n'a une dimension sacrée qu'en tant que processus d'autorisation du sujet.

Enfin, la Grande Section est au croisement des cycles 1 et 2. Durant le premier cycle, les I.O. stipulent que les règles de vie sont données aux enfants, ce qui est cohérent avec les conclusions de Piaget selon lesquelles l'enfant âgé de 5 ans en moyenne ne peut avoir qu'une conception rétributive et non distributive de la justice, assimilée au respect unilatéral de l'adulte incarnant l'autorité de la règle, éternelle et intangible. *Morale de l'obéissance dont la représentation théocratique interdit toute co-construction de normes, à moins de verser dans une illusion démagogique opérant une négation du développement moral de l'enfant.* Ce qui, certes, n'empêche pas d'amorcer un travail de décentration progressive, visant à donner sens et lisibilité au cadre construit.

La psychanalyste Janine Filloux considère que la dimension contractuelle de l'autorité, par un consentement libre et éclairé des élèves à l'ordre et à la discipline, a pour effet d'occulter la violence des rapports hiérarchiques en jeu dans l'institution. « Ce que l'enseignant énonce paradoxalement par le contrat, c'est à la fois une demande d'acceptation du rapport de domination-soumission (…) et à la fois un renversement de ce rapport, une annulation de ses conséquences[1017]». Or le contrat n'a de sens qu'à engager justement un être d'ores et déjà responsable. La structure réelle de pouvoir n'a pas à être dissimulée ou masquée mais assumée, ce qui signifie en clair que même si les règles de vie peuvent être élaborées collectivement, l'enseignant ne saurait pour autant les opposer à l'élève transgressif, au motif de son engagement « contractuel ». Une telle posture relèverait d'une violence symbolique manifeste et serait précisément déni de la responsabilité éducative qui lui incombe. Le contrat dans le champ éducatif n'est point effet d'invisibilité de la contrainte institutionnelle, déguisement de la *potestas*, mais alliance symbolique dont on peut toujours se délier.

[1017] FILLOUX Janine, *Du Contrat Pédagogique, Le discours inconscient de l'école, op. cit.,* p. 115.

Ainsi, faute d'explicitation sur la nature de la sanction en cas de récidive, sanction qui reste totalement ignorée du sujet fautif, et face à cette nouvelle règle interdisant de roter, affichée comme prescription dogmatique assujettissante loin d'articuler dialectiquement droits et obligations au regard des valeurs qui les fondent, Martin ne peut que demander réponse à son acte par la répétition du même. Pour autant, l'explicitation de la sanction ne saurait être confondue avec une justification ou une rationalisation de celle-ci, de même qu'on ne saurait soumettre l'élève à un interrogatoire intrusif le sommant de rendre raison de ce qui est, précisément, contre raison (« Et pourquoi, tu as fait ça ? »). "La psychanalyse rappelle qu'un "dire" est toujours un "dire" et le mot ne se propose qu'en représentation imparfaite de la réalité. Dans cette rencontre de sujet à sujet, avec leur part d'ombre, la transparence sera donc impossible. Mais en parler est nécessaire[1018]". Faire advenir la responsabilité du sujet, c'est précisément considérer que l'élève n'a pas maîtrise sur ses comportements, d'où la nécessité pour le maître d'être la figure médiatrice qui autorise la construction du rapport à la loi et aux autres.

L'enjeu de la sanction est toutefois de se trouver au croisement de la règle et de la loi, de la morale et de l'éthique, et d'assumer "parfaitement la tension, constitutive de l'éducation, entre conformiser et émanciper[1019]" : "entre l'éthique d'un sujet désirant et la morale l'inscrivant comme sujet social, l'éducation, et donc la sanction, tentent de le faire accéder à l'autonomie : mission difficile, convenons-en[1020]".

Reprise de l'histoire : légiférer en maternelle. La transgression des règles de civilité n'est susceptible d'une pénalité scolaire qu'au nom du vivre-ensemble, à juste titre perturbé. Valeur de la socialisation qui exige qu'en retour lui soit sacrifiée l'expression bruyante et sans retenue du corps. La dimension sacrée de l'éducation a effectivement à voir avec sa dimension sacrificielle, telle qu'évoquée plus haut.

[1018] PATURET Jean-Bernard : "Synthèse de la journée d'étude", in *Education et Sanction, op.cit.,* p. 29.

[1019] MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie, op. cit.,* p. 66.

[1020] PATURET Jean-Bernard : "Synthèse de la journée d'étude", in *Education et Sanction, op.cit.,* p. 28.

"Eduquer, c'est apprendre à sacrifier la jouissance immédiate et facile à ce qui "vaut la peine" qu'on s'y consacre, à respecter les droits d'autrui, de la collectivité[1021]". Mais on ne comprend guère en l'occurrence, dans notre exemple, ce qui légitime le prix du renoncement à une telle jouissance du corps abandonné, "lâché", faute d'une explicitation des inter-dits d'une part, et parce que la règle de civilité n'est là que pour renforcer le corps de la classe, en son unité menacée. Certes, l'incorporation d'un code de politesse est absolument nécessaire à des fins de socialisation, mais la règle n'est pas la loi, tout comme la morale n'est pas l'éthique. La règle, note E. Prairat, "vise la soumission, elle répète le lien de la dépendance originelle, la règle bégaie[1022]". *La valeur du respect d'autrui est médiée par celle du respect de soi. Aucune règle ne saurait faire autorité sans la prise en compte du sujet*[1023]. En l'occurrence, l'attitude de Martin demandait à être accueillie par une parole, à être portée par un échange avec l'enseignante, loin de faire seulement droit à une désapprobation morale ayant valeur d'une sanction collective dont le seul effet fut de renforcer la position défensive de l'élève ainsi mis en cause : roter à nouveau "et cette fois dans la classe, en présence de la maîtresse, cherchant peut-être la provocation[1024]".

Condamnation sans appel des élèves : Martin cette fois ne peut échapper au châtiment puisqu'il connaît la "loi" ! Conseil de classe à nouveau convoqué : les enfants décident alors à nouveau l'adoption d'une sanction expiatoire. L'enseignante oppose son droit de veto et s'empare de l'idée d'une sanction "réparatrice" proposée par une petite fille : Martin fera la poussière des plantes vertes pour soulager le travail de la femme de ménage ! Punition effectuée le jour même et dont l'effet fut salutaire : plus aucun rot ne fut jamais entendu. Se pose bien sûr la question de savoir

---

[1021] REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation, op.cit.,* p. 114.

[1022] PRAIRAT Eirick, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs, op.cit.,* p. 94.

[1023] RENATA PRADO Maria, dans un article "Ecole maternelle : éduquer ou encadrer ?" s'interroge sur les effets d'une sanction qui aurait pour enjeu essentiel l'adaptation à la forme scolaire par la contention des corps, en vue de considérer les jeunes enfants comme des êtres autonomes. Mais en les traitant comme des citoyens, ne risque t-on pas de les ""mouler", de les "encadrer" dans une forme qui serait légitime", de les considérer davantage "comme des individus que comme des sujets ?", *in La sanction,* revue du GRAPE, *op.cit.,* p. 112.

[1024] HUE Marie-Claude, "Lorsque les élèves de maternelle légifèrent", *op.cit.,* p. 155.

en quoi cette sanction est réparatrice ? Comment s'expliquer alors les effets de socialisation opérés ?

La sanction éducative, en ce qu'elle s'adresse à un enfant qui n'est un citoyen qu'en puissance, se différencie de la sanction pénale tout en s'en inspirant. Elle est par ailleurs tournée vers l'avenir, comme l'avait déjà noté Platon, non pas toutefois à des fins de dissuasion appelant l'exemplarité du châtiment, mais à des fins de responsabilisation. Est ici en jeu la finalité éthique de la sanction qui, en sa dimension éducative, a une fonction d'éducation morale, au double sens de ***répondre de*** (imputer à l'élève la responsabilité de ses actes en pariant sur sa liberté et sur l'avenir, et faire advenir ainsi le sujet à même de dire « je ») et ***répondre à.*** C'est là l'intérêt de toutes les procédures réparatrices qui visent à restaurer l'identité du sujet désirant à l'intérieur du groupe-classe. L'élève qui a porté atteinte à un pair, en l'atteignant dans son intégrité physique, psychologique, ou encore à travers ses possessions symboliques (on a là la définition de la violence que la loi permet de mettre à distance), se doit de réparer symboliquement son geste ou ses insultes, en présentant ses excuses au groupe et en demandant sa réintégration. Réparer n'est donc pas corriger ou redresser, et il est inexact de penser que la sanction restauratrice est tournée vers le passé qu'elle effacerait (de même que les tagueurs effacent leurs graffitis pour réparer les dommages commis). Ainsi, Martin n'a pas, rigoureusement parlant, à réparer son acte qui ressortit au jeu des règles et non à l'ordre symbolique de la loi, ce pour quoi la sanction proposée est sans rapport avec l'acte transgressif, tout en présentant néanmoins une efficace réparatrice, au sens clinique du terme, autorisant l'enfant culpabilisé et clivé à reprendre sa place au sein du groupe à nouveau unifié, pacifié.

On doit à Mélanie Klein le concept de réparation : "mécanisme par lequel le sujet cherche à réparer les effets sur son objet d'amour de ses fantasmes destructeurs[1025]". Est en jeu le sadisme infantile précoce qui a pour objet privilégié l'intérieur du corps de la mère, source d'excitation pulsionnelle (fantasmes de dévoration et de mise en pièces) et d'activation de la pulsion épistémophilique, de par

[1025] LAPLANCHE J. et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de la psychanalyse, op.cit.,* p. 409.

la terreur qu'il suscite. L'angoisse d'anéantissement en résultant est, en quelque sorte, compensée par la restauration fantasmatique du corps maternel en son intégrité, triomphe des pulsions de vie qui a pour effet de rendre possible l'identification à la "bonne mère" dont l'imago introjectée se colore désormais de bienveillance. La restauration de l'objet d'amour est en même temps réparation symbolique du sujet. Dès que l'enfant approche du stade génital, les tendances réparatrices rendent ainsi possible tout processus de sublimation mais sous réserve, précise Mélanie Klein, de "l'affaiblissement de la pression exercée par le surmoi et sa transformation en culpabilité[1026]", à condition toutefois que celle-ci ne dépasse pas une certaine limite.

Retour à la sanction infligée au petit Martin : sa dimension réparatrice, cliniquement parlant, tient à sa finalité à la fois sociale : préserver l'intégrité et l'identité du groupe par le respect des places assignées à chacun, et psychologique : faire césure, signifier une limite à ne pas franchir afin de préserver l'ordre de la classe de la confusion du chaos. "La sanction a donc comme fonction essentielle , quand elle est fondée sur cette reconnaissance du sujet désirant, d'empêcher que le sujet se perde dans une régression infinie ou dans une puissance mortifère qui l'empêcherait de se déployer[1027]", précise Jean-Bernard Paturet. La sanction marque ainsi un cran d'arrêt en arrachant l'élève à la spirale de la violence, en mettant fin au jeu pulsionnel de la toute puissance de son désir. De par la frustration qu'elle génère, elle a alors une fonction libératrice et déculpabilisatrice qui rend possible l'avènement du sujet, l'ouverture de nouveaux commencements, la réinscription dans le groupe par la délimitation sans confusion des places de chacun. Réparer, c'est alors s'engager dans une élaboration pulsionnelle situant le sujet dans la position de devoir répondre de ses actes.

> Il les reconnait et les assume au point de vouloir les annuler. Notons aussi que celui qui veut réparer est aussi en position de reconnaissance par rapport à autrui car si l'on répare quelque chose, on répare aussi à quelqu'un. La réparation est orientée vers "*un autrui*"[1028].

[1026] KLEIN Mélanie, *La psychanalyse des enfants,* Paris : PUF, coll. Quadrige, 318 p., p. 168.

[1027] PATURET Jean-Bernard, "Philosophie et éthique de la sanction dans l'action et la relation éducative", p. 2-7, *in Education et sanction, op.cit*., citation p. 6.

[1028] PRAIRAT Eirick, *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes, op.cit.,* p. 90.

La procédure réparatrice de la sanction doit ici son efficace à ce mouvement d'ouverture au groupe, instance tierce qui permet l'avènement du sujet par la dialectique de la dette et du don : donner son temps et sa patience (épousseter les plantes vertes) en échange de l'annulation de la dette contractée. Ce sont bien les paroles des enfants qui ont permis à Martin d'élaborer le geste qui sera l'enjeu de sa reconnaissance, de sa réintégration dans la classe, même si la culpabilité ressentie est seulement liée à la réactivation d'une angoisse infantile, à la peur de perdre l'amour maternel. En effet, les enfants ont témoigné du désagrément éprouvé par l'envahissement du corps sonore de Martin qui "écoutait, touché visiblement de cette souffrance relatée par ses pairs. Les yeux brillants de larmes, il semblait entendre la parole de l'autre[1029]". Il est sans doute exagéré de parler de souffrance, à moins d'entendre celle-ci comme l'effet miroir du désarroi de Martin, mais la structure de Conseil joue ici comme instance symbolique de séparation, de mise à distance de situations duelles mortifères. Les affects exprimés ne sont pas pour autant psychiquement élaborés, de par la position de retrait de l'enseignante qui ne manifeste sa présence que par son droit de veto lors de la phase suivante : la délibération quant à la recherche de solutions possibles, l'arsenal des sanctions expiatrices ayant été évoqué par les élèves avec une belle débauche imaginaire. La demande faite de cesser de roter, non portée par l'autorité de la maîtresse, ne pouvait conduire qu'à la réactivation d'imagos terrifiantes, à travers la condamnation morale du sujet et le désir de le châtier, de le redresser. Le cadre n'a point ici, dans cette situation précise, de fonction contenante et sécurisante. A la dérive démagogique du Conseil s'est adjointe la dérive judiciaire l'instituant en tribunal, et la dérive psychologique dès lors que Martin, d'emblée exclu du groupe, n'a pu poser de parole sur son acte. Mais la procédure réparatrice avancée par une fillette : proposer une sanction qui, selon ses dires, serve à quelque chose, eut pour vertu de rétablir de nouveaux possibles : Martin "avait réparé tout en se réparant[1030]".

Francis Imbert propose à l'analyse une situation similaire mais relative à la mise en place d'un Conseil dans une classe de CM2, en présence d'enfants capables

[1029] HUE Marie-Claude, "Lorsque les élèves de maternelle légifèrent", *op.cit.,* p. 154.

[1030] HUE Marie-Claude, "Lorsque les élèves de maternelle légifèrent", *op.cit.,* p. 156.

de coopération et à même de se décentrer de leur position égocentrique, par la co-construction de normes régulatrices de l'agir, notamment lors de conflits entre pairs[1031]. En l'occurrence, la monographie fait état de la violence de Mohammed qui a insulté son enseignante, laquelle a informé le père, ce qui eut pour effet de régler la situation avec l'adulte mais non avec les autres élèves. Un jour, lors du Conseil, une plainte anonyme de vol, anonymat légitimé par la peur de la violence de Mohammed qui n'hésitait pas à frapper ses camarades, est portée par toute la classe qui n' a plus peur désormais de s'opposer à l'enfant caïd, à "l'enfant bolide" comme dirait Francis Imbert, celui qui refuse de se soumettre à la loi symbolique, celle qui oblige "à se réinscrire dans l'obligation de l'échange, dans la dimension de l'"avec" - du *sun* -à s'arracher à la jouissance ou encore à se soumettre à la castration. Assurément il faut *payer* ; sacrifier sa toute puissance et sa toute jouissance. Ce paiement est le prix du désir[1032]". Mais cette plainte, à la différence de l'exemple précédent, est relayée par la maîtresse qui condamne le vol non point au nom d'une injonction moralisatrice et normalisatrice, mais en termes de droits au fondement du vivre-ensemble. Ce qui importe ici est la diction de la loi par celle qui représente l'autorité de l'institution, et qui prend sens en raison même du statut et de la dimension sacrée qui lui est propre (à la différence de la règle). Ce qui permet de répondre aux critiques formulées à l'encontre de la pédagogie institutionnelle par J. P. Bigeault et G. Terrier : "qu'il représente la loi ou son abrogation, le maître, comme le psychanalyste, doit "être-là"[1033]".

La sanction est ici avant tout un acte symbolique de langage dont l'effet est la reconnaissance publique des victimes[1034]. Mais l'on ne peut réduire la justice à cette dimension performative de la parole, en l'occurrence non suivie d'effets. La sanction

---

[1031] IMBERT Francis, "La punition entre jouissance et désir", *in Sanctions plurielles, op.cit.,* p. 53.

[1032] *Ibid.,* p. 49.

[1033] BIGEAULT Jean Pierre et TERRIER Gilbert, *L'illusion psychanalytique en éducation, op.cit.,* p. 40.

[1034] Le juriste VAN DE KERCHOVE Michel démontre, en références aux analyses linguistiques de Benveniste établissant un lien entre *Diké* et le fait de montrer verbalement avec autorité ce qui doit être, que "le jugement, au sens actuel du terme, constitue par excellence un acte de langage", *Quand dire c'est punir, essai sur le jugement pénal,* Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis, 2005, 318 p., p. 30.

opérée par la présidente du Conseil n'est pas immatérielle et incorporelle, mais réellement éducative en ce qu'elle exclut Mohammed du Conseil, retrait symbolique (l'enfant sort du cercle en reculant sa chaise) qui traduit le retrait des échanges, l'interdiction de prise de parole. L'enfant immaîtrisable "demeure là, exposé à la force d'interpellation, d'invitation, d'*appel* du *conseil.* Etrange punition : au moment même où elle l'exclut, elle maintient *ouvert* pour l'enfant ce travail de la parole ; elle le soumet à cette force d'appel de cette parole[1035]". De la place d'objet offert à la jouissance paternelle (le père viendra témoigner de l'enjeu de la parole : faute d'en disposer, parce qu'il n'a pas été à l'école, il ne peut que frapper son fils lorsqu'il doit le punir), l'enfant occupe désormais la position de sujet qui a accès à son désir et peut occuper une place autre que celle de l'enfant enfermé dans sa violence. "Comme si un chemin, un passage s'était enfin ouvert, une porte s'était présentée[1036]". La portée éthique de la loi est celle d'une rencontre entre le père et le fils, l'échange de paroles à propos de cette violence sanctionnée. Advenue de la responsabilité irréductible à une déclaration de culpabilité et à la dimension performative de la diction de la Loi : "devoir de répondre hors de l'implication de l'Autre, car l'Autre ne répond pas. Sur la jouissance, seul le sujet peut répondre, et c'est à lui qu'incombe de faire passer la jouissance au *dire*[1037]".

L'on pourrait conclure cette réflexion sur la dimension éthique de la sanction en référence à "la dialectique entre la fonction de l'accueil d'une part, et la fonction de la coupure d'autre part[1038]". *La diction de la Loi, parole fondatrice, et la sanction qui lui confère sa dimension sacrée, doivent permettre de tenir ensemble une fonction de césure* : pouvoir dire non à la jouissance mortifère incompatible avec le vivre-ensemble, *et une fonction d'écoute du sujet* impliquant la bienveillance et le

[1035] *Ibid.,* p. 54.

[1036] *Ibidem.*

[1037] MORALES Dario, "Se dire coupable", *in La sanction,* revue du GRAPE, *op.cit.,* p. 97.

[1038] HAIE Martial, psychologue dans un hôpital de jour, "Penser la loi pour des adolescents psychotiques au sein d'une structure soignante", *in La sanction,* revue du GRAPE, *op.cit.,* p. 97.

renoncement à une tentation démiurgique de redressement moral. Concilier une "éthique de l'éducation" et une "éthique de la liberté du sujet[1039]".

Mais la Loi n'est pas alors seulement le Nom du père et suppose l'adresse à un sujet à partir d'un lieu tiers, ce qui suppose de pouvoir porter la loi énoncée "par un mouvement créateur et non par une parole figée préalablement[1040]". La sanction promeut l'avènement du sujet dès lors qu'elle interroge l'enseignant dans son propre rapport à la loi, tout en l'amenant à assumer la dimension aporétique de l'éducation : faire advenir le sujet moral dans un processus à la fois de socialisation normalisatrice (égalité des sanctions fixées à l'avance et faisant parfois l'objet d'une tarification), et de singularisation, présupposant de faire parfois quelques pas de côté à l'égard des prescriptions réglementaires.

3.2.9. L'éthique relationnelle de l'enseignant : une éthique du *care* ou de la sollicitude.

De l'éthique telle qu'elle s'inscrit dans la relation éducative, s'ensuit la nécessité de circonscrire plus finement les compétences relationnelles requises, pour ne pas parler plus simplement des qualités humaines incontournables à l'exercice du métier. Il faut ici faire droit à l'éthique de la sollicitude développée par Carole Gilligan, psychologue américaine et collaboratrice de Lawrence Kohlberg à la fin des années 1960. L'ouvrage qui l'a fait connaître, *In a different voice,* publié en 1982 aux États-Unis et disponible en français dès 1986 sous le titre *Une si grande différence*, revient sur les résultats des recherches sur le développement moral conduites alors. Retour à Kohlberg : rappelons-nous, le développement moral est séquencé suivant une logique évolutive dont l'étape ultime est celle de la moralité post-conventionnelle. Ce que nous n'avions pas dit : un tel stade est réservé aux seuls

[1039] *Ibid.* , p. 98.

[1040] DUVERGE Yves, psychiatre, directeur d'un hôpital de jour, *Penser la loi pour des adolescents psychotiques au sein d'une structure soignante, op.cit.* p. 97.

représentants du sexe masculin. Dans la lignée de Piaget considérant que les principes moraux se construisent de manière privilégiée à travers des jeux collectifs parfaitement réglés, tels que les jeux de bille - qui d'ailleurs aujourd'hui ne sont plus, dans les cours de récréation, le privilège des petits garçons -, Kohlberg fait reposer la maturité morale sur une capacité discursive de raisonnement et un sens de la justice confondu avec l'impartialité rationnelle et l'exigence abstraite d'universalisation. Mais les enquêtes conduites font apparaître empiriquement, et de manière récurrente, que les filles s'en tiennent généralement au stade 3 de la moralité conventionnelle, soit au maintien des relations interpersonnelles harmonieuses, le souci de répondre aux attentes des autres, et en particulier des proches, reposant sur le partage des valeurs selon une confiance mutuelle. Comment expliquer une telle déficience morale du "sexe faible" ?

Pour C. Gilligan, le constat s'impose effectivement : les compétences morales les plus élevées sont exclusivement attribuées aux hommes. D'ores et déjà, il convient d'interroger d'une part, la démarche même des enquêtes, sur un plan méthodologique, et la théorie de la psychologie développementale, d'autre part. Les dispositifs d'enquête reposant sur les dilemmes moraux - celui de Heinz ayant connu la plus grande fortune - sont-ils en mesure de faire entendre plusieurs voix, l'expérience morale étant celle d'une partition polyphonique ? C. Gilligan part de l'hypothèse selon laquelle les protocoles de recherche, dès lors qu'ils privilégient cette forme déterminée de raisonnement moral, logique et impersonnel, sont construits de manière à confirmer la conception développementale de Kohlberg. Reprenons le dilemme de Heinz proposé à la fois à Jake et Amy, âgés respectivement de onze ans. Leurs raisonnements révèlent des univers de sens très différents, celui du jeune garçon entrant précisément en résonance avec la théorie psychologique en jeu : "pour Jake, il s'agit d'un conflit entre les droits de propriété et de vie qui peut être résolu par déduction logique. Pour Amy, c'est une rupture du réseau des relations humaines qu'il faut réparer avec le même matériau, c'est à dire la communication[1041].

[1041] GILLIGAN Carol, *Une voix différente. Pour une éthique du care,* trad. Annick Kwiatek revue par Vanessa Nurock, présentation par Sandra Laugier et Patricia Paperman, Paris : Flammarion, coll. Champs essais, 2008, 285 p., p. 59.

Précisons quelque peu.

Pour Jake, le dilemme moral ressortit à l'ordre de la justice, et sa résolution à celle d'un problème mathématique. La solution, rationnellement argumentée, fait valoir la valeur supérieure de la vie humaine dont la priorité logique ne pourrait qu'inciter le juge à la clémence, la morale faisant l'objet d'un consensus et les lois étant par ailleurs des conventions humaines susceptibles d'erreurs. L'émergence d'un mode de pensée certes encore conventionnel (à l'entrecroisement des stades 3 et 4 selon l'échelle de Kohlberg), mais déjà opérationnel et formel, témoigne d'une autonomie de jugement dont il y a tout lieu de penser qu'elle conduira le jeune garçon au stade ultime de développement. Comment faire alors entendre la voix ténue d'Amy dans ce chœur moral dominé par le métal masculin ? Loin d'une résolution logique et impersonnelle du dilemme, "Amy estime que la nécessité d'agir va de soi et s'interroge surtout sur sa forme[1042]", soit sur la manière dont Heinz pourrait soulager la souffrance de son épouse. En l'occurrence, selon un raisonnement conséquentialiste, elle estime que le pharmacien devrait pouvoir estimer les effets de son refus, compte tenu de l'urgence et de la gravité de la situation, raison pour laquelle il pourrait accepter un remboursement a posteriori du médicament ou solliciter l'aide d'autrui, les relations humaines se tissant entre elles de manière à la fois cohérente et harmonieuse.

> L'interrogateur est incapable d'imaginer une réponse qui n'appartienne pas au système philosophique et moral de Kohlberg; il lui est donc impossible de saisir la question d'Amy et de percevoir la logique de sa réponse. Il ne peut pas discerner que, derrière cette réponse qui à première vue semble évasive, se cachent une prise de conscience du problème et le désir de trouver une solution plus appropriée[1043].

Il est intéressant de noter que pour Jack, "la situation devient impersonnelle et se résume à une question de droits. Il soustrait ainsi le problème moral du monde subjectif des relations humaines pour le placer dans le domaine objectif de la

[1042] *Ibid.,* p. 58.

[1043] *Ibidem.,* p. 58-59.

logique et de la justice[1044]", à la différence d'Amy qui fonde son éthique sur l'expression des besoins proprement humains, et la personnalisation des relations sous la forme d'une narration compréhensive déployant ses effets dans le temps. Aussi, la fillette ne peut qu'être déstabilisée par des questions évaluant la structure cognitive interne du dilemme et auxquelles elle refuse de répondre directement. Et le souci du bien-être d'autrui n'étant pas universalisable, selon la théorie de Kohlberg, en raison de son attachement au contexte et à la particularité de la situation, les femmes en resteraient au stade de la moralité conventionnelle. Or il y a là un biais de raisonnement, le désir de venir en aide aux autres n'étant pas réductible à celui d'obtenir leur approbation à des fins de reconnaissance, et la conduite morale n'ayant pas pour seule préoccupation la prise en compte des besoins des seules personnes proches.

C. Gilligan décide alors de formaliser de nouvelles enquêtes susceptibles de faire entendre toutes les voix, y compris les plus discrètes ou les plus inaudibles, celles réduites au silence, en vue d'ouvrir le spectre de l'expérience morale. Parole est donnée à des femmes confrontées à un dilemme moral, face au choix de devoir ou non avorter. Il s'agit de donner désormais à entendre une voix morale différente qui pour autant n'est pas défaillante : l'éthique alors en jeu n'est pas, certes, celle des principes abstraits de la justice s'appliquant à des individus autonomes et rationnels, mais celle d'un souci de l'autre que l'on ne saurait pour autant réduire au seul attachement affectif à des relations interpersonnelles, à moins de s'en référer à des stéréotypes de genre. Or en quoi l'impartialité serait-elle nécessairement la garantie d'une objectivité morale ? En effet, « les jugements d'Amy contiennent les préceptes essentiels à une éthique fondée sur la préoccupation (*care*) d'autrui, comme les jugements de Jake reflètent la logique intrinsèque d'une approche du dilemme par la justice[1045]». C'est alors les fondements même de cette psychologie développementale qu'il convient d'interroger. Mais sans doute importe t-il auparavant de discriminer le sens du *care* !

[1044] *Ibidem.,* p. 60.

[1045] *Ibidem.,* p. 57

L'on entend par *care* le soin porté à autrui (en anglais, le verbe *to care* signifie "prendre soin", "se soucier de ","faire attention à"). Sous sa forme négative, l'expression *I don't care* signifie littéralement, et en termes choisis : "peu me chaut", ce qui renvoie à un refus de responsabilité, une indifférence qui peut être celle de la négligence. Sous sa forme substantivée, le *care* renvoie donc à une attention bienveillante, à travers le soin ou le souci porté à l'autre, que l'on pourrait rendre par le terme de sollicitude, adopté lors de la première traduction *Une si grande différence*. Mais dans la version la plus récente *d'Une voix différente,* Sandra Laugier et Patricia Paperman ont choisi de ne pas traduire "care" par "sollicitude".

> Dans "sollicitude" il est certes possible de voir la dimension relationnelle d'une sensibilité qui identifie comme telles les sollicitations et leur attribue une égale considération. Mais les connotations attribuées aux usages de ce terme français, de même que le "soin" plus neutre à première vue, risquent de rabattre l'idée du *care* soit sur une espèce de sentimentalisme affairé, soit sur une version médicalisée et inégalitaire de l'attention[1046].

Pour notre part, le terme de sollicitude nous paraît être le plus adapté à l'expression de l'éthique du *care* dans le champ éducatif, surtout si on l'entend au sens ricoeurien d'ores et déjà examiné, même si l'attention portée à la sensibilité ne doit pas en occulter la dimension pratique et effective. Dès lors, cette éthique de la sollicitude à comprendre d'emblée comme éthique de la relation est bien ce qui rend possible cette estime partageable à travers laquelle nous partageons une commune humanité. Dans l'échange, si l'un est en position de pâtir, il ne bénéficie pas pour autant de ma compassion comme d'un don le situant dans la position de débiteur. La sollicitude est un souffrir-avec "car il procède de l'autre souffrant un donner qui n'est précisément plus puisé dans sa puissance d'agir et d'exister, mais dans sa faiblesse même. C'est peut-être là l'épreuve suprême de la sollicitude que l'inégalité de puissance vienne à être compensée par une authentique réciprocité dans l'échange[1047]". Souffrance qui, à l'école, peut être celle de la détresse de l'enfant qui n'entend rien aux apprentissages ou aux normes qui lui sont inculquées. Certes, Carole Gilligan ne fait pas référence au philosophe protestant, mais le rapprochement

[1046] *Ibid.* p. VI de la présentation par Sandra Laugier et Patricia Paperman.

[1047] RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre, op. cit.,* p. 223.

n'est peut-être pas tout à fait fortuit. Il semble bien qu'il y ait dans le *care* de la sollicitude, au sens défini, plus que de l'empathie, l'être-en-relation étant davantage en jeu que l'identification à l'autre. Cette éthique fait pendant à celle qui privilégie l'égalité et l'autonomie des personnes, et à la justice est préférée l'idée d'une attention à l'autre et à soi faisant droit à la vulnérabilité de la personne.

La force d'une telle éthique du *care* ou de la sollicitude est précisément de mettre en exergue cette interdépendance de tous, en rupture avec l'idéal d'autonomie morale prôné par la tradition kantienne, et de souligner l'enjeu d'une vulnérabilité constitutive de l'être humain, et non réductible à des accidents de parcours ou à des catégories de personnes déterminées (les vieillards, les personnes en situation de handicap et, bien sûr, les enfants). Dès lors, la vulnérabilité de l'élève est d'autant plus déterminante d'un point de vue éthique qu'elle fait écho, comme en miroir, à celle qui nous habite et nous assigne au trait partagé de notre humaine condition, aux frontières incertaines de notre identité. Mais l'enjeu critique de la conception de Gilligan tient également à la mise en exergue de deux modes de pensée, l'un logique qui fait appel à la morale spéculaire de la réciprocité et l'autre qui répond davantage à une perspective éthique contextualisée et ouverte sur la complexité des relations en jeu. Pour en rendre compte, nous reproduisons ici un tableau qui a le mérite de la clarté et de la concision[1048] :

Conception de la moralité. Dimensions	**Moralité basée sur la justice.**	**Moralité basée sur la sollicitude.**
Moi	Autonome par rapport aux autres	Interdépendant par rapport aux autres
Relations	Basées sur la réciprocité, égalité (Moi = Autre)	Basées sur la réponse aux attentes des autres

[1048] PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique, op. cit.,* p. 47.

Principes	Impartiaux et généralisés	Contextualisés, adaptés aux particularités des situations
Motifs	Répondre à ses obligations morales	Maintenir/Restaurer les relations humaines

On pourrait également préciser que l'un des apports de cette éthique du *c*are, au-delà de la seule conception de Gilligan, est la critique qu'elle porte au modèle de développement moral, critique déjà présente, on l'a vu, dans la théorie habermassienne de la justice. Mais loin de se situer sur l'axe de la délibération rationnelle, l'accent se porte sur la vie quotidienne et la vulnérabilité. L'éthique de la sollicitude ouvre ainsi la voie (la voix) à une réflexion sur la vie humaine ordinaire et la vulnérabilité, l'interdépendance responsable et solidaire ne pouvant se concevoir avec pour arrière plan métaphysique l'autonomie des individus. Rendre visible l'invisibilité de ces relations et activités centrées autour du bien-être des personnes constitue, en ce sens, une véritable rupture épistémologique. "En réalité, une ontologie du *care s*'enracine dans une critique de toutes les formes de puissance, qu'elles soient naturelles ou fabriquées par l'homme, au profit de tout ce qui mérite protection, attention, et risque toujours l'effacement ou la disparition[1049]". Il s'agit en ce sens de prêter attention à la vie humaine dans la pluralité de ses manifestations, d'où le souci également de la nature et de sa préservation, sur un plan écologique. L'attention à la vulnérabilité sous toutes ses formes est ainsi une éducation de la sensibilité immanente à la vie. "L'éthique du *care* mobilise bien une ontologie de la vulnérabilité en déstabilisant cependant une tradition intellectualiste ou spiritualiste[1050]". Mais l'on pourrait aussi considérer qu'une telle éthique résiste à toute ontologisation, dès lors qu'elle prête attention au jeu mouvant de la vie et à la complexité singulière de l'expérience humaine.

> Le *care* propose de ramener l'éthique au niveau du "sol raboteux de l'ordinaire" (Wittgenstein). Il est réponse pratique à des besoins spécifiques qui sont toujours ceux

[1049] BRUGERE Fabienne, *L'éthique du "care",* Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?", 2011, 128 p., p. 64.

[1050] *Ibid.,* p. 66.

> d'autres singuliers (…). Le *care* nous rappelle que nous avons besoin d'autres pour satisfaire nos besoins primordiaux. La réflexion sur le *care* va contre ce que Wittgenstein appelait dans le *Cahier bleu* la "pulsion de généralité", le désir d'énoncer des règles générales de pensée et d'action. Elle vise à faire valoir en morale l'attention au(x) particulier (s), au détail ordinaire de la vie humaine. Une telle volonté descriptive modifie radicalement la morale : apprendre à voir ce qui est important et non remarqué, justement parce que c'est sous nos yeux. (…). Les éthiques du *care* appellent une sorte d'ethnographie morale qui laisserait leur place aux expressions propres des agents davantage qu'une approche surplombante[1051]".

Cette attention portée à l'invisible, au contingent, à l'ordinaire, au minuscule, s'intéresse aux lignes brisées, aux marges et fractures de l'existence, aux identités qui se dessinent en creux, aux problèmes concrets les plus ordinaires mais non pour autant les plus triviaux. La modestie de l'éthique du *care* explique sans doute le désintérêt qu'elle provoque dans le milieu universitaire, alors même que son application dans le milieu scolaire ouvre la voie à l'exploration critique et pédagogique.

C'est surtout la philosophe américaine Nel Noddings qui a appliqué l'éthique de la sollicitude à la sphère de l'éducation, dans le prolongement des travaux réalisés par C. Gilligan[1052]. La condition initiale de l'être humain ne saurait être le "voile d'ignorance" d'êtres rationnels désincarnés, imaginé par Rawls et que nous avons d'ores et déjà évoqué, mais une sorte de détresse originelle conditionnant notre relation aux autres. La vulnérabilité et la dépendance à autrui sont chez N. Noddings au cœur même de l'éthique alors qu'elles représentent un point aveugle des théories de la justice. La relation privilégiée est celle de la dyade en ce qu'elle met en contact la personne qualifiée de *one caring* manifestant présence et attention à l'autre, et celle, *cared for,* qui répond à une telle sollicitude. Dans le champ éducatif, l'apport d'une telle éthique "c'est de nous rappeler que toute relation digne de ce nom est

---

[1051] LAUGIER Sandra, "Le sujet du *care* : vulnérabilité et expression ordinaire", *in* MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, PAPERMAN Patricia, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité,* Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2009, 302 p., article p. 159-200, citation p. 167-168-169.

[1052] NODDINGS Nel, *Caring : a Feminine Approach to Ethics and Moral Education The Challenge to Care in Schools* (1984), Berkeley : University of California Press, 216 p., *An alternative Approach to Education* (1992), New-York : Teachers' College Press, 2d revised edition, 2005, 193 p. *Philosophy of Education* (1995), Westview Press, 3° revised edition, 2011, 320 p. Ouvrages non traduits.

d'abord rencontre, ouverture et dialogue entre un Je et un Tu ; que la première tâche éthique de l'enseignement, c'est de rendre les élèves présents à titre de sujets, de les reconnaître comme tels[1053]". La compétence éthique en jeu serait ainsi celle du développement d'une sensibilité à l'autre, à l'être-en-relation, à travers notamment l'autorisation donnée à l'élève d'être un interlocuteur à part entière, digne de confiance, reconnu en son statut de sujet. Cette compétence relationnelle et dialogique qui requiert une éducation à un tel savoir-être "repose sur une présence forte à soi et à l'autre, sur une ouverture, une attention soutenue à l'autre, sur une capacité d'écoute et de parole, sur une habileté à poser des questions, à remettre en question, à raisonner avec d'autres, à juger et à décider en tenant compte des circonstances, du contexte, des personnes concernées[1054]". Mais cette éthique du *care* appliquée à l'éducation requiert plus précisément quatre leviers pour se développer : la pratique, la confirmation, le modèle et le dialogue[1055].

- ✓ *La pratique* : il s'agit de mettre en œuvre dans la classe des situations susceptibles de favoriser l'entraide et les interactions coopératives entre élèves[1056]. L'attention et le souci portés à l'autre peuvent être également développés par des projets d'école valorisant les services rendus à la communauté éducative, l'attention étant attirée sur la nécessité d'éviter toute dérive comportementaliste et l'ancrage nécessaire dans l'intérêt des élèves. L'enjeu est également l'implication active et effective des élèves. En ce sens,

---

[1053]ROY BUREAU Lucille, "Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants, op. cit.,* article p. 115-131, citation p. 122.

[1054] *Ibid.,* p. 127.

[1055] Pour l'analyse de ces quatre leviers, nous nous inspirerons en partie de deux articles de Claude GENDRON, chercheuse québécoise dans le domaine de l'éthique du *care*, intéressée notamment par la question du dialogue : "La sollicitude. Une éthique relationnelle", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines, op. cit.,* p. 47-84 ; "Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du *care* : une utopie ?", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants,* sous la direction de France JUTRAS et Christiane GOHIER, *op. cit.,* p. 133-152.

[1056] Dans l'ouvrage *Eduquer à la citoyenneté* de Jean-François VINCENT, *op. cit.,* de nombreux outils sont proposés aux enseignants afin d'encourager l'entraide, le tutorat et la solidarité, et en vue de favoriser l'apprentissage coopératif d'une part et, d'autre part, celui de la démocratie participative.

le Conseil de la Vie Lycéenne qui rassemble dix élus lycéens et des représentants des personnels et des parents d'élèves est une instance privilégiée de dialogue autour de tous les problèmes qui intéressent l'établissement et l'amélioration du bien-être collectif. Ce lieu d'écoute qui accorde une place égale à la parole de l'élève et des adultes permet de faire émerger des propositions dont les plus réalistes peuvent avoir force de décision après vote au C.A. Ainsi, témoignant ici de ma propre expérience, les propositions de réaménagement paysager engageant de lourdes dépenses ont moins la chance de voir le jour que la question concrète et quotidienne d'une alternative à la suppression du papier toilette, en raison d'abus commis par les élèves ! Quant à la formation des enseignants, il importe ici de souligner l'urgence d'une formation à la compétence relationnelle associée au *care,* qui n'est guère envisagée que dans le cadre d'une éducation à la santé, laquelle, encore marginale, se développe néanmoins de plus en plus.

- ✓ *La confirmation* : ce terme, emprunté au philosophe Martin Buber, désigne l'affirmation et l'encouragement des potentialités du sujet, l'attention portée à ce qu'il y a de meilleur en lui. Ainsi, par exemple, un élève commettant un acte peu respectueux d'autrui, ne devrait pas se voir condamné selon une logique de la confession et de la faute à expier, faisant appel à une morale de l'obéissance surmoïque, mais se voir confirmé dans ses dispositions à être autrement qu'il n'est, par l'ouverture d'un dialogue compréhensif. L'enjeu de la construction d'un tel idéal éthique est qu'il ne repose pas sur un déni psychologique : pour N. Noddings, il convient d'accepter notre part d'ombre : la férocité et la capacité de haine qui nous habitent. Pour que la confirmation puisse avoir lieu entre élèves et professeurs, il importe par ailleurs de créer des relations de confiance stabilisées dans le temps, et renforcées par des pratiques coopératives. Du côté de la formation, les tuteurs ou maîtres de stage sont sans doute les plus à même de tisser des liens de proximité et de sollicitude avec le professeur stagiaire, de manière à favoriser chez lui la construction d'une identité professionnelle toujours mise à mal narcissiquement par l'épreuve de la vulnérabilité. La confirmation du Soi éthique, en ce qu'elle requiert temps et disponibilité aux élèves, présuppose

ainsi, selon N. Noddings, des conditions structurelles optimales rarement atteintes dans le système scolaire, en raison des classes surchargées et de la lourdeur des programmes.

- ✓ *Le modèle* : la sollicitude ne relève pas d'une édification morale mais d'une qualité relationnelle que donne à voir le professeur. On se souvient que l'exemplarité morale est également encouragée par la mouvance de l'éducation du caractère, mais ce qui est ici en jeu est moins un modelage comportemental qu'une qualité d'être spécifique qui a pour nom présence. "Cette notion suppose une disponibilité de mon être envers les personnes *cared-for* (en l'occurrence, les étudiantes et les étudiants) qui se conjugue avec une attitude d'attention, de réceptivité[1057]".
- ✓ *Le dialogue* : Cette attention et cette réceptivité se cristallisent de manière privilégiée dans les relations dialogiques qui n'éludent d'ailleurs pas la confrontation conflictuelle parfois nécessaire, lors de problématiques sensibles abordées à l'intérieur de discussions réglées, ou de manière plus informelle, en dehors des cours. Le dialogue n'est ainsi pas arrimé à une méthode ou des objectifs pédagogiques prédéfinis, comme la discussion de dilemmes moraux dans l'approche cognitivo-développementale. Le dialogue moral articule la disponibilité à autrui qui n'est pas une mise hors circuit des sentiments qui l'animent à une rationalité toutefois riche de l'épaisseur du vécu, loin de la sécheresse d'une argumentation sans ancrage aucun dans l'expérience des sujets-élèves. Nombre de chercheurs québécois soulignent la nécessité de développer la discussion éthique entre pairs afin de permettre "la construction d'une connaissance collective de soi désignée comme "nous moral". (…). Une telle communauté cherchera à développer, comme constituante de sa propre identité, le sentiment d'un engagement moral envers l'autre[1058]", loin d'une adhésion à des normes prescrites par l'école et requérant seulement une responsabilité juridique. On voit ici tous les enjeux du *care* pour les enseignants qui développeraient moins une responsabilité

[1057] GENDRON Claude, "Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du *care* : une utopie ?", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants, op. cit.,* p.143.

[1058] *Ibid.,* p. 147-148.

pour autrui par obligation déontologique envers l'institution, que par fidélité à une communauté professionnelle dans laquelle ils se reconnaitraient.

Reste que qualifier une telle éthique de féminine ne va évidemment pas sans poser problème, et semblerait signifier une différence anthropologique relevant pourtant d'une pure construction culturelle, y compris sur le plan moral. Les critiques qualifiant cette éthique féministe d'essentialiste et de naturaliste ne sont pas sans raison. Françoise Héritier a montré en quoi ce "la valence différentielle des sexes[1059]" s'est imposée universellement dans les différentes sociétés qu'elle règle et structure tout autant que la prohibition de l'inceste et le système des alliances, mis en évidence par Lévi-Strauss. Le principe originaire de la différence des sexes empiriquement observé (ce point resterait d'ailleurs à discuter, en ce que l'on pourrait soutenir que seul le symbolisme linguistique est puissance de différenciation sur fond d'absence), se décline à travers des oppositions binaires à l'œuvre dans la nature (jour et nuit, chaud et froid, sec et humide, etc.) et projetées dans les catégories de la pensée et du langage (extérieur et intérieur, abstrait et concret, sphères publique et domestique). Dès lors, les valeurs morales sont "genrées", partagées et hiérarchisées selon une distribution culturellement variable, mais jouant toujours de manière inégalitaire en faveur de la domination masculine, en vue de refouler l'inquiétante étrangeté de cet Autre maternel, dont l'exorbitant pouvoir est celui de pouvoir donner naissance à l'identité (les filles) et à la différence (les fils). Ainsi, les qualités d'attention bienveillante et de soin attribuées au féminin relèvent-elles d'un construit culturel, et la binarité entre la justice et le *care*, l'individualisme et le souci de la communauté, l'autorité du droit et l'accueil protecteur à la vulnérabilité, n'a de valeur intellectuellement pertinente qu'au regard de la critique d'un seul modèle moral, qui s'est imposé socialement.

La philosophe américaine Joan Tronto explique en quoi le *care,* sous réserve d'une valorisation politique et économique, pourrait devenir le socle d'une conception

[1059] HERITIER Françoise, *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence,* Paris : Odile Jacob, 1996, 332 p.

renouvelée de la justice sociale, faisant droit à la vulnérabilité[1060]. A titre d'exemple, la police s'est masculinisée aux Etats-Unis, sa mission étant la préservation de l'ordre public, alors qu'elle était initialement associée à des prestations de soin et de protection. A contrario, l'éducation nationale qui se féminise de plus en plus et dont la visibilité sociale est de plus en plus forte est considérée à travers le prisme du *care,* ce qui légitime politiquement et économiquement sa dépréciation. Le risque est alors de reconfigurer le paysage social à l'aune d'une telle logique binaire s'exprimant à travers une triple frontière: celle qui disjoint morale et politique, sentiments et raison, et enfin, sphères publique et privée. Penser le *care* comme une éthique du soin qui ne serait pas réservée à la sphère domestique ou réduite à une activité socialement dévalorisée dès lors qu'elle s'exprimerait dans la sphère publique, est en interroger la dimension politique et l'assomption démocratique possible. Déconstruire de telles lignes de partage, c'est rendre possible une éthique contextualisée qui se tient à distance d'une approche compassionnelle conçue sur le modèle de la dyade *one caring/cared for,* et n'a pas pour autant la prétention de subsumer les principes rationnels et universalistes d'une morale de la justice.

3.2.10. L'éthique narrative du *care* et/ou la morale de la justice

L'éthique du *care* offre le mérite de nourrir l'idéal éthique de l'élève qui, rappelons-le, repose sur la reconnaissance de ses propres limites, d'une puissance d'amour non moins que de haine, image de soi réaliste qui peut toutefois s'enrichir et s'étoffer au contact de l'enseignant participant à la construction de ce "soi éthique". Le récit de soi, de nature à faire surgir dans une narration singulière son propre vécu moral, peut être encouragé, à travers l'écriture, l'expression dramatique ou encore des entrevues, mais il demeure difficile à mettre en œuvre dans le contexte scolaire. Nancy Bouchard "croit également que la mise en scène d'histoires personnelles

[1060] TRONTO Joan, *Un monde vulnérable. Pour une politique du care, Paris :* La Découverte, 2009, 239 p.

risque de dégénérer en véritable psychodrame, une activité plus thérapeutique qu'éducationnelle. Elle propose donc une approche qui fait appel aussi bien au jeu dramatique qu'à la rédaction rétroactive et à la discussion[1061]".

Dans son ouvrage sur *L'éducation morale à l'école*[1062], Nancy Bouchard propose, à partir d'une recherche-action conduite dans des écoles secondaires du Québec, la dramatisation d'une problématique morale à partir de récits imaginaires basés sur des dilemmes susceptibles d'entrer en résonance avec le vécu des élèves. La médiation culturelle évite la double dérive subjectiviste et relativiste : "l'école doit aussi permettre à l'élève de s'ouvrir aux voix morales transmises à travers l'histoire, les arts, la littérature[1063]", sous réserve que les œuvres choisies suscitent la réflexion, loin d'imposer de manière non critique des normes comportementales. Quant au jeu dramatique, son intérêt est en effet de ne pas se confondre avec le jeu de rôles, tel que le psychiatre Moreno l'a conceptualisé, toujours susceptible de dégénérer en psychodrame dès lors qu'il mettrait en scène un vécu trop proche de la réalité des élèves (exemple d'un entretien avec le directeur), ou en lien avec une expérience douloureuse non résolue du sujet. La rétroaction verbale s'opère sur la situation jouée, de manière à ce que la problématique morale dégagée autorise ensuite la narration par écrit, dans un journal, d'une expérience singulière dont l'enseignant prendra alors seul connaissance, l'invitant par ses remarques à poursuivre le récit par lequel il pourra devenir l'auteur de sa propre voix morale. "Par le jeu, l'élève se révèle en tant que qu'être social à travers un rapport particulier aux autres; par l'écriture, il se révèle en tant qu'être unique dans toute sa subjectivité, à travers un rapport privilégié à une autre personne[1064]".

[1061] MORRIS Ronald W., "L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines, op. cit*., article p. 135-169, citation p. 144.

[1062] BOUCHARD Nancy, *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture,* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 90 p.

[1063] *Ibid.,* p. 63.

[1064] *Ibidem.,* p. 32.

On pourrait ici pointer le risque d'une approche confessante assimilant peu ou prou l'enseignant à un directeur de conscience. Il importe toutefois de préciser que le choix doit être laissé à l'élève de narrer soit une expérience personnelle, soit son expérience de jeu. Il n'empêche que l'on peut s'interroger sur la pertinence du modèle de la dyade dans l'éducation morale. Il risque d'y avoir confusion entre un transfert pédagogique et un transfert analytique, d'ores et déjà dénoncée (3.2.4.), ou encore induction sauvage d'un transfert imaginaire (et non symbolique), proche de la suggestion hypnotique, favorisant l'identification de l'élève à un enseignant fortement idéalisé. Par ailleurs, comme le fait remarquer Joan Tronto, "le modèle dyadique du *care* n'est pas seulement inadéquat, il n'est pas, d'un point de vue normatif, un bon modèle de *care*[1065]. En effet, il repose sur une asymétrie problématique du *care* en ce que, comme l'indique Noddings, le bénéficiaire, *cared-for*, doit répondre par sa reconnaissance : en l'occurrence, confiance accrue envers l'enseignant ou l'institution scolaire, implication plus forte dans les apprentissages, compréhension plus fine de soi rejaillissant positivement sur la relation éducative. Que cette dernière soit asymétrique est indiscutable, mais le problème est qu'une telle dyade est "également une façon pour ceux qui soignent d'éviter de reconnaître leur égale vulnérabilité[1066]". Certes, l'enseignant est invité par Noddings à narrer des anecdotes autobiographiques à travers lesquelles il exposerait sa vision d'une vie bonne. De telles narrations, sous réserve de ne pas répondre à une obscène mise en scène de soi, auraient pour vertu de susciter l'intérêt des élèves et de nourrir leur soi éthique, mais l'on ne saurait pourtant minimiser les effets de captation opérant sur le mode de la séduction narcissique. Je dois néanmoins reconnaître que le récit de telles expériences personnelles, à la condition d'en user avec discrétion et de manière discriminée, exerce un impact fort sur les étudiants en formation, mais l'enjeu en est moins l'édification d'un moi moral exemplaire que l'assomption d'une identité professionnelle mise à l'épreuve de sa propre vulnérabilité. Exposer celle-ci est ainsi participer à la construction d'une posture éthique commune résultant du deuil d'une

---

[1065] TRONTO Joan, "*Care* démocratique et démocraties du *care*", *in* MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, PAPERMAN Patricia, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité, op. cit.,* article p. 35-55, citation p. 53.

[1066] *Ibid.,* p. 47.

impossible perfection, et révéler en quoi la relation ne participe de la sollicitude qu'à la condition d'un renoncement à un fantasme d'emprise morale. Par ailleurs, il est intéressant de noter que N. Noddings recommande au professeur une attitude de neutralité pédagogique lors des échanges avec les élèves sur les questions de morale, en vue d'encourager leur expression, attitude proprement aporétique en ce qu'elle suppose un retrait de sa propre personne, alors même qu'il est invité également à la narration de son expérience propre. "On trouve en effet, d'une part , une incitation morale à aider, influencer, nourrir personnellement le développement des élèves (associé chez Noddings à l'idéal éthique) et, d'autre part, une incitation morale à se garder de les orienter unilatéralement[1067]". Outre une telle injonction paradoxale, le risque est d'entériner des positions témoignant d'un relativisme moral problématique, véhiculant des stéréotypes qu'il convient précisément de désamorcer. Quant à la neutralité, elle n'est justement pas requise du professeur de l'Ecole de la République, sur le plan axiologique. L'élève demande d'ailleurs à l'enseignant, lors de débats à visée philosophique par exemple, quelle est sa position. Le refus d'un clair positionnement n'est pertinent que s'il vise à ce que les élèves ne se soumettent pas à des arguments d'autorité, mais par la manière dont il va infléchir la discussion, le professeur ne peut évidemment être complètement neutre. Pourquoi d'ailleurs renoncer à influencer l'élève s'il s'agit de l'amener à un questionnement propre ? Bref, le point faible de cette éthique de la sollicitude tient à cette mise hors circuit du paradigme juridique, et au renoncement de toute figure d'autorité (au sens symbolique du terme : ce qui est susceptible de faire loi).

Loin d'opposer l'éthique de la sensibilité à la morale des principes rationnels, le *care*, attention bienveillante à la singularité, aux droits et devoirs impersonnels, le souci du proche et du local à l'abstraction du lointain et du général, il importe d'"introduire de la vulnérabilité dans l'autonomie, de la subjectivation dans la personne, de la sollicitude et du soin dans la justice[1068]". Ce qui signifie que l'on a affaire à deux voies de construction des valeurs qui, loin d'être antagonistes, se

[1067] GENDRON Claude, "La sollicitude. Une éthique relationnelle", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines, op. cit.,* p. 78.

[1068] BRUGERE Fabienne, *L'éthique du "care", op. cit.,* p. 39.

complètent et s'enrichissent mutuellement. Maria Pagoni-Andréani fait observer avec pertinence que cette distinction n'est pas sans rappeler celle que fait le psychologue soviétique Vygotsky entre "concepts scientifiques" et "concepts quotidiens" qui suivent une ligne de développement inverse[1069]. Ainsi, les concepts scientifiques relèvent d'une abstraction généralisante (concept scientifique de vitesse, ou concept socio-économique de révolution), alors que les concepts issus de l'expérience quotidienne (objets de l'environnement familier, concepts liés aux liens de fratrie et de parenté) sont construits intuitivement à partir de relations directes d'attachement, avant que de pouvoir s'abstraire du particulier. De la même manière, la conception morale est soit spontanée et issue de mécanismes de projection et d'identification, de contagion mimétique : la sollicitude, soit normée à partir de la transmission de règles et valeurs verbalisées : la justice.

> Ainsi, par exemple, le concept d'amour acquiert pour le petit enfant un caractère normatif quand il l'écoute à l'église sous la forme de la parole de Jésus-Christ : "Aimez-vous les uns les autres". Mais il a en revanche, un caractère spontané quand le même enfant ressent le besoin d'embrasser la petite fille avec laquelle il joue ou de consoler son petit frère qui pleure parce qu'il a perdu son jouet[1070].

C'est dire que l'éthique du *care* recouvre les premières formes d'expérience morale, fondées dans l'ancrage affectif du sujet et de ses liens initiaux d'attachement et d'amour. On retrouve là l'idée de la dépendance initiale de chacun à travers la dyade mère/enfant, l'épreuve d'une détresse dont la morale ultérieure gardera la trace. Cette subordination primaire, recouverte d'un voile d'opacité ou d'oubli, est geste éthique en ce qu'elle pose l'interdépendance et la vulnérabilité de tous au fondement du lien social. Ce qui semblerait signifier que la sollicitude n'a pas de sexe, même si pour Freud, dans son ouvrage M*alaise dans la civilisation* auquel C. Gilligan fait référence, les femmes font entendre une autre voix que celle de l'agressivité foncière au fondement du processus culturel : celle d'une "pulsion altruiste" ayant pour effet de tisser des liens de connexion avec autrui, d'unir les hommes entre eux. "Freud donne le rôle principal dans le drame théâtral qu'il créée entre le bonheur et la culture,

---

[1069]PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral, op. cit.,* p. 48-50.

[1070] *Ibid.* p. 49.

à la morale qui transforme le danger de l'amour en malaise de la civilisation. Ce drame projette une lumière sombre sur le rôle de l'amour (…). Mais pour Freud, intégrer ce sentiment dans la structure de sa psychologie changerait sa description de la vie pulsionnelle, du moi et des relations humaines[1071]".

Les femmes tendent en effet à privilégier l'amour et à contrarier l'œuvre civilisatrice, typiquement masculine, mais c'est pour Freud, dans l'impuissance qu'elles sont à sublimer leur libido. "Et pourtant ce sont ces mêmes femmes qui, à l'origine, avaient établi la base de la civilisation grâce aux exigences de leur amour[1072]". Ainsi, une autre voie de développement moral aurait pu s'esquisser "dont le rôle est non pas de limiter l'agression mais d'entretenir des liens[1073]". Ce processus au service d'Eros et de l'union des familles, peuples et nations en une vaste unité, ne s'est pourtant pas réalisé et force est de constater qu'"au cours de l'évolution, le rapport entre l'amour et la civilisation cesse d'être univoque: le premier, d'une part, combat les intérêts de la seconde, laquelle, d'autre part, le menace de douloureuses limitations[1074]". Que l'amour soit ou non sublimé (certains - tel Saint François d'Assise - ont choisi la voie de l'amour universel de l'humanité), il semblerait nécessaire à la civilisation d'en refouler la puissance corrosive, potentiellement destructrice, en ce qu'elle renonce à la différenciation ouvrant la voie à l'autonomie et l'individualisation.

Là encore, la question n'est pas de faire jouer l'une contre l'autre ces deux voies de développement mais d'en penser l'interdépendance possible. Dans une note de bas de page de la même section IV, Freud évoque l'hypothèse d'une bisexualité dont l'importance dans la vie psychique est indéniable[1075]. Mais comme Freud le

---

[1071] GILLIGAN Carol, *Une voix différente. Pour une éthique du care, op. cit.,* p. 83.

[1072] FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation, op. cit.,* section IV, p. 37

[1073] GILLIGAN Carol, *op. cit.,* p. 83.

[1074]FREUD Sigmund, *op. cit. ,* p. 36.

[1075] *Ibid.,* note 25 p. 38 : "L'homme est lui aussi un animal doué d'une disposition non équivoque à la bisexualité. L'individu correspond à une fusion de deux moitiés symétriques dont l'une, de l'avis de plusieurs chercheurs, est purement masculine et l'autre féminine. Il est tout aussi possible que chacune d'elles à l'origine fût hermaphrodite. La sexualité est un fait biologique très difficile à concevoir psychologiquement, bien qu'il soit d'une extraordinaire importance dans la vie psychique".

reconnaît, une telle conception demeure obscure et problématique, d'un point de vue psychanalytique, en ce qu'elle ne rattache pas à la théorie des instincts. Pour autant, il semblerait qu'aujourd'hui, au regard des évolutions sociales, le refoulement chez l'homme d'une vulnérabilité constitutive soit quelque peu levé et que les femmes s'inscrivent volontiers dans des dispositifs procéduraux de justice rationnelle, les lignes distribuant le pouvoir au sein des sphères publique et privée s'étant quelque peu déplacées. *Dès lors, une pensée complexe pourrait faire droit à cette double voie de développement, loin de tenter une conciliation impossible ayant pour effet de subsumer une catégorie sous une autre, selon une logique binaire renvoyant à la question du genre.* Il s'agirait seulement de ne pas recouvrir nos premières expériences relationnelles chargées d'affectivité et qui constituent le soubassement de nos futures représentations mentales. Ainsi, la notion de justice acquise partiellement vers la moitié de la deuxième année, s'enracine dans nos premiers sentiments moraux. Prenons l'exemple de l'empathie, éprouvée à cet âge chez l'enfant dans les échanges avec ses pairs, compétence psychosociale valorisée dans l'éducation à la santé, et qui peut également constituer un levier pédagogique intéressant pour développer le sens de la justice. Le psychanalyste et psychiatre Serge Tisseron distingue quatre dimensions de l'empathie :

> La capacité de ressentir les émotions d'autrui nous permet d'être affecté par nos semblables (…). La possibilité d'avoir une représentation des contenus mentaux de nos interlocuteurs correspond à l'"empathie cognitive (…). La tendance à se transposer par l'imagination dans des personnages réels ou fictifs constitue la troisième dimension de l'empathie (…). Enfin, une dernière dimension de l'empathie concerne la volonté d'aider et de protéger ses semblables[1076].

La première forme d'empathie affecterait davantage les femmes, de par l'évolution des espèces, cette capacité pouvant s'avérer contre-productive lorsqu'elle conduit à la colonisation invalidante d'émotions oblitérant le discernement moral. On a envie d'ajouter que la distribution socio-sexuée des rôles contribue également à de telles dispositions. On pourrait dès lors se demander si, a contrario, les hommes sont plus "doués" quant à l'empathie cognitive, si l'on s'en réfère du moins aux analyses constructivistes de développement ? Une telle capacité, si elle s'accompagne d'un

[1076] TISSERON Serge, *L'empathie au cœur du jeu social,* Paris : Albin Michel, 2010, 226 p., p. 54-56.

retrait des émotions, peut alors conduire à la manipulation d'autrui et à la perversion. La troisième forme d'empathie relève d'identifications projectives qu'active par exemple le jeu de rôles. Quant à la dernière forme, elle semble recouvrir la sollicitude de l'éthique du *care,* mais faisons ici le pari qu'elle n'a pas de sexe *en soi*, sous réserve d'être socialement encouragée dans l'éducation.

En l'occurrence, S. Tisseron s'intéresse à la violence des images, monde sans corps susceptible de sidérer la pensée du tout jeune enfant, de pétrifier le développement identificatoire : "la télévision enferme l'enfant dans la prison de comportements qui s'auto-renforcent. Les modèles internes opérants mis en place sous l'effet des premières interactions familiales sont gelés[1077]", ce qui a pour effet d'inhiber la capacité d'empathie. Or la reconnaissance de l'autre comme semblable limite le désir d'emprise et de toute puissance infantile. L'imposition d'une présence audiovisuelle non critique à de très jeunes enfants risque d'avoir pour effet le clivage, le refoulement de désirs érotiques et agressifs - survalorisés dans les médias aujourd'hui - étant de moins en moins opérant. "Le risque de l'éducation est de laisser cohabiter chez l'enfant deux espaces psychiques séparés. L'un où les règles de la vie sociale sont intériorisées et l'autre où elles sont ignorées, avec la possibilité de passer brutalement de l'un à l'autre[1078]". Or le seul moyen de lever une telle opposition serait la mobilisation des affects par l'engagement du corps, à travers des situations où l'enfant pourrait vivre par procuration des émotions susceptibles de l'envahir et qu'il ne saurait contenir. Deux consignes sont données à des élèves de maternelle, celle de jouer comme au théâtre et la co-construction, avec les enseignants qui ont suivi une formation préalable, d'un scénario à partir d'images fortes ou impressionnantes ayant pu exercer un impact peu ou prou traumatique sur l'élève[1079]. Du point de vue des programmes scolaires, il y a ainsi une pré-éducation aux images dont la charge émotionnelle doit pouvoir être mise à distance. Par une telle narration, l'imagination

---

[1077] *Ibid.,* p. 139.

[1078] *Ibidem.,* p. 143.

[1079] *Ibidem.,* p. 175-183. Voir également le film réalisé par Philippe Meirieu autour de ce projet éducatif et consultable sur www.capcanal.com : *Mets-toi à ma place ! la prévention de la violence à l'école maternelle.*

est stimulée et l'expression orale encouragée, selon les règles du vivre-ensemble (prise de parole non intempestive et écoute des autres). L'enjeu est surtout d'éviter la mise en scène publique d'événements relevant de la sphère privée, le brouillage des frontières ayant alors pour effet d'induire chez l'enseignant une posture "psy" inadéquate. L'histoire doit pouvoir être jouée avec une implication corporelle qui n'ira jamais jusqu'à mimer des scènes de maltraitance ou de violence. Il s'agit de "faire semblant", de retrouver le sens du jeu qui est celui de la retenue, tout en verbalisant l'action et les postures incarnées successivement à travers le *Jeu des trois figures* : agresseur, victime et redresseur de torts. La règle fondamentale est non pas que tous les élèves jouent (au regard de leur vécu, certains peuvent ne pas souhaiter s'impliquer), mais de demander à l'élève qui souhaite s'engager de jouer les différents rôles afin d'éviter l'enkystement identificatoire précoce dans l'une des trois postures, renforcé par des places sexuelles (les garçons s'identifient plus aux agresseurs et les filles aux victimes). La rétroaction finale sur le jeu de rôles permet d'opérer les ajustements nécessaires.

Outre sa fonction quant à la prévention de la violence scolaire, une telle activité prétend désamorcer toute mesure de dépistage précoce des "enfants à risque" (mesure proposée par l'Inserm en 2007 et abandonnée suite aux vigoureuses protestations d'éminentes personnalités) mais surtout, de proposer "une alternative aux programmes d'apprentissage des habiletés sociales en mettant l'accent sur le jeu de rôles comme moyen de mobiliser les couches profondes de la personnalité (…). Parce que l'empathie peut s'apprendre, elle doit être enseignée[1080]".

Enseigner l'empathie de même que les compétences relevant du *care :* l'attention et la réponse à l'autre notamment, est alors en reconnaître l'enjeu quant à la formation morale du sujet. *Reste qu'une telle conception morale spontanée doit être étayée par une conception normative, régulant les échanges à travers les principes de respect et de justice.* "Ainsi, la conception morale de la sollicitude constitue la structure de base de la construction de la conception normative de la justice. Par ailleurs, la conception normative de la justice sert de creuset à la formation de structures plus généralisées et plus équilibrées dans lesquelles s'intègre la conception

[1080] *Ibidem.,* p. 182-183.

morale de la sollicitude[1081]". Nous pensons ainsi que l'éducation à la responsabilité, à travers la sensibilisation à l'environnement et à l'écologie, peut-être un moyen de penser en synergie ces deux voies de développement moral. Le soin de l'environnement qui peut d'ailleurs être exercé par des institutions relève bien du *care* : pour Joan Tronto, le *care* se décline à l'égard d'autrui, de soi-même, mais aussi du monde, relevant à la fois de catégories sociologiques, psychologiques, économiques et politiques. La définition du *care* dont le modèle paradigmatique est irréductible à une relation duelle, est celle d'"une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre "monde" de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible[1082]". Dès lors, le souci de soutenir la vie est celui de l'attention à l'environnement qui a pour corollaire moral la responsabilité, laquelle ne peut s'affranchir de principes formels en définissant les conditions d'effectivité : *" Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre"; ou pour l'exprimer négativement : "Agis de façon que les effets de ton action ne soient pas destructeurs pour la possibilité future d'une telle vie*[1083]". Un tel impératif invoque non la cohérence de l'acte avec lui-même, à l'instar de la morale kantienne, mais celle des effets réels de mon action, au regard de l'humanité à venir. Cette éthique de la responsabilité est bien réglée par un horizon de justice, mais la rationalité en est effective dès lors qu'elle prend en compte la question de l'universalisation possible de notre action, sur la planète. C'est bien une heuristique de la peur (dimension des sentiments) qui fonde cette éthique de la présence, par le fait de devoir prendre le risque de conjuguer la responsabilité au futur antérieur (apprécier rétro-prospectivement les conséquences écologiques de notre supposée maîtrise de la technique). Il convient toutefois de convertir cette inquiétude métaphysique en une puissance affective positive, l'amour de la vie ayant sans doute une valeur éducative plus forte que la peur de mourir. N'oublions pas la

---

[1081] PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral, op. cit.,* p. 50.

[1082] TRONTO Joan "*Care* démocratique et démocraties du *care*", *in* MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, PAPERMAN Patricia, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité, op. cit.,* p. 37.

[1083] JONAS Hans, *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la civilistaion technologique,* trad. Greisch Jean, Paris : Champ Flammarion, 1990, 470 p., p. 40-41.

mise en garde spinoziste : " *L'homme libre ne pense à aucune chose moins qu'à la mort, et sa sagesse est une méditation non de la mort, mais de la vie*[1084]". Une telle responsabilité s'articule certes au paradigme juridique mais pour en renouveler la compréhension, ne relevant pas de la catégorie de l'imputation d'actes passés ni d'une normativité immanente à la nature. Certains commentateurs ont qualifié l'éthique d'Hans Jonas d'hétéronome, de non réciproque, la nature étant objet éthique et non sujet de droits. Il n'en demeure pas moins qu'il y a un devoir, une obligation de préserver la vie. Or cet appel à la raison formulé sous la forme d'un impératif catégorique s'articule à la prise en compte de la vulnérabilité de la nature comme d'une humanité fragile.

De la même manière, conférer une valeur épistémique et morale au sentiment de l'attention portée à la vulnérabilité, confère au jugement une puissance de vie susceptible de s'entendre en un sens spinoziste, loin d'être seulement un supplément d'âme. Cette sensibilité éthique comme attention ou présence à la vie sous toutes ses formes participe ainsi à la formation d'une raison ouverte. "L'éducation à la sensibilité éthique consiste donc en un projet d'interpellation personnelle et collective au respect sans condition de l'immanence des êtres et des choses[1085]". Ainsi, une telle éthique de l'immanence nous ramène à une éthique de la présence à tout ce qui est. Le problème qu'elle pose est dans son renoncement à vouloir réduire l'écart entre l'être et le devoir-être, dans l'acceptation à accueillir le monde tel qu'il est. Certes, l'attention portée à soi, aux autres et au monde, invite à développer cette vigilance de la conscience, mais c'est précisément cette concentration aux gestes et paroles que nous posons dans l'instant qui contribue à forger une responsabilité qui ne saurait être, éthiquement parlant, celle du seul "carpe diem". Nous pensons que l'axe des valeurs et principes, loin de s'imposer de manière déductive et verticale, n'en désigne pas moins un pôle de transcendance dans l'immanence. Prenons un exemple emprunté à l'éducation à la santé.

[1084] SPINOZA Baruch, *Ethique IV,* prop. 67 (en italiques dans le texte), trad. et notes Charles Appuhn, Paris : Garnier-Flammarion, 1965, 379 p., p. 285.

[1085] LEGER Diane et RUGIRA Jeanne-Marie, "L'éducation à la sensibilité éthique. Un pont entre immanence et compétence", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, *op. cit*., article p. 93-114, citation p. 111.

Dans leur ouvrage sur la Santé publique, Philippe Lecorps et Jean-Bernard Paturet dévoilent ce que le biopouvoir recèle d'impensé. Le paradigme dominant des santés publiques est encore trop souvent celui d'un sujet cartésien transparent à lui-même qui pourrait agir sur sa conduite selon une causalité linéaire, sous réserve d'être dûment éclairé quant aux risques encourus. Mais c'est un déni de la complexité humaine.

> Les sujets humains sont holistes, c'est-à-dire que le tout est présent dans chacune des parties. Dans cette perspective de complexité, le sujet a toujours cette possibilité de déjouer les stratégies qui tentent de le réduire à un objet et à le normaliser. Le sujet engage sa responsabilité éthique en posant l'acte de son choix. Entre ces deux niveaux d'exercice de la responsabilité, l'un de soumission aux normes, l'autre d'engagement d'un sujet singulier, s'observent des tensions[1086].

S'il va de soi que la promotion de la santé ne peut opérer que sur le registre de la morale comme entreprise normative délivrant les valeurs de la vie, le problème est non pas de faire l'apologie d'un relativisme éthique au nom de la liberté du sujet, mais d'expliciter les principes d'une éducation à la santé qui, sans avoir la prétention à l'universalité, seraient pourtant susceptibles d'éclairer la conduite et de procéder à l'arbitrage de valeurs conflictuelles. Pour Robert Massé, anthropologue de la santé à l'Université Laval, trois principes éthiques fondamentaux règlent la promotion de la santé : le bien commun, la responsabilité, la solidarité, le principe d'incertitude étant épistémologique, en nous rappelant la fragilité des évidences statistiques[1087]. L'intérêt d'une telle conception est le couplage implicite qu'elle opère entre une morale de la justice et une éthique du *care.* Ainsi, la responsabilité "subordonne l'autonomie à des impératifs de solidarité dans la défense du bien commun[1088], loin de responsabiliser les "coupables" par une logique de la culpabilisation mais sans dépouiller non plus le sujet de son engagement citoyen. Toutefois, la délibération rationnelle, telle qu'elle reconduit à l'éthique communicationnelle, ne peut prendre sens qu'à la condition d'interroger

---

[1086] LECORPS Philippe et PATURET Jean-Bernard, *Santé publique, du biopouvoir à la démocratie,* Editions de l'école nationale de la santé publique, 1999, 186 p., p. 111.

[1087] MASSE Robert, "Contributions et limites du principlisme dans l'analyse des enjeux éthiques en promotion de la santé", *in Promotion & Education,* IUHPE supplément, hors série, 2011, p. 75-78.

[1088] *Ibid.*

l'identité du sujet en son ipséité, et par la prise en compte de son essence désirante. "Dans l'éducation à la santé, l'être est déterminant parce que l'on touche à ce qui dans l'être est essentiel : le corps, les affects, les émotions, le goût du risque, la sexualité. Nous sommes des êtres désirants"[1089]. Loin d'un discours moralisateur sur le Bien qu'il nous appartient de poursuivre, l'éducation à la santé est dans cette confrontation à la nature de notre désir. La réflexion peut alors s'engager sur ce qui, au sein de l'institution scolaire comme dans la société, est susceptible d'augmenter notre puissance d'agir et de penser, en invitant les élèves à questionner les rencontres qui, a contrario, provoquent des passions tristes. La liberté arrimée à cette puissance de la vie interroge alors la nécessité intime qui nous pousse à adopter des comportements contraires à cette puissance d'être qu'est le *conatus* : "aux formateurs de dire la nécessaire joie de la santé[1090]", de faire droit au sujet dans une éthique du bien-dire. *Le pôle de la transcendance et de la normativité des principes s'enracine ainsi dans l'immanence de la vie par l'attention portée la vulnérabilité, à ces riens minuscules de l'existence lestés d'un poids éthique dès lors qu'on leur accorde le sens d'une présence.*

3.2.11. De l'éthique de la reconstruction à la fortune morale.

Reste un dernier point : comment construire chez le sujet ce sens d'une justice ne procédant pas du refoulement de la détresse qui le porte, de la naissance à la mort, comme l'arc d'une finitude toujours susceptible de le briser ? Nous avons souligné les limites d'une approche seulement cognitiviste qui ne ferait pas droit à un traitement imaginaire et interprétatif du monde. Jérome Bruner considère qu'outre

[1089] DELORD Jean et BERGER Dominique, "La formation par la recherche. Propos introductifs", *in Education à la santé et prévention des conduites addictives. Quelles formations en IUFM ?* (sous la direction de BERGER Dominique, JOURDAN Didier), Editions Universitaires du Sud, coll. Ecole&Santé, 2007, Actes du colloques des 10 et 11 mai 2006, 346 p., p. 230.

[1090] *Ibid, p. 231.*

l'appréhension décontextualisée et formalisée du réel, la narration est une autre manière, complémentaire, de l'ordonner et de le mettre en forme, toute aussi signifiante sur le plan culturel, les récits étant un vecteur privilégié de construction et de transmission du sens[1091]. *Un tel traitement interprétatif n'est ainsi pas à opposer à un cadre explicatif ultérieur : c'est également l'intérêt de l'éthique reconstructive que de ne justement pas opposer narration et argumentation, expérience créative et approche normative réflexive.* "Par la mise en récit des expériences, la narration confère à l'identité personnelle un ancrage et une épaisseur historiques, orientant l'éthique vers un idéal substantiel de la vie bonne. Par la justification rationnelle des réclamations, l'argumentation engage la responsabilité des sujets de droit, infléchissant l'éthique vers une idée procédurale de la société juste[1092]". L'éthique reconstructive articule ainsi la visée éthique à la voie du discours, le principe de reconnaissance réciproque s'exprimant aussi à travers une argumentation morale. Mais qu'entend-on par reconstruction ? Pour faire comprendre ce concept, le philosophe Jean-Marc Ferry imagine "un scénario très stylisé d'un processus d'intercompréhension mené à terme dont les quatre phases, qui sont en même temps quatre registres du discours, seraient la *narration,* l'*interprétation,* l'*argumentation* et la *reconstruction,* par lesquelles devrait logiquement passer un procès d'entente qui doit être mené à bien[1093]".

- ✓ *La narration* : le registre narratif se réfère autant aux expériences vécues qu'aux grands récits fondateurs (mythes, contes de fée, pièces de théâtre ou extraits littéraires) susceptibles de faire sens pour celui qui les transmet. Est en jeu la dimension illocutoire d'un récit au travers duquel l'identité pourra se reconstruire.

[1091] BRUNER Jérome, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 2008, 255 p.
Voir aussi compte-rendu d'expériences innovantes réalisées à l'école, *in Récits et éducation morale Séminaire de formation de formateurs «Éducation civique et modernité» 2001 - 2003,* www.iufm.univ-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichie...

[1092] FERRY Jean-Marc, *L'éthique reconstructive,* Paris : Les éditions du Cerf, coll. Humanités, 1996, 115 p., introduction p. 7.

[1093] FERRY Jean-Marc, revue Entre-vues n° 26, *Revue pour les professeurs de morale,* 1995, *Entretien avec Claudine Leleux*, article p. 39-62, citation p. 52.

- ✓ *L'interprétation* : les effets de reconnaissance réciproque s'enrichissent de l'interprétation qui n'est autre que la loi du récit, la morale de l'histoire. Les fables d'Esope ou de La Fontaine en fournissent moult exemples. On peut aussi penser aux programmes 2008 qui proposent, en matière d'éducation morale, des proverbes et maximes susceptibles de nourrir la réflexion. Passage de l'écoute d'une narration, de l'accueil d'un récit comme de l'intensité d'une présence, à une démarche compréhensive et/ou explicative. Mais "à la différence de Ricoeur, Ferry considère que le récit (dans la tradition) - et l'interprétation que l'on en fait-, bien qu'il contienne un "tissu normatif", ne remplit pas la médiation entre le descriptif et le normatif, entre le décrire et le prescrire[1094]". Ainsi, les récits fondateurs ouvrent aujourd'hui la voie au conflit des interprétations et à une approche argumentative.
- ✓ *L'argumentation* : de par la pluralité des normes morales, on ne saurait faire l'économie de ce registre. Les performances liées à l'argumentation sont alors celles de la dispute, au sens médiéval du terme, ensemble de justifications rationnelles permettant de faire valoir le bien fondé de ce qui est avancé, mais à la différence de l'éthique procédurale, ce n'est point l'entente mais la reconnaissance réciproque qui constitue l'horizon de sens de cette intercompréhension. En effet, une argumentation aboutie, dont la traduction serait l'entente rationnelle des sujets, pourrait bien avoir pour effet un retour du refoulé "de telle sorte qu'on s'apercevra seulement rétrospectivement que le contentieux n'a pas été vidé et que les individus continuent éventuellement de répéter les mêmes impulsions qui sont pathogènes ou conflictuelles[1095]". D'où la voie, plus éthique que cognitiviste, de la reconstruction.
- ✓ *La reconstruction* : "reconstruire veut dire, d'une part, analyser, élucider, et de l'autre, reconnaître. Le mode de reconnaissance est autocritique (…)[1096]". Si les catégories de la narration, de l'interprétation et de l'argumentation, sont

---

[1094] BOUCHARD Nancy, "L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines, op. cit.,* article p. 171-196, citation p. 185.

[1095] FERRY Jean-Marc, revue Entre-vues n° 26, *op. cit.,* p. 52.

[1096] FERRY Jean-Marc, *L'éthique reconstructive, op. cit.,* p. 62.

respectivement celles de l'*être*, de la *signification* et de la *validité*, celle de la reconstruction est la *reconnaissance*[1097]. Reconnaissance d'autant plus dense qu'elle s'enrichit d'une élucidation coopérative et d'une démarche réflexive commune : "c'est l'idée d'une relecture en profondeur de son propre récit, comme une "deuxième narration", mais qui a pris en compte le récit des autres, ainsi que les arguments susceptibles d'établir le juste et l'injuste devant tout un chacun".

Ce qui est ainsi problématique dans la construction de l'éthique du sujet serait de s'en tenir à une narration purement autoréférentielle, sans confrontation aucune à l'altérité de la culture et des autres. La décentration que rend possible l'interprétation d'une part, et l'argumentation d'autre part, participe d'un geste éthique irréductible à une approche narrative compassionnelle, mais en introduisant le fil dialogique de la reconnaissance des récits et vécus biographiques, la reconstruction fait droit à la singularité. Certes, l'éthique procédurale d'Habermas faisait droit aux expériences vécues par les participants de la discussion. Mais la situation idéale de parole a en propre de s'abstraire du tissu de la vie, en ce qu'elle ne prend pas en compte la reconnaissance des identités historiques : l'épaisseur du discours en sa dimension expressive et illocutoire est ainsi niée. Elle présuppose d'autre part, un égal accès à une rationalité procédurale, un sens moral commun, et une éthicité permettant de s'entendre sur la normativité des normes. Dès lors, les arguments s'inscrivent dans une logique propositionnelle faisant droit à l'ordre des raisons, sans tenir compte des raisons, certes non rationnelles, pour lesquelles les locuteurs peuvent les rejeter. *Ainsi, le déplacement est ici de regard : partir de la relation, en faisant réellement droit à l'intersubjectivité, et non d'une logique prédicative refoulant le sujet.* La reconstruction fait alors signe vers l'arrière-plan de l'expérience vécue, et la communication ne vit que de cette mise en regard des différents discours ainsi stratifiés et densifiés comme autant de *topoï* définissant les contours d'une communauté éthique.

> La reconstruction est alors pensée comme un registre ultérieur à l'argumentation. Mais ce développement recèle une ambiguïté : si l'identité argumentative situe la visée de l'universel dans une transcendance typiquement moderne, déconnectée des histoires

[1097] *Ibid.,* note 33 de la p. 61.

> singulières, la plongée, en revanche, dans les contextes vécus expose l'identité reconstructive au soupçon d'immanentisme. En prenant ce risque, la reconstruction ouvre cependant à la raison une voie d'activation de ses charges utopiques diluées à travers des pratiques sécularisées. Plus compréhensive à l'égard d'autrui, et plus réflexive à l'égard de soi, elle marque, avec les limites de l'argumentation, celles d'une éthique procédurale qui s'en tiendrait à ce principe[1098].

L'intérêt d'une telle éthique reconstructive en éducation morale semble évident : est proposé le dépassement d'une approche narrative autoréférentielle, courant le risque d'une dérive à la fois subjectiviste et relativiste, et d'une approche cognitiviste sinon dogmatique, du moins faisant peu ou prou abstraction du sujet, en son épaisseur existentielle. Une expérience éducative s'inspirant de cette éthique reconstructive a été conduite en Belgique, sous l'impulsion de professeurs de morale, et dont on trouve un recensement très précis dans la revue *Entre-vues* disponible en ligne[1099]. La séquence pédagogique est construite autour d'un extrait de *la Trêve* de Primo Lévi qui rend possible une lecture à travers les quatre registres de discours analysés. Deux leçons sont ensuite proposées en vue d'une transposition didactique de l'éthique de la reconstruction : "en quel sens l'univers moral s'identifie-t-il à l'histoire personnelle ? et "L'homme est-il un loup pour l'homme ?". On peut toutefois regretter, au vu des extraits proposés à la réflexion en vue d'aider l'élève à prendre position quant à cette dernière question, une visée trop idéalisante. Ainsi, le passage de *Malaise dans la civilisation* dans lequel Freud évoque les raisons pour lesquelles l'homme est un loup pour l'homme aurait été bienvenu. *C'est là le reproche essentiel que l'on peut faire à toutes ces approches d'éducation morale : vouloir dissoudre dans une conciliation dialectique les contradictions du réel, refouler le négatif de la vie ou la face sombre de l'humanité, en vue d'une présentation aimable et "positive" du discours formatif.* "La psychanalyse s'est toujours opposée à un tel clivage, nous imposant de maintenir ensemble les contraires, et traitant l'ambivalence humaine comme inéluctable. Il semble que, de génération en génération, le deuil d'une réalité uniquement positive doive être recommencé; c'est d'ailleurs la condition pour que chacun puisse travailler sa

---

[1098] *Ibid.,* p. 111.

[1099] FURNELLE Vincent, MAZZU Antonino, GENARD Jean-Louis, LELEUX Claudine, *Récit, moral et idéal, in* Entre-vues n° 26, *op. cit.* p. 9-38.

potentialité destructive[1100]". Le scénario stylisé qu'offre l'éthique de la reconstruction pourrait également valoir pour une démarche à la fois auto et inter-compréhensive. Dès lors, la formation clinique permettrait de travailler ces moments de crise qui mettent en tension l'idéal et la réalité du métier, dès lors que l'on a toujours affaire à la perte et au renoncement.

D'ores et déjà, le maître doit consentir à sa propre mort symbolique : son autorité n'a de raison d'être qu'en tant que médiatrice et libératrice. Mais il n'est pas facile de consentir à ce que la bienfaisante tutelle exercée sur l'élève n'ait d'autre rôle qu'orthopédique, et que l'élève puisse un jour jeter toute prothèse en même temps que le maître ! L'éthique professionnelle est finalement une histoire de deuil, selon Philippe Perrenoud [1101]: nécessité de donner tout son statut au deuil plutôt que de faire appel à une conscience professionnelle fondée sur une impossible maîtrise. Mais parmi les huit deuils proposés, il est plutôt question de déontologie professionnelle, et un seul finalement ressortit à l'éthique : le « deuil de sa liberté dans la relation pédagogique » qui présuppose de faire droit à *tout* élève, de se mettre à distance de ses propres représentations de l'élève narcissiquement gratifiant. Si l'éthique n'existe que par l'altérité, si comme l'indique Lévinas, la responsabilité pour autrui s'éprouve dans l'épiphanie d'un visage plus fort que le meurtre[1102], alors je dois m'adresser à tous, sans oublier ceux qui puent ou me fusillent du regard, les butés ou les laids, et toute la masse informe des indifférents et des désinvoltes. *Ethique de la vulnérabilité* disions-nous, dès lors que le deuil essentiel est celui d'une identité qui ne se construit qu'à se défaire sous le regard d'autrui, cet autre qui

---

[1100] CIFALI Mireille, "Une pensée affectée par l'action professionnelle", *in* CIFALI Mireille, GIUST-DESPRAIRIES Florence, (direction), *Formation clinique et travail de la pensée,* Bruxelles : éditions De Boeck Université, 2008, 168 p., article p. 129-147, citation p. 141.

[1101] Selon PERRENOUD Philippe, pour amorcer un processus de changement garant d'une véritable professionnalité, il est nécessaire de : « Faire son deuil du fatalisme de l'échec. Faire son deuil du rejet (des difficultés) sur un bouc émissaire. Faire son deuil du plaisir de se faire plaisir. Faire son deuil de sa liberté dans la relation pédagogique. Faire son deuil des routines reposantes. Faire son deuil des certitudes didactiques. Faire son deuil du splendide isolement. Faire son deuil du pouvoir magistral. », *in La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec,* Paris : ESF, 1996 (2ème éd.), 206 p., p. 120-125.

[1102] LEVINAS Emmanuel, *Totalité et Infini, Essai sur l'extériorité,* La Haye : Martinus Nijhoff, 1971, Biblio Essais, 347 p., p.217.

nous expose[1103]. Le travail éthique est de consentir, comme l'indique D. Moreau, à deux épreuves fondamentales : celle de la *vulnérabilit*é dont nous avons parlé d'abondance, mais également celle de *l'opacité de l'élève* qui met à mal notre fantasme d'omnipotence à travers l'illusion d'une transparence relationnelle, cette incompréhension structurelle rendant précisément possible l'assomption d'une responsabilité qui n'aurait pas pour corollaire une nécessaire réciprocité, et ne saurait à ce titre se confondre avec une éthique de la compassion[1104]. Mais un tel travail peut-il s'accomplir sans investigation clinique ?

L'enjeu d'un travail clinique de la pratique enseignante est précisément dans cette mise en jeu de la subjectivité en vue d'objectiver, par la reconstruction d'une histoire scolaire occultée, les déterminants inconscients de cet idéal d'une pure rationalité instrumentale. Comme l'affirme M. Cifali, "c'est un travail sur les sentiments qui permet à la raison de se déployer. La raison sans la butée des sentiments peut s'avérer particulièrement dangereuse. C'est à tenir les deux que les professions trouveront à développer leur responsabilité (…). Il nous faut réconcilier pensée et sentiment, raison et ressenti, technique et relationnel. Les tenir ensemble et non pas séparés[1105]". Peu importent les dispositifs : travail d'écriture, groupes d'analyse de pratique selon une orientation clinique ou autres[1106], sous réserve qu'ils soient institutionnalisés, et engagent l'inter-subjectivité. C'est toujours l'identité

[1103] L'élève au premier chef, mais aussi les parents qui peuvent remettre en cause notre autorité, voire nos compétences (surtout pour le sujet en construction professionnelle). Exposition également aux pairs (qui peuvent être perçus comme de potentiels rivaux ou comme des menaces lorsque l'identité professionnelle est plus ou moins assurée ; l'intégration à une équipe éducative et le partage de savoirs et savoir-faire suppose aussi un certain renoncement à un fantasme de maîtrise, et une estime de soi suffisante. Enfin, l'institution, lorsque les partis-pris pédagogiques de l'établissement ne recoupent pas ceux de l'enseignant et que la demande institutionnelle engage une responsabilité parfois difficile à assumer, surtout lorsque que l'on débute dans le métier : signalement d'élèves en difficulté, évaluation, ou encore conflit de valeurs.

[1104] MOREAU Didier, "L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales", http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/438.pdf.

[1105] CIFALI Mireille, "Une pensée affectée par l'action professionnelle", *in* CIFALI Mireille, GIUST-DESPRAIRIES Florence, (direction), *Formation clinique et travail de la pensée, op. cit.,* p. 134-135.

[1106] D'autres dispositifs, tout aussi pertinents mais dont nous ne pouvons rendre compte dans le cadre de ce travail, sont analysés dans l'ouvrage cité ci-dessus.

Voir également BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique (coordination), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles,* Paris : L'Harmattan, 2011, coll. Savoir et Formation, 207 p.

reconstructive qui est interrogée dans ces narrations mettant en scène l'"école intérieure", soit "le filtre à travers lequel nous regardons et pensons ce qui se passe dans l'école aujourd'hui[1107]", filtre qui conditionne notre rapport à l'institution, au savoir et aux autres, et qui demande à être métabolisé à l'intérieur d'un groupe. Mais c'est aussi dans sa confrontation à d'autres disciplines, et notamment la philosophie, que cette formation clinique peut participer à la construction éthique du sujet, en référence à la disposition socratique d'une vie digne d'être vécue, dans la présence de ce que M. Cifali nomme une pensée affectée. L'éthique enseignante pourrait ainsi échapper à l'écueil d'une éthique compassionnelle consolatrice, en lieu et place d'une réflexion politique sur l'échec de l'égalité des chances, et à l'autre "alternative mortifère : (…) soit la réactivation mystificatrice du modèle républicain qui ne semble pouvoir s'opérer aujourd'hui que sur un mode autoritaire[1108]".

Dès lors, « le mot "éthique" convient à propos de tout schéma d'existence susceptible de fournir une réponse intelligible à la question de Socrate[1109]», soit de savoir comment l'on doit vivre à l'intérieur d'une configuration culturelle donnée, d'un *topos* qui est celui du pôle axiologique tel qu'il se déploie dans une expérience professionnelle déterminée, mais aussi proprement humaine. La "fortune morale" du professeur, ou la contingence d'une situation appelant un conflit de valeurs et donc, de désirs, vient briser le rêve d'une autonomie morale, la souveraineté de la raison se frottant au jeu des affects dans la traversée professionnelle d'épreuves qui mettent à nu la finitude du sujet : "un projet éthique débute donc par l'acceptation du rôle des émotions dans la construction de la vie morale rationnelle[1110]". Le jugement moral

---

[1107] STRAUSS-RAFFY Carmen, "De l'histoire scolaire à l'*école intérieure,* revue Cliopsy, n° 2, 2009, article p. 7-16, citation p. 9, http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/002/007-CSR.pdf .

[1108] MONJO Roger, " L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance", *in* MOREAU Didier (direction), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes.* Paris : L'Harmattan, coll. Evaluer, 2012, 274 p., article p. 217-247, citation p. 245.

[1109] WILLIAMS Bernard, *L'éthique et les limites de la philosophie* (1985), Paris : Gallimard, coll. "nrf essais", 1990, 245 p., p. 19.

[1110] MOREAU Didier, "Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ?", *in* MOREAU Didier (direction), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes, op. cit.,* article p. 249-270, citation p. 268. D. Moreau montre, dans cet article, que la fiction théorique d'un agent moral délibérant de manière lucide par l'anticipation des conséquences de ses actes, ou même par une analyse réflexive s'exerçant rétrospectivement sur son agir, résulte d'un

s'étoffe de ces expériences conflictuelles qui interrogent notre identité, à travers nos regrets d'agents[1111], loin de procéder de principes inspirant abstraitement la décision d'agir à partir de normes prescriptives, ou d'un modèle théorique. Ainsi, il importe non seulement de changer de paradigme pour penser l'éthique mais également de regard :

> Dans cette nouvelle perspective, l'école peut enfin se montrer comme un lieu spécifique non seulement en tant qu'espace *physique* mais aussi en tant qu'espace *symbolique,* en tant que lieu potentiel d'expérimentations et de projection existentielle. Un véritable *ailleurs* par rapport aux *lieux* habituels de notre existence et de notre connaissance. (…). Donc l'école devrait se montrer comme un espace tout à fait différent dans lequel le savoir n'arrive pas de l'extérieur mais, bien au contraire, devient une expérience de vie, *une expérience éthique*[1112].

Si le savoir et les valeurs reconduisent à l'extériorité, de par leur mode de transmission, l'éthique nous ramène aujourd'hui à une expérience singulière proprement atopique, en ce qu'elle nous exporte de nos *topoï* habituels. L'Ecole pourrait bien être le lieu d'un ailleurs symbolique, mais de la réalité institutionnelle, il faut prendre acte. *Voici pourquoi l'éthique se profile plutôt en creux dans un entre-deux, entre l'imaginaire et le symbolique, et émerge bien souvent en un mi-dire, du côté de l'élève ou de l'enseignant*. La formation à la morale comme à l'éthique ne peut opérer que dans des espaces de médiation institutionnalisés, nouant le narratif au discursif, de manière à que résonne l'instance vivante de la lettre révélée par la présence d'une parole vraie. Tissage d'un sens que le sujet n'a jamais fini de déchiffrer, comme le chiffre de sa propre énigme…

---

conflit sur la crise de l'école, thématisé d'un point de vue éthique dans le débat qui opposa Renaut et Larmore. A la conception idéaliste d'Aain Renaut, inspirée de l'autonomie kantienne et du contractualisme de Rawls, s'oppose le réalisme moral platonisant de Charles Larmore. Mais sont également dénoncés de part et d'autre le relativisme et le naturalisme, au nom d'un paradigme classique qui est celui du fondationnisme en morale, rendant inconceptualisable une conception concrète de l'éthicité, *in* LARMORE Charles, RENAUT Alain, *Débat sur l'éthique*, Paris : Grasset, Nouveau collège de philosophie, 2004, 122 p.

[1111] Bernard WILLIAMS dont s'inspire Didier Moreau considère que les regrets de l'agent moral, liés à l'expérience d'une situation entraînant la résolution assumée d'un dilemme éthique, construisent la cohérence éthique du sujet, en lien avec ses propres convictions, et l'acceptation de sa vulnérabilité.

[1112] BERTOLA Lina, *Ethique, Education. Un autre regard,* Nice : éditions Paradigme, coll. Idea, 2004, 167 p., p. 108-109.

CONCLUSION

Le questionnement socratique nous a accompagnés durant tout ce travail, à travers notamment l'aporie posée par le dialogue du *Ménon* et la double interprétation qu'autorise le retrait final du maître. En un premier sens, nous avons fait droit à la possibilité d'enseigner l'*aretè,* par la maîtrise prudentielle de la pensée et de l'action. Dès lors, la morale, l'*éthos,* relèverait bien sinon d'une *epistemè* du moins d'une sorte de sagesse pratique susceptible d'être enseignée pour nous mettre en chemin. Mais à moins de confondre enseignement et initiation, on ne saurait s'en tenir à l'ascèse platonicienne en vue de pouvoir contempler le Bien susceptible d'inspirer nos actions. Il revient à Aristote d'avoir conceptualisé un tel enseignement, tout en faisant droit à la sensibilité du sujet, la morale étant transmissible sous forme d'habitudes vertueuses à acquérir par le jeu couplé de la réflexion et de l'exercice. Mais alors ne peuvent être transmises que des dispositions à l'excellence, des qualités, et non *la* vertu. Toutefois, les formations qui se réclament des éthiques de la vertu, en référence à des auteurs tels que MacIntyre, doivent éviter l'écueil d'un risque de modélisation comportementale, que ce soit du côté de l'élève ou de l'enseignant. La dimension injonctive des vertus à acquérir tiendrait alors lieu de Surmoi professionnel. Le propre d'une éthique des vertus bien comprise est néanmoins de se distancier à la fois d'une approche déontologique extérieure à l'ordre des pratiques, et d'une approche conséquentialiste instrumentalisant un savoir-agir en compétence objectivable. Mais compte tenu de la contingence qui frappe les décisions professionnelles, de l'incertitude des effets d'une relation éducative marquée par l'asymétrie, l'éthique des vertus ne saurait être enseignée, à l'instar de l'éducation du caractère, à moins d'en faire une compétence. Elle peut toutefois inspirer la formation en sa visée de construction du sujet éthique (Bernard Williams) et la praxis professionnelle, en son exigence d'excellence, d'exemplarité, celle-ci se situant à la croisée de l'imaginaire ou de la morale spéculaire, et de l'axe symbolique qui, en son adresse à l'Autre, fait advenir une rencontre entre sujets.

Tout le problème de la seconde partie a été précisément d'analyser les apories

du concept de "compétence éthique". Notre problématique initiale visait à ne pas faire droit à une telle compétence en l'opposant purement et simplement à une posture éthique, résultant de la seconde interprétation du retrait socratique : la vertu résulterait d'un lieu propre ou plutôt, d'un non-lieu, présence à l'être et au temps, manière d'habiter la classe, ou la situation professionnelle, par la coïncidence aigue de l'action et de la pensée. L'analyse lacanienne du transfert à travers la figure paradigmatique de Socrate, en son refus de combler par son supposé savoir la demande d'amour d'Alcibiade, confirmait l'éthique comme don de ce que l'on n'a pas, creusement du désir propre. Mais cette problématique, en sa logique d'exclusion binaire, a évolué, même si l'enseignement des *epistèmai* n'est en aucune manière susceptible, à lui seul, de conduire l'homme à l'excellence.

D'ores et déjà, le maître qui se moque de la maîtrise et n'a rien à transmettre n'a pas sa place dans ce lieu qu'est l'institution, et la figure iconique de Socrate est un leurre en ce qu'elle est proprement atopique. L'amour dont procède le transfert socratique ne saurait inspirer à la lettre les professeurs, en ce qu'il est offrande du rien. Et pourtant, il peut être interprété comme horizon de sens, le rôle du maître étant alors compris dans une herméneutique de la relation, à travers une présence dont l'enjeu est d'être (en sa finitude) et de laisser-être. Pour que l'enseignant soit véritablement l'instituteur du sujet, il semble nécessaire qu'il soit confronté au désir de l'autre, en son opacité, comme échappant au pouvoir de maîtrise et/ou d'emprise. C'est à l'ombre des figures de la magistralité que peut s'ouvrir la voie incertaine d'une éthique du sujet. Configurant un champ de présence au sein duquel l'humanité pourra être instituée de manière sensible, le même et l'autre se construisent, à travers les médiations culturelles, dans un geste éthique singulier : celui de donner sens à la place qu'occupent respectivement le maître et l'élève. Ainsi, si nous avons pu identifier en sept points ce qui différencie le transfert dans le champ éducatif de celui qui se déroule sur la scène analytique, il importe pourtant de comprendre la nature et l'enjeu des phénomènes transférentiels à l'oeuvre dans le désir d'enseigner et d'apprendre. Une telle compréhension permet notamment de situer le statut de l'éthique au sein de l'institution scolaire.

Si la morale comme discours sur le bien de l'autre se constitue par le refoulement d'une éthique du Bien-dire prenant en compte le désir du sujet, il n'est pas pour autant pertinent de renverser cette proposition. En d'autres termes, l'éthique ne peut congédier purement et simplement l'*éthos*, nécessaire pour donner forme aux normes et valeurs transmissibles à des fins notamment de socialisation et d'intériorisation des interdits fondateurs. Par ailleurs, la morale fondée sur la ressemblance a un enjeu essentiel d'humanisation, mais pour autant, l'éthique se soutient du passage d'une logique de l'équivalence, où l'autre a la figure du même, à une logique de la perte, qui consent à un travail de deuil ou de désidéalisation. Celui-ci s'accomplit envers le moi idéal du professeur, issu de l'introjection de modèles forts d'identification, et entretenu par le discours politique qui, à travers la déontologie, entretient l'illusion d'un corpus de valeurs communes défendues par l'Institution et dont l'enseignant serait le fidèle gardien. Un tel "discours du maître" a la prétention de signifier l'être professoral à travers l'assomption d'une responsabilité qui ne peut être posée que sur le mode prescriptif du devoir-être, relativement aux valeurs qu'il convient d'incarner. Quant au savoir, il est exhibé à travers l'utopie lisse du "discours universitaire" comme l'objectivation nécessaire de compétences dont l'un des effets les plus remarquables est d'occulter la subjectivité et de refouler la conflictualité des relations maître/élève.

Dès lors, on ne saurait en rester au paradigme classique d'une conception déductive de l'action morale du sujet autonome, mis en scène par un discours externalisé sur les valeurs, ce pour quoi la seule référence à une conception développementale séquencée selon une logique rationnelle, ne saurait suffire. La prise en compte d'une éthique du *care* ne conduit pas pour autant au rejet d'une éthique procédurale de la justice, mais à une réflexion sur la formation qui, loin de les disjoindre, articulerait l'argumentatif au narratif, en vue d'une auto-compréhension du sujet. Ce dernier, loin de se confondre avec la substance est, en un sens aristotélicien, un mixte de forme et de matière, d'activité et de passivité, de pensée et de désir. Le désir est toutefois compris selon une perspective psychanalytique comme une échappée qui à la maîtrise résiste, et fait droit au jeu de l'inconscient. La nécessité d'un cadre le contenant tout en favorisant son expression réglée renvoie alors à l'institution.

L'éthique de l'enseignant offre à l'élève un processus de symbolisation, c'est-à-dire de mise à distance de l'immédiateté des pulsions, de la violence des relations duelles mortifères. Scellée par la parole d'un monde enfin habitable, elle opère un passage de l'intrapsychique à l'espace intersubjectif d'un sens commun, à travers notamment des dispositifs de médiation. La médiation est alors à comprendre comme une constellation symbolique configurée par l'*Autre* : la place où la parole pourra se déployer et le sujet advenir. L'Ecole, tiers sans visage, est ainsi la médiation nécessaire entre le niveau intersubjectif des relations et le niveau sociétal, en vue de cette visée éthique qu'est, comme le dit Ricoeur, la vie bonne au sein d'institutions justes. Mais là encore, en dépit notamment des médiations mises en place par la pédagogie institutionnelle, n'oublions pas que "l'institution a cette fonction d'instituer, de normaliser, voire de "domestiquer". Au contraire, l'idée fondamentale véhiculée par le terme de dispositif est celle d'espace de liberté[1113]", qu'offre la scène psychanalytique. Là encore, l'éthique se dessine en creux dans un entre-deux.

Le métier d'éducateur est bien, selon le mot de Freud, un « métier impossible », en ce que le paradigme du don, de cet intérêt bienveillant à l'égard de l'élève, ne peut faire l'économie du désir de faire son bien. Mais l'inscription dans le champ symbolique d'une parole qui lui est adressée, au sein d'un espace configuré par l'ordre de la Loi, permet de franchir le mur du langage, d'entendre le message de l'Autre comme une effraction qui est celle même de l'éthique. L'éthique du professeur est le risque d'oser une parole qui « ne se dit pas d'une position d'autorité ou de savoir », mais « se dit sur fond de séparation et de perte[1114]». La construction de l'éthique du sujet élève est d'oser entendre une parole qui « touche où le désir de l'Autre l'appelait sans le savoir[1115]». *Reste que le statut de l'éthique dans le champ éducatif a bien affaire, en effet, à l'Autre en sa radicale ipséité, cette vérité de l'inconscient, de par ses caractéristiques, étant l'envers d'une vérité dont l'assise serait purement rationnelle* :

[1113] PATURET Jean-Bernard, *Le transfert à l'usage des enseignants etd es éducateurs. Approche psychanalytique, op. cit*., p. 55.

[1114] IMBERT Francis, *Médiations, Institutions et Loi dans la classe, op.cit.,* p. 21.

[1115] *Ibid.*

- ✓ **Elle n'est pas doctrinale** (et, à ce titre, ne saurait s'enseigner dans les I.U.F.M. ou désormais les E.S.P. E.)
- ✓ **Elle n'engendre pas de « savoir »** : le gain de cette connaissance est pourtant celui de l'éthique, *êthos*, comme sentiment du « chez soi », expérience proprement démonique (*daïmon* étant compris comme la demeure, le propre) qui reconduit à l'intérieur de soi.
- ✓ **Elle est tâtonnante** (il est difficile d'analyser les « cas d'école » proposés : l'interprétation se doit d'être prudente et n'a aucune prétention de scientificité. Surtout, elle ne vaut qu'en son nom propre).
- ✓ **Elle est fulgurante** : la vérité d'« être soi » a des effets à vie ; mais une telle vérité est de l'ordre de l'épreuve, d'où la nécessité d'un accompagnement clinique lors d'e l'analyse des pratiques.
- ✓ **Elle est un passage :** cette vérité a un effet de seuil (se situe ainsi entre un avant et un après). Se connaître, s'éprouver comme sujet, c'est aussi savoir vivre dans le monde profesionnel comme dans un lieu de passage, tout en s'y reconnaissant pleinement chez soi.
- ✓ **Elle est incorporation d'une puissance active :** « incorporer », c'est « faire entrer dans le corps » (incorporation d'une parole vraie comme vérité sur soi ; l'épreuve du miroir : pouvoir s'éprouver soi-même, dans son corps, de manière à pouvoir habiter le monde dans un sentiment d'heureuse proximité). La connaissance de soi est en quelque sorte ce qui travaille le corps : l'incorporation d'une puissance active de transformation à un moment où il n'est pas possible d'être autre que soi, de répondre « présent » à l'appel !
- ✓ **Elle est minuscule**, mouvement fragile et fugace d'oscillation de soi : la connaissance de soi n'a rien de grandiose en ce qu'elle vient frapper l'être au plus profond de lui-même.
- ✓ **Elle consiste toujours en un ancrage dans le réel**, un recentrement en soi, en l'occurrence trouver sa place au sein d'un groupe-classe.
- ✓ **Elle n'est pas crispation dans une posture physique ou mentale** : comme le dit Wittgenstein, « ne pas rester trop longtemps sur une seule

jambe afin d'éviter de s'ankyloser[1116]». La métaphore de la marche fait de la pensée une dynamique vivante, entre appui et suspension, toujours susceptible d'être déstabilisée par la parole de l'autre. Doute fécond du retrait des certitudes figées, suspension à même de conférer à la pensée un appui susceptible de l'élancer vers de nouveaux possibles. Bref, avancer toujours, entre imaginaire et symbolique, en veillant à l'équilibre, quel que soit le chemin !

Pour conclure sur l'enjeu de notre problématique, *l'éthique pourrait bien avoir sa place à l'Ecole et relever d'une compétence: "Agir en fonctionnaire et de manière éthique et responsable", si l'on ne réduit pas celle-ci à la seule rationalité, et si l'on fait droit à la sensibilité, l'empathie, comme à des habiletés interpersonnelles.* Mais pour autant, il convient de ne pas se priver du cadre normatif de modèles théoriques, opératoires dans une éthique appliquée. D. Moreau considère que dans un tel cadre,

> Le contractualisme sera plus apte à fournir méthodes et concepts à la résolution des questions de la justice distributive dans l'éducation; l'éthique du *care et le conséquentialisme* seront plus pertinents en ce qui concerne les relations éducatives de bienveillance et de sollicitude interpersonnelle. Mais aucune théorie ne peut, par elle-même ni par un syncrétisme miraculeux, rendre compte de la vie éthique des enseignants[1117].

Ethicité concrète qui se construit dans un lien de cohérence avec ses propres valeurs, de manière à en réduire l'écart avec la praxis, mais aussi dans un travail de deuil visant à interroger le dessaisissement du sujet, en constante évolution, dans sa traversée d'épreuves, de dilemmes et de conflits qui ne sont pas le seul fait d'enseignants débutants. La formation éthique noue la réflexivité aux affects qui affleurent dans ces récits professionnels autorisant l'assomption d'une identité reconstructive. L'approche analytique et philosophique, l'accompagnement clinique et les échanges argumentés réglés, font ici alliance Mais ceci à la condition de

[1116] WITTGENSTEIN Ludwig, *Remarques mêlées*, Paris : Garnier Flammarion, 2002, 236 p., p. 85.

[1117] MOREAU Didier, "Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ?", *in* MOREAU Didier (direction), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes, op. cit.,* p. 266.

renoncer au fantasme du maître parfait auquel répondrait en miroir l'élève non moins parfait, ce que donne à comprendre ce récit oriental, empruntée à la sagesse soufie, et qui a pour titre « Le maître parfait ».

Un chercheur de vérité partit durant vingt ans à la recherche du Maître parfait, le sage totalement réalisé qu'il finit par rencontrer.

> Le voyageur lui dit sans détour : « Tu sembles être celui que je cherche. Si tu es le Maître parfait, c'est la fin de mon voyage.
>
> - C'est vrai, dit le Maître. C'est ce qu'on prétend que je suis.
>
> - Alors je t'en supplie, accepte-moi comme disciple.
>
> - Non, dit le Maître. Cela, je ne peux pas le faire. Si toi, tu désires le Maître parfait, lui, pour sa part, ne peut accepter que l'Elève parfait»[1118].

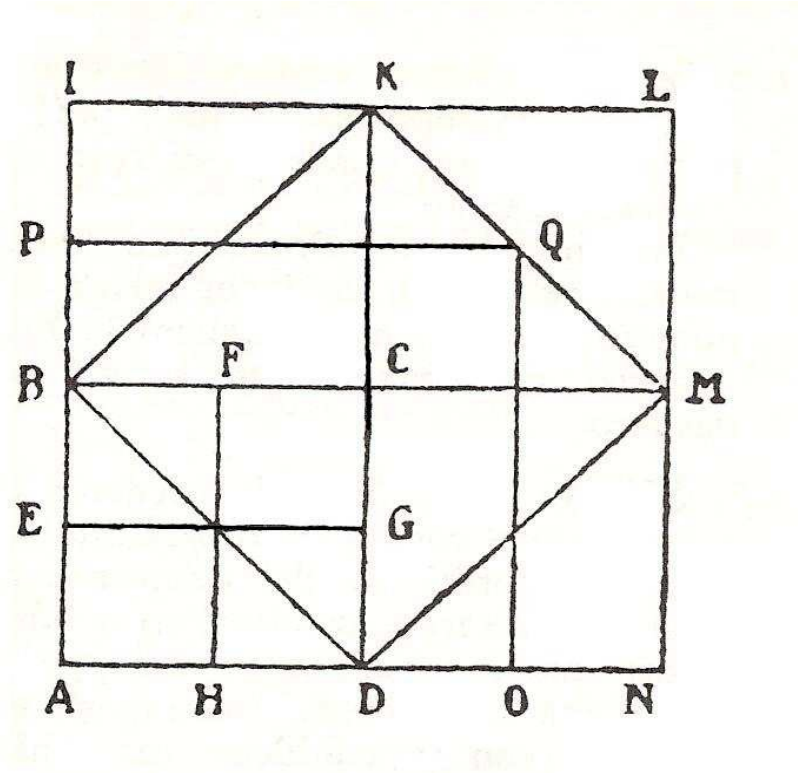
Il vient ici une idée, esquissée en filigrane, selon laquelle tout l'art du professeur reposerait dans la "comédie" assumée d'un rôle professionnel reconduisant au paradigme stoïcien du rôle : jouer avec conviction la pièce qui nous est impartie, celle d'"une responsabilité immédiate et totale dans l'instant, toute entière engagée dans le lien social et la relation à autrui", la formation n'ayant d'autre visée que celle d'"aider à l'assomption de la distance irréductible entre la représentation et l'action[1119]". La comédie est l'art des masques qui, tout en protégeant, n'occultent pas le Soi : ce qui ne dépendrait pas de nous, pour reprendre la distinction stoïcienne, serait le jeu des circonstances, l'*éthos* propre à une situation ou une configuration culturelle déterminées. Ce qui serait en notre pouvoir relèverait précisément de *l'aretè :* une manière d'habiter le milieu « donné », surgissement du vrai par un saut dans la présence. Bref, comment jouer son rôle le mieux possible tout en restant soi-même, comment faire droit à la subjectivité sans se départir de sa professionnalité

[1118] SHAH Idries, *Sagesse des idiots,* trad. Jean Néaumet, Editions Le Courrier du Livre, 1984, 158 p., p.128.

[1119] MOREAU Didier, ""Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (direction F. JUTRAS et C. GOHIER), *op. cit*., p. 174-175.

ANNEXE 1 SUR LA DUPLICATION DU CARRE.

En supposant qu'il suffit de doubler la longueur des côtés d'un carré ABCD pour en doubler la surface, l'esclave du Ménon commet une erreur de raisonnement : chaque côté de 2 pieds serait ainsi porté à 4 pieds et l'on obtiendrait un carré d'une aire de 16 pieds (AILN). La construction géométrique du carré quadruple AILN (à partir des 4 carrés ABCD, DCMN, BLKC, CKLM) permet de construire un nouveau quadrilatère DBKM de 8 pieds, à partir de l'amputation de moitié de chacun des 4 carrés (16 : 2 = 8), suivant une ligne que les sophistes appellent diagonale (les 4 diagonales sont DB, BK, KM, MD).



La solution du problème présuppose donc la construction du grand carré AILN à partir de l'erreur première de l'esclave, puis sa déconstruction à partir de la composition du quadrilatère central DBKM, construit sur la diagonale du carré initial ABCD, et faisant donc appel à un incommensurable, la diagonale étant la racine carrée de la surface double.

ANNEXE 2 : LES EFFETS DE SEDUCTION DANS LA PERSUASION.

Nous voudrions montrer ici que toute persuasion s'accompagne d'effets de séduction. Mais de même que la persuasion peut être sophistique, moyen au service d'une visée pragmatique, ou encore avoir pour fin la recherche de la vérité, la séduction n'est pas nécessairement ce qui pervertit le désir de celui auquel elle s'adresse.

L'idée est que le contenu du savoir est indissociable de la forme par laquelle il se manifeste. Est en jeu ce qui est nommé par les Grecs la *Kharis*[1640], terme traduit après le détour latin par « grâce ».On ne saurait comprendre l'effet de la *Kharis* sans faire référence au statut de la lumière dans le paradigme de la vision, comme ce qui « donne à voir ». La clarté, pour le grec, est donnée comme étant valeur suprême, dans la mesure où elle seule rend possible la distinction des choses, l'appréciation de leurs contours, leurs lignes, leurs formes. Seule la lumière permet de juger de la limite (*peras*), et c'est l'exactitude et la précision de la limite qui fondent la distinction et l'harmonie de toutes choses. Ainsi, la lumière donne à ce qu'elle illumine brillance, netteté et distinction. Analogiquement, l'intelligible (*noûs*) confère beauté et clarté au discours (*logos*) et sera lui-même, en tant que pensée (*noeta*), ce qui scintille à l'intérieur même du discours, reconnu comme tel par l'intelligence (*noesis*) de l'auditeur. C'est ce scintillement interne/externe de la forme, en tant qu'évidence et beauté de la limite, qui a pour nom *kharis.*

La question de la *Kharis* se diffracte selon les trois acceptions du terme *Logos :* à la fois raison, science et discours proprement dit. Il est alors possible de rapporter les deux premiers aspects à l'intelligible, lesquels manifestent ainsi le désirable moins comme mouvement d'élan que comme son terme. L'intelligible stabilise la forme et il la manifeste comme désir purifié, harmonieux (ce qui ne signifie pas immobile ou statique). Le pôle discursif, lui, implique davantage que le registre de la manifestation, celui de l'expression. Le discours, abritant l'intelligible

[1640] Au sens propre, ce qui brille, selon le dictionnaire grec-français BAILLY.

dont il resplendit, s'avance vers l'interlocuteur dont il lui faut obtenir l'assentiment. Il doit susciter l'élan, et c'est au sein de la *Kharis*, cette fonction de captation, que nous allons qualifier l'effet de séduction.

Précisons immédiatement que nous n'entendons pas le terme de séduction selon l'acception atrophique de manigance sexuelle où il est souvent cantonné. Nous le situons au plus près de son étymologie : « mettre à l'écart, retrancher ». La séduction est ce mouvement d'arrêt suivi de ce pas de côté, cette écartée par laquelle un objet resplendit soudain d'un éclat singulier, objet qui brusquement nous isole du flux ordinaire de l'occupation – parce qu'il nous captive. Aussi bien, le rationnel représentera l'orientation et la délibération, lesquelles vont mettre en œuvre un mouvement du désir, mais qui interviendra sur le plan de la claire délimitation du réel, au sens grec de la limite : *peras.* La séduction, elle, opère d'une toute autre manière. Elle ouvre, laisse entrevoir un magnifique frémissement de possibles : le scintillement du neuf, une belle promesse d'aventures. Devant nous : « la mer au sourire innombrable[1641]», comme une issue à explorer. Une hypothèse nous séduit lorsqu'elle nous donne à sentir, comme en un vertige, que s'ouvre une perspective. L'effet de séduction va ainsi se loger au creux du discours, va procéder de la qualité même de celui-ci. Dire que l'effet de séduction intervient à même la matérialité du discours ne signifie pas toutefois qu'il s'identifie à l'utilisation de procédés « littéraires » ou autres finesses rhétoriques et encore moins, à une intention de plaire superposée à un contenu didactique. La séduction ne relève pas du mécanisme; elle travaille le discours à un niveau autrement plus profond : elle constitue précisément le « tour hypothétique » de la parole. En effet, le registre humain de l'expression met toujours en jeu, quant à la faculté de connaître, ce que Platon désigne du nom d'hypothèses : espèces d'images médiatrices entre le sensible et l'intelligible.

Le statut de l'*hypothesis*[1642], dans la connaissance dianoétique, est d'être un substitut méthodologique, tandis que pour la connaissance dialectique, l'hypothèse

[1641] Homère, *Odyssée*

[1642] Platon, *République,* trad. et notes G. Leroux, GF Flammarion, Paris, 2002, 801 p., VI : 510 b - 511 b, c, p. 355-356 et VII : 533 c, d, p. 387-388.

n'est pas un principe de raisonnement mais une condition initiale, une image substitutive qu'il convient de dépasser. C'est précisément le rapport de la connaissance (*gnôsis*) aux éléments intelligibles (*noeta*) qui différencie une connaissance par l'image « intrahypothétique » *(dianoia)* et une connaissance de l'image « suprahypothétique » (*noesis*), s'élevant dialectiquement jusqu'à l'idée. Ainsi, la méfiance de Platon à l'égard du langage et de l'écriture, l'ambiguïté du statut qu'il donne à l'image, ne se comprennent que dans la mesure où ses écrits démontrent avec quelle virtuosité il en use. A cet égard, Socrate utilisera en maître tous les procédés rhétoriques : ironie, fausse naïveté, forme maïeutique, recours au mythe et à la fable. Le tour hypothétique est donc essentiel pour maintenir ouvert le jeu de la séduction. Il procède, en quelque sorte, d'un art du substrat, d'une intelligence de l'*eikôn* qui maintient constamment ouverte, la disposition au questionnement, fragile et toujours menacée.

Voyons cela sur un exemple emprunté à la philosophie : la suspension du discours, dès lors qu'il débouche sur ce qui paraît être le point le plus important : l'idée du Bien[1643]. A la fin du livre VI de la République, le processus dialectique est défini comme affranchissement de l'hypothétique ayant en vue l'idée du Bien. Or du Bien (principe anhypothétique situé au-delà de l'essence), il n'en est point parlé. Que signifie cette suspension du *Logos* ? Ici, il nous faut choisir : soit admettre que Platon a connu une brusque défaillance quant à la puissance de sa pensée, soit que des contingences extérieures et urgentes l'ont conduit à ne pas conclure sur ce point, soit qu'il n'a pas voulu en dire plus précisément à ce moment du dialogue. Cette fausse alternative n'a ici d'autre but que d'introduire la question de la liaison entre la condition hypothétique du discours philosophique et l'inhérence de son effet de séduction. Platon joue ici sur le registre de la prétérition. Nommer, tout simplement, le Bien comme principe suprême, est à la fois ineffectif et vain. Ainsi, la force du discours : sa puissance de persuasion, ne réside nullement dans sa teneur, son contenu didactique, le tour notionnel de son propos.

[1643] *Ibid.,* VI : 510 à 511, p. 354-357, et VII : 534 a, p. 388.

Le discours qui persuade n'est pas celui qui consiste en des propos d'une symétrie recherchée mais "sans s'enchaîner spontanément[1644]». Or cette spontanéité émane de l'homme "qui se trouve, dans les limites du possible, parfaitement conformé et identifié à la vertu, aussi bien dans l'action que dans le discours[1645]». Nous avons là, outre l'exigence philosophique à l'œuvre dans tout discours, la clé de la liaison entre tour hypothétique et effet de séduction. Il s'agit de la persuasion.

Le discours du maître séduira pour retenir, capter, orienter l'auditeur – mais ceci n'intervient qu'en tant qu'il manie des hypothèses et relève de la « spontanéité » dont parle Socrate. Aussi bien, le discours qui met « spontanément » en œuvre une telle dimension hypothétique sera-t-il séducteur et partant, entraînera la persuasion. Cela signifie que chez Platon, le discours, en tant que parole, est directement émané de l'âme et comme tel, vivant, donnant à sentir sa parenté avec le *Logos.* Ainsi, lorsque le discours manque à son assise hypothétique, il manque à séduire, c'est à dire perd de vue la capacité d'orienter le propos vers la recherche de la vérité. Il faut alors, soit comme le fait Platon briser là et manifester l'aporie, ou inventer à propos une fable pour réintroduire un travail sur l'image, propre à maintenir l'orientation vers la vérité : ce sera ici le mythe de la caverne. Sinon, l'entretien est voué à s'enliser dans « les subtilités et les arguties qui n'ont d'autre but que la réputation et la dispute, devant les tribunaux comme dans les rencontres privées[1646]».

Mais ce qui sous-tend une telle recherche de la vérité n'est autre que le mouvement du désir, d'un enthousiasme tel qu'il se donne à voir dans ces entretiens dont la beauté est la marque. Et l'on comprend ici en quoi la structure du mythe est à même de soutenir le désir de l'apprenant. Le discours du maître, à même de favoriser l'avènement du sujet, doit implicitement impliquer un effet de séduction, au sens étymologique du terme, de manière à faire éprouver l'appel de l'essence et à induire une réorientation de l'âme. Or un tel effet n'advient que dans la mesure où le discours possède une tournure hypothétique, c'est à dire relève d'un maniement de

[1644] *Ibid.,* VI : 498 e, p. 337.

[1645] *Ibid*.

[1646] *Ibid*., VI : 499 a, p. 337.

langage qui le situe – comme en filiation divine, démonique - en tant qu'image vivante émanée de l'âme de son énonciateur. C'est alors seulement que le discours s'avance dans la belle clarté de sa forme, se prête avec souplesse à la recherche de la vérité et manifeste ainsi, sa dimension théorétique. L'effet de séduction joue donc comme opération du désir en ce qu'il procède d'une *aporia*, situation de confusion existentielle que donnent à voir les mythes ou toute médiation culturelle propre à dynamiser la vérité par une recherche *érotique.* Dès lors, les savoirs sont susceptibles de faire sens pour l'apprenant, sous réserve que le maître se garde d'utiliser à son profit les effets de séduction, interprétés comme réponse à une question informulée, de nature affective. Il semble désormais clair que la séduction en jeu dans le désir mû par la recherche de vérité est à distinguer de la séduction au sens sophistique du terme, comme captation stratégique de l'autre au moyen d'un triple dispositif[1647]:

- La *rhétorique*, « art de bien parler », art de convaincre et d'emporter l'adhésion par des moyens spécieux assimilant la prise de parole à une prise de pouvoir à même de satisfaite la *libido dominandi*

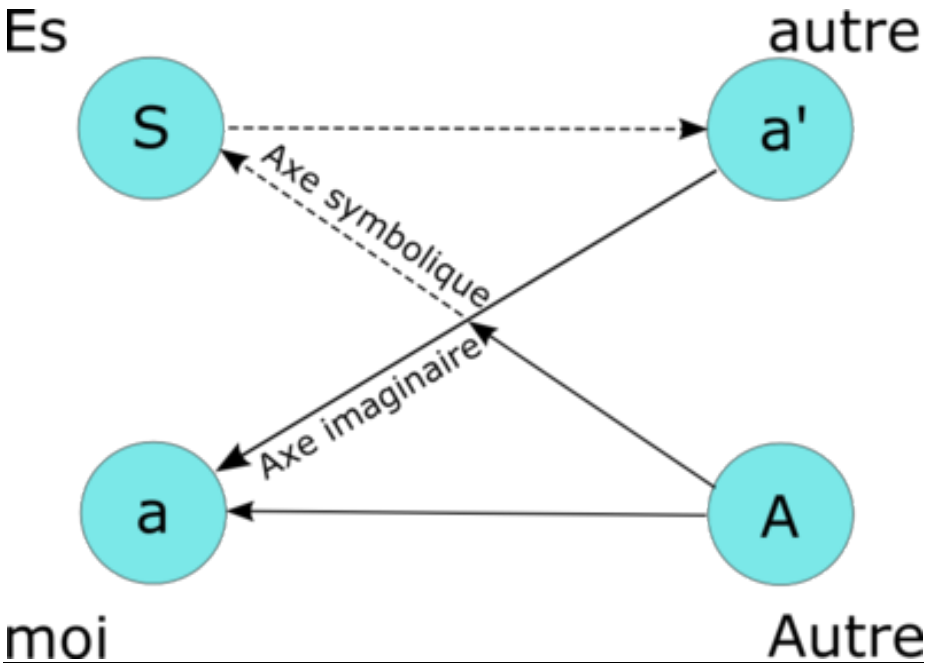
- L'*épidéixis,* « art de l'exhibition » reposant sur tout un arsenal de symboles matériels donnant à voir la majesté du maître « supposé savoir », tel l'estrade.

- L'*éristique*, « art de la discussion et de la controverse » faisant de l'interlocuteur un rival à anéantir par le poids d'arguments irréfutables, le silence médusé de l'adversaire vaincu étant la preuve du pouvoir d'un Dire sans partage.

La séduction sophistique s'éprouve ici, à travers la parole souveraine du « maître », comme effet de magistralité. A contrario, la séduction socratique opère comme une arme dont le tranchant est celui de la vérité, le jeu de la réfutation convoquant le désir de l'autre à l'aune d'une recherche commune n'ayant pour seul effet que de provoquer l'*aporia*. Dès lors, l'enchantement produit est effet de l'étonnement susceptible d'enfanter le désir d'apprendre

[1647] Dispositif analysé par PATURET Jean-Bernard, *in La psychanalyse « à coups de marteau »,* éd. Erès, 2004, p. 41-44 et *De Magistro, le discours du maître en question*, éd. Erès, 1997, p. 111-113.

ANNEXE 3 : SCHEMA L de JACQUES LACAN.



- Le petit *a* désigne le moi, non au sens de la seconde topique freudienne, mais comme aliénation, saisie à travers le regard de l'autre de son identité fictive.

- *a'* désigne le petit autre (avec un « a » minuscule) : l'*alter ego*, le semblable compris comme surface réfléchissante, effet de miroir, celui à qui je m'identifie ou encore à qui je m'oppose, le rival comme double mimétique.

- L'axe imaginaire *aa'* pointe la dimension spéculaire de la relation du *moi* à l'*autre* : échec d'une relation fantasmatique qui annule toute intersubjectivité et fait obstacle à la reconnaissance, par le sujet, de son désir propre.

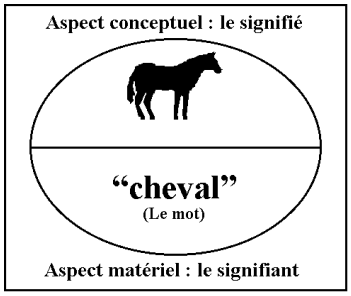
- Le sujet S, sujet de l'inconscient, est ainsi qualifié par homophonie au *ça* freudien : *Es* en allemand, qui désigne le substrat psychique inconscient. Celui qui tient son être du langage, dès la naissance, ne peut être que le sujet du signifiant.

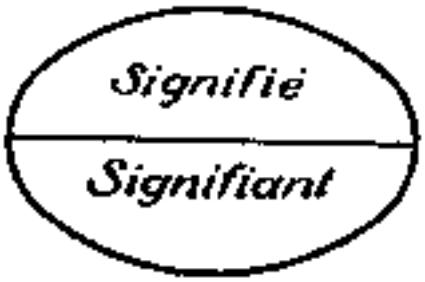
- Le grand Autre avec un A majuscule désigne l'ordre symbolique des déterminations du sujet (familiales, sociales et culturelles), lieu de déploiement de la parole, mais aussi lieu de la Loi susceptible d'ordonner le monde des hommes. Cet Autre, dont l'inconscient est le discours, est le lieu d'un savoir. La relation Aa marque l'enjeu de la nomination : exister comme un tel, pris dans la chaîne des signifiants, à travers le jeu de la filiation et des relations sociales.

- L'axe symbolique AS représente la difficulté pour le sujet d'atteindre sa vérité, de par l'incomplétude qui le caractérise, n'existant que dans ce qu'il représente pour un autre signifiant.

ANNEXE 4 SUR LES 4 DISCOURS DE JACQUES LACAN.

Lacan renverse la thèse du linguiste Ferdinand de Saussure qui affirme dans son *Cours de linguistique générale* que "le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique ":





L'algorithme lacanien affirme, lui, la suprématie du signifiant sur le signifié : S/s comme la condition de tout discours, lequel présente une structure fixe :

- agent ---> autre la flèche marque leur relation signifiante
- vérité production

- *l'agent* : désigne celui qui parle, la place d'où est tenu le discours.
- *L'autre* : l'adresse, celui à qui est destiné ce discours.
- *La production* : qualifie l'effet produit sur l'autre par un tel discours.
- *La vérité* : ignorée de l'agent, soit celui qui tient le discours.

Les discours du Maître, de l'Université, de l'Hystérique et de l'Analyste configureront ces places de manière spécifique, par une logique ordonnée de déplacement discret et progressif des concepts, à savoir du sujet : $, de la loi : S1, du savoir : S2, et du manque : *a*.

$$\begin{array}{ccc} \text{M} & & \text{U} \\ \dfrac{S_1}{\$} \rightarrow \dfrac{S_2}{a} & & \dfrac{S_2}{S_1} \rightarrow \dfrac{a}{\$} \\ \dfrac{\$}{a} \rightarrow \dfrac{S_1}{S_2} & & \dfrac{a}{S_2} \rightarrow \dfrac{\$}{S_1} \\ \text{H} & & \text{A} \end{array}$$

Le **discours du Maître** est premier, originaire d'un point de vue diachronique, en ce qu'il figure une modalité particulière du lien social à travers l'une des trois missions impossibles de Freud : gouverner et surtout, en ce que nul sujet ne peut s'y soustraire, étant nécessairement soumis au commandement du signifiant dans le champ du langage. En voici la formule lacanienne :

<u>S1</u> → <u>S2</u>

$ *a*

- S1 représente le signifiant-maître qui donne accès par sa loi, celle de la fonction paternelle, à l'ordre symbolique, d'où résulte l'émergence du sujet lequel s'articule à S2. Le signifiant-maître est ici en position de force en ce que le savoir lui est inféodé à des fins de commandement.

- S2 désigne le savoir, le signifiant dominé. Savoir assujetti au discours politique de la maîtrise qui fait de celui à qui il s'adresse, en l'occurrence le professeur, le détenteur d'une vérité marquée par le retrait de sa subjectivité, ce que représente l'articulation impossible du sujet à l'objet de son désir.

- L'objet petit *a*, objet perdu, signifie la perte de jouissance, le manque que subit le sujet parlant : l'accès au symbolique n'est en effet rendu possible que par la castration œdipienne, la césure d'avec l'Autre maternel. Dans le séminaire *L'envers de la psychanalyse,* Lacan, en référence à la notion marxienne de plus-value, qualifie l'objet *a* de « plus-de-jouir » en ce qu'il vient *en plus* du travail du signifiant. L'objet *a* qualifie d'une manière générale l'objet du désir sans lequel l'homme ne pourrait persévérer dans son être et qui prétend ainsi objectiver le monde. L'objet *a* est ici produit par le discours du maître qui gomme le sujet désirant par le savoir plein qu'il lui adresse.

- $ représente le sujet barré, divisé par l'effet du langage. Placé en position de vérité, le sujet s'efface derrière la référence du discours qui fait loi. Savoir et vérité sont ainsi disjoints dans ce retrait de la subjectivité

Le **discours de l'Universitaire** est obtenu par une régression des concepts en jeu d'un quart de tour, relativement au discours du maître. Ainsi, le savoir, S2, se trouve en lieu et place du signifiant-maître, S1. Qu'est-ce à dire ? Est privilégié le discours constitué en savoir qui, en quelque sorte, mène le jeu et commande la maîtrise de la jouissance sans toutefois pouvoir éviter un effet d'entropie, de déperdition du savoir, dont le produit est *a*. Ainsi, tout signifiant non susceptible de s'inscrire dans l'ordre de ce discours est évacué. Le discours du maître est toujours opérant mais de manière dissimulée, S1 se trouvant désormais en position de vérité. Le sujet se trouve alors non seulement positionné comme manquant (voir discours du maître) mais ne peut se reconnaître dans un savoir qui a pour effet de lui dissimuler la vérité délivrée par le signifiant-maître sous un corpus de textes faisant autorité.

Le sens du signifiant ne se produit que dans l'économie de son parcours, dans sa rencontre avec d'autres S : jeu de relations inscrit à l'intérieur d'une chaîne signifiante et dont l'interprétation seule délivre du sentiment de l'aléatoire. Structure langagière qui est celle de l'inconscient dont l'ordre ressortit au jeu du désir et, en dernière instance, à l'éthique du sujet comme déclinaison (en latin, *clinamen*: déviation susceptible de régler toute échappée, légèreté conférant une structure de sens au poids de l'insu, à la pesanteur des discours institués.

En l'occurrence, voici un signifiant bien spécifique : le sujet barré $ qui, dans le langage, ne peut être que représenté dans un discours le précédant et le portant avant même sa mise au monde : discours de l'Autre maternel. Enveloppement symbolique qui tracera "le dessin de sa destinée[1648]" et le poursuivra fidèlement

[1648] LACAN Jacques, "Fonction et champ de la parole et du langage", in *Ecrits, op.cit.,* p.158.

"jusque-là même où il n'est pas encore et au-delà même de sa mort[1649]". Les prophéties des fées ou prédictions astrologiques sont l'allégorie de cette fente du Sujet d'ores et déjà parlé, imaginé, fantasmé, et ne font que pointer un texte déjà écrit à moins que le désir du sujet décolle de telles adhérences imaginaires, se désaliène des alliances familiales inconscientes tissées dans la nuit des générations. L'inconscient se noue à ces paroles oraculaires logées dans la structure même du discours. Ainsi, le sujet "s'il peut paraître serf du langage, l'est plus encore d'un discours dans le mouvement universel duquel sa place est déjà inscrite à sa naissance, ne serait-ce que sous la forme de son nom propre[1650]".

Le signifiant du Nom du Père (ou signifiant premier : S1), par la castration œdipienne qu'il autorise, permet à l'enfant l'accès à la matrice symbolique : puissance de la nomination permettant de prendre place dans le monde comme sujet susceptible de dire "Je", de s'inscrire dans l'histoire et la filiation tout en étant toujours divisé par l'effet du langage. Le sujet de l'énonciation aliéné au jeu des signifiants qui le représente est bien sujet de l'Inconscient, discours de l'Autre : le lieu d'où ça parle, irréductible à une réalité spatio-temporelle, *topos* inassignable, mémoire de notre existence condensant les extases de la temporalité : passé, présent, avenir. La force du désir est celle d'une percée, d'une trouée dans la trame de ce roman qui deviendra nôtre lorsque nous y aurons trouvé place à partir de ce jet qui dès lors ne sera plus tout à fait insu. De ce jet, ce travail témoigne.

Aventure du sujet qui se trouve ainsi pris, dès sa venue au monde, dans les mailles serrées d'un tissage de signifiants dont le détricotage fait advenir une vérité le concernant. Or en quoi le discours du maître est-il susceptible d'entrer en résonance avec une problématique intime ressortissant au désir d'enseigner ? En ce que celui-ci, on l'a vu, peut relever d'un désir d'emprise peu ou prou inconscient dont le discours institutionnel se fait le révélateur.

[1649] *Ibid.*

[1650] LACAN Jacques, "L'instance de la lettre dans l'inconscient", in *Ecrits, op.cit.,*p.252.

ANNEXE 5 : GRILLE D'ANALYSE DE DILEMMES ETHIQUES.

Cette grille n'est pas exhaustive ni efficace dans toutes les situations : elle est simplement un outil au service de la résolution des dilemmes éthiques. Elle peut permettre aux acteurs de s'interroger afin d'évaluer une action passée ou en vue de prendre une décision face à une situation donnée.

Il s'agit de l'adaptation au contexte spécifique de l'institution scolaire de deux grilles : l'une proposée par Marie-Jo Thiel et Xavier Thévenot, *Pratiquer l'analyse éthique*, Cerf, 1999 (qui ne distingue pas raisonnement déontologique et conséquentialiste) et Georges A. Legault, *Professionnalisme et délibération éthique,* Presses de l'Université du Québec, 2004 (niveau d'analyse très fouillé et pointu mais dont la complexité peut décourager et faire perdre de vue l'essentiel). Nous en retiendrons les 4 grandes étapes proposées.

I Prendre conscience de la situation et du dilemme éthique.

1.1 Identification des circonstances (où ? quand ? comment ?) et des acteurs de la situation décrite (sans oublier les principaux intéressés : les élèves).

1.2 Enoncer le dilemme éthique sous forme de 2 propositions susceptibles d'orienter le choix : A et non A. Sur quoi porte le problème éthique ? Où résident la difficulté, le doute quant à la conduite à tenir ?

Attention : le dilemme éthique porte sur l'action (faire ou ne pas faire), non sur la manière de la réaliser.

1.3 Solution spontanément retenue. Préciser si la décision a été ou non précédée d'une délibération. Quelle intention l'agent principal (personne isolée ou groupe) poursuit-il ? Est-ce une finalité explicite ?

Analyse de ce qui a motivé cette décision :

- ✓ au regard des valeurs en jeu : raisonnement déontologique ;
- ✓ au regard des conséquences prévisibles (celles-ci ont-elles été prévues ou envisagées ?) : raisonnement conséquentialiste.

1.4 Identifier les émotions dominantes qui ont participé à la décision finale (but inavoué ou motivations et représentations susceptibles de jouer à l'insu du sujet).

Attention : les émotions biaisent l'analyse objective de la situation.

II Clarification des valeurs conflictuelles en jeu.

2.1. Raisonnement déontologique = analyse de la dimension normative de la situation :

- ✓ dispositions légales et réglementaires en cause ;
- ✓ règles propres au milieu professionnel ;
- ✓ normes morales en jeu dans les propositions A et non A

2.2. Raisonnement conséquentialiste = analyse des conséquences prévisibles, de leur degré de probabilité (++ très probable ; = probable ; - peu probable) et de leur lien de causalité avec la situation : direct (d) ou indirect (i)

Parties impliquées.	Conséquences + et – si A	Conséquences + et – si non A
Décideur		
Autrui		

Attention : autrui peut mettre en jeu les acteurs de la situation mais également l'entourage proche, la communauté éducative, l'institution scolaire, la société et les représentations qu'elle a d'elle-même. Ainsi, quels sont les enjeux pour chacun des acteurs, pour leurs institutions respectives ? En particulier pour l'éducation nationale à l'échelle de l'établissement, mais aussi des structures départementales, académiques ou nationales ?

2.3. Identifier le principal conflit de valeurs, à la fois en référence au raisonnement déontologique et au raisonnement conséquentialiste : quelles sont les normes éthiques et les valeurs morales en jeu ? Sont-elles conciliables ?

2.4. Nouvelle formulation du dilemme éthique au regard du conflit de valeurs identifié, sous forme d'un questionnement problématique.

III Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs.

3.1. Identifier la valeur prioritaire selon :

- ✓ le raisonnement déontologique : les valeurs en jeu dans la décision finale sont-elles en accord avec mes convictions profondes ? avec les normes de ma profession ? avec le respect d'autrui ?
- ✓ le raisonnement conséquentialiste : les conséquences prévisibles peuvent-elles être hiérarchisées d'un point de vue moral ? Sont-elles déshumanisantes ou non ?

3.2. Identifier la décision finale : qu'est-ce qui a été décisif ?

3.3. Déterminations des modalités de l'action :

- ✓ Modalités et mesures envisagées pour équilibrer les valeurs conflictuelles ou en corriger les inconvénients ?
- ✓ Quels moyens ont été prévus (ou employés) dans la décision finale ?
- ✓ S'agit-il de moyens ordinaires de la vie de l'établissement ou faut-il les qualifier d'extraordinaires ?
- ✓ Y a-t-il eu échange entre les acteurs de la situation ? Qui a été concerné ? Cet échange a-t-il permis à chacun des protagonistes de s'exprimer ? Des techniques de communication ont-elles été employées ?

IV Appréciation éthique de la décision.

4.1. Appréciation globale :

- ✓ Finalement, quel regard global portez-vous sur cette décision finale (qu'elle soit passée ou à mettre en œuvre) ? Vous semble-t-elle éthiquement bonne ? Pourquoi ?

Critère d'impartialité des raisons d'agir	Oui	Non
Critère de réciprocité : les raisons d'agir exposées seraient-elles susceptibles de me convaincre si j'étais à la place de la personne qui subit le dilemme ?		
Critère d'exemplarité : les raisons d'agir présentées sont-elles généralisables pour tous les cas semblables ?		

- ✓ La décision finale est-elle susceptible d'être théorisée et généralisée ? Si non, pourquoi ?

4.2. Appréciation particulière :

- ✓ L'intention présidant à l'action était-elle droite et juste ou biaisée par ma représentation de la situation mes peurs, mes émotions ?
- ✓ La décision finale a-t-elle contribué à un surcroît d'humanisation ? A une évolution de ma pratique ?
- ✓ Les moyens mis en œuvre étaient-ils logiques et cohérents par rapport à l'intention poursuivie et aux valeurs jugées prioritaires ?
- ✓ Quelle signification revêt la conduite adoptée ? Comment prend elle place dans mon histoire personnelle ?
- ✓ Autres décisions possibles : envisagez d'autres solutions possibles en mesurant leurs conséquences éthiques respectives.
- ✓ Que retenir, pour la pratique, de cette étude de cas ?

A partir de cette grille d'aide à la résolution de dilemmes éthiques, nous nous proposons de la "tester" sur un exemple emprunté au champ éducatif, d'ores et déjà été rencontré par un collègue directeur, et que nous avons proposé à titre d'analyse dans le cadre d'un stage sur l'éthique, à destination de directeurs d'école.

I <u>Prendre conscience de la situation et du dilemme éthique.</u>

1.5 Identification des circonstances (où ? quand ? comment ?) et des acteurs de la situation décrite (sans oublier les principaux intéressés : les élèves).
Problème du choix des parents accompagnateurs lors de sorties scolaire, sachant que tous les parents doivent avoir les mêmes opportunités d'accompagnement. Exemple d'une maman voilée de manière ostentatoire (ne portant toutefois ni niqab, ni burqa).

1.6 Enoncer le dilemme éthique sous forme de 2 propositions susceptibles d'orienter le choix : A et non A. Sur quoi porte le problème éthique ? Où résident la difficulté, le doute, quant à la conduite à tenir ?
Proposition A = refuser à cette maman d'accompagner la sortie
Proposition non A = accepter

1.7 Solution spontanément retenue. Préciser si la décision a été ou non précédée d'une délibération. Quelle intention l'agent principal (personne isolée ou groupe) poursuit-il ? Est-ce une finalité explicite ?
Proposition A prise spontanément sans délibération.
Analyse de ce qui a motivé cette décision :

- ✓ au regard des valeurs en jeu : raisonnement déontologique ;
  Valeurs de la République et respect d'un cadre laïque.
- ✓ au regard des conséquences prévisibles : raisonnement conséquentialiste.
  Ont-elles été envisagées ? Conséquences non envisagées.

1.8 Identifier les émotions dominantes qui ont participé à la décision finale (but inavoué ou motivations et représentations susceptibles de jouer à l'insu du sujet).
Contrariété forte au regard des convictions et de la sensibilité du décideur (égalité homme/femme). Problème de savoir si ses émotions ne perturbent pas la rationalité de son jugement. Entre également en jeu le désir de ne pas s'afficher publiquement dans les rues d'une petite commune, avec cette jeune femme voilée. D'un autre côté, mauvaise conscience prévisible au regard du désir de faire participer *tous les parents volontaires.*

II <u>Clarification des valeurs conflictuelles en jeu.</u>

2.1. Raisonnement déontologique = analyse de la dimension normative de la situation :

- ✓ dispositions légales et réglementaires en cause : obligation déontologique d'un droit d'accompagnement ou d'encadrement des sorties scolaires pour les mères voilées : « Ni le principe de laïcité, ni celui de neutralité du service public ne s'opposent a priori à ce que des mères d'élèves portant le foulard collaborent au service public d'enseignement ». Délibération rendue le 14 mai 2007 par la Halde et qui a fait jurisprudence, la loi du 17 mars 2004 ne s'appliquant pas à des collaborateurs bénévoles. D'un autre côté, le ministre de l'Education Nationale évoquait, en réponse à la Halde, le pouvoir d'appréciation laissé au directeur d'école, toute l'ambiguïté de la délibération prise résidant dans le « a priori » (en l'occurrence, voile ostentatoire)

- ✓ règles propres au milieu professionnel : variabilité de l'éthos professionnel (pas de consensus sur la question) = normativité morale faisant soit prévaloir le principe de laïcité, soit le principe de non-discrimination religieuse

- ✓ normes morales en jeu dans les propositions A et non A : cadre laïque +valeurs de la République si A; principe de non-discrimination et d'égalité des chances si non A.

2.2. Raisonnement conséquentialiste = analyse des conséquences prévisibles, de leur degré de probabilité (++ très probable ; = probable ; - peu probable) et de leur lien de causalité avec la situation : direct (d) ou indirect (i). Conséquence négative : -, ou positive : +.

Parties impliquées.	Conséquences + et – si A	Conséquences + et – si non A
Décideur	- subir la réaction agressive de la mère (=/d) - mettre fin à la coéducation (++/in) - entorse au code déontologique ; sanction administrative (++/i) + bien-être psychologique et moral (++, d)	+ ne pas subir son agressivité (++/d) + ne pas mettre fin à la coéducation + respect normes déontologiques - mal-être psychologique et moral (++)
Autrui	- sentiment de rejet et de discrimination (++/d) - retrait confiance dans l'institution éducative (++) - enjeux quant à l'investissement scolaire de l'élève « stigmatisé » (=/i) - effets de contamination négative sur la communauté de parents musulmane (-/i)	+ sentiment de reconnaissance (++) + renforcement de l'intégration (++) + enjeux quant à la réussite de l'élève via la reconnaissance de la mère + effets de contamination positive

Peuvent être également identifiées des tensions au sein de l'équipe décisive s'il n'y a pas eu délibération et décision consensuelle (valable pour propositions A et non A).

Doivent être également évalués les effets d'image de l'institution scolaire : sanctuaire inviolable ou espace public s'articulant à la sphère privée ? Problème d'une ouverture maîtrisée au cœur de ce dilemme éthique.

2.3. Identifier le principal conflit de valeurs, à la fois en référence au raisonnement déontologique et au raisonnement conséquentialiste : quelles sont les normes éthiques et les valeurs morales en jeu ? Sont-elles conciliables ? Conflit entre valeurs laïques et républicaines avec le principe de non-discrimination religieuse et la finalité de l'école : égalité des chances et intégration qui se joue dans la relation école/familles dont l'élève est le vecteur essentiel. Valeurs qui ne sont conciliables que si elles ne mettent pas en question le cadre laïque, l'articulation entre les sphères privée et laïque présupposant de part et d'autre un aménagement raisonnable (à trouver).

2.4. Nouvelle formulation du dilemme éthique au regard du conflit de valeurs identifié, sous forme d'un questionnement problématique. Le fait de refuser à un parent d'accompagner une sortie scolaire pour des raisons de sensibilité confessionnelle ostensiblement affichée n'est-il pas moralement condamnable au nom de l'égalité des chances et de la non-discrimination ? Dès lors, quelle décision prendre de manière à respecter les valeurs de la République, en accord avec mes convictions propres, et l'engagement des familles dans la scolarité de leurs enfants ? En d'autres termes, la laïcité de réserve propre à l'école de la République et ses représentants peut-elle s'articuler à une laïcité de tolérance propre à la société civile ?

III <u>Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs.</u>

3.1. Identifier la valeur prioritaire selon :

- ✓ le raisonnement déontologique : les valeurs en jeu dans la décision finale sont-elles en accord avec mes convictions profondes ? avec les normes de ma profession ? avec le respect d'autrui ? Valeur prioritaire qui est celle du respect de l'élève et de communauté éducative (dont font partie les parents). La décision finale : non A est ainsi en accord avec les normes de ma profession et avec le respect dû déontologiquement à l'élève et aux parents, mais blesse toutefois mes convictions profondes et ma sensibilité éthique.

- ✓ le raisonnement conséquentialiste : les conséquences prévisibles peuvent-elles être hiérarchisées d'un point de vue moral ? Sont-elles déshumanisantes ou non ? Les conséquences prévisibles si non A sont préférables moralement à celles entraînées par la décision A, en ce qu'elles génèrent un choix

réellement humain au regard d'autrui (dimension éthique et pas seulement déontologique du choix). L'effet de mal-être moral et psychologique généré par la décision semble devoir être moralement assumé. Reste à savoir si une discussion avec l'intéressée ne pourrait aboutir à une négociation raisonnable.

3.2. Identifier la décision finale : qu'est-ce qui a été décisif ? La valeur inconditionnelle de l'élève.

3.3. Déterminations des modalités de l'action :

- ✓ Modalités et mesures envisagées pour équilibrer les valeurs conflictuelles ou en corriger les inconvénients ? Négociation pour trouver accommodement raisonnable (porter simple fichu).

- ✓ Y a-t-il eu échange entre les acteurs de la situation ? Qui a été concerné ? Cet échange a-t-il permis à chacun des protagonistes de s'exprimer ? Des techniques de communication ont-elles été employées ?
  Echange pacifique avec la mère (selon principes de la communication non-violente) et rappel des valeurs de l'école de la République légitimant la négociation.

IV <u>Appréciation éthique de la décision.</u>

4.1. Appréciation globale : les 3 critères d'impartialité, de réciprocité et d'exemplarité ont été respectés.

ANNEXE 6 SUR LES DISCUSSIONS A VISEE PHILOSOPHIQUE.

De l'organisation à l'école primaire d'échanges réglés, à visée philosophique.

I/ L'organisation à l'école primaire, et a fortiori en maternelle, de débats réglés à visée philosophique, a t-elle une quelconque pertinence pédagogique ?

D'ores et déjà, précisons les objections relatives à l'instauration du débat à l'école primaire :

1) Le débat, en instaurant un autre rapport au savoir, serait susceptible de remettre en question l'autorité de celui-ci. En effet, l'espace de l'argumentation rationnelle présuppose une égalité des participants qui relève d'une ruse pédagogique (en quelque sorte, faire *comme si* le professeur se situait au même niveau que ses élèves). Or comme l'a montré Hannah Arendt, l'autorité ne saurait se fonder sur la persuasion en ce qu'elle repose, par essence, sur une relation éducative asymétrique, *in* "La crise de l'autorité", *La crise de la culture.* Il semblerait alors que la posture de l'enseignant (en position de questionner, loin d'apporter des réponses peu ou prou définitives) relèverait d'une imposture !

2) Dès lors, comme le précise Fabrice Guillaume, "avec l'instauration du débat en classe, on se donne désormais toutes les chances de parvenir à une contre-performance pédagogique : au lieu d'une maîtrise objective d'un savoir critique inscrit dans une histoire qui en légitime la valeur objective, l'élève commencera par disposer d'un droit de critique du savoir avant même d'en maîtriser les règles et les raisons", *in* "Des "débats" à l'école : enfin du nouveau !", *Cahiers pédagogiques*, septembre 2000.

La finalité même de l'école serait ici en jeu, finalité républicaine par excellence déjà affirmée par Condorcet : instituer l'esprit critique pour instituer le

citoyen. En bref, la mission essentielle de l'institution éducative répondrait à l'idéal des Lumières, *sapere aude,* apprendre à "penser par soi-même". Or on s'en doute, l'esprit de critique est le contraire même de l'esprit critique, lequel fait appel au détour de la pensée réflexive, non à l'impulsivité d'opinions qui, de par leur statut, ne peuvent jamais rendre raison d'elles-mêmes. Le débat risque alors d'entériner l'idée perverse selon laquelle opiner n'est autre que penser.

3) Le risque est en effet fort de confondre joute oratoire et discussion réfléchie. Le débat, effectivement, semble indissociable d'une visée rhétorique. Or celle-ci n'est légitime que si elle est au service de la vérité ou de valeurs éthiques qui constituent l'enjeu du débat. Ainsi, la conduite argumentative à des fins de persuasion suppose que celle-ci soit toujours rationnelle et ne cède pas à des effets de séduction. Ou alors ne vaut que "la raison du plus fort", l'habileté rhétorique. Or à l'oral, les régulations cognitives se ramènent souvent à des régulations relationnelles (phénomène de leadership : a raison celui qui impose sa parole, en raison de son statut privilégié dans la classe ou de ses compétences cognitives et langagières avérées).

C'est tout le statut de l'oral et des modalités de son évaluation qui restent ainsi à interroger.

4) Par ailleurs, l'enfant ne saurait argumenter, faute d'un jugement formé qui présuppose acquise sinon l'autonomie intellectuelle, du moins la maîtrise du langage. Egalement, l'absence de décentration propre à l'enfant au stade pré-opératoire rendrait impossible l'échange d'arguments entre pairs, présupposant l'égalité et la réciprocité. Or l'expérience de débats menés au cycle 1, voire au cycle 2, et qui ressemblent à une juxtaposition de monologues singuliers (absence de coordination des différents points de vue) ne fait-elle pas droit à l'idée piagétienne d'un égocentrisme enfantin ? Parler de débats à l'école primaire, a fortiori aux cycles 1 et 2, n'est-ce pas se payer de mots ? A moins de réduire le débat à de simples échanges langagiers sans autre enjeu que de "parler de soi".

Mais qui alors privilégier : l'enfant (qu'il faut épanouir), ou l'élève qu'il s'agit justement d'élever ?

5) Egalement, il conviendrait de respecter le "naturel enfantin", loin de vouloir provoquer chez le jeune élève un questionnement susceptible de lui voler son enfance et de jeter le trouble dans son "âme innocente". Pire, l'adulte en abordant certains thèmes métaphysiques risquerait bien de jouer à l'apprenti sorcier ! L'enfant n'est pas, comme sous l'Ancien régime, un adulte en miniature et il convient de prendre en considération sa spécificité en matière de développement et d'apprentissage.

Traiter l'enfant en adulte serait consacrer sa propre mort, et le soi-disant respect de son statut de sujet pensant ne dissimulerait qu'avec peine le défaut de reconnaissance qu'on lui témoigne. Bref, respecter l'enfance n'est pas la sacraliser à travers une représentation idéalisée qui viendrait combler un déficit en matière d'éducation : le devoir de prendre en charge ce qui ne saurait advenir que par la responsabilité *respondere,* d'une parole adulte à même de s'engager, *spondere,* vis à vis de l'enfant, *re* (en retour). Or on ne saurait frapper la parole de l'enfant du sceau d'une telle exigence, et sa joyeuse inconséquence est signe de santé mentale.

II/ A quelles conditions le débat réglé peut-il prétendre à une pertinence pédagogique ?

Dans cette partie, il conviendra de réfuter point par point chacun des arguments avancés en I), non point pour les répudier purement et simplement sans autre forme de procès, mais de manière à légitimer l'instauration de débats réglés à l'école primaire, voire en maternelle, *sous réserve de prendre en compte les objections avancées, en ce qu'elles soulèvent un risque réel de dérive démagogique.*

1) L'autorité du savoir n'a sens que si elle s'enracine dans une relation éducative propre à nourrir la confiance de l'élève, à le faire grandir, comme le signifie d'ailleurs la métaphore horticole, *educare*. L'étymologie du terme "éducation" n'est pas sans analogie avec celle du mot "autorité", construit sur le verbe latin *augere, augmenter, faire croître*. Cette dynamique éducative visant à soutenir et à renforcer la confiance de l'élève, loin de déstabiliser l'autorité du *magister* (lequel n'est justement pas un *dominus* exigeant de la part de ses élèves un

respect unilatéral) est bien en jeu dans les débats réglés qui ont pour effet de rendre l'élève auteur de sa propre pensée. Rappelons qu'il n'y a pas d'autorité, d'*auctoritas*, sans auteur, *auctor.* Mais soyons clair, il s'agit alors bien, pour l'élève, de se soumettre à l'autorité de sa propre raison, plutôt que de se soumettre aux raisons parfois obscures du maître. Une stagiaire PE2, Laetitia Chavanat, notait dans son mémoire sur *Les enjeux du débat dans la construction de l'oral*, 2004-2005, que les élèves de CM1 et de CM2 n'ont qu'une représentation très floue de ce qu'est un débat digne de ce nom, en ce qu'ils l'imaginent sous forme d'un monologue visant à la transmission de savoir : "Il semble que cela montre l'habitude que les élèves ont prise qu'on ne s'adresse pas à eux de manière à créer un réel échange".

L'enjeu est alors d'autoriser l'élève à construire à travers l'oral un jugement propre, dont il aura à répondre. Catherine Hurtig-Delattre et Françoise Carraud, toutes deux formatrices, notent dans la revue *Passages, n°9,* mai 2005, que "chacun peut faire l'expérience de l'autorité de sa propre parole dans un rapport d'égalité et sans s'affronter à la parole d'autorité". Mais la raison de l'élève n'étant pas encore pleinement actualisée, cela suppose la médiation du maître.

Ainsi, je suis particulièrement réservée quant aux pratiques d'inspiration psychanalytique visant à faire advenir la parole de l'enfant, laquelle s'élabore certes sous le regard des autres et par la médiation des pairs, mais en l'absence de toute intervention du maître. Je pense ici aux pratiques inspirées par Jacques Lévine, y compris en maternelle. Certes, une parole qui s'autorise ainsi à se dire en toute liberté n'est pas sans effet quant à la structuration identitaire du sujet, et là est d'ailleurs tout son intérêt, mais le professeur n'est pas un thérapeute, loin s'en faut. Ou alors réservons des espaces de médiation propres à assurer l'articulation entre les sphères privée et publique, tels que les *Quoi de Neuf* ou conseils issus de la Pédagogie Institutionnelle. Dès lors, peu importe la structuration d'une pensée qui n'a pas la prétention de construire une quelconque compétence.

Je souscris entièrement à l'avis du philosophe Michel Tozzi qui, dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire,* note que "l'enfant ne peut comprendre la portée de la question qu'il pose que lorsqu'on la lui renvoie en écho, avec des reformulations qui lui donnent un sens humainement travaillé et entendu".

Toutefois, des échanges avec des maîtres E formés à la méthode Lévine ont fait apparaître que cette pratique pouvait permettre d'initier *par la suite* des échanges à visée philosophique, et que des libertés pouvaient être prises au regard du protocole, l'enseignant(e) se réservant le droit d'intervenir en vue d'assurer la teneur réflexive des débats. Mais si la discussion est orientée philosophiquement, elle présuppose la construction d'un objet commun de réflexion, et l'intervention sous forme d'un questionnement à l'adresse des élèves.

Pour cette raison, je pense que le modèle d'Alain Delsol exposé dans *Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?,* et qui préconise de donner des responsabilités à de jeunes élèves de 5/6ans (président de séance, animateur, secrétaire mais aussi dessinateur et observateurs) est également discutable de par le rôle très en retrait du professeur, lequel vise seulement à la bonne régulation des débats. Outre le fait que l'autorité de l'enseignant ne saurait se déléguer, à la différence du pouvoir, la surcharge cognitive des élèves menant le débat risque de s'opérer au détriment du débat, de son contenu. Bref, la forme risque de prévaloir sur le fond et l'intérêt est alors surtout relatif à la mise en place de rôles ayant pour but, selon l'auteur, "d'élargir les compétences langagières de l'élève". Ou alors, les rôles peuvent être relatifs à la seule gestion du temps ou de la parole.

En effet, il est possible que les rôles proposés fonctionnent effectivement comme autant de "masques" permettant à l'enfant de "décentrer son point de vue pour l'intéresser davantage aux autres membres du groupe". Pourtant, une expérience réalisée en référence à ce modèle par une stagiaire PE 2, Charlotte Lafay, prouve au contraire que ce protocole semblait inhiber la prise de parole des élèves timides, *La philosophie à l'école primaire,* 2005-2006. On pourrait objecter que les masques, les rôles sociaux, créent davantage un personnage alors qu'il convient de faire émerger, dans la discussion, la personne porteuse d'altérité.

Notons également que les rôles de président de séance et de secrétaire ne sauraient guère être réalisés avec quelque pertinence avant le cycle 3. Enfin, j'ai pu observer (en cycle 3) une relative frustration de la part des élèves ainsi « écartés » du débat, notamment ceux jouant le rôle d'observateurs, alors même qu'ils désiraient participer. Des collègues ont pu toutefois expérimenter avec succès le fait de noter au

tableau les mots clés du débat de manière à faciliter les échanges, les élèves ayant une trace des arguments apportées et des objections soulevées. La médiation de l'écrit peut, par ailleurs, aider les élèves en difficulté scolaire.

La mise en place de rôle différenciés exercés successivement semble surtout un outil pour construire une "attitude citoyenne", posture d'autonomie, de respect de la parole d'autrui, qui peut s'éduquer préférentiellement à travers des débats relatifs à la vie de la classe, ayant un enjeu non point réflexif mais décisionnel.

Pour conclure sur ce 1er point, je dirai que l'autorité de la pensée se construit précisément dans des échanges réglés, sous réserve d'un guidage cognitif de l'enseignant extrêmement présent, bien que discret, en vue de garantir la qualité réflexive des débats. Pour ce faire, le professeur assumera les fonctions d'animateur irréductibles à la gestion et la circulation de la parole. Il s'agira, par un questionnement prenant appui sur les arguments des élèves, de faire progresser rationnellement la discussion tout en visant à faire acquérir aux élèves des compétences à la fois langagières et réflexives. Anne Lalanne in *Faire de la philosophie à l'école élémentaire,* considère que le guidage de l'enseignant s'articule autour de deux axes : la *reformulation* entendue en un sens large (outre la précision à travers le maniement du langage, désigne aussi la relance du débat, le fait de pointer une incohérence, une contradiction, ou de poser une question en vue d'approfondir l'argumentation), et la *structuration logique des idées* avancées par les différents élèves.

La posture professorale ressemble alors à la maïeutique socratique : le retrait relatif dans la discussion (au regard des situation habituelles d'enseignement) présuppose une écoute active critique, afin de faire accoucher les élèves d'une raison qu'ils portent en eux sans le savoir, par un jeu réglé de questions ponctuant et rythmant les échanges.

2) On l'aura compris : il ne s'agit pas de développer l'esprit de critique mais bien l'esprit critique. Comme le dit parfaitement Gérard Auguet in "Du "débat" à l'école, oui, mais pas n'importe quoi", *Cahiers pédagogiques,* septembre

2000 :" on ne peut appeler débat qu'une situation d'interlocution organisée, destinée à faire émerger les représentations fautives, non pertinentes ou insuffisantes de chacun, dans le but qu'elles soient ensuite dépassées dans une confrontation coopérative fondée sur l'exigence commune de rationalité et de vérité. C'est dans cette acception qu'il faudra désormais entendre le mot. Par conséquent, échappe à cette définition toute situation d'échange qui se bornerait à une simple exhibition d'"idoles de la caverne". Il existe d'autres lieux que l'école pour cela."

Egalement; l'école laïque républicaine a pour mission d'instituer un "sens commun à tous" pour reprendre l'expression kantienne, "sens commun" qui se décline travers les trois maximes d'une "pensée sans préjugés", d'une "pensée élargie", et d'une "pensée conséquente", *Critique de la faculté de juger.*

- Penser sans préjugés : dans la lignée de Condorcet, Kant propose de se défaire des fausses certitudes et autres idées reçues, par la seule force de la raison. Préjugés qui conduisent notamment au rejet de l'autre et menacent le lien social. Pas de formation à la citoyenneté sans cette mise à distance de tous les préjugés (ethniques, sociaux, religieux, idéologiques, mais aussi stéréotypes de sexe) qu'il convient tout d'abord de faire émerger lors des débats avant que de les mettre en question.

Le débat à visée philosophique renvoie en ce sens davantage à la discussion argumentée qu'au simple échange d'opinions. Le rôle de l'enseignant est alors d'amener les élèves à s'interroger sur la cohérence des principes et valeurs qui sous-tendent leurs arguments, par la mise à distance et reprise réflexive critique de leurs représentations spontanées. A cet effet, il peut être utile – du moins en cycle 3 - de recueillir celles-ci préalablement au débat, de manière anonyme, en vue de désamorcer des arguments irrecevables. Faute d'une telle préparation en amont, le risque est de donner droit de cité à des préjugés susceptibles de faire violence à la raison. Une stagiaire PE2 s'est ainsi trouvée fortement déstabilisée par des propos racistes légitimés par l'autorité même du père de l'élève, et a dû lever séance.

D'un autre côté, ne point faire émerger de telles représentations, c'est courir le risque de les entériner, loin de les rectifier, l'élève pouvant alors satisfaire de manière non critique à une visée de « conformisation" : ce qu'il faut croire ou penser. Lors d'une intervention dans une classe de CM1 sur le thème du respect, tous les élèves m'ont unanimement fait valoir l'obligation morale de respecter tout homme. Le débat avait été soigneusement préparé et mis en lien avec les droits de l'homme. Il a fallu m'assurer que ces arguments très raisonnables fassent véritablement échec à certaines idées reçues, par un questionnement provoquant : « mais a-t-on le droit de respecter ceux qui, adultes, ne respectent pas les autres, comme les délinquants par exemple ? ». Il va de soi que les belles certitudes se sont vite effondrées en ce qu'elles n'avaient jamais été interrogées.

Ainsi, une discussion sur le respect que j'ai menée en cycle 3 dans deux établissements situés en REP, avait été précédée d'un questionnaire anonyme, en vue de dégager un fil conducteur lors de cette 1ère séance. Le respect était souvent assimilé à la simple civilité, et à la question de savoir « qui l'on doit respecter ? », une majorité avait répondu « les grands, et plus précisément les parents ». L'enjeu était ainsi d'opérer une discrimination conceptuelle (la politesse peut être un simple formalisme hypocrite), et d'amener les élèves à se demander si les enfants ont également droit au respect, de manière à différencier respect et obéissance.

***- Penser de manière élargie* :** penser en commun; chercher l'accord d'autrui en se plaçant à son point de vue (enjeu de compréhension intersubjective). Décentrement auquel doit logiquement conduire la pratique démocratique du débat réglé dans les classes. Une longue expérience d'animation de « cafés philo » prouve la nécessité d'une telle éducation, les adultes étant bien souvent davantage préoccupés par des enjeux de pouvoir (avoir raison par la parole), que de vérité (accepter la mise à l'épreuve de ses idées, se frotter à la pensée de l'autre).

- Penser de manière conséquente : de manière à ce que le jugement éclairé se traduise en actes dans la Cité. A titre d'exemple, faire en sorte que l'éducation au respect ne s'arrête pas au seuil de la classe. Le pari de Condorcet est toujours celui de l'école aujourd'hui : faire advenir l'union des hommes par le partage de références et

valeurs communes. Valeurs républicaines et humanistes, bien sûr, qui donnent sens à l'école laïque.

Attention toutefois à ce que le débat réglé à visée philosophique ne se confonde pas ici avec un « débat citoyen » ou un conseil de classe (tels ceux proposés par la Pédagogie Institutionnelle). Il est également nécessaire que les échanges n'aient pas pour prétexte une leçon d'éducation civique ou morale, même s'il appartient au professeur de construire des valeurs susceptibles d'être humainement partagées.

Je citerai à nouveau G.Auguet : "je tiens que le débat peut contribuer à la formation d'un futur citoyen apte à faire vivre et perpétuer les idéaux de la démocratie. Je fais ici référence aux origines mythiques de la rhétorique qui nous disent que la libre confrontation par le verbe a partie liée avec la liberté et le refus de la violer pour régler les conflits", *Ibid.*

N'oublions pas toutefois que pour les Grecs la liberté est toujours réglée par la raison. Chercher la raison en commun, c'est alors construire collectivement une autonomie intellectuelle et morale qui se donne à voir dans la forme même du débat, réglé par définition. Le débat n'est donc pas l'expérience du dérèglement de la parole et de l'anomie d'une pensée soustraite à la loi de la raison.

Il serait d'ailleurs sans doute plus prudent de parler à l'école d'échanges réglés (à visée philosophique), pour contourner l'obstacle terminologique du « débat », et de sa représentation très dépréciée dans l'opinion commune.

Mais, pourrait-on dire, la pensée de l'enfant est pétrie de préjugés car comme le dit Descartes, nous avons été enfants avant que d'être hommes, d'où la nécessité d'attendre un âge mûr avant que de pouvoir mettre à distance ce qui est par définition pré-jugé, faute de raison formée.

Or l'expérience de l'enseignement de la philosophie en classes de terminales prouve au contraire qu'à cet âge, moult préjugés sont déjà puissamment enracinés. Ainsi, le débat aurait pour vertu de faire émerger à des fins critiques certains

préjugés dont l'ancrage affectif est d'autant plus faible qu'il n'a pas eu le temps de la sédimentation.

Raison pour laquelle il n'est en rien absurde d'envisager la conduite de débats en cycles 2 et 3. Mais qu'en est-il, sérieusement, au cycle 1 ?

En guise de réponse, une expérience conduite avec une collègue en classes de MS et GS, relative à un débat sur la question de la différence. Il s'est avéré que pour ces jeunes élèves, issus d'ethnies multiples et confrontés depuis toujours à « la différence », la fameuse question ne posait pas problème. On peut ainsi, avec la meilleure volonté du monde, induire de fausses questions, à savoir des questions non problématiques !

3) Le risque est faible de réduire le débat à une joute oratoire au cycle 1 et même au cycle 2, tant les capacités argumentatives des élèves sont faiblement développées, faute d'une maîtrise suffisante du langage. Dès lors, la pensée peut difficilement se frayer un chemin et les capacités cognitives des jeunes élèves risquent fort de rester en friche !

Bref, le risque de pervertir les débats par une visée seulement rhétorique n'existe réellement qu'au cycle 3. C'est à l'enseignant de prévenir ce genre de dérive en réglant strictement le temps d'intervention accordé à chacun, afin d'éviter les risques de monopolisation de la parole ! Egalement, c'est à l'enseignant de démonter logiquement tout effet de séduction rhétorique visant à avaliser un raisonnement spécieux et/ou véhiculant des valeurs douteuses. A défaut de pouvoir réagir sur le vif, l'idéal bien sûr, possibilité de différer cet examen critique de l'argumentation par un retour réflexif sur le débat (d'où la nécessité de disposer d'un enregistrement). Le professeur doit faire en sorte que l'existence d'un conflit sociocognitif conduise à un réel dépassement des représentations initiales des élèves, de manière à ce que l'argument d'autorité n'ait pas droit de cité.

A titre d'exemple, un débat sur la solidarité organisé en Belgique avec des élèves d'une dizaine d'années, à partir d'une vidéo visant à les sensibiliser aux

problèmes de pauvreté et de famine au Soudan : l'un des enfants suggère de tuer tout de suite ces affamés, du moins ceux qui pèsent 10 ou 20 kilos, car « on les tue pour leur bien. Quand il y a de la vie, il y a de l'espoir, mais quand il n'y a pas d'espoir, il n'y a pas de vie », C. Leleux, *Eduquer à la citoyenneté,* Ed. De Boeck.

Il est intéressant ici, plutôt qu'un vain discours moralisateur, de mettre en relief le rapport existant entre jugements moraux et règles élémentaires de logique. En l'occurrence, le pseudo-raisonnement de l'élève relève d'un paralogisme. A contrario, l'enfant qui lui rétorque que ces soudanais sont des êtres humains et, que d'autre part, il pourrait être susceptible d'un même traitement inhumain, fait implicitement référence à Kant, à l'idée qu'un jugement n'est moral qu'à la condition d'être universalisable (idée du respect de *toute* personne). Avec de très jeunes élèves, on peut veiller à faire valoir cette norme de réciprocité.

Débattre relève en ce sens d'un véritable apprentissage, en ce qu'il exige de pouvoir reconnaître l'autorité d'arguments susceptibles de structurer la pensée par sa tension vers l'universel : ce qui est à même de concerner tout homme, indépendamment de la configuration culturelle à laquelle il appartient. Les questions relatives à l'amour, la justice, le fait de grandir ou d'avoir peur de vivre, sont éminemment philosophiques et donnent au débat une tonalité et un enjeu existentiels propres à le différencier d'un débat simplement argumentatif. Il ne s'agit donc pas d'avoir raison sur l'autre mais bien de chercher la raison en commun (par la médiation toutefois de celle du professeur). De tels échanges n'ont donc sens qu'à la condition d'être réglés.

Les règles qui régulent la prise de parole répondent également à une véritable éthique communicationnelle, selon l'expression d'Habermas. Le respect de telles règles formalisées est facile à évaluer, mais il n'en va pas de même en ce qui concerne le contenu des échanges (régulation par la raison). L'enregistrement des séances peut permettre en ce sens de noter les progrès réalisés et d'opérer avec les élèves un retour réflexif sur le débat : l'oral devient alors le moyen et l'objet d'apprentissages cognitifs.

On pourrait retenir comme critères d'évaluation de cet oral les trois maximes kantiennes propres à structurer le "sens commun : parvenir à dépasser des représentations non rationnellement fondées par la mise à distance desdits préjugés; savoir entendre ce que dit l'autre, même si son point de vue est divergent et se distancer en conséquence de ses propres affects; enfin, ne pas parler pour parler mais répondre de sa pensée en prenant conscience du poids des mots.

Ce dernier point signifie très clairement que l'universel ne peut advenir qu'à travers la singularité d'une expérience vécue qui, seule, donne sens à ce qui est dit. C'est pourquoi il est illusoire de penser que l'universel ne peut être atteint que par une abstraction desséchante de la pensée, jamais susceptible de faire sens pour l'élève. C'est parce qu'il se sent concerné par ce qui est dit que l'élève peut parvenir à atteindre une exigence de rigueur définie par la triade "conceptualiser, problématiser et argumenter ", même si celle-ci est sans doute réductrice et "peut-être trop limitée pour exprimer tous les aspects du philosopher", ainsi que le note F.Galichet dans un article intitulé *Qu'est-ce que le philosopher ? in Les activités à visée philosophique en classe, l'émergence d'un genre ?* Que faire en effet, par exemple, de la forme aphoristique ?

Il n'empêche que ce triptyque est propre à la pensée philosophique, et le souci de conceptualiser peut être mis en œuvre dès le plus jeune âge. Un enfant de maternelle comprend fort bien que le fait d'aimer sa maman ou son papa n'a pas tout à fait le même sens que le fait d'aimer les frites. L'effort de problématiser peut être mis en place dès le cycle 2 : rechercher ce qui fait problème dans un questionnement, ce pour quoi il n'appelle pas de réponses définitives. Les élèves identifient rapidement le type propre au questionnement philosophique, de nature à créer un autre rapport au savoir (qui peut-être déstabilisant car insécurisant pour certains élèves). L'exigence d'argumentation semble plus adaptée au cycle 3, en ce qu'elle présuppose des compétences langagières minimales, et la capacité de s'engager dans la pensée, de pouvoir en répondre.

En témoigne une expérience personnelle de "débat philo" sur la question du respect, menée conjointement dans une classe de CM1 et une classe de Terminale Littéraire. A la question de savoir si l'on pouvait respecter "des choses", un argument

strictement identique fut avancé à travers l'exemple du vase susceptible d'être cassé. Par contre, l'enracinement dans la singularité d'expériences vécues donnant sens à la réflexion, faisait apparaître des divergences liées à la différence de maturation psychoaffective.

Néanmoins, une préparation à ces activités réflexives en leur triple modalité peut être amorcée dès le plus jeune âge, à titre de propédeutique.

Pour conclure sur cette question de l'évaluation, il va de soi que celle-ci ne peut être que formative. Une évaluation normative ou diagnostique accréditerait l'idée que la philosophie répond à une certaine normalisation de la pensée et aurait pour effet d'en inhiber sa dimension créatrice. C'est également l'occasion de valoriser les élèves plus atypiques au regard des exigences de l'institution éducative : savoir que l'on n'est pas noté engendre un rapport plus libre à la pensée, moins "utilitariste". Or on le sait, le propre de la pensée à visée philosophique est précisément de ne servir à rien !

Des collègues m'ont fait valoir que certains élèves ayant un rapport peu normé au savoir et rencontrant des difficultés d'apprentissage et d'expression, faisaient paradoxalement montre d'un engagement prometteur lors de telles discussions. Dans les petites classes, cela permet d'encourager les « petits parleurs » à travers le choix de thèmes a priori peu scolaires (voir les travaux d'Agnès Florin). Dès lors, il peut être pertinent dans un 1er temps d'avoir une certaine marge de tolérance à l'égard de formulations approximatives, afin de ne pas réaliser un contre-étayage

Reste le problème des élèves qui ne s'expriment pas lors des débats, silence qui ne saurait être interprété comme défaut d'implication ou d'intérêt, tant le rapport à la parole sous le regard de l'autre est complexe. L'expérience de "cafés philo" avec des adultes témoigne du fait que le retrait de la parole ne mesure en rien celui de l'esprit ! Mais ce sont curieusement parfois les élèves les plus brillants qui n'osent s'aventurer sur le terrain d'un questionnement quelque peu risqué. Voilà pourquoi l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs semblent davantage convenir à ce type de

pratiques, sous réserve que les élèves puissent apprécier l'l'incidence des débats quant à l'autonomie de leur pensée.

Le retour sur les représentations initiales, sous forme de questionnaires individuels, pourrait en ce sens être envisagé. Bref, des dispositifs spécifiques d'évaluation restent à inventer ! Pour les plus grands, l'idée de consigner par écrit ses réflexions est intéressante et a le mérite de laisser une trace (en amont et en aval de la discussion). Celle-ci peut également être réalisée sous la forme d'affichages collectifs

4) Reste la question de l'argumentation réfléchie qui semble relever de la gageure ou de la plaisanterie au cycle 1, voire en cycle 2. En effet, les très jeunes élèves du cycle 1 n'ont qu'une "pensée provisoire", comme le dit justement A.Delsol dans son article *La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle* extrait de l'ouvrage précité. Ainsi, l'auteur donne deux exemples significatifs : celui d'une séance "philo" consacrée au thème de l'amitié, introduit par l'adulte. "L'enfant président de séance reprend "Qu'est-ce qu'un mitié ?".

L'autre exemple est symptomatique non point d'un jeu de mots lacanien, mais d'une confusion tout à fait intéressante d'un point de vue philosophique car riche de sens : " A la question "Qu'est-ce que le bonheur ?", Alexandre répond "Le *bonheur* ça veut dire qu'on se lève très tôt".

Egalement, l'auteur relève qu'"une autre difficulté fréquemment observable chez les jeunes enfants est leur peine à se détacher du contexte. Quand on interroge des élèves de maternelle sur ce qu'évoque pour eux le mot "table", ils évoquent un environnement familier". Ce passage délicat du particulier au général dénote en fait une difficulté à conceptualiser, à unifier l'éclatement des perceptions sensibles sous des catégories. Dès lors, l'intérêt d'échanges langagiers serait d'"utiliser la langue comme une activité métalangagière", de manière à forger une conscience linguistique plus fine rendant progressivement possible l'usage d'une pensée catégorielle.

Dès lors, il ne s'agit plus de débats à visée philosophique (que cette visée soit proche ou lointaine) mais d'échanges visant à structurer la pensée à travers l'activité langagière. Mettre en mots des sentiments, des émotions, à travers le support de la littérature de jeunesse, par exemple.

Mais on pourrait également avancer l'idée que ces moments d'échanges visent bien un apprentissage, celui du débat à *visée* philosophique, lequel requiert une pratique réflexive de la langue.

Ainsi, la tonalité philosophique des débats serait introduite par les thèmes en jeu : partir de l'intimité d'un vécu susceptible d'être partagé par les enfants du même âge, et le mettre à distance par sa seule mise en mots (exemple de la peur ou du désir de toute puissance ou du sentiment de jalousie). Précisons toutefois que le maître n'a pas ici la prétention de jouer au "psy". Il s'agit seulement de favoriser chez l'élève une posture réflexive qui n'est autre que cette distance à l'égard de ses pensées et sentiments, posture qui se construit dans le temps long, la durée. Nommer pour mettre en forme une pensée encore confuse et indistincte, à des fins de structuration cognitive et de distanciation critique.

"Dès lors, demande Oscar Brenifier, philosophe t-on moins en une ébauche du philosopher qu'au cours d'une théorisation complexe ? L'érudit philosophe-t-il plus que ne le fait un enfant de maternelle ? Rien n'est moins sûr; pire encore, la question est dépourvue de sens. Car si le philosopher est une mise à l'épreuve de l'être singulier, il n'est nullement certain que l'éveil de l'esprit critique ne représente pas un bouleversement personnel plus fondamental que les analyses savantes de notre routier de la pensée. C'est en ce sens que cette pratique se doit de s'installer très tôt chez l'enfant, à défaut de quoi il est à craindre que la vie de la pensée n'en vienne ultérieurement à se concevoir comme une opération périphérique, extérieure à l'existence, phénomène que l'on observe très souvent dans l'institution philosophique et dans l'enseignement en général", "La philosophie en maternelle", *La discussion philosophique à l'école primaire.*

Certes, il faut raison garder et l'embryon de pensée en jeu dans les échanges menés avec des enfants en bas-âge n'a rien à voir avec l'esprit critique qu'il s'agit justement d'instituer. Ce pour quoi les questions posées par Brenifier doivent rester ouvertes : "N'avons-nous pas simplement versé dans le simple apprentissage du langage, dans toute sa généralité ? Ou dans quelque art minimal de la discussion ?"

L'argument de l'incapacité des très jeunes élèves à pouvoir se décentrer de leur propre point de vue, en raison de l' « adualisme » de leur pensée (confusion du sujet et de l'objet), mérite analyse. La conception piagétienne ne saurait être purement et simplement infirmée, en ce qu'elle relève d'un fait d'observation. Françoise Carraud a animé des "débats philo" avec des enfants de Grande Section de Maternelle et note dans "Maternelle : apprendre à donner la parole et à parler aux autre", *La discussion philosophique à l'école primaire* que les enfants, bien qu'ayant intériorisé les règles de fonctionnement, ne s'adressent qu'à elle seule quand ils parlent, "ne regardent pas les autres qui, du coup, ne se sentent pas concernés et n'écoutent pas. On est très loin du débat, c'est une succession de monologues ou de dialogues avec moi". Il est vrai que les élèves avaient la lourde responsabilité de distribuer la parole (chef de parole).

Mais on doit également faire droit à la conception de Vygotsky d'une pensée socialisée qui se manifeste par la capacité précoce de l'enfant à utiliser les données langagières fournies par les adultes, idée confirmée par les travaux de la psycholinguistique. D'où l'importance de l'étayage à travers notamment la reformulation. Si l'on considère également que "l'apprentissage précède le développement", cela signifie que les débats auront bien pour effet d'opérer progressivement une décentration rendant possible des relations de coopération dans la construction du débat.

En l'occurrence, dès la Grande Section de Maternelle, on observe une amorce de comportements socialisés fondée sur les interactions langagières entre pairs. Une expérience, conduite avec des élèves de moyenne et grande section lors d'un débat sur la colère, a permis à l'un des enfants de GS d'endosser avec beaucoup de brio et de manière très spontanée le rôle d'animateur et de guidage opéré par les adultes, par un jeu de questions visant à la précision de la pensée.

Pour conclure sur ce point, on pourrait dire avec F. Galichet que "ce paradoxe est celui-là même qui caractérise l'égocentrisme enfantin, tel que l'analyse Piaget : l'enfant vit son expérience comme étant forcément celle de tous, son point de vue comme l'unique point de vue possible, sa singularité comme universalité", *op.cit.* La prétention à l'universalité s'enracine dans la singularité, ce qui appartient en propre à chaque enfant tout en étant à même d'intéresser chacun.

Ainsi, l'expérience de la colère pose la question de sa légitimité (être en colère parce qu'est porté atteinte au sentiment de sa toute puissance n'est pas la même chose qu'une perte de maîtrise consécutive à un sentiment d'injustice). Mais c'est au maître de montrer en quoi l'expérience de tel élève contient implicitement un questionnement que tous peuvent s'approprier.

5) On l'aura compris, et c'est le dernier point, la philosophie n'attend pas le nombre des années, l'enfant ayant en propre un questionnement foisonnant dont il est difficile de ne pas prendre acte.

Loin de l'optique platonicienne réservant la philosophie à un âge mûr, Epicure débute ainsi sa fameuse *Lettre à Ménécée :*

"Quand on est jeune, il ne faut pas hésiter à philosopher et quand on n'est vieux, on ne doit pas se lasser de la philosophie car personne n'est ni trop jeune ni trop vieux pour prendre soin de son âme. Dire qu'il est trop tôt ou trop tard pour faire de la philosophie, cela revient à dire que l'heure d'être heureux n'est pas encore venue ou qu'elle a déjà passée".

Soyons honnête : il s'agit bien ici de jeune homme et non d'enfant en bas-âge. Mais il s'agit également, lors des "débats", de mettre en place une activité propédeutique à la philosophie, afin de faire émerger au plus tôt chez l'élève une pensée critique, instaurant toujours du jeu avec le monde, loin d'adhérer à des représentations tenues spontanément pour vraies et jamais mises à distance.

On pourrait alors plus à propos citer Montaigne qui, à la suite d'Epicure, traite de "l'institution des enfants" :

"Puisque la philosophie est celle qui nous instruit à vivre, et que l'enfance y a sa leçon comme les autres âges, pourquoi ne la lui communique t-on pas ? (…) car la philosophie qui, comme formatrice des jugements et des mœurs, sera sa principale leçon a ce privilège de se mêler partout", *Essais,* Livre I chap. 26.

Bref, l'initiation au penser philosophique est lié au fait qu'elle a la vie même pour objet et voilà pourquoi "on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrogné, sourcilleux et terrible".

La pensée qui s'interroge est une activité joyeuse sous réserve, bien sûr, de prendre en compte la curiosité dont font montre les enfants. Cet étonnement enfantin est bien la matrice du philosopher, même si la naïveté qu'il dénote interroge quant au rapport que le tout jeune élève entretient avec le monde. Que recouvrent les questions posées sur l'existence de Dieu, du Père Noël ? On sait ainsi avec Piaget que les "pourquoi" signifient autant une question sur la cause que sur la finalité : "pour quoi"? Egalement, le professeur a une obligation laïque de réserve quant à la sphère privée, au fait religieux notamment, mais un questionnement "métaphysique" ouvre justement un champ de possibles, une pluralité d'interprétations aux antipodes du dogmatisme de la pensée. L'intérêt est bien dans la question, non dans la ou les réponse(s).

S'il n'y a pas par définition de thèmes à proscrire, il convient toutefois de différencier leur traitement en fonction de l'âge de l'enfant. Interroger la mort ne peut se faire, avec de jeunes enfants, qu'à la condition de ne pas faire surgir une angoisse non maîtrisable en "allant trop loin". L'erreur serait également de "traiter à chaud" un tel sujet, d'où le support incontournable de la littérature de jeunesse en ce qu'il autorise la mise à distance.

Des mémoires de stagiaires PE2 montrent en quoi la question de la mort est peu susceptible d'intéresser des élèves de maternelle, compte tenu notamment de leurs représentations (mort comprise notamment comme un phénomène réversible), à moins qu'ils n'aient été concernés par le décès d'un proche. Mais la réflexion nécessite un rapport distancié à la souffrance et ne saurait s'enraciner dans une

émotion trop présente. Egalement, la posture professorale n'est pas, répétons-le, celle d'un apprenti psychologue.

La question de la mort n'est pas pour autant taboue sous réserve qu'elle ne soit pas affrontée de manière frontale avec des élèves de cycles 2 et 3. Quant aux élèves de cycle 1, cette question peut faire irruption de manière incidente et perd alors sa dimension dramatisée. Lors d'un débat sur le thème « Qu'est-ce que grandir », à partir de l'album « Je veux être une maman tout de suite », un enfant de Grande Section demande « Si t'es un bébé et que ta maman est morte, tu fais comment pour vivre ? ». Ce à quoi un élève de Moyenne Section répond : « si la maman est morte, reste le papa ». L'objection relative à la mort du papa restera sans réponse et ne sera pas relevée par les adultes (hors sujet). Il n'empêche que ce questionnement, autorisant la mise en mots, fera à nouveau surface chez un autre élève, lors du débat suivant (une semaine après).

Enfin, l'irruption de la sphère privée lors de ces échanges semble inévitable. Une élève de maternelle lors d'une discussion sur les terreurs nocturnes (cauchemars) a ainsi évoqué le fait qu'elle dormait régulièrement dans le lit parental. Avec des élèves de cycle 3, on peut demander explicitement de ne pas faire référence à des événements mettant en scène la vie privée ou portant atteinte à celle d'autrui. Cette exigence est plus délicate à obtenir avec de jeunes élèves, tant la frontière entre les sphères privée et publique est indistincte.

On peut également considérer que certaines « révélations » ont le mérite de pouvoir se dire et d'être portées à la connaissance de l'institution scolaire, même si elles ne doivent souffrir d'aucun commentaire lors des débats.

Reste que si le maître doit participer à l'émergence d'une telle pensée balbutiante, la question de sa formation reste entière, la polyvalence réservant malheureusement à la philosophie un statut d'exception, sans doute destiné à en garantir l'autorité, sinon l'hermétisme, au sein de l'institution !

L'ouvrage d'Anne Lalanne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire,* ESF éditeur, indique en quelques pages comment mettre en place un atelier de philosophie et ceux de François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école,* Nathan, et Patrick Tharrault, *Pratiquer le « débat-philo » à l'école,* Retz, précisent comment préparer les séances en cycles 2 et 3. Quant au livre de Michel Tozzi, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire,* Hachette Education, une bibliographie est proposée en réponse à la question : « Quels supports aux discussions philosophiques dans les livres et albums pour enfants ? ». A noter le numéro 432 des *Cahiers Pédagogiques,* avril 2005, consacré à « La philo en discussion » : des expériences menées en classe de terminale, mais aussi à l'école, en SEGPA et en ZEP. La *Revue de l'Innovation et de l'Expérimentation pédagogique à Paris,* automne 2008, éditée par l'Académie de Paris (http://innovalo.scola.ac-paris.fr) propose des analyses et récits de pratique relatifs à la mise en place d'ateliers philosophiques (en primaire, dans le cadre du RASED, au collège, au lycée professionnel…). Différentes modalités de mise en œuvre sont à cet effet proposées.

A défaut d'une formation institutionnalisée, quelques outils pédagogiques pour mettre en place des débats :

- **Démarche inductive :** partir des représentations des élèves (éviter par contre le recensement des stéréotypes racistes, parfois proposé, en ce qu'il entérine et donne autorité à des idées reçues), d'une situation vécue (s'inspirer des exemples analysés dans la collection *Les Goûters philo,* de Brigitte Labbé et Michel Puech, chez Milan), d'une histoire (prendre appui sur la littérature de jeunesse en cycles 1 et 2), d'un mythe (supports : Michel Piquemal et Philippe Lagautrière, *Les philo-fables*, éd. Albin Michel ; Michel Tozzi, *Débattre à partir des mythes*, Ed. Chronique Sociale : il s'agit ici de mythes philosophiques réécrits à l'usage des élèves, à des fins de compréhension), d'un document sonore (exemple : K7 *Silence la violence,* Scéren CNDP*),* d'un jeu-test (tels que ceux proposés par la collection *Vivre ensemble*, Bayard Editions), de dilemmes moraux (support : Jean-Charles Pettier, *Apprendre à*

philosopher, Ed. Chronique Sociale : analyse détaillée de six dilemmes moraux, à travers les concepts et problèmes abordés et les accompagnements pédagogiques susceptibles d'être mis en œuvre, en amont et en aval de la séance), de textes philosophiques (support : François Galichet, *Pratiquer la philosophie à l'école,* Nathan), mais aussi d'œuvres picturales ou tout document pouvant servir de support à la réflexion.

- **Démarche déductive (non adaptée au cycle 1) :** partir d'une notion et s'interroger sur sa signification ; argumenter à partir d'un travail de recherche, préalable au débat, en vue d'identifier un ou plusieurs problèmes.

  A titre d'exemple, une réflexion sur la violence sera précédée d'un travail de clarification conceptuelle : nécessité de distinguer le concept de violence de l'agressivité (propre à tout vivant, mais à canaliser chez l'homme dès lors qu'elle n'est plus finalisée par la survie de l'espèce), et du conflit (montrer en quoi la dimension agonistique de l'existence participe d'une dynamique de progrès, féconde sous réserve de maîtrise).

  Attention aux documents d'appui : ainsi, les ouvrages *Vivre ensemble la violence,* Bayard Editions et *Le petit livre pour dire non à la violence,* Bayard Poche/Astrapi, en dépit de leurs qualités par ailleurs, n'opèrent pas cette discrimination conceptuelle. Afin de répondre à des exigences de rigueur intellectuelle quant à ce souci proprement philosophique de conceptualisation, on pourra consulter avec profit *La pratique de la philosophie de A à Z,* chez Hatier (analyse notionnelle, mise en perspective historique et philosophique, et problématisation). L'ouvrage de Michel Tozzi *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, publié en 2002 aux éditions Chronique Sociale, est également un outil intéressant, en ce qu'il propose une série d'exercices organisés autour du triptyque conceptualiser/argumenter/problématiser.

Le débat pourra également porter sur les raisons qui motivent la violence (*Vivre ensemble la violence*), la question de sa légitimité (*La violence et la non violence,* « Les goûters philo » chez Milan ; *Pratiquer la philosophie à l'école,* Nathan), pour conclure sur les remédiations possibles à mettre en œuvre (jeu test chez Bayard Editions, solutions proposées dans Bayard poche/Astrapi, ou suggérées dans la vidéo *Silence la violence !,* et surtout, prendre appui sur les suggestions des élèves).

Sur tous les thèmes, des lectures pourront être proposées antérieurement à la discussion (voir notamment d'Oscar Brenifier la collection *Les petits albums de philosophie* et *Le livre des grands contraires philosophiques,* Nathan).

III/ Proposition d'un "protocole" pour l'école :

Les programmes 2008 de l'école maternelle privilégient le « devenir élève », et le socle commun met avant les compétence sociales et civiques, l'acquisition de l'autonomie et l'apprentissage de la coopération, cette coopération naissante s'exprimant de manière privilégiée à travers les situations de communication réglée, susceptibles de garantir le respect et la qualité des échanges.

- **Règles relatives à l'institution d'une "attitude citoyenne" (apprendre à vivre ensemble) :**
- **Adopter une disposition spatiale favorisant le face à face.** Le débat peut être mené avec le groupe classe bien qu'un nombre restreint d'élèves favorise une participation optimale.

- **L'enseignant assume le rôle de président de séance** en vue de maintenir un fil directeur et de garantir la teneur réflexive des échanges, mais en veillant à limiter ses interventions à un questionnement toujours ouvert et à la structuration de ce qui est dit. Pour ce faire, il relancera régulièrement le débat après avoir fait une rapide synthèse de ce qui a été dit (les très jeunes élèves ont la mémoire courte et perdent rapidement le fil ou même le thème de la discussion). Le souci de la reformulation - qui peut être confié aux élèves - sera constant afin de maintenir la cohérence des échanges langagiers.

- **Lever le doigt pour prendre la parole distribuée par le maître, garant du cadre.** Le professeur doit alors multiplier les sollicitations impersonnelles ("Qu'en pensez-vous : êtes vous d'accord avec ce qui a été dit ?" "Est-ce que l'un d'entre vous a déjà ressenti un tel sentiment ?") mais aussi personnalisées, afin d'éviter que certains élèves soient trop en retrait dans la discussion. Certes, l'enfant doit arriver à prendre position par rapport à ses pairs, mais le risque de s'exposer à travers la parole doit être encouragé par l'enseignant. La place de l'élève doit aussi être instituée par l'adulte qui "s'efforce de multiplier les occasions d'échanges en veillant à ce que personne ne soit tenu en dehors de ce processus d'interactions verbales" (programmes 2002).

- **Ainsi, pour éviter les effets de monopolisation de la parole, priorité sera donnée à celui qui ne l'a jamais prise.** Dès lors, les élèves "bavards" devront apprendre à différer leur désir d'intervention, et certains propos seront de fait décalés mais aussi oubliés. Mais l'apprentissage de la coopération (égalité du tour de parole) est à ce titre ! Il est également important de ne pas abuser de son temps de parole, laissé à la discrétion de l'enseignant qui pourra s'autoriser à interrompre un élève prolixe. Un élève peut se voir confier ce rôle de régulation des débats.

On peut aussi mettre en place le protocole consistant à donner la parole à son voisin de droite mais une telle procédure risque fort de figer la spontanéité et la dynamique des interventions, tout en présentant également l'avantage d'impliquer chaque élève. Toutefois, la réserve de l'enfant doit aussi être respectée et il ne saurait y avoir, en quelque sorte, d'obligation de parole ou de résultats. La liberté doit présider à ce type d'échanges singuliers. Encore faut-il que l'élève ait eu la possibilité de pouvoir s'exprimer !

- **Règle de confidentialité** se manifestant par le fait que ce qui est dit "reste à l'intérieur de la classe".
- **Règle de respect de ce qui est dit :** obligation de ne pas se moquer et de ne pas interrompre celui qui parle. Seul l'enseignant peut l'aider à reformuler ou peut émettre des hypothèses sur ce qui est dit (expression confuse ou déficit de vocabulaire). L'enseignant doit garantir un réel climat de confiance.
- **Ritualisation des débats par leur périodicité** (une fois par semaine, pour une durée d'une vingtaine de minutes; jusqu'à 30 mn en G.S.) et leur inscription dans l'emploi du temps durant une durée longue (un trimestre, par exemple, voire plus au vu des résultats obtenus).

De manière à ce que la parole de l'enfant fasse autorité auprès de ses pairs, l'accompagner du bâton de parole. Egalement, nommer à chaque fois l'enfant qui prend la parole afin qu'il puisse "trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué" (I.O. 2002). Est ici en jeu la construction identitaire du sujet

Isabelle Millien Desandes, stagiaire PE2 en 2005-2006, notait dans son mémoire *Philosopher à l'école primaire : des pratiques à discuter* que l'élève fait ici une "expérience inédite, paradoxale et valorisante, celle du *cogito* (…) Il découvre et construit son identité de sujet pensant et simultanément repère cette même attitude non seulement chez ses pairs, mais dans l'humanité entière (…) Faire l'expérience du *cogito*, c'est faire l'expérience conjointe de l'universalité et de la singularité, c'est "s'identifier à" tout en se "singularisant de"".

D'où l'estime de soi en jeu dans ces pratiques philosophiques, la pensée de chacun, aussi embryonnaire et hésitante soit-elle, étant soutenue par l'enseignant. Nouvelle distribution des rôles en ce que les "bons élèves" ne sont pas toujours les plus actifs ou créatifs dans ce type d'échanges qui requièrent un nouveau rapport au savoir. Attitude de sollicitude bienveillante de l'adulte qui encourage toute éclosion de la pensée

Les **thèmes choisis** aborderont des questions faisant droit aux sentiments des élèves de telle manière que "l'enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser". Peuvent être également abordés "des notions ou des valeurs telles que la vie, le respect de l'autre, l'amitié" (IO 2002)

- **Règles relatives à la structuration des compétences langagières, en vue d'asseoir l'émergence d'une pensée réflexive propre au philosopher :**

- On ne saurait dissocier qu'artificiellement pensée et langage lesquels se structurent dans un seul et même mouvement. D'où la nécessité d'instaurer quelques règles simples, à commencer par **l'obligation de ne pas répéter ce qui a déjà été dit.** L'enjeu est ici l'autonomie de la pensée dont on doit apprendre à répondre. Penser par soi-même, c'est avant tout oser une pensée singulière, irréductible au conformisme du groupe.

Oscar Brenifier, dans l'article précité, "la Philosophie en maternelle, note qu' "on observera d'ailleurs certains élèves qui tentent d'articuler différentes formulations d'une même idée afin de ne pas être sanctionnés par la règle du jeu, ce qui est en soi un mécanisme intéressant. Car il s'agira pour tous de se demander si c'est la même chose ou pas.

L'animateur pourra à tout instant demander à la classe : " Est-ce que quelqu'un a déjà dit cela ?". Et pour que la proposition soit refusée, il faudra qu'au moins un élève reconnaisse qu'il s'agit d'une réponse identique à celle de quelqu'un

d'autre qu'il devra nommer", d'où la nécessité de faire attention à ce qui est dit et de le garder en mémoire.

Toujours en référence au même auteur, "**s'il est un principe fondamental qu'il s'agit d'inculquer, c'est le réflexe du pourquoi"**, lequel "donnera à la pensée et au discours sa substance. Si la notion du "pourquoi" est encore difficile en petite section, elle semble être plus ou moins assimilée en moyenne section, et largement en grande section. Le "pourquoi ?" rencontre souvent le "pasque", un "parce que" qui est à la fois une ébauche et un obstacle à la réponse. Ici l'animateur peut demander à la cantonade si le "pasque" suffit comme réponse, afin que tous s'habituent à aller au-delà de ce mot". Bien que plus riche d'un point de vue argumentatif, le "parce que j'aime bien" est également insuffisant et doit être dépassé.

C. Lafay qui a expérimenté des discussions philo en G.S. lors de son stage en responsabilité propose un dispositif intéressant. Ayant remarqué que les enfants ne comprenaient pas ce que signifiait l'expression "justifier son avis", elle leur a imposé la structure linguistique "je pense que…parce que…" et constate que "cela a permis aux élèves les plus en difficulté d'avoir un point d'appui, une aide à la prise de parole. Quat aux élèves plus à l'aise à l'oral, ils se sont finalement démarqués de la structure pour en utiliser d'autres, grammaticalement et de sens similaires".

Il s'agit bien d'amener *systématiquement* les élèves à répondre de leurs choix, la difficulté argumentative pouvant être désamorcée par les questions de l'adulte assurant ici une véritable activité de tutelle langagière. O.Brenifier propose aussi de provoquer l'enfant par l'absurde afin de lui garantir un "cadre facilitant". Ainsi, si l'élève ne peut justifier les raisons pour lesquelles il a aimé un film drôle, "l'enseignant lui demandera si c'est parce que c'est triste et qu'il a pleuré ou encore, *en dernier recours*, proposera sur le principe du Q.C.M. plusieurs réponses possibles. Plus pertinent, le questionnement amenant l'élève à rendre raison de sa pensée. Exemple donné avec un élève de moyenne section : "Pourquoi veux-tu un dessert ? Je ne sais pas. Est-ce parce que tu as soif ? Oui. Si je te donne de l'eau, est-ce que ça te donne un dessert ? Non. Est-ce que tu veux un dessert parce que tu as soif ? Non. Pourquoi veux-tu un dessert ? Parce que j'ai faim".

Afin de viser à la confrontation des idées avancées, l'enseignant s'assurera régulièrement de leur mise en apposition. L'enjeu est ici d'amener les élèves à s'engager clairement dans la pensée, au regard des arguments avancés, sans pour autant distribuer de "bons points", d'où la nécessité de veiller à la coordination des différents points de vue. Mais il faudra aussi renoncer sans doute à certains propos, logiquement incohérents ou douteux quant aux valeurs qu'ils véhiculent. La remise en question de la légitimité d'une telle parole aura d'autant plus de poids qu'elle sera opérée par des pairs. L'enseignant peut toutefois amorcer une réflexion critique en demandant s'il n'y a pas un problème ou en utilisant, comme le propose Brenifier, le mot "carabistouille : "la menace permanente de carabistouille invite l'enfant à émettre un jugement sur ses propres propos".

Précisons toutefois qu'il appartient au maître de construire par le critère de l'universalité le jugement moral des élèves : à celui qui fait naïvement l'apologie de la violence ou de l'injustice, en s'identifiant par exemple à tel personnage, l'enseignant peut demander s'il aimerait se trouver à son tour dans la situation ainsi valorisée.

Le débat s'organisera, aux cycles 1 et 2, à partir d'une **histoire** ou d'un **conte** dont l'appropriation aura fait l'objet de 2 ou 3 séances. A partir de la trame narrative, il conviendra de justifier ses préférences mais l'enseignant devra toutefois veiller à ce que la littérature de jeunesse ne fasse pas pour autant l'objet d'une approche "instrumentalisée".

C'est d'abord le plaisir de lecture contée, la jouissance d'un texte aux résonances infinies qui doit provoquer de manière singulière cet art du questionnement

La place du débat dans le socle commun

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;

- écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ;

- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions.

Compétences attendues à la fin du CE1

La maîtrise de la langue française :

L'élève est capable de :

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié.

Les compétences sociales et civiques :

L'élève est capable de :

- respecter les autres et les règles de la vie collective ;

- appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ;

- participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.

L'autonomie et l'initiative :

L'élève est capable de :

- écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ;

- échanger, questionner, justifier un point de vue.

Compétences attendues à la fin du CM2

La maîtrise de la langue française :

L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis.

Les compétences sociales et civiques :

L'élève est capable de :

- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;

- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue.

L'autonomie et l'initiative :

L'élève est capable de :

- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;

- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.)

La place du débat dans les programmes 2008

Langage oral :

CP

- S'exprimer de façon correcte

- formuler correctement des questions.

- Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).

- Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers

- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.

CE1

- S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires.

- Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication.

CE2

Raconter, décrire, exposer

- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.

- Échanger, débattre

- Écouter et prendre en compte ce qui a été dit.

- Questionner afin de mieux comprendre.

- Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé.

Réciter

CM1

Échanger, débattre

- Demander et prendre la parole à bon escient.

- Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé.

- Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse.

CM2

Échanger, débattre

- Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication.

En fait si le débat réglé a disparu en tant que tel dans les programmes de 2008, obligatoire l'emploi du temps, la pratique du débat reste inscrite dans les programmes comme un exercice de langue orale pour ce qui est de la maîtrise de la langue mais aussi dans le palier 6 du socle commun « compétences sociales et civiques » et dans le palier 7 « l'accession à l'autonomie et l'acquisition de l'esprit d'initiative »

Retranscription débat réglé. 18 décembre 2007.

Classe de CP élémentaire

Album : « Du bruit sous le lit » - Thème des terreurs nocturnes

Contexte :

Les débats réglés ont commencé en période 2. Un premier débat après la lecture de l'album : "C'est trop injuste" a eu lieu en début de période. Les élèves sont partis sur la jalousie face à la naissante d'un petit frère ou d'une petite sœur. Ils sont restés sur du vécu dans un discours très anecdotique.

Un second débat a été proposé à partir de "John, Rose et le chat" le thème de la jalousie a pu être abordé avec plus de recul, les notes (partielles) ont été prises par un stagiaire.

Les règles du débat sont intégrées : passage de l'anneau de parole, respect de la parole de l'autre, écoute. Une régulation est nécessaire car les enfants veulent tous parler. Dans l'ensemble, pas de hors propos. Les élèves restent toutefois assez collés au support.

Ce débat (le troisième) a lieu après lecture de "Scritch, scratch, clip, clapote" et "Du bruit sous le lit"

Durée : 30 minutes

Retranscription : (M pour enseignante. C pour Corinne qui prend aussi les notes))

M : Aujourd'hui nous avons lu deux histoires, une avec une petite grenouille et une avec un petit garçon, qui ont peur. Pensez-vous qu'ils ont raison d'avoir peur?

L'enseignante induit un questionnement d'emblée philosophique.

Farah : ils avaient raison parce qu'il y avait un bruit. Ils n'avaient pas à avoir peur.

La réponse est contradictoire (les protagonistes de l'histoire ont à la fois raison et tort d'avoir peur) et cette contradiction aurait mérité d'être relevée et approfondie.

Mais la réactivité de l'enseignant à l'oral est parfois difficile, d'où l'intérêt de l'enregistrement (outil précieux au cycle 3 en vue de faire de l'oral un véritable objet d'apprentissage, avec retour réflexif sur les conduites discursives des élèves).

Alexis : C'est normal qu'elle n'ait pas peur Farah, elle l'a pas vu en face le monstre.

Farah : Oui mais aussi c'est dans les livres.

Alexis : C'est un monstre que Mathis[1651] a inventé.

Derya : Si elle l'avait vu pour de vrai, elle aurait eu peur.

Océane D. : C'est que dans les contes.

Première distinction entre le réel et l'imaginaire, tout à fait intéressante au regard de la réflexion et preuve de la tonalité philosophique des débats. Cette discrimination aurait pu être pointée. Elle refera d'ailleurs spontanément surface dans la suite de la discussion.

Océane C. : Il y avait un monstre sous son lit.

Le retour à l'histoire témoigne d'une résistance à l'égard des propos « philo » tenus.

M : Toi, tu n'as jamais peur ?

Océane C. : Derrière ma porte, j'ai l'impression qu'il y a un monsieur.

M : Qui a un monstre dans sa chambre ?

La question posée par la maîtresse laisse présupposer l'existence réelle de ce monstre, ce qui n'est pas sans ambiguïté au regard de la discrimination opérée par les élèves. Mais la remarque de la petite fille prouve que cette distinction d'une part, n'a pas été assez mise en relief et, d'autre part, qu'elle est loin de faire sens pour tous les enfants. On constate à cet effet des différences importantes de maturité.

Mehdi : Moi, je pense au loup quand je suis dehors la nuit.

M : Tu es dehors la nuit ? Et tu as peur ?

Mehdi : Oui parce qu'il fait nuit.

Les peurs nocturnes renvoient ici à toute une sédimentation symbolique inconsciente, riche de sens culturellement.

M : Tu penses qu'il y a des loups ?

La formulation (« tu penses ») opère un effet de mise à distance quant aux croyances enfantines.

Sarah : J'ai peur à ma maison quand les rideaux sont fermés. Je vois un monstre

[1651] Mathis : auteur du livre

M : *Retour au livre : stratégie des grenouilles pour ne pas avoir peur.* Et vous? Qu'avez-vous trouvé pour ne plus avoir peur.

La professeure relance ici le débat en invitant les élèves à faire des hypothèses sur les moyens de remédier justement à leurs peurs nocturnes.

Alix : Y a des nuits, dans le plafond, c'est des locataires, et ça me fait peur.

M : Tu as peur si tu sais que ce sont des locataires ?

Etayage par l'enseignante (reformulation syntaxiquement correcte) et en même temps, amorce de l'idée que seul peut faire peur ce qui n'est pas parfaitement identifié comme réel.

Alix : Je pense que parfois ce sont des voleurs.

La question a été entendue : on voit ici le brouillage catégoriel réel/imaginaire (qui aurait pu être pointé).

Melvin : J'ai trouvé une idée pour ne plus avoir peur. J'ouvre la porte de ma chambre et j'allume la lumière.

A noter le fait que l'élève revient à la question posée par l'enseignante. Les digressions dans les débats sont fréquentes (y compris entre adultes) et font partie du jeu. Elles sont motivées en partie par le respect d'un tour de parole qui amène à réagir en différé.

M : C'est le noir qui te fait peur ? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête ?

La question fait référence à l'univers imaginaire enfantin dans sa confusion avec le réel (« dans ta tête »).

Melvin : Je crois que c'est un monstre, mais c'est mon chien.

La question a bien été comprise : l'élève opère un distinguo entre réel/imaginaire.

Faustine : Des fois je fais des cauchemars, j'appelle maman et j'ai peur. Mais des fois, c'est papa qui vient.

M : De quoi as-tu peur ?

Faustine : J'imagine dans ma tête.

Le « dans ma tête » signifie clairement que la discrimination conceptuelle opérée dès le début des échanges fait de plus en plus sens.

M : Et dans l'histoire, c'est un vrai monstre ?

Les enfants répondent à côté, retour sur l'histoire.

On peut émettre l'hypothèse que c'est le terme de « vrai » qui pose ici problème, les créations imaginaires ayant, d'une certaine manière, leur coefficient de vérité et de réalité (les monstres font peur comme s'ils existaient pour de vrai).

On peut également penser que des effets de saturation se font sentir et qu'il serait opportun d'arrêter ici le débat qui « tourne en rond ». Toutefois, les régressions sont inévitables dans les échanges (même entre adultes), et on constate qu'après de tels moments de « récréation », la discussion connait un regain d'intérêt et de vivacité.

Léandre : Il s'imagine qu'il y a un monstre sous le lit.

A noter le fait que la distinction réel/imaginaire semble ici acquise.

M : que pense le papa ? Prend-t-il au sérieux la peur du petit garçon ?

Océane C. : J'ai trouvé une idée pour que j'aie plus peur. Je vais trouver un marteau.

L'élève revient à nouveau sur la question posée par Dominique, preuve de sa pertinence (par contre, le rôle du papa ne retiendra pas l'attention des élèves).

Alexis : Et ben moi, quand j'ai peur, je me mets à côté de mon frère.

M : Que dit ton frère ?

Alexis : Il dit "Compte les moutons"

Mehdi : J'ai trouvé une idée pour quand j'ai peur : j'allume la lumière.

On retrouve la bipartition entre les catégories diurne (la lumière comme visibilité, contrôle du réel) et nocturne (l'invisibilité des terreurs imaginaires).

Derya : Moi, pour pas que j'ai peur, je pense à rien dans ma tête et après je m'endors.

M : Tu penses à rien ? Ça veut dire quoi ?

Derya : Je vois rien, que du blanc.

On remarquera la force de l'argument dont pourraient s'inspirer bien des adultes insomniaques !

Farah : Moi, ma mère elle met toujours la lumière. Après j'appelle maman et je suis dans le canapé avec elle et puis je dors.

Mehdi : Et le papa ? Il dort où ?

Pertinence de la remarque quant au rôle du père.

Farah : J'ai pas de papa, il est mort.

Evocation spontanée de la mort qui n'a rien de pesant psychologiquement, en ce qu'elle intervient en réponse à une question incidente. Le rôle du professeur est de rester en retrait, mais nécessité de vérifier par la suite ces « informations ».

Alexis : Quand t'étais pas née ? Quand t' étais un poisson pané ?

A noter la présence de jeux de mots spontanés qui témoignent déjà d'un rapport jubilatoire au langage, de l'accès possible à un métalangage.

Mehdi : Et quand ton père il était mort ?

Farah : Au début, ils étaient mariés et ma mère ne l'a plus voulu, elle l'a mis dehors.

M : Ils se sont séparés

Reprise par l'enseignante en vue de mettre à distance des stéréotypes sexistes, en l'occurrence la femme dominatrice et l'époux soumis.

Farah : Non, il a eu un accident

Un élève[1652] : Ah, mais j'ai cru qu'il était vieux !

C : Vous croyez qu'on peut mourir sans être vieux ?

---

[2] et 3 Prise de parole : Sur 15 élèves présents, un élève ne maîtrise pas le français, il n'a pas pris la parole, 12 élèves identifiés ont parlé. Pascaline et Margot, pas nommées, sont peut-être les deux élèves non identifiées, ce qui permet d'approcher les 100% de prise de parole

Question qui vise à désamorcer les représentations spontanées de la mort.

Alexis : Mon tonton, il est mort à cause d'une maladie.

C : Les enfants, est-ce que je peux vous poser une question ?

En chœur : Oui !

C : Comment on sait que le monstre est imaginé ?

Retour sur la discrimination conceptuelle opérée dès le début de la discussion, et qui a servi de fil conducteur tout au long des échanges.

Derya : Parce qu'on ne l'a jamais vu.

Océane D.: Je sais pourquoi il n'existe pas, c'est juste quelqu'un qui s'est déguisé.

Léandre : ça n'existe pas un monstre, parce que j' en ai jamais vu.

C : Mais ça existe dans les rêves ?

Question qui vise à introduire la dimension paradoxale de la vision (implicitement, qu'est-ce qui différencie vision imaginaire et vision d'un objet réel ? Référence au rêve cartésien des Méditations.)

Derya : Quand je vois un monstre dans un rêve, c'est un cauchemar.

Amorce de conceptualisation intéressante.

Mehdi : Et les monstres, ça n'existe pas parce qu'on en voit jamais.

Réponse à la question posée par la reprise d'un argument récurrent.

Un *élève* [1653]*:* Dans mes rêves j'imagine un monstre qui a la taille des voitures.

L'existence de monstres oniriques est définitivement posée comme imaginaire.

Melvin : Et aussi j'ai chez moi des serpents et j'imagine que c'est des monstres. Et puis les serpents sont morts, j'ai pleuré toute la nuit.

L'imaginaire s'affranchit ici des seules productions oniriques et prend la dimension d'une fantaisie créatrice.

Faustine : Parfois, mon papa me manque et je pleure, parce qu'il part au boulot la nuit. Mais pas le dimanche, ni le samedi.

C : avez-vous vu des tableaux avec des monstres ?

Alexis : 'ai vu un tableau avec des monstres, une fois, dans un musée.

C : On peut donc imaginer des monstres et les peindre ?

Il s'agit d'amener les enfants à différencier le sommeil de la raison qui engendre des monstres d'une imagination créatrice : les monstres auxquels on donne esthétiquement forme (dans des contes, des peintures), comme pour les mettre à distance.

Melvin : Une fois, j'ai cru que c'était un monstre, c'était papa qui partait aux toilettes.

Yasmin : Les monstres, ça existe dans les caves quand on fait des bêtises.

M : Et tu crois qu'il y a vraiment un monstre dans la cave ?

Yasmin : Il est noir avec quatre yeux

M : Tu l'as vu ?

Yasmin : Oui.

Derya : Moi, j'ai peur quand mes parents vont au WC, ça fait du bruit.

Le retour à l'anecdotique est bien ici le signe qu'il est temps d'arrêter les échanges.

ANNEXE 7 SUR LE MAÎTRE INTERIEUR CHEZ AUGUSTIN.

Dans son ouvrage *De Magistro,* Augustin s'efforce de résoudre avec son interlocuteur : Adéodat, son fils, trois problèmes : « ne peut-on rien enseigner sans signe ? Existe-t-il des signes préférables aux choses signifiées ? Enfin, la connaissance même des choses est-elle meilleure que les signes[1654] ? ». La réponse du « maître » est sans ambiguïté aucune[1655] : « Il est donc établi que nul enseignement n'est possible sans signe et que la connaissance en elle-même doit être préférée aux signes qui la procurent, bien que toute chose signifiée ne soit pas nécessairement meilleure que son signe ».

Tel est le paradoxe : il est impossible d'enseigner sans la médiation du langage et pourtant « rien ne s'enseigne par les signes. »[1656] Situation aporétique par excellence « car lorsqu'un signe m'est donné, si j'ignore ce dont il est le signe, il ne peut rien m'enseigner, et s'il m'en trouve instruit, que m'enseigne t-il ? »[1657] En effet, le signe ne aurait précéder le sens : « c'est le signe qui s'apprend par l'objet connu plutôt que l'objet par le signe »[1658], l'apprentissage résultant d'abord de l'action du regard ou de montrer du doigt l'objet lui-même, lequel précède le nom dont la valeur est seulement de signifier ce qui est déjà connu.[1659]. L'enseignement a en propre de mettre symboliquement en rapport le mot et la chose car nous ne

---

[1654] Saint-Augustin, *Le Maître (De Magistro),* Ed. Klincksieck, 2002, X.31, p.66, X.31, p.66

[1655] *Ibid*

[1656] *Ibid,* X.33, p.68

[1657] *Ibid*

[1658] *Ibid,* p.69

[1659] Augustin semble ici préfigurer les travaux de Jérome Bruner dans le domaine de la psychologie cognitive et développementale : il existerait une continuité dans l'apprentissage des processus communicatifs : des gestes aux mots, du non-verbal au verbal, assurée par des modèles standardisés d'interactions, tel que le jeu fortement ritualisé du « coucou », virtuellement syntaxique. Ces interactions sont triadiques (adulte/enfant/objet) et mettent en jeu l'intention communicative. C''est par une capacité d'attention conjointe portée à un même référent (simultanéité des regards opérée à partir du geste de l'enfant pointant du doigt) que l'enfant va apprendre non la chose mais le nom la signifiant symboliquement, *Comment les enfants apprennent à parler,* Paris : éd. Retz, 2002, 127 p.

donnons notre adhésion qu'aux seules idées, non aux signes qui les représentent, et « la parole produit la croyance, non la connaissance des choses »[1660].

Sans doute faut-il différencier la connaissance des choses matérielles de celle des idées, mais l'analyse d'Augustin reste la même : les signes linguistiques n'enseignent rien qui ne soit déjà connu. On retrouve ici la comparaison de l'acte de perception de l'intelligible (ou connaissance abstraite) par l'âme, à l'acte de vision par l'œil. Ce qui nous intéresse ici est le statut de la lumière dans ce paradigme. La lumière est comprise ici en un sens éminemment grec, comme ce qui rend possible la distinction des choses, leur délimitation. Tout comme chez Platon, la lumière émanée de l'œil ou de l'âme « donne à voir », et confère brillance et netteté aux signes frappés alors du sceau de l'évidence (matérielle ou intellectuelle).

Connaître, c'est ainsi opérer un acte de conversion du regard : « « Ne sors pas dehors, mais rentre en toi-même ; c'est dans l'homme intérieur qu'habite la vérité », (*in interiore homine habitat veritas)*[1661]. Augustin exhorte celui qui cherche à rentrer en lui-même. C'est au plus profond de lui-même que l'homme peut accéder à la connaissance[1662].

[1660] *Ibid,* XI.37, p. 71. E

[1661]Saint Augustin, *De la vraie religion,* XXIX, 72, *in* http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin

[1662] L'intériorité augustinienne n'est - pas davantage que l'intériorité socratique - un lieu d'introspection. Il s'agit moins de se plonger dans les arcanes de sa psychologie, les labyrinthes de son intériorité, que de s'ouvrir à sa dimension divine. En aucun cas, l'intériorité n'est assimilable à la clôture de l'âme refermée sur le mirage de sa propre spéculation. L'âme est ainsi ce qui se découvre quand on vit *personnellement* les choses. La connaissance est réflexion, repliement réflexif réfléchissant le principe de toutes choses. Mais c'est dire que le soi est présent à lui-même : l'âme se connait elle-même avec certitude et ne peut douter d'elle-même, alors même qu'elle doute de tout le reste de sorte que les seuls obstacles à la connaissance de soi sont les images sensibles dans lesquelles l'âme se projette (*Si je doute, je suis* dit Augustin dans *La Cité de Dieu*, XI, 26)

Ainsi, la réinterprétation augustinienne du « Connais-toi toi-même » fait fond sur l'idée de « for intérieur » et présuppose, contrairement à ce qu'affirmait Socrate, que le soi n'est pas ce qui est le plus difficile à connaître. Le soi est, au contraire, ce dont j'ai une connaissance implicite qu'il m'est possible de présentifier, si toutefois je me ferme à toute extériorité (mondanité) et me mets à l'écoute de cette intimité, de ce sanctuaire qu'est la conscience. Le *gnothi séautôn* signifierait alors présence à soi en tant que présence au divin, mais sans cette réflexion dans le regard de l'aimé ou de l'ami.

Le maître est alors celui qui n'apprend rien ! Ainsi, « pour toutes les choses que nous comprenons, ce n'est pas une parole qui sonne au-dehors que nous consultons, mais bien la vérité qui préside intérieurement à l'esprit lui-même, seulement averti par les mots de devoir le faire. Or celui que nous consultons ainsi est le seul qui enseigne, celui qui habite dans l'homme intérieur comme il est dit, le Christ, c'est à dire la sagesse immuable et éternelle de Dieu[1663]». Bref, le seul maître est le « maître intérieur » qui permet de reconnaître la vérité, de la voir d'un « oeil simple et intime[1664]», paradigme de la vision qui comprend la vérité en un sens grec comme *aletheia*[1665].

Tout le problème est alors de savoir en quoi cette thèse du « maître intérieur » est susceptible de rendre compte du statut du professeur aujourd'hui, lequel n'a nulle prétention ontologique (ne saurait comprendre la vérité comme *alèthéia*), voire théologique (l'enseignement laïque et républicain ne saurait relever d'une communion avec le divin en soi !) ??!

L'intérêt de la pensée augustinienne, au regard d'une réflexion pédagogique, est d'avoir mis en évidence le fait que « la relation d'enseignement est une relation triadique »[1666]. En effet, si le signe n'est point transport de vérité mais invitation à orienter son regard et sa pensée à l'intérieur de soi, alors le maître est bien celui qui apprend à se passer du maître par la culture de l'examen critique, du jugement. Bernard Jolivet note fort à propos : « L'enseignant ne transmet pas, il éveille (…). La

---

[1663] *Ibid,* XI, 38, p.73

[1664] *Ibid,* XII, 40, p.74

[1665] *Alèthéia* est le 1er terme qui, en Grèce, signifia la vérité comme non-voilement (étymologiquement, *a* privatif et *léthé,* oubli). Les penseurs présocratiques ont parlé de la vérité comme dévoilement d'un Etre qui se voile en même temps qu'il se découvre. Or pour Heidegger, l'histoire de la philosophie est, avec Platon déjà, celle de l'oubli de l'Etre, de sa différence ontologique avec la réalité prosaïque, ontique, des étants. Bref, la vérité, loin de toute prétention à l'objectivité consacrant le règne de la raison conquérante, relève d'un dévoilement /voilement de l'Etre. L'*alèthéia* fait de l'Etre une énigme, et de la vérité un clair-obscur. Pour Augustin, l'*alèthéia* n'est pas comprendre comme ontologie mais dans une perspective théologique : la vérité n'est jamais transport de sens mais dévoilement d'une vérité intérieure qui nous ramène à Dieu.

[1666] *Ibid,* Introduction de Bernard Jolibert, p. 15

véritable question éducative n'est donc pas : comment remplir l'enfant d'un savoir qu'il ne possède pas, mais comment l'éveiller à ce mouvement intime le conduisant à l'usage de sa propre pensée ? Comment conduire l'enfant du sommeil de l'entendement à son usage et de celui-ci à la lumière du « Maître intérieur » ?[1667]

Le disciple (ou l'élève) doit toujours s'assurer de la valeur de vérité de ce qui est dit par le maître extérieur, à l'aune de son « maître intérieur », en restant l'auteur de cet acte de compréhension. L'autorité du maître est bien cette invitation à s'en remettre à l'autorité du « maître intérieur », si l'on comprend ce dernier comme la marque en nous de l'universalité de la raison. Mais l'ultime signe de la vérité est reconnaissance intime d'une évidence partagée. Tout l'enjeu du *De Magistro* est la mise en lumière de cette triangulation de la relation d'enseignement : le savoir est l'instance tierce, le discours du maître faisant signe vers la pensée de l'élève en l'invitant à décider par lui-même de la vérité ou fausseté de ses dires. Ainsi, l'évidence matérielle du réel participe bien du partage d'un monde commun que le langage institue et enseigne. Quant à l'évidence de la vérité, elle présuppose une participation commune à un univers de sens, impossible sans une véritable ascèse de la pensée (l'arrachement à la *doxa*, aux évidences trompeuses), cette conversion (*métanoïa*) constituant la finalité ultime de l'éducation.

Retenons donc l'idée que maître et élève sont les condisciples d'une même vérité, laquelle n'est point exhibée dogmatiquement mais construite dans l'espace de la classe. Tout élève a en lui-même le pouvoir d'accéder à la vérité, sous réserve toutefois que le maître lui révèle cette marque de la raison qui le rend éducable, en lui indiquant comment orienter sa pensée. Ce que le maître enseigne n'est rien d'autre qu'apprendre à apprendre, comme l'indiquera par ailleurs Heidegger, quoique dans une autre perspective : « Enseigner est plus difficile qu'apprendre, parce qu'enseigner veut dire « faire apprendre ». Celui qui véritablement enseigne ne fait rien apprendre d'autre qu'apprendre ».[1668]

[1667] *Ibid,* Introduction de Bernard Jolibert, p.17

[1668]Heidegger Martin, *Qu'appelle-t-on penser ?* (cours 1951-1951), Trad. Aloys Becker et Gérard Granel, Paris, PUF, [1959], réédition, 1973, p. 89.

Le paradigme du maître ignorant donne la mesure de cette conversion nécessaire à l'acte éducatif, et dont témoigne Adeobat en réponse à la question d'Augustin : « Pour moi, j'ai appris l'avertissement de tes paroles que *les mots ne sont rien d'autre qu'un appel à s'instruire* (c'est moi qui souligne) et qu'il y a peu de chances que le langage révèle autre chose que la pensée de celui qui parle. Mais la vérité de ce qui est dit, celui-là seul l'enseigne qui, parlant de l'extérieur, nous rappelle par ces paroles externes, qu'elle habite à l'intérieur[1669] ».

Le rôle du maître est alors de questionner de manière adaptée et bienveillante, afin que l'élève interrogé puisse faire fonds sur lui-même, de manière à apprendre intérieurement, par la dynamique de son propre désir. C'est pourquoi les échanges réglés à visée philosophique ou réflexive répondent à cette posture du maître qui cherche moins à transmettre qu'à provoquer le désir d'apprendre de soi et des autres, par un questionnement toujours ouvert. Sa posture est alors celle du retrait, du renoncement à une position de maîtrise fantasmée. Mais la relation d'enseignement n'étant pas réductible à une relation de maître à disciple doit se poser dans le champ de l'institution.

[1669] Saint-Augustin, *Le Maître (De Magistro), op.cit*., XIV.46, p. 79

ANNEXE 8 SUR LA SANCTION.

Punition, châtiment et sanction : origine, rôle et fonction.

Le châtiment est selon le TLF une "punition sévère donnée à celui qui a commis une faute, pour le corriger[1670]". Or la punition est indissociable du mythe de l'expiation dont porte trace le *Gorgias*[1671]. Ainsi, selon Socrate, mieux vaut subir une injustice plutôt que d'avoir à la commettre, et le cas échéant, mieux vaut subir le châtiment que chercher à s'y soustraire. Double paradoxe qui repose notamment sur l'ambiguïté du terme grec *aiskron*, recouvrant une signification à la fois esthétique (la laideur) et morale (ce qui est honteux), identification des termes ne jouant qu'en raison de la confusion conceptuelle du beau et du bien. En conséquence, l'action de punir est qualifiée de bonne et belle en ce qu'elle administre un juste châtiment à celui qui doit le subir, compte tenu de sa valeur expiatoire. Si le bonheur équivaut à la santé, n'en demeure pas moins que pour celui qui est affecté d'un mal (provenant du corps comme de l'âme), seul un traitement approprié l'en délivrera. En l'occurrence, le châtiment a valeur de traitement symptomatique, de remède susceptible de guérir l'intempérant d'un désordre intérieur équivalant à la maladie. Rappelons que pour Platon, l'ordre garant de la justice est celui d'un ordre hiérarchisé reposant sur la discrimination des fonctions de l'âme. La justice "devient pour ainsi dire une médecine pour la méchanceté de l'âme[1672]". Et celui qui échappe à l'expiation ne peut qu'en pâtir plus douloureusement que celui qui paie sa dette.

Double dimension thérapeutique et juridique de l'expiation : guérison d'un mal en vertu d'une purge purificatrice d'une part, et annulation de la faute par le châtiment, compte tenu de leur équivalence. Faire souffrir pour purger la

---

[1670] Trésor de la Langue Française, *op.cit.*

[1671] PLATON, *Le Gorgias 476 a- 479 e, op.cit.,* p. 101-108.

[1672] *Ibid., 478 d,* p. 106.

communauté du désordre qui l'affecte[1673], pour libérer l'ignorant du mal qui l'empoisonne, le délivrer d'une plaie purulente susceptible de s'infecter et d'exercer des effets de contamination sur l'âme comme la cité (homonymie de structure). E. Prairat considère, certes, que "la punition-expiation est aux antipodes d'une conception juridique de la peine, elle emprunte à la terminologie médicale les mots pour se dire et se légitimer[1674]", mais si celui qui punit est un médecin, il est aussi un juge : la visée téléologique du châtiment-remède opère également sur le mode de la diction de la loi. Cette dimension juridico-politique est analysée précisément dans *Les Lois,* la purification par le châtiment, en sa vertu médicinale, pouvant s'exercer de manière douce ou sévère. Or, note Platon, "la purification la meilleure est douloureuse, tout comme le sont les remèdes efficaces[1675]", mais l'appel à la vindicte, *timôria,* pour les fautes les plus graves, ne fait pas pour autant du châtiment une simple vengeance en ce que sa visée est toujours l'amélioration du coupable. On retrouve là le prejugé dénoncé par Nietzsche selon lequel la justice - qui a pour nom *dike* (procédure judiciaire dont le résultat est le châtiment) - aurait pour effet d'éveiller chez le coupable le sentiment de la faute à travers l' atteinte portée à l'harmonie que règlent l'ordre et la mesure.

Il convient ici d'opérer un distinguo conceptuel des termes punir et châtier, à partir de leur étymologie respective: "punir (...), c'est venger l'infraction de la loi par la peine (*poena*), sans égard direct à l'amendement du coupable, châtier (*castigare - castum* agere) c'est rendre bon, chaste, irréprochable...bref, c'est tendre à améliorer[1676]". On ne punit pas un élève, rigoureusement parlant, on le châtie en vue de le rendre à lui-même. Si l'on considère avec Platon que l'injustice relève d'une ignorance susceptible d'être éclairée par l'éducation, le châtiment scolaire aurait pour

---

[1673] Voir PLATON, *La République III 389 d, op.cit.,* p. 169.

[1674] PRAIRAT Eirick, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs,* Editions L'Harmattan, 1997, 136 p., p. 28.

[1675] PLATON, *Les lois, Livres I à VI, 735 d- 735 e,* trad . L. Brisson et J.F. Pradeau, Paris : éditions GF Flammarion, 2006, 456 p., p.265.

[1676] PRAIRAT Eirick, *Sanction et Socialisation. Idées, résultats et problèmes,* 2° édition corrigée 2002, Paris : Presses Universitaires de France, coll. Education et Formation, 2° tirage : 2004, 213 p., p. 30-31.

visée cette restauration de l'ordre comme du lien brisé. L'enjeu pour notre réflexion est plutôt la question de savoir si l'on peut sanctionner sans châtier, sans vouloir que l'élève se fabrique une conscience morale dans la souffrance subie? Mais à quoi répond anthropologiquement un tel mythe de l'expiation?

Selon la logique de l'expiation, la douleur est proportionnée à la gravité de l'acte transgressif et "satisfait aux exigences d'équilibre et de symétrie de l'esprit (…). Toute l'efficace supposée de la peine est dans ce principe d'identité qui accrédite l'idée que la peine vaut la faute[1677]", ce que traduit la loi du talion, déjà présente dans le Code d'Hammourabi , roi de Babylone, en 1730 avant Jésus Christ. Ainsi, pour Platon, le parricide ne peut être puni que de la vindicte extreme : la mort seule étant susceptible de laver la souillure profonde de l'âme, de par le crime commis (*Les Loi*s, 873a). Est ici en jeu toute une conception métaphysico religieuse de la faute comme souillure qui enracine le fautif dans l'ordre de la nature, d'où la nécessité de la punition comme inscription dans l'ordre de la culture. Le christianisme conçoit la faute comme marquage du péché originel, courbure de l'être qu'il convient de redresser par un châtiment approprié, d'où le proverbe biblique *Qui bene amat, bene castigat* : "Qui aime bien châtie bien". On trouve d'ailleurs dans la Bible tout un florilège de citations faisant l'éloge de la baguette, du bâton et du fouet, à des fins d'expiation, notamment dans les *Proverbes* et dans l'*Ecclésiastique* : « Les blessures sanglantes sont un remède à la méchanceté, les coups vont jusqu'au fond de l'être », *Les Proverbes,* XX, 30; « Qui aime son fils lui prodigue le fouet… », *L'Ecclésiastique,* XXX, 1, auquel fait écho le « Qui épargne la baguette hait son fils, qui l'aime prodigue la correction », *Proverbes,* XIII, 24[1678]".

Même dans sa version sécularisée, la faute est comprise comme une dette que seule annulerait une punition expiatrice. A noter d'ailleurs l'étymologie de la peine, relevée par E. Priarat, le terme latin *poena* dérivé du grec *poïné,* ayant pour sens premier celui de "contribution pécuniaire", de remboursement d'une dette : "punir,

[1677] PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation,* Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? 2003, 127 p., p.14.

[1678] Citations rappelées par E. Prairat dans son ouvrage *La sanction en éducation, op.cit.,* p.20.

c'est faire payer, solder un compte[1679]". Cette logique comptable ressortit également au mythe de l'action cathartique opérée par la punition purificatrice des châtiments corporels qui ne seront ainsi guère remis en question, dans leur principe même, avant le XVIIème siècle[1680]. On doit aux humanistes de la Renaissance de fonder l'éducation non sur les coups mais sur la confiance et l'appel aux sentiments, la honte et la gloire pour Erasme, l'honneur et la liberté pour Montaigne. Erasme dénonce les discours punitifs qui s'appuient sur l'autorité de la Bible et jouent sur la pratique de l'humiliation, mais l'usage de la trique n'est pas pour autant mauvais en soi , seul son usage déréglé étant à proscrire. Quant à Montaigne, sa référence est Plutarque qui lui inspirera la maxime fameuse de la « sévère douceur » et il déclare dans ses *Essais* « Je n'ay eu veu autre effect aux verges, sinon de rendre les âmes plus lâches ou plus malitieusement opiniastres [1681]». Mais c'est seulement en 1803 que « les punitions corporelles sont interdites » à l'école, même si perdurent des pratiques illégales en la matière (l'abolition des châtiments corporels dans les écoles publiques anglaises date seulement de 1986, une loi de 1998 l'ayant étendue aux écoles privées). Se fera progressivement jour une conception anthropologique de l'enfant comme virtualité riche de promesses à venir, conception contemporaine de la puissance déclinante du *pater familias* (fin XIXème ; loi de juin 1970 substituant l'autorité parentale à l'autorité paternelle). L'enfant est désormais porteur d'une humanité dont le respect inconditionnel est consacré par les droits de l'enfant ratifiés par la France en 1989.

Or le paradigme de la punition expiatrice exerce encore des effets de fascination auprès de certains enseignants, ce dont témoignent les confidences de jeunes étudiants se destinant au métier de professeur[1682], peut-être parce que, selon E. Prairat, elle « a le privilège de l'antériorité et le prestige de tout ce qui est marqué du

[1679] PRAIRAT Eirick, *Sanction et Socialisation. Idées, résultats et problèmes, op.cit.,* p.29.

[1680]Tout ce passage sur l'historique des châtiments s'inspire des analyses d'E. Prairat dans *La sanction en éducation, op.cit.,* p.20-23.

[1681] MONTAIGNE, *Essais,* livre 2, chapitre VIII, *op. cit.*

[1682] A la question d'un mauvais souvenir de l'école, sont majoritairement évoquées les traces mnésiques douloureuses de châtiments sévères et d'un autre âge, n'ayant guère convaincu l'élève devenu adulte de la rationalité de la justice exercée à des fins d'expiation !

sceau de l'origine [1683]». A l'origine, on punit afin de rétablir l'harmonie d'un ordre perturbé (l'ordre social n'étant que l'expression d'un ordre sacré du monde). La punition fait alors signe vers la communauté dont elle affirme la puissance, loin de l'idée moderne de responsabilité individuelle. L'identité posée entre dommage et douleur, susceptible de restaurer un équilibre contrarié, serait profondément enracinée en l'homme du fait de l'équivalence primitive entre la faute (*Schuld*) et la dette (*Schulden*). *Contre-jouissance* fabuleuse que ce *droit à la cruauté*, force vitale irréductible à l'esprit de vengeance. Il semble ainsi que la cruauté de la peine infligée réponde bien anthropologiquement à une logique d'annulation de la faute ou de la dette, dans un esprit d'équilibre symétrique. La conception expiatrice de la peine satisfait donc une exigence formelle de réciprocité qui passe pour la forme achevée de la justice, équilibre entre un « mal de passion » et un « mal d'action », pour reprendre la terminologie du *Gorgias*. Selon Ricoeur, la puissance du mythe de l'expiation tient à ce qu'il n'advient pas sous la forme d'un récit mais d'une loi qui vaut raison, en ce qu'elle relève non pas d'une logique d'idées mais d'une logique de puissances susceptibles de s'annuler réciproquement par la peine[1684].

Mystique de l'expiation qui repose sur l'illusion d'une possible annulation d'une puissance de souillure par une conscience que le châtiment aurait régénérée, l'annulation de l'histoire du sujet ayant pour cause et effet la sanctification de la violence. Une sanction n'est par ailleurs éducative que résolument tournée non vers le passé mais vers vers l'avenir, de manière à initier de nouveaux commencements par lesquels normes et valeurs pourront faire à nouveau autorité. Rompre avec la conception expiatrice, c'est rompre à la fois avec tout un héritage culturel, se mettre à distance de ce mixte de mythologie et de rationalité, mais aussi avec les premières représentations de l'enfance (de l'inconscient punitif freudien apaisant le sentiment de culpabilité comme la tendance sexuelle masochiste, à la morale hétéronome et expiatoire du jeune enfant chez Piaget, telle qu'exposée dans *Le jugement moral chez l'enfant*[1685]). D'où la difficulté de passer du châtiment à la sanction que l'on

[1683] PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation, op. cit.,* p. 13.

[1684] RICOEUR Paul, *Interprétation du mythe de la peine*, in *Le mythe de la peine*, Paris : Aubier-Montaigne, 1967.

[1685] PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant , op.cit..*

définira avec Prairat comme : « La réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué [1686]». Le terme de sanction, rétribution logique d'un acte à la double valence, positive et négative, sera ainsi préféré à celui de punition, terme certes moins polysémique, mais trop identifié à une conception doloriste et expiatrice de la faute[1687]. Le terme de sanction évoque en effet l'idée d'une rétribution, à titre de punition comme de récompense, mais doit être référé à l'étymologie, *sancire,* rendre sacré, inviolable, *sacer.* J.B. Paturet note que « l'étymologie "sac" comporte une idée de "sacré" et donne des mots comme sacrement, serment, sacrifice, sacrilège, sainteté, sanctuaire, sanctifier et sanction. Le latin "sancio" signifie "rendre sacré", "rendre inviolable" par un acte religieux, rendre irrévocable[1688]".

« Sanctionner, c'est donc donner autorité à une loi transgressée, la rendre sacrée[1689] ». D'un point de vue politique, la sanction désigne, en droit constitutionnel, l'acte par lequel une autorité, qui n'est pas dotée du pouvoir législatif, donne à une loi son approbation, sans laquelle elle ne serait pas exécutoire. La sanction est ainsi l'acte par lequel on ratifie une loi de manière irrévocable. Elle est en ce sens une consécration. Le sens juridique le plus usuel aujourd'hui est celui de peine ou, plus rarement, de récompense, relativement à l'observation d'une loi en vue d'assurer son exécution. A l'école, la sanction rétablit symboliquement la loi bafouée, en garantit le sceau : le caractère sacré, la dimension supra-personnelle. Durkheim considère qu'elle rétablit le caractère transcendant de la règle bafouée (nulle distinction n'est opérée par le sociologue entre la règle et la loi).

[1686] PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation, op.cit.,* p.9.

[1687] Rappelons à nouveau le réajustement terminologique inverse opéré dans la législation scolaire des collèges et lycées (B.O. du 13 juillet 2000) : distinction entre les punitions scolaires (réponse immédiate à un comportement inadéquat mineur), et les sanctions disciplinaires relatives à des manquements graves portant atteinte aux personnes et aux biens (conseil de discipline : de l'avertissement à l'exclusion, temporaire ou définitive de l'institution scolaire).

[1688] PATURET Jean-Bernard : "Philosophie et éthique de la sanction dans l'action et la relation éducative", pp.2-7, in *Education et Sanction,* actes de la journée d'étude à l'usage des professionnels de la protection de l'enfance, jeudi 2 octobre 1997, ADSEA de Seine-et-Marne, ADS-Formation, 1997, p.4.

[1689] PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation, op. cit.,* p. 8.

En effet, "toute violation de la règle tend, pour sa part, à entamer la foi des enfants dans le caractère intangible de la règle[1690]". Ainsi, la sanction a la vertu spirituelle de restaurer dans les consciences l'autorité de la règle qui, aux yeux du maître, demeure toujours sacrée. On pourrait aussi considérer que l'on est passé de l'expiation archaïque de la souffrance corporelle à l'expiation symbolique du blâme. La question reste par ailleurs ouverte quant à la dimension quasi religieuse de cette éducation morale qui appelle la "foi" en la transcendance de ces règles scolaires dont le professeur est le gardien ou le prêtre social.

Notons pour l'heure que la sanction éducative s'inspire de la sanction pénale, en ce qu'elle présuppose une intentionnalité, un désir de transgression. Ainsi, toute la conception éducative de la sanction est contaminée à la fois par un modèle métaphysico religieux de la peine qui aurait pour vertu de rendre meilleur, de contribuer à l'éducation morale du sujet, et par un modèle juridique qui répond davantage aujourd'hui à une orientation instrumentaliste finalisée par l'utilité sociale, qu'à l'idée d'un pouvoir moral punitif censé confirmer les normes collectives, susceptibles en effet d'être interrogées quant à leur valeur morale, en ce qu'elles visent avant tout la préservation de l'ordre public.

L'influence du modèle juridique de la sanction en éducation :

La sanction, en éducation, oscille entre le paradigme de la perfectibilité qui ne peut s'éveiller que par une éducation morale et le paradigme de la loi, consistant à faire de l'élève un citoyen en devenir et de la classe, une micro-société. Est ici en jeu la finalité politique de la sanction qui

> vise à rappeler la primauté de la loi et non la prééminence des adultes. Plus généralement, elle manifeste l'importance de l'existence d'un ordre symbolique structurant : le droit ou plus simplement l'ensemble des règles explicitées (…). Il n'y a pas de « vivre-avec » (autrui) qui ne soit articulé à un « vivre-devant » (la loi) [1691].

[1690] DURCKHEIM Emile, *L'éducation morale, op.cit.,* p. 139.

[1691] PRAIRAT Erick, article « Questions premières», in *La sanction. Approches plurielles,* Cahiers Alfred Binet n° 668, mars 2001, p. 81-82, article "Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation", in *La sanction,* Revue du GRAPE, n° 57, Erès, 2004, 124 p., p.. 33.

Le vivre-ensemble s'articule toujours à « l'instance transsubjective » de la loi qui nous relie par sa fonction régulatrice et sa visée de socialisation. C'est de la confusion entre ces deux paradigmes que naissent toutes les ambiguïtés. Et pourtant, la sanction éducative ne peut que s'inspirer de ces deux modèles. Analysons de prime abord ce paradigme de la loi inspiré du modèle juridique de la sanction, et précisons d'emblée son présupposé : le pouvoir de sanctionner repose sur une discrimination fine entre obligation morale et juridique.

L'obligation morale seule a un caractère inconditionné, n'étant pas soumise à une clause de réciprocité (obéissance à la loi morale, universalisable ; impératif du respect inconditionnel de la personne humaine). Kant considère que le « devoir de justice » consistant à punir criminels et délinquants échappe à la condition de réciprocité, car le juge traite le coupable autrement qu'il ne voudrait être traité, et le coupable échapperait à toute sanction si lois morales et juridiques étaient ainsi confondues. **L'obéissance à la loi juridique, elle, a donc un caractère « conditionné »** : acceptation de limiter sa liberté par le respect des lois garantes du vivre ensemble, à la seule condition contractuelle qu'autrui se soumette également à une telle obligation. Ainsi la loi juridique, parce qu'elle n'oblige que de façon conditionnelle, donne t-elle le droit d'exercer sur autrui, s'il ne respecte pas la loi, ce que l'on peut appeler un « droit de contrainte ». Le droit de punir est seulement légitimé par l'infraction pénale commise. En d'autres termes, l'Etat possède un droit absolu de juger et de contraindre toute personne qui porte atteinte aux droits fondamentaux de l'autre (d'où la formule de Max Weber selon laquelle "l'Etat détient le monopole de la violence légitime", la violence étant légitimée par la garantie contractuelle de la sécurité des citoyens, sécurité conditionnant leur liberté[1692]). Dans la classe, le professeur investi de la *potestas* peut toutefois donner le sentiment de l'arbitraire de son droit à sanctionner, si celui-ci ne s'inscrit pas dans un travail conduit avec les élèves sur le sens des inter-dits. On ne peut pas seulement punir par principe, parce qu'une règle ou une loi a été enfreinte, dès lors qu'une visée éducative de responsabilisation est nécessairement attachée à la sanction. Se pose dès

[1692] WEBER Max, *Le Savant et le Politique* (1919), trad. J. Freund, « 10/18 », 2002, 224 p., p. 124-126.

lors la question de savoir comment sanctionner ?

Le modèle juridique de la sanction joue dans le double registre de la répression et de la réparation. La justice s'exerce à la fois comme *police*, à travers la dimension *répressive* de la sanction qui vaut à l'égard de celui qui commet le délit, et comme *arbitre,* la dimension *réparatrice* de la sanction étant tournée vers celui qui subit le dommage. La sanction éducative a également cette double visée répressive et réparatrice. Mais le problème se redouble alors : peut-on réduire la sanction exercée à l'égard du fautif à une seule mesure de répression, l'élève étant un mineur d'un point de vue juridique mais également moral et intellectuel, sa raison n'étant pas encore pleinement développée et sa responsabilité n'existant qu'à l'état de ce qui doit advenir ? Dans ce passage de la puissance à l'acte, pour reprendre la distinction aristotélicienne, il convient d'accompagner l'élève sur le chemin d'une responsabilisation qui ne peut faire l'économie de toute répression. Or dans sa face répressive, la sanction a toujours eu classiquement une triple fonction d'élimination, d'intimidation et de réparation, cette dernière étant en même temps tournée du côté de la victime.

La **fonction d'élimination** a eu pour forme principale, dans le droit pénal, la peine de mort mais a pris également d'autres formes, telles que le bannissement, l'exil, la privation perpétuelle de liberté. Ainsi dans sa *Doctrine du droit*[1693], Emmanuel Kant défend la peine de mort, au motif que le châtiment doit être égal au crime, la sanction ayant la vertu de faire briller la loi morale qui prescrit pourtant le respect inconditionnel de la personne comme fin en soi, mais sous réserve qu'il n'ait pas été porté atteinte à cet impératif ! La punition elle-même devient un impératif rationnel, universalisable. La mise à mort du criminel sanctifie la loi morale en ce qu'elle opère au nom du respect du sujet, traité précisément en être libre, comme fin en soi[1694], à travers sa rationalité législatrice. C'est paradoxalement au nom de cette

[1693] KANT, *Métaphysique de mœurs II : Doctrine du droit. Doctrine de la vertu*, trad. Alain Renault, Paris: édition GF- Flammarion, 1994, 416 p.

[1694] Rappelons la seconde formulation de l'impératif catégorique : "Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen", KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs,op.cit.*, 2°section p.150.

dignité de la personne que le droit de punir est non seulement justifié mais rationnellement légitimé, au nom d'un principe de justice se refusant à traiter le coupable comme un moyen au service d'une finalité à la fois subjective de réhabilitation morale, et objective, de neutralisation sociale. On punit *parce que* et non *pour que*. Hegel considère ainsi que c'est faire honneur au criminel que de lui infliger la peine de mort car c'est lui appliquer la maxime même de son acte, le soumettre à son propre droit, et le traiter par là en être libre et rationnel : « la justice, comme la vérité, décline quand tout est traité de manière subjective[1695]», en faisant droit à des formes individualisées de sanction prenant acte de circonstances atténuantes. Certes, on ne saurait nier le principe de réciprocité du droit (porter atteinte *à la fois* au droit d'autrui et au sien). Mais on ne saurait ainsi faire l'économie des déterminismes en jeu dans l'action criminelle, laquelle ne saurait procéder d'une maxime « rationnelle ». Surtout une telle fonction de la sanction ne fait pas l'économie du mythe de l'expiation et se rattache à une conception théologique et non juridique de la loi, tout en sanctifiant la violence, ainsi que l'a analysé avec une remarquable lucidité le juriste italien Beccaria, dans son *Traité des délits et des peines*[1696]:

> Enfin, quelques-uns ont cru que la mesure du crime était la même que celle du péché, et que la gravité de l'un entraînait celle de l'autre. La fausseté de cette opinion frappera bientôt quiconque voudra réfléchir de sang-froid sur les rapports des hommes entre eux et avec la Divinité. Les premiers sont des rapports d'égalité ; c'est la nécessité seule qui, du choc des passions et de l'opposition des intérêts particuliers, a tiré l'idée de l'utilité commune, première base de la justice humaine. Les secondes, au contraire, sont des rapports de dépendance, qui nous lient *à* un Être parfait et créateur, le seul qui, sans inconvénient, puisse être en même temps législateur et juge, droit qu'il n'a réservé qu'à lui-même (...). C'est de la malice du cœur que dépend la gravité du péché, et les êtres finis ne pouvant sonder cet abîme sans le secours de la révélation, comment détermineront-ils, pour la punition des crimes, un calcul qui partirait ainsi d'une base inconnue ? Ce serait risquer de punir quand Dieu pardonne, et de pardonner quand il punit. Si les hommes se trouvent en contradiction avec la Divinité en l'offensant, combien pourront-ils s'y trouver davantage en se chargeant du soin de ses vengeances !

[1695] HEGEL, *Principes de la Philosophie du droit,* trad. et commentaires par J.F. Kervégan, Nouvelle édition revue et augmentée, PUF, coll. « Quadrige », 2003, 512 p., §99, p. 459.

[1696] BECCARIA Cesare Bonesana, *Traité des délits et des peines* (1764), trad. par M. Chaillou de Lisy publié à Paris en 1773, Paris: Librairie de la Bibliothèque nationale, Collection: Bibliothèque nationale,1877, version numérique par Jean-Marie Tremblay, dans le cadre de la bibliothèque: "Les classiques des sciences sociales", http://classiques.uqac.ca/ , 192 p., p. 32-33.

Avant d'éliminer une telle fonction, rappelons que la punition scolaire a aussi pour fonction première de mettre l'élève transgresseur hors d'état de nuire, d'où le succès du bannissement scolaire (mise au cachot) parallèlement à celui de l'enfermement, au début du XX°siècle[1697]. Aujourd'hui, l'exclusion temporaire ou définitive de l'élève hors de l'institution scolaire relève des sanctions disciplinaires lourdes, mais interroge quant au statut de l'élève précisément considéré comme l'être rationnel qu'il n'est pas puisqu'il doit précisément le devenir ! Par ailleurs, l'élève mis au banc de l'institution scolaire est implicitement tenu pour responsable de la déviance de sa conduite, au nom de présupposés d'ordre moral. Le paradigme de la perfectibilité morale est ainsi mis en échec, du fait de cette responsabilité non advenue de l'élève qui, rappelons-le, est un mineur juridiquement mais aussi moralement parlant. De cette école qui ne fait pas réponse à l'élève renvoyé au néant de son impuissance et à sa déraison, la sanction fait silence.

Souligons au passage la possibilité d'autres solutions à travers le programme alternatif à la suspension scolaire (P.A.S.S. : Positive Alternative to School Suspension), mis en relief par des chercheurs quebecquois[1698]. L'enjeu est de prévenir l'exclusion scolaire d'élèves en situation de décrochage scolaire ou manifestant des troubles du comportement. La démarche expérimentale conduite dans un établissement du secondaire au Québec repose sur la formation de tous les agents de l'école, la collaboration des parents, la participation régulière des jeunes à des ateliers d'entraînement aux habiletés sociales, en vue de favoriser l'amélioration des relations intersubjectives au sein du groupe-classe, et un local dans lequel l'élève peut se retirer durant la période de suspension, pour mettre à jour ses travaux scolaires et entreprendre une réflexion en vue d'une responsabilisation dans la résolution de ses difficultés. Par ailleurs, la sanction-bannissement en jeu dans les

[1697] PRAIRAT note le parallèlisme entre les discours pénal et scolaire. Ainsi, sous l'Ancien Régime, la justice et l'institution scolaire tendent à minorer les peines de réclusion (le cachot) au profit de peines afflictives. Voir *Sanction et Socialisation. Idées, résultats et problèmes, op.cit.,* p.49.

[1698] ROYER É., POLIQUIN-VERVILLE H., BITAUDEAU I., LARSEN L. et DUMAS R.(1993). *Le PASS : la prévention de l'exclusion au secondaire. Programme alternatif à la suspension scolaire. Guide de prévention de l'exclusion scolaire au secondaire*. Université Laval: Groupe de recherche en intervention auprès des élèves en difficulté, 1993, 75 p., cité par POTVIN P., FORTIN L., MARCOTTE D., ROYER É. et DESLANDES R., *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ (Centre de Transfert pour la Réussite Educative au Québec), Bibliothèque nationale du Québec, 2004, Section Intervenants, 35 p., p.16

écoles primaires françaises, opérant une mise à l'écart temporaire de l'élève transgressif *à l'intérieur* de la classe ou de l'enceinte scolaire, soustraire mais non extraire, relève bien d'une exclusion-inclusion pour des manquements mineurs, par la délimitation d'espaces réservés (le "coin"), opération symbolique ayant pour effet la construction topologique du cadre.

La **fonction d'intimidation** est plus de nature à éclairer notre réflexion : le châtiment possède une valeur d'exemplarité en vue de dissuader celui qui serait tenté de transgresser la loi. Cette idée forte était déjà avancée par Platon tout en reposant sur le postulat selon lequel la vertu peut être enseignée et le vice détourné par le châtiment : on ne punit pas pour annuler une faute commise mais pour en éviter le retour. « Celui qui veut punir judicieusement ne punit pas à cause de l'injustice, qui est chose passée, car il ne saurait faire que ce qui est fait ne soit pas fait; mais il punit en vue de l'avenir, afin que le coupable ne retombe plus dans l'injustice et que son châtiment retienne ceux qui en sont les témoins[1699]». C'est la raison pour laquelle les exécutions des condamnés étaient rendues publiques. Michel Foucault, dans *Surveiller et punir. Naissance de la prison*[1700], a montré en quoi cette mise en scène publique de la peine, jusqu'au siècle des Lumières, était en même temps une démonstration du pouvoir politique, la puissance divine du Prince se confondant avec la force de la loi. Mais pour que le châtiment soit exemplaire, il importait de marquer les esprits par le marquage cruel des corps. On retrouve ici une idée nietzschéenne : la cruauté a pour effet de forger au fer rouge une mémoire sans laquelle le fait de pouvoir répondre de soi ne pourrait advenir. Les sacrifices rituels, les supplices comme les châtiments les plus sanglants, ont leur « origine dans cet instinct qui a su deviner dans la douleur l'adjuvant le plus puissant de la mnémotechnique [1701]». Mais si la fonction de la justice est d'inspirer la terreur, alors les châtiments les plus terrifiants seront par voie de conséquence les plus justes. En témoigne le récit du procès Damien évoqué par Foucault[1702]. A partir de la Révolution française, la

[1699] PLATON, *Protagoras, op.cit.,* 324b, p.55.

[1700] FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison,* Paris : Gallimard, nrf, coll. "Bibliothèque des histoires", 1975, 318 p.

[1701] *Ibid*

[1702] *Ibid, p.9*

disparition des supplices et une nouvelle justification du droit de punir avec la guillotine marque une nouvelle éthique de la mort légale : il s'agit de « faire en sorte que la représentation de la peine et de ses désavantages soit plus vive que celle du crime avec ses plaisirs [1703]». Parallèlement sont interdits par l'Ecole les châtiments corporels, même si le dire n'a pas ici de dimension performative. Il faudra bien attendre en effet le début du XIXème siècle pour que s'efface la mise en scène de la souffrance (en 1832, l'exécution de Benoît, meurtrier de sa mère, s'opère sans visage, le corps recouvert d'un linceul blanc et la face d'un crêpe noir). Cependant, comme le fait remarquer Foucault, demeure le postulat selon lequel il est juste qu'un condamné souffre physiquement plus que les autres hommes (rationnement alimentaire, privation sexuelle, coups, accès limité aux soins, etc.) : « Demeure donc un fond « suppliciant » dans les mécanismes modernes de la justice », même s'il est de plus en plus enveloppé par « une pénalité de l'incorporel [1704]».

Cette fonction de dissuasion a longtemps sévi dans les punitions scolaires dont Prairat retrace l'historique, à travers la mise en scène effective du corps et son effacement progressif : alors que l'expiation est inscrite dans la chair sensible, la punition-signe fait du corps une surface scripturaire et celle de l'exercice, dont le pensum est le prototype, dresse et modèle le corps (que l'on pense à la maîtrise que requiert le geste graphique). Et à travers le bannissement scolaire, est visé "le corps dans sa relation aux autres corps (intercorporéité)[1705]". L'évolution des sanctions leur confère aujourd'hui une dimension moins dramatisée et davantage régulée par des normes sociales, juridiquement contraignantes, destinées à conférer au sujet le sentiment de ses droits et obligations, et de son appartenance au groupe-classe. En référence à *l'Education morale* de Durkheim, Prairat montre la faiblesse de cette approche dissuasive qui condamne à ne point proportionner la sanction à la faute et qui, surtout, en reste à un stade inframoral n'opérant que de l'extérieur[1706]. On a d'ailleurs affaire, selon la distinction terminologique opérée, non pas à une sanction

---

[1703]

[1704] *Ibid,* p.21

[1705] PRAIRAT Eirick, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs, op.cit.,* p.45.

[1706] PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation, op. cit.,* p. 62.

mais à une punition ou, plus rigoureusement, à un châtiment. Bref, inscrire la sanction dans une logique dissuasive, c'est croire que la vertu de l'exemple repose sur les mobiles de la terreur et que la peur seule peut prévenir et désamorcer les désordres à venir.

Mais le paradigme de la perfectibilité morale est-il à congédier définitivement ? L'enseignant ne doit-il pas prendre en charge l'éducation morale de ses élèves, et la sanction n'est-elle pas un moyen nécessaire au service de cette noble finalité ? Bref, en quoi la sanction éducative peut-elle s'inspirer de la sanction juridique, non dans sa seule dimension répressive mais également réparatrice ?

La sanction, en sa double dimension répressive et réparatrice, a aussi une **fonction d'amendement de l'individu et de réadaptation sociale** : cette fonction a connu un important développement au cours de la 2de moitié du XXe siècle (sursis, mise à l'épreuve, travail d'intérêt général, semi-liberté, libération conditionnelle). On a ici affaire à l'idée que la sanction a pour objectif le retour de l'intéressé dans le champ social, et non son exclusion, ce qui annule l'opposition entre réprimer ou éduquer. On retrouve la finalité politique de la sanction évoquée plus haut. Il existe ainsi un lien dialectique entre la justice qui réprime et la justice qui répare. Mais que signifie réparer ? En quoi la sanction est elle réparatrice ?

Réparer est une catégorie juridique et non morale ou religieuse, raison pour laquelle elle ne signifie point rachat ou expiation. Réparer est apprécier la situation délictuelle en termes axiologiques, et non empiriques, l'évaluer à l'aune d'une échelle de normes et de valeurs. Il s'agit alors de proportionner de manière impersonnelle ce qu'a fait l'auteur du délit ou du dommage à ce que la victime a subi, de procéder à un acte rationnel de mesure, de détermination d'une équivalence entre deux choses. La sanction, en sa double valence, implique juridiquement une fonction de rectification par la loi de l'acte injuste, et non pas de correction (au sens de rachat, d'expiation, ou même de rééducation).

C'est Aristote qui a mis en relief cette dimension réparatrice de la justice, au livre V de *l'Ethique à Nicomaque*[1707]. La justice, au moyen de la peine, aurait pour

[1707] ARISTOTE

fonction de rectifier une inégalité (un préjudice subit), c'est à dire de rétablir, de restaurer, des rapports d'égalité et d'équilibre : équilibre de la Cité, mais également équilibre intérieur de l'homme responsable de cet ordre harmonieux (la Cité est le lieu par excellence de l'exercice de la justice, vertu essentielle). Mais l'égalité ne peut plus être confondue avec l'équivalence du crime (ou délit) et du châtiment, et ne doit pas relever désormais d'une mesure subjective, volonté de punir non affranchie du sentiment de vengeance, mais doit être articulée à l'instance universelle de la loi, ce qui remet quelque peu en question l'intentionnalité au fondement du droit pénal, ainsi que le fait remarquer le marquis Beccaria :

> La vraie mesure des crimes est le tort qu'ils font à la nation et non l'intention du coupable, comme quelques auteurs l'ont cru mal à propos. Celle-ci dépend des impressions causées par les objets présents et de la disposition précédente de l'âme, lesquelles varient chez tous les hommes et dans chacun d'eux selon la succession rapide des idées, des passions et des circonstances. Il serait donc alors nécessaire de rédiger un code particulier pour chaque citoyen et de nouvelles lois pour chaque crime. Quelquefois le citoyen animé du plus mauvais esprit procure de grands avantages à la société, tandis qu'elle reçoit les coups les plus funestes de la main la mieux intentionnée[1708].

Mesure objective que celle de la sanction, si tant est qu'on la déleste de la tentation démiurgique de vouloir fabriquer une conscience morale à travers ses effets dissuasifs et correctifs mais pour autant, objectivité non confondue avec la présupposition d'une rationalité du sujet coupable, ce pour quoi la sanction doit être proportionnée à l'acte et éviter d'être cruelle. Mais l'on ne saurait toutefois suivre le juriste italien quant à sa "théorie du syllogisme", la loi ne pouvant répondre à un raisonnement syllogistique : le prévenu a accompli une action délictueuse; or à celle-ci correspond telle sanction; donc c'est celle-ci et nullle autre qui devra s'appliquer. L'herméneutique judiciaire relève également d'une démarche compréhensive qui ne saurait faire l'économie de l'interprétation de la loi, en fonction de paramètres singuliers, liés à l'appréciation de la situation, ce en quoi l'intentionnalité de l'action ne peut être totalement mise hors de cause, indépendamment de la difficulté à l'apprécier. Le mérite de la sanction réparatrice est ainsi de proposer une sanction proportionnée à l'acte et l'objectivant par là même, tout en articulant le paradigme de

[1708] BECCARIA Cesare Bonesana, *Traité des délits et des peines* (1764), *op. cit.* ,p. 32.

la loi à celui d'une perfectibilité morale dépouillée de toute prétention directement réformatrice et correctrice. Sur le plan de l'éducation morale, il y a là le pari d'une responsabilité faisant droit au sujet, à sa capacité de répondre de ses actes (catégorie de l'imputation) dans et par l'intersubjectivité, tout en faisant réponse à celui qui a subi le délit. La sanction réparatrice aurait pour effet de construire le rapport à la loi sans lequel le sujet ne saurait advenir, dans son double rapport à soi et à l'autre. De ces sentiments obscurs qui l'agitent et peuvent le mouvoir, comme l'indique Beccaria, il ne sera point question, la sanction éducative, résolument tournée vers l'avenir, ne ressortissant pas de l'exhortation catholique des aveux ou encore de l'action thérapeutique. Comme le fait remarquer le juriste italien, l'on a moins affaire chez le coupable à l'intention de nuire présupposant une détermination claire de sa volonté, qu'au jeu du désir, sinueux et trouble. L'éducateur n'étant point un psychologue ni un moraliste sondant l'âme du fautif, la sanction éducative ressortit au paradigme de la loi tout en ayant des effets indirects sur le plan de l'éducation morale à travers la visée de responsabilisation du sujet. Mais comment se traduit dans les faits cette dimension réparatric de la sanction ? L'on pourrait prendre pour exemple la mesure de réparation proposée aux mineurs délinquants, à titre de « sanction éducative », en 1993 : activité d'aide ou de réparation à l'égard de la victime ou dans l'intérêt de la collectivité, afin de faire prendre conscience au mineur du bien-fondé de la loi qui devient sensée dès lors qu'elle s'inscrit dans un espace de réciprocité. La justice réparatrice n'aurait pas ainsi pour objet l'infraction perturbatrice *en elle-même et pour elle-même,* mais sanctionnerait au double sens de ce terme : dire le droit, rappeler la dimension sacrée de la loi, et réprimer par la réparation symbolique, le rappel de la dignité humaine de la victime, mais également du coupable jugé digne de reconnaître la sanction, en sa dimension éducative (ce qui présuppose son accord). Ainsi, la sanction a également une fonction d'amendement et de réparation, et veille en ce sens à ce que le coupable dédommage symboliquement la victime.

Selon Lode Walgrave[1709], professeur de criminologie, trois "vertus" répondent à cette conception de la justice réparatrice : respect, solidarité et responsabilité, à la

[1709] WALGRAVE Lode, "La justice restaurative et la perspective des victimes concrètes, *in Justice réparatrice et médiation pénale. Convergences ou divergences ?*, sous la direction de JACCOUD Mylène, L'Harmattan, Coll.Sciences Criminelles, 2003, 273 p.

différence de la justice pénale simplement répressive. En effet, le respect de la personne ayant commis un acte délictueux est celui d' "une personne moralement autonome et porteuse de droits. Cependant, l'autonomie morale n'est prise en compte que pour constater la culpabilité du délinquant, mais non pas pour l'associer à la recherche d'une solution constructive à son délit[1710]", cette mise à l'écart de la victime ayant pour effet de la placer en position d'extériorité radicale à l'égard de la procédure qui s'applique dès lors à un objet, non à un sujet. La solidarité n'est également pas prise en compte par la justice pénale qualifiée de rétributiviste, en ce qu'elle a une visée punitive et non de restauration individuelle et sociale : "le délinquant n'est pas *a priori* soumis à un mal, mais il est encouragé à réparer sa faute, afin de pouvoir maintenir sa place à part entière dans la communauté[1711]". Quant à la responsabilité, elle n'est envisagée pénalement qu'à travers la catégorie de l'imputation. "Mais c'est une responsabilité réduite, rétrospective et passive[1712]", tournée vers le passé et non vers la construction d'une autonomie traversée dynamiquement par la solidarité et le respect.

Voilà pourquoi cette justice restauratrice, si l'on fait abstraction de la force d'utopie qui la porte, en lien avec l'idée d'une vie collective qui ne serait plus régulée par des rapports de force mais par des valeurs garantes de la paix sociale, présente le mérite d'un modèle articulant le paradigme de la loi à celui de la perfectibilité morale, sans pour autant les confondre. La responsabilité est en effet désolidarisée de la culpabilité et du désir de rédemption morale, tout en ayant néanmoins une portée éthique. Mais peut-être faut-il alors renoncer à l'idée même d'une perfectibilité, si l'on entend celle-ci comme oeuvre d'une rationalité sculptant la nature humaine par la négation de son essence désirante. Ou alors parfaire est seulement reconnaître à l'autre la possibilité d'exister comme sujet, en son ipséité radicale.

[1710] *Ibid,* pp.174-175.

[1711] *Ibid,* p.175.

[1712] *Ibidem.*

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle,* Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? , 1999, 127 p.

ABOUT Pierre-José, *Kant, traité de pédagogie,* Paris : Hachette Classiques 1981, Œuvres et opuscules philosophiques, 107 p.

AGAMBEN Giorgio, *La communauté qui vient. Théorie de la singularité quelconque,* Turin : Editions du Seuil, 1990, coll. "La librairie du XX siècle", 119 p.

AGAMBEN Giorgio, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (2006), trad. Martin Rueff, Paris : Payot, coll. Rivages poches/Petite Bibliothèque, 2007, 64 p., p. 31.

ALAIN (Emile Chartier), *Propos sur l'éducation suivis de Pédagogie enfantine,* Paris : P.U.F., coll. Quadrige, 2005, 384 p.

ANOUILH Jean, *Antigone* (1946), Paris : La Table Ronde, 1963, 123 p;

ANZIEU Didier, *Le Moi-peau,* Paris : Dunod, 1985, 254 p.

ANZIEU Didier, *Le Penser. Du Moi-peau au Moi-pensant,* Paris : Dunod, 1994, 179 p.

ARENDT Hannah, conférence sur « La crise de l'éducation », *La crise de la culture,* Paris : Editions Gallimard, coll. Idées, 1972 pour la traduction française, 380 p.

ARENDT Hannah, « Idéologie et terreur : un nouveau type de régime », *in Le système totalitaire,* Paris : Editions du Seuil, 1972, chapitre p. 203-232, 313 p.

ARISTOTE *Métaphysique, A, 6, 987b1-4*, trad. Tricot, Paris : Vrin 1981, tome I, 452 p.

ARISTOTE, *De l'âme,* Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1992, 237 p.

ARISTOTE, *Les politiques,* trad. et présentation par P. Pellegrin, Paris : GF Flammarion, 2° édition revue et corrigée, 1993, 575 p.

ARISTOTE, *Ethique de Nicomaque,* trad., présentation et notes par Richard Bodéüs, Paris : Garnier-Flammarion, 2004, 561 p.

ASSOUN Pierre-Laurent, *Leçons psychanalytiques sur le transfert,* Paris : éd. Economica/Anthropos, 2009, 112 p.

AUBENQUE Pierre, *La prudence chez Aristote,* Paris : P.U.F., Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1963, 192 p.

AUDIGIER François, "Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens", in *Compétences et contenus. Les curriculums en question.* Ouvrage collectif sous la direction de AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON Nicole, Bruxelles : Editions De Boeck Université, 2008, 217 p., p. 163-185.

BACHELARD Gaston, *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance* (1938), Paris : Vrin, coll. "Bibliothèque des textes philosophiques", 1993, 257 p.

BADIOU Alain, *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal,* Paris : Hatier, coll. Optiques philosophie, 80 p.

BAILLY Anatole, *Abrégé du dictionnaire grec français*, Hachette, 2006, 1012 p.

BARANGER Patrick (dir.), "De quelques rituels dans la classe et de la manière dont les enseignants les mettent en œuvre », *in Cadre, règles et rituels dans l'institution scolaire,* coll. Questions d'éducation et de formation, Actes de l'université de Nancy-II - IUFM de Lorraine Colloque organisé par le groupe " Expérience scolaire et métier d'élève" (Nancy, 27 au 27 octobre 1998). *Prévention de l'absentéisme et de la violence : les incidences éducatives du cadre, des règles et des rituels dans la classe et l'établissement scolaire*, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, 1999*,* 165 p.

BARAQUIN Noëlla, BAUDART Anne, DUGUE Jean, LAFFITTE Jacqueline, RIBES François, WILFERT Joël, *Dictionnaire de philosophie,* Paris : Armand Colin, 1995, 345 p.

BARAQUIN Noëlla, LAFFITTE Jacqueline, *Dictionnaire des philosophes* (1997)*,* Paris : Armand Colin, 2000, 341 p.

BARTHELMÉ Bruno, PROUCHET Marc, *La pratique enseignante : son sens et ses enjeux,* Paris : Hatier Pédagogie, 1997, 359 p.

BATESON Gregory, "Vers une théorie de la schizophrénie"(1956), *in Vers une écologie de l'esprit,* Paris : Editions du Seuil, 1972, tome II, article p. 9-34.

BAUDRILLARD Jean, *De la Séduction,* Paris : éditions Galilée, 1979, 248 p

BAUTIER Elisabeth et RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires,* Paris : PUF, 2009, 184 p.

BECCARIA Cesare Bonesana, *Traité des délits et des peines* (1764), trad. par M. Chaillou de Lisy, publiée à Paris en 1773, Paris: Librairie de la Bibliothèque nationale, Collection: Bibliothèque nationale, 1877, version numérique par Jean-Marie Tremblay, dans le cadre de la bibliothèque: "Les classiques des sciences sociales", http://classiques.uqac.ca/ , 192 p.

BEGAUDEAU François, *Entre les murs,* Paris : Gallimard, coll. Folio, 2006, 290 p.

BERTOLA Lina, *Ethique Education. Un autre regard,* Nice : éditions Paradigme, coll. Idea, 2004, 167 p.

BIARNES Jean, « La trahison culturelle », *in La question du sujet en éducation et en formation,* Paris: Editions L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 1996, 203 p., article p. 97-125.

BIBLE traduite et présentée par CHOURAQUI André, 1989, Desclée de Brouwer, 2431 p.

BIBLE DE JERUSALEM, traduite sous la direction de l'Ecole Biblique de Jérusalem, nouvelle édition revue et corrigée*,* Paris : Editions du Cerf, 1998, 2217 p.

BIGEAULT Jean Pierre et TERRIER Gilbert, *Une école pour Oedipe - Psychanalyse et pratique pédagogique,* Toulouse : Privat, coll. "Etudes et recherches sur l'enfance", 1974, 270 p.

BIGEAULT Jean Pierre et TERRIER Gilbert, *L'illusion psychanalytique en éducation,* Paris : P.U.F., coll. "Pédagogie d'aujourd'hui", 1975, 203 p.

BILLIER Jean-Cassien, *Introduction à l'éthique,* Paris : P.U.F., coll. "Licence philo", 2010, 285 p.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel, OTTAVI Dominique, *Conditions de l'Education*, Paris : Stock, coll. "Les essais", 2008, 268 p.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine, *Les étudiants entre plaisir et souffrance,* Paris : P.U.F., coll. "Education et Formation", 2001, 281 p.

BLANCHARD-LAVILLE Claudine et FABLET Dominique (coordination), *Sources théoriques et techniques de analyse des pratiques professionnelles,* Paris : L'Harmattan, 2011, coll. Savoir et Formation, 207 p.

BOIMARE Serge, *La peur d'apprendre* (1999), Paris : Dunod, 2° édition 2004, 196 p.

BOIMARE Serge, *ces enfants empêchés de penser,* Paris : Dunod, 2008, 175 p.

BOISSET Marie-Colette, Entretien *in* LENOIR Frédéric, *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l'éthique,* Paris : Fayard, 1991, 272 p., p. 31-39.

BOUCHARD Nancy, *L'éducation morale à l'école. Une approche par le jeu dramatique et l'écriture,* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, 90 p.

BOUCHARD Nancy, "L'approche reconstructive. Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p., p. 171-196.

BOUCHARD Pascal, *La morale des enseignants,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 1997, 137 p.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers. Les étudiants et la culture* (1964), Paris : Les Editions de Minuit, coll. Le sens commun, 1985, 189 p.

BOURGEOIS Bernard, *Le vocabulaire de Hegel,* Paris : Ellipses, 2000, 64 p.

BRESSON Nancy, Conférence IUFM à Saint-Etienne, juin 2010, tirée de l'article : *Dix bonnes raisons d'accompagner et de soutenir les stagiaires enseignants. L'expérience d'un point écoute.* Revue Recherche et Formation Université Montesquieu Bordeaux IV, Esquisse, n°52 et 53, janvier 2009.

BRUGERE Fabienne, *L'éthique du "care",* Paris : PUF, coll. "Que sais-je ?", 2011, 128 p.

BRUN Jean, *Aristote et le lycée,* Paris : P.U.F., Coll. Que sais-je ? 1961, 128 p.

BRUNER Jérome S., *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris : P.U.F., coll. "Psychologie d'aujourd'hui", 1983, 292 p.

BRUNER Jérome S., *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz, 2008, 255 p.

BRUNER Jérome, S. *Comment les enfants apprennent à parler,* Paris : éd. Retz, coll. "Forum éducation culture", 2002, 127 p.
BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* Paris : Editions Kimé, 2000, 249 p.

BURLINGHAM Dorothy, "Le problème de l'éducateur psychanalytique", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2003, 241 p., p. 185- 191.

CANTO-SPERBER Monique, *L'inquiétude morale et la vie humaine,* Paris, PUF, 2001, 293 p.

CAUDRON Hervé, *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école,* Paris : Hachette Education, 2007, 160 p.

CAUSSE Jean-Daniel, 2008-2009 : " La ligature de l'amour et de la haine en psychanalyse", , Master 2 philosophie, spécialité «communauté et identité en psychanalyse », Université Paul Valéry, Montpellier III.

CAUSSE Jean-Daniel, *L'instant d'un geste. Le sujet, l'éthique et le don* (2004)*,* Genève : éditions Labor et Fides, 2008, 119 p.

CAUSSE Jean-Daniel « Le mal, la faute et le péché », *in* CAUSSE Jean-Daniel et MÜLLER Denis (dir.), *Introduction à l'éthique – Penser, croire, agir,* Genève : éditions Labor et Fidès, 2009, 673 p.

CEVEY Roger, *Regard éthique sur le geste éducatif,* Ed. Liber, 2005, 140 p.

CHAMPY-REMOUSSENARD, "Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques", *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* Ouvrage coordonné par LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, Paris : L'Harmattan, coll. Action&Savoir, 189 p., article p.27-45.

CHARLOT Bernard, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris : Economica/Anthropos, coll. "Poche Education", 2002, 112 p.

CHATELET François, *Platon,* Editions Gallimard, coll. Folio essais, 1965, 250 p.

CHEVALIER Jean et CHEERBRANT Alain, *Dictionnaire des symboles,* Paris : éditions Robert Laffont/Jupiter, coll. Bouquins, 1969, édition revue et corrigée 1982, 1060 p.

CIFALI Mireille, article « L'infini éducatif : mise en perspectives », *in Les trois métiers impossibles* (avec Fain M., Cournut J., Enriquez E.), Paris : Les Belles-Lettres, coll. Confluents psychanalytiques, 1987, 161 p., p. 73-107.

CIFALI Mireille et IMBERT Francis, *Freud et la pédagogie,* Paris : P.U.F., coll. "Education et Formation", 1998, 128 p.

CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse,* préface de FILLIOUX Jean-Claude, Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2003, 241 p

CIFALI Mireille, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* (1994)*,* Paris : Presses Universitaires de France, coll. Education et Formation, 2007, 298 p.

CIFALI Mireille, "Une pensée affectée par l'action professionnelle", *in* CIFALI Mireille, GIUST-DESPRAIRIES Florence, (direction), *Formation clinique et travail de la pensée,* Bruxelles : éditions De Boeck Université, 2008, 168 p., p. 129-147.

CONDORCET, « Sur l'instruction publique » (1791-1792), dans *Œuvres*, Condorcet, éd. Firmin-Didot, 1847, t. 7, Second mémoire (« De l'instruction commune pour les enfants »).

CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour la classe,* Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, coll. Pédagogies, 2009, 334 p.

CORDIE Anny, *Malaise chez l'enseignant. L'éducation confrontée au risque de la psychanalyse,* Pari: Seuil, coll. "Champ freudien", 439 p.

CRAHAY Marcel, *Psychologie de l'éducation,* Paris : P.U.F., 1999, 373 p.

DAUZAT Albert, DUBOIS Jean, MITTERAND Henri, *Nouveau dictionnaire étymologique et historique,* Paris : Larousse, 1971, 805 p.

DERRIDA Jacques, *La dissémination,* Paris : Editions du Seuil, coll. « Tel Quel », 1972, 407 p.

DERRIDA Jacques, Lettre Préface, *in La grève des philosophes. Ecole et philosophie.* Ouvrage collectif, Paris : éd. Osiris, 1986, 192 p.

DERRIDA Jacques, *Foi et Savoir suivi de Le siècle et le Pardon* (entretien avec Michel Wieviorka) Editions du Seuil, coll. Essais, 2000, 133 p.

DEBRAY Régis, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque,* Editions Odile Jacob, coll. scéren CRDP, avril 2002, 60 p.

DE COCK Laurence et PICARD Emmanuelle, *La fabrique scolaire de l'histoire,* Marseille : édition Agone, 2009, 240 p.

DE SAUVERZAC Jean-François, *Le désir sans foi ni loi. Lecture de Lacan,* Paris : Aubier, coll. Psychanalyse, 2000, 323 p.

DEFRANCE Bernard, *Sanctions et disciplins à l'école* (1993), Paris : La Découverte, coll. École et société, 2003 (5ème édition), 210 p.

DELEUZE Gilles, *Nietzsche* (1965)*,* 5ème édition, paris : PUF, coll. Philosophes, 1977, 101 p.

DELORO Cyrille, *L'autre. Petit traité de narcissisme intelligent,* Paris : Larousse, coll. Philosopher, 2009, 217 p.

DEL REY Angélique, *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant,* Paris: La Découverte, 2010, 286 p.

DESCARTES René*, Méditations Métaphysiques,* in *Œuvres philosophiques de Descartes, Tome II (1638-1642),* Paris : Editions Garnier Frères, 1967, 1148 p.

DETIENNE Marcel & VERNANT Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs,* Paris : éd. Flammarion, collection Champs, 1993, 316 p.

DE VECCHI Gérard, *Aider les élèves à apprendre* (1992), Paris : Hachette, coll. Education, 2000, 237 p.

DOISE Willem et MUGNY Gabriel, *Le développement social de l'intelligence,* Paris : InterEditions, 1981, 199 p.

DOLTO Françoise, *Tout est langage,* éd.Gallimard, coll folio essais, Paris : 1994, 255 p.,

DOREY Roger, *Le désir de savoir. Nature et destins de la curiosité en psychanalyse,* Coll. "L'espace psychanalytique", Paris : Denoël, 1988, 224 p.

DUBET François, "Ecole : la question du sens", *in Eduquer et former,* Auxerre : Editions Sciences Humaines, 2001, 432 p.

DUBOIS Jean; DAUZAT Albert; MITTERAND Henri, *Dictionnaire étymologique et historique du français*, Paris : Larousse 1998.

DUPUIS Pierre-André, « Valeurs et souci de vérité », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine,* mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. "Questions d'éducation et de formation", 2003, p. 33-44.

DURKHEIM Emile, *L'éducation morale,* cours de sociologie sur la Science de l'Education fait à la Sorbonne en 1902-1903 et repris intégralement en 1906-1907 ; édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay à partir de l'édition Librairie Félix Alcan, Paris, 1934, classiques.uqac.ca/classiques/.../education_morale.pdf, 195 p.

EISENBERG Josy et ABECASSIS Armand, *A BIBLE OUVERTE. La genèse ou le livre de l'homme,* Paris : 2004, Editions Albin Michel, coll. Spiritualités vivantes, 915 p.

EPICTETE, *Entretiens I 1,5,* Livre I, Paris, Société d'Edition « Les belles Lettres », 1975, 115 p.,

ERIKSON Erik H., *Ethique et psychanalyse* (1964)*,* Paris : Flammarion, coll. "nouvelle bibliothèque scientifique", 1971 pour l'éd. française, 265 p.

FERRY Gilles, article "Contribution à l'étude psychosociologique de la relation éducative. Le dramatique ou l'instrumental", *in* POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris : P.U.F., coll. "Education et formation", 9° édition 2001, 2° tirage 2010, p. 211-212.

FERRY Jean-Marc, *L'éthique reconstructive,* Paris : Les éditions du Cerf, coll. Humanités, 1996, 115

FERRY Luc, Lettre *à tous ceux qui aiment l'école*, Paris : Odile Jacob, Scérén/CNDP, 2003, 181 p.

FILLOUX Janine, *Du Contrat Pédagogique. Le discours inconscient de l'école,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 374 p.

FILLIOUX Jean-Claude, *Champ pédagogique et psychanalyse,* Paris : P.U.F., coll. "Education et Formation. Pédagogues et pédagogies", 2000, 128 p.

FILLIOUX Jean-Claude, article « Durkheim et les droits de l'homme »; article « Sanctions et punitions à l'école : Durkheim critique de Tolstoï » *in Epistémologie, éthique et sciences de l'éducation,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2001, 242 p.

FOUCAMBERT Jean, *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure,* Paris : Editions RETZ, 1986, 141 p.

FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours*, Paris : éditions Gallimard, 1971, 82 p.

FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison,* Paris : Gallimard, nrf, coll. "Bibliothèque des histoires", 1975, 318 p.

FREUD Sigmund, « Pulsions et destin des pulsions » (1915), *in Métapsychologie,* trad. J. Laplanche et J.B. Pontalis, Paris : Editions Gallimard, Coll. Idées, 1940, 187 p.

FREUD Sigmund, *Esquisse pour une psychologie scientifique, in Naissance de la psychanalyse,* Paris: P.U.F., 3ème éd. 1973, 424 p.

FREUD Sigmund, "Considérations actuelles sur la guerre et sur la mort" (1915), p. 7-40 *in Essais de psychanalyse*, et « Au-delà du principe de plaisir » (1920), *in Essais de psychanalyse*, p. 41-115, Paris : Petite Bibliothèque Payot, n° 44, 1981, 278 p.

FREUD Sigmund, *Totem et Tabou. Interprétation par la, psychanalyse de la vie sociale des peuples primitifs* (1913), Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1983, 186 p.

FREUD Sigmund, "Observations sur l'amour de transfert", *in La technique psychanalytique,* Paris : P.U.F., coll. "Bibliothèque de psychanalyse", 9° édition 1989, 143 p., p. 116-130.

FREUD Sigmund « La disposition à la névrose obsessionnelle. Une contribution au problème du choix de la névrose » (1913), p. 189-197 *in Névrose, psychose et perversion* (1973) et "Le problème

économique du masochisme" (1924), *in Névrose, psychose et perversion,* p. 287-297, 12ème édition 2002, préface et trad. Jean Laplanche, Paris: P.U.F., Bibliothèque de psychanalyse, 306 p.

FREUD Sigmund, *Malaise dans la civilisation,* publication originalement publiée en français dans la Revue française de psychanalyse en 1934. t. VII, n° 4, 1934 et t. XXXIV, n° 1, 1970. Reproduit tel quel par Les Presses Universitaires de France, 1971, dans la collection Bibliothèque de psychanalyse. Traduit de l'Allemand par CH. et J. ODIER Edition électronique réalisée par Gemma Paquet, classiques.uqac.ca/.../**freud**.../**malaise_civilisation**/**malaise_civilisation**.html -

FREUD Sigmund, *L'avenir d'une illusion* (1927), traduction française par Marie Bonaparte 1932, revue par l'auteur, 3ème édition, Paris : P.U.F., 1973, coll. Bibliothèque de psychanalyse, édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, 2005, classiques.uqac.ca/.../**freud**.../**avenir_dune_illusion**/.html.

FREUD Sigmund, *Cinq psychanalyses,* Paris : P.U.F., coll. Quadrige "Grands textes", 2006, 666 p.

GABERAN Philippe, *de l'engagement en éducation,* Toulouse : Erès, coll. "Connaissance de l'éducation", 1998, 168 p.

GALICHET François, *L'école, lieu de citoyenneté,* Paris : E.S.F. coll. "Pratiques & Enjeux Pédagogiques", 2005, 125 p.

GALINET François, *Pratiquer la philosophie à l'école,* Paris : Nathan, 2004, 210 p.

GALLUT Xavier, *Corps, éthique et fonction éducative. La différence en question.* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", Série Handicap et Education, 2012, 123 p.

GARAUDY Roger, *Pour connaître la pensée de Hegel,* Paris : Bordas, 1966, 208 p.

GAYET Daniel, *Les relations maître-élève,* Paris : Economica/Anthropos, coll. "Education", 2007, 242 p.

GAYET Daniel, *Ethique ou morale de l'éducation ?,* Paris : Editions du Cygne, coll. Pensée, 2009, 251 p.

GENDRON Claude, "La sollicitude. Une éthique relationnelle", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p., p. 47-84.

GENDRON Claude, "Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du *care* : une utopie?", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants,* sous la direction de France JUTRAS et Christiane GOHIER, Presses de l'Université du Québec, 2009, 324 p., p. 133-152.

GILLIGAN Carol, *Une voix différente. Pour une éthique du care,* trad. Annick Kwiatek revue par Vanessa Nurock, présentation par Sandra Laugier et Patricia Paperman, Paris : Flammarion, coll. Champs essais, 2008, 285 p.

GIRARD René, *La violence et le sacré,* Paris : Editions Bernard Grasset, coll. Pluriel, 1972, 534 p.

GIUST-DESPRAIRIES Florence, *La figure de l'autre dans l'école républicaine,* Paris : P.U.F, coll. "Education et formation", 2003, 225 p.

GIUST-DESPRAIRIES Florence, "Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée", *in L'institution en héritage. Mythes de fondation, transmissions, transformations,* ouvrage coordonné par NICOLLE Olivier et KAËS René, Paris : Dunod, 2007, 168 p, p. 105-135.

GOHIER Christiane, "Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants,* sous la direction de France JUTRAS et Christiane GOHIER, Presses de l'Université du Québec, 2009, 324 p., article p. 7-29

GORI Roland, *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ? Démocratie et subjectivité.* Editions Denoël, 2010, 412 p.

GUENO Jean-Pierre direction, *Mémoire de maîtres, paroles d'élèves…* Radio France 2001, Paris : Editions Librio, 159 p.

GUYOMARD Patrick, *Jouissance du tragique : Antigone, Lacan et le désir de l'analyste,* Paris : Aubier, coll. "Psychanalyse prise au mot", 1992, 132 p.

GUYOMARD Patrick, *Le désir d'éthique*, coll. "La psychanalyse prise au mot", Paris : Aubier, 1998, 207 p.

HABERMAS Jürgen, *Morale et communication* (1983), trad. et introd. par C. Bouchindhomme, Paris: Flammarion, coll. Champs, 1999, 212 p.

HABERMAS Jürgen, *De l'éthique de la discussion* (1991), trad. M. Hundyadi, première partie "Moralité et vie éthique", Paris : Flammarion, coll. Champs, 1999, 202 p.

HADOT Pierre, *Eloge de Socrate,* Paris : Editions Allia, 1998, 75 p.

HAIE Martial, "Penser la loi pour des adolescents psychotiques au sein d'une structure soignante", *in La sanction,* Revue du GRAPE, n°57, Erès, 2004, 124 p.

HATCHUEL Françoise, *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir,* Paris : Editions La Découverte /Poche, 2007, 162 p.

HEGEL, *La phénoménologie de l'esprit, tome I,* traduction Jean Hyppolite, Paris : Editions Aubier-Montaigne, coll. philosophie de l'esprit, 1941, 358 p.

HEGEL G.W.F., *La phénoménologie de l'esprit, tome II,* traduction Jean Hyppolite, Paris : Editions Aubier- Montaigne, coll. philosophie de l'esprit, 1941, 358 p., p. 145, cité par HABERMAS, *De l'éthique de la discussion, op.cit.,* p. 16.

HEGEL, *Préface à la phénoménologie de l'esprit,* texte, traduction et notes par Jean Hyppolite, Paris : Editions Aubier- Montaigne, bibliothèque philosophique bilingue, 1966, 224 p., p. 51.

HEGEL, *Principes de la Philosophie du droit,* trad. et commentaires par J.F. Kervégan, Nouvelle édition revue et augmentée, PUF, coll. « Quadrige », 2003, 512 p.

HEIDEGGER Martin, *Lettre sur l'Humanisme,* i*n Questions III,* Paris : Gallimard, 1966, p. 71-157, 225 p.

HEIDEGGER Martin, *Qu'est-ce qu'une chose ?* (1962), trad. Jean Reboul et Jacques Taminiaux, Paris : Gallimard, TEL, 2006, 266 p., p. 84.

HERFRAY Charlotte, *Les figures d'autorité. Un parcours initiatique* (2005), Editions Erès Arcanes, coll. « Hypothèses », 2008, 175 p.

HERITIER Françoise, *Masculin/Féminin I. La pensée de la différence,* Paris : Odile Jacob, 1996, 332 p.

HONNET Axel, *La lutte pour la reconnaissance* (1992), Paris : Les Editions du Cerf, 2010, 232 p.

HOUDE Olivier, *La psychologie de l'enfant* (2004), Paris : PUF, coll. Que sais-je ? 2005, 128 p.

HOUSSAYE Jean, « L'humanisme des enseignants du primaire : la douceur d'une illusion », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école,* Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. "Questions d'éducation et de formation", 2003, p. 65-73

HOUSSAYE Jean, « Des repères pour éduquer ? », *in Ethique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ?* Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi - Ethique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche le 23 mars 2003, Paris : L'Harmattan, 2004, p. 111-138.

HUE Marie-Claude, "Lorsque les élèves de maternelle légifèrent", *in* XYPAS Constantin, *Les citoyennetés scolaires, De la maternelle au lycée*, Paris : Presses Universitaires de France, 2003, 325 p., p. 147-163.

IMBERT Francis, *Pour une praxis pédagogique, Préface de Jacques Ardoino,* Paris : éditions Matrice, Collection PI (Pratique Institutionnelle), 1985, 400 p.

IMBERT Francis et le Groupe de Recherche de Pédagogie Institutionnelle, *L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts,* Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, 1996, 213 p.

IMBERT Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif pour une praxis pédagogique II* (1887), Paris : Editions Matrice, coll. PI (Pratique Institutionnelle), 4° édition 2000, 120 p.

IMBERT Francis, *L'impossible métier de pédagogue. Praxis ou poïesis, Ethique ou morale,* Issy-les-Moulineaux : E.S.F. éditeur, coll. Pédagogies, 2000, 172 p.

IMBERT Francis, *Médiations, Institutions et Loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle,* (1994), Paris : ESF éditeur, 2007, 131 p.

JAFFRO Laurent, article "Ethique et Morale" in *Notions de philosophie III*, sous la direction de KAMBOUCHNER Denis, Editions Gallimard 1995, coll. folio essais, 736 p.

JONAS Hans, *Le Principe Responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique,* trad. Greisch Jean, Paris : Champ Flammarion, 1990, 470 p.

JOURDAIN Christine, *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine,* Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 2004, 264 p.

JUNG Carl Gustav, *Psychologie et éducation* (1962), trad. Yves Le Lay, Paris : Buchet/Castel, 267 p.

JURANVILLE Alain, *Lacan et la philosophie,* Paris : P.U.F., coll. « Philosophie d'aujourd'hui », 1984, 495 p.

KAËS René, « Réalité psychique et souffrance dans les institutions », in *L'institution et les institutions. Etudes psychanalytiques,* ouvrage coordonné par KAËS René, Paris : Dunod, 1987, coll. Inconscient et culture 219 p, article p. 1-46.

KAËS René, « Quatre études sur la fantasmatique de la formation et le désir de former », in KAËS René, ANZIEU Didier, THOMAS Louis-Vincent, *Fantasme et formation,* Paris : Dunod, coll. "Inconscient et culture", 1997, 173 p.

KHALDI Eddy et FITOUSSI Muriel, *Main basse sur l'école publique,* Paris : Demopolis, 2008, 223 p.

KANT Emmanuel, *La religion dans les limites de la simple raison* (1793), trad. et avant-propos J. Gibelin, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1965, 262 p.

KANT Emmanuel, *Critique de la raison pure,* trad. et notes par A. Tremesaygues et B. Pacaud, Paris : P.U.F., 1944, 8° édition 1975, 584 p.

KANT Emmanuel, *Critique de la raison pratique,* trad. François Picavet, introd. F.Alquié, Paris : P.U.F., 1943, 7° édition 1976, 192 p.

KANT Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs,* trad. Victor Delbos, Ed. Delagrave, 1979, 210 p.

KANT Emmanuel, *Critique de la faculté de juger,* Paris : Librairie Philosophique J.VRIN, 1979, 308 p.

KANT Emmanuel, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique,* traduction et commentaire J.M. MUGLIONI, Paris : Editions Pédagogie moderne - Bordas, 1981, 191 p.

KANT Emmanuel, *Sur un prétendu droit de mentir par humanité* (1797), *in Théorie et pratique/Droit de mentir,* Paris : librairie philosophique J.Vrin, 1990, 103 p., p. 67-73.

KANT Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, introduction, traduction et notes par Alexis Philonenko, Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 1993, 160 p.

KANT Emmanuel, *Métaphysique de mœurs II : Doctrine du droit. Doctrine de la vertu*, trad. Alain Renault, Paris : GF- Flammarion, 1994, 416 p.

KANT Emmanuel, *Qu'est-ce que les Lumières ?* (1784), trad. J.M. Muglioni, Classiques Hatier, 1999, 96 p.

KIERKEGAARD Sören, *Journal d'un Séducteur*, trad. par F. et O. Prior et M. H. Guignot, Paris : Gallimard, coll. Folio Essais, 1990, 252 p.

KLEIN Mélanie, *La psychanalyse des enfants,* Paris : PUF, coll. Quadrige, 318 p.

KOHLBERG Lawrence, *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, Ph. D. Dissertation, University of Chicago, 1958.

KOYRE Alexandre, *Introduction à la lecture de Platon*, Paris : Gallimard, coll. "Les Essais, 1962, 231 p.

KUENDIG Willy, "Une pratique pédagogique dans le secondaire : aperçus psychanalytiques", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse,* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2003, 241 p., p. 162-182.

LA BORDERIE René, *Le métier d'élève*, Paris : Hachette, coll. "Pédagogies pour demain", 1991, 159 p.

LACAN Jacques, « Kant avec Sade », version originale publiée dans un article daté de septembre 1962 et qui paraît pour la première fois en 1963, dans le numéro 191 de la revue *Critique*, p. 291-313, ww.ecole-**lacan**ienne.net/documents/1962-09-00.doc. Article également publié *in Ecrits* II (1966).

LACAN Jacques, « Le séminaire sur "La lettre volée" »; « Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je »; « La chose freudienne ou Sens du retour à Freud en psychanalyse »; Discours de Rome : « Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse », *in Ecrits I,* Paris : Editions du Seuil, Coll. Points, 1966, 289 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre I. Les écrits techniques de Freud* (1953-1954); Paris : Editions du Seuil, coll. "Champ freudien," 1975, 318 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse* (1954- 1955), Paris : Editions du Seuil, coll. "Le champ freudien", 1978, 375 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre V. Les formations de l'Inconscient* (1957-58), Paris : Seuil, coll. "Le champ freudien", 1998, 518 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VI. Le désir et son interprétation* (1958-59), Leçon 1, 12 novembre 1958, éd. électronique : http://www.valas.fr/IMG/pdf/S6_LE_DESIR.pdf, 814 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse* (1959-1960), Paris : Editions du Seuil, coll. "Champ Freudien", 1986, 375 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire Livre VIII. Le transfert* (1960-1961), Paris : Seuil, coll. "Champ Freudien", 1991, 464 p.

LACAN Jacques, « La schize de l'œil et du regard », *Le Séminaire, Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (1964), Paris : Editions du Seuil, coll. Points Essais, 1973, 312 p.

LACAN Jacques, *Le Séminaire, livre XVII. L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), Paris : Editions du Seuil, coll. "Champ Freudien", 1991, 246 p.

LACAN Jacques, "Dieu et la jouissance de la femme" (20 février 1973), *in Le Séminaire, livre XX. Encore,* Paris : Seuil, 1975, 187 p., p. 83-98.

LACAN Jacques, "La direction de la cure et les principes de son pouvoir" (1958); "Kant avec Sade"; "Subversion du sujet et dialectique du désir", *in Ecrits* II (1966), Paris : Seuil, 1999, 402 p.

LACAN Jacques, « Le symbolique, l'imaginaire et le réel », *in Des noms du Père,* Paris : Editions du Seuil, 2005, 105 p., p. 9- 63.

LALANNE Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire,* Préface de François Dagognet, Issy-Les -Moulineaux : E.S.F., 2002, 124 p.

LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris : PUF, 2008, 173 p.

LAPLANCHE Jean et PONTALIS J.B., *Vocabulaire de psychanalyse* (1967), 10°édition, Paris : P.U.F., 1990, 523 p.

LAPREE Raymond "La clarification des valeurs "nouvelle manière". Pour élargir la conscience de soi et des autres à travers l'expérience du quotidien, *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p. p. 1-46.

LARMORE Charles, RENAUT Alain, *Débat sur l'éthique*, Paris : Grasset, Nouveau collège de philosophie, 2004, 122 p.

LAUGIER Sandra, "Le sujet du *care* : vulnérabilité et expression ordinaire", *in* MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, PAPERMAN Patricia, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité,* Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2009, 302 p., p. 159-200.

LAVAL Christian, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public,* Paris : Editions la Découverte, 2004, 346 p.

LAVAL Christian, VERGNE Francis, CLEMENT Pierre et DREUX Guy, *La nouvelle école capitaliste,* Paris : Editions La Découverte, 2011, 275 p.

LECORPS Philippe et PATURET Jean-Bernard, *Santé publique, du biopouvoir à la démocratie,* Editions de l'école nationale de la santé publique, 1999, 186 p.

LEGAULT Georges A., *Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable,* Presses de l'Université du Québec, 2004, 290 p.

LEGENDRE Pierre, *Jouir du pouvoir. Traité de la Bureaucratie patriote,* Paris : Editions de Minuit**,** coll. « Critique », 1976, 280 p.

LEGENDRE Pierre, *Leçons IV. L'inestimable objet de la transmission, Etude sur le principe généalogique en Occident,* Paris : Fayard, 1985, 408 p.

LEGENDRE Pierre, *in Leçons VIII. Le crime du caporal Lortie. Traité sur le Père,* Paris : Fayard, 1989, 187 p.

LEGENDRE Pierre, *Leçons VI. Les enfants du texte. Etude sur la fonction parentale des Etats,* Paris : Fayard, 1992, 470 p.

LEGENDRE Pierre, *La fabrique de l'homme occidental,* éd. Mille et une nuits, 1996, 56 p.

LEGENDRE Pierre, *Sur la question dogmatique en Occident,* Paris : Fayard, 1999, 369 p.

LEGENDRE Pierre, *La balafre. A la jeunesse désireuse…* Paris : Fayard/Mille et une nuits, 2007, 105 p.

LEGER Diane et RUGIRA Jeanne-Marie, "L'éducation à la sensibilité éthique. Un pont entre immanence et compétence", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (direction F. JUTRAS et C. GOHIER), Presses de l'Université du Québec, 2009, 324 p*.,* p. 93-114.

LELEUX Claudine, "L'éthique de la discussion. Pour une éducation à l'intercompréhension.", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p., p. 105-134.

LE POUPON-PIRARD Jeanine "Le censeur n'est pas éthique. Questions au surmoi", *in* LE POUPON-PIRARD Jeanine, METTENS Pascal, NSHIMIRIMANA Léandre, PIRARD Regnier, *L'éthique hors la loi. Questions pour la psychanalyse,* Paris : De Boeck Université, 1997, 160 p., p. 11-44.

LESOURD Serge, *L'éducation est une déformation subjective, in* BOUCHARD Pascal, *La question du sujet en éducation et en formation,* Paris : Editions L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 203 p., p. 85-96.

LE TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE Informatisé, atilf.atilf.fr/**tlf**.htm

LEVINAS Emmanuel, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité,*: La Haye : Martinus NIjhoff, 1971, coll. Biblio Essais, 348 p.

LEVINAS Emmanuel, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence,* Le livre de poche, coll. "Biblio Essais", 1990, 288 p.

LEVINAS Emmanuel, *De l'être à l'autre, in* LENOIR Frédéric, *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l'éthique,* Paris : Fayard, 1991, 272 p., p. 243-245

LEVY Béatrice et BOUCHARD Pascal, article « L'enseignant est-il un sujet ? », in BOUCHARD Pascal, *La question du sujet en éducation et en formation,* Paris : Editions L'Harmattan, coll. "Savoir et formation", 1996, 203 p., p. 127-144.

LOCKE, *Essai philosophique concernant l'entendement humain* (1690), trad. Pierre Coste, Paris : Vrin, 1972, 629 p.

LOEFFEL Laurence, *Enseigner la démocratie, nouveaux enjeux, nouveaux défis,* Paris : Armand colin, coll. "débats d'école", 2009, 158 p.

LOEFFEL Laurence (direction), *Ecole, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui,* Paris : Presses Universitaires du Septentrion, coll. Education et didactiques, 2009, 136 p.

LYOTARD Jean-François, « Le cours philosophique », in *La grève des philosophes*. *Ecole et philosophie.* Ouvrage collectif, Paris : éd. Osiris, 1986, 192 p.

MACINTYRE Alasdair, *Après la vertu,* Paris : Quadrige/P.U.F., 2006 (4°édition), 282 p.

MALHERBE Jean-François, *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique* III, Montréal : Liber, 2006, 118 p.

MALLET Marie-Anne, *les élèves dans le miroir de leur enseignant. Plus lucides et plus indépendants qu'on ne le croit,* préface de Philippe Perrenoud, Paris : éditions Mare & Martin, coll. "Savoirs de vie, vie des savoirs", 2007, 328 p.

MANNONI Octave, *Un commencement qui n'en finit pas. Transfert, interprétation, théorie,* Paris : Editions du Seuil, 1980, 185 p.

MARCEL Jean-François, "Compétences et développement professionnels de l'enseignant", in *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* ouvrage coordonné par LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, Paris : L'Harmattan, coll. "Action & Savoir", 189 p., p. 145-168.

MARZANO Michela, *Extension du domaine de la manipulation. De l'entreprise à la vie privée,* Paris : Editions Grasset, coll. Pluriel, 2008, 282 p.

MAUCO Georges, *Psychanalyse et éducation* (1967), Paris : Flammarion, coll. Champs, 1993, 286 p.

MAURY Liliane, *L'enseignement de la morale,* Paris : P.U.F., coll. "Que sais-je ? ", 1999, 128 p.

MEIRIEU Philippe, *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie* (1991), Paris : édition ESF, Collection Pédagogies, 6° tirage 1997, 198 p.

MEIRIEU Philippe, *Faire l'école, faire la classe,* Paris : E.S.F. 2004, 188 p.

MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : le devoir de résister,* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, hors série de la collection Pédagogies, 2007, 128 p.

MERCIER Samuel, *L'Ethique dans les entreprises* (1999), Paris : La Découverte, coll. Repères, 2004, 128 p.

MICHARD Pierre et YATCHINOSKY Arlette, "En quoi le bilan de compétences renouvelle la problématique de la compétence", *in* MINET Francis, PARLIER Michel, DE WITTE Serge, *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* Paris : L'Harmattan, 1994, 230 p.

MILLER Alice, *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris : Aubier, 1984, 320 p.

MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, PAPERMAN Patricia, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité,* Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2009, 302 p.

MONTAIGNE, *Essais,* livre 2, chapitre VIII, Edition Villey-Saulnier, préface de Marcel Conche, Paris : P.U.F., coll. Quadrige/Grands textes, 1504 p.

MONJO Roger, " L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance", *in* MOREAU Didier (direction), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes.* Paris : L'Harmattan, coll. Evaluer, 2012, 274 p., p. 217-247.

MORANDI Franc, *Philosophie de l'éducation,* Paris : Nathan Université, coll. Education, 2003, 128 p.

MOREAU Didier, *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation,* thèse présentée et soutenue publiquement le 13 février 2003, à l'Université de Nantes.

MOREAU Didier, "Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (direction F. JUTRAS et C. GOHIER), Presses de l'Université du Québec, 2009, 324 p., p. 163-175.

MOREAU Didier, "De l'hypnotiseur à l'herméneute : une figure postmoderne de la magistralité", *in* BILLOUET Pierre (coord.), *Figures de la magistralité. Maître, élève et culture,* Paris : L'Harmattan, coll. "Pédagogie : crises, mémoire, repères", 2009, 225 p., p. 113-125.

MOREAU Didier, *Education et théorie morale,* Paris : Librairie philosophique J. Vrin, coll. "Philosophie de l'éducation", 2011, 320 p.

MOREAU Didier, "Une vie éthique professionnelle des enseignants est-elle possible ?", *in* MOREAU Didier (direction), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes,* Paris : L'Harmattan, coll. Evaluer, 2012, 274 p., p. 249-270,

MORIN Elizabeth, « L'école peut-elle donner l'exemple ? Ethique et Education », *in Ethique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ?* Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi - Ethique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche le 23 mars 2003, Paris : L'Harmattan, 2004, p. 201-211.

MORRIS Ronald W., "L'approche narrative. Penser avec sa propre histoire et avec les histoires d'autrui", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p. 135-169.

MOUGNIOTTE Alain, *L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie,* Presses Universitaires de Lyon, 1996, 142 p.

MOUGNIOTTE Alain, « Valeurs de la République à l'école », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école,* Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Presses Universitaires de Nancy, coll. "Questions d'éducation et de formation", 2003, article p. 57-64.

MUGLIONI Jacques, *L'école ou le loisir de penser,* coll. Actes et rapports pour l'éducation, CNDP, 1993, 270 p.

MUSIL Robert, *L'homme sans qualités,* Paris : Editions du Seuil, coll. Points, tomes 1 et 2, trad. Philippe Jaccottet, 1956, 793 p. /1038 p.

NIETZSCHE Friedrich, *Le Gai Savoir,* trad. Alexandre Vialatte, Paris : Idées/Gallimard, 1950, 381 p.

NIETZSCHE Friedrich, *La généalogie de la morale,* trad. Henri Albert, Paris : Editions Gallimard, coll. Idées, 1964, 250 p.

NIETZSCHE, *Par-delà le bien et le mal,* trad. Cornélius Heim, Paris : Editions Gallimard, coll. Idées, 1971, 250 p.

NIETZSCHE Friedrich, *Fragments posthumes, in Œuvres philosophiques complètes,* Automne 1885 - printemps 1886, 1 (182), trad. Julien Hervier, Paris : Gallimard, 1978, 387 p.

NIMIER Jacques, *Les modes de relations aux mathématiques : attitudes et représentations,* Paris : Meridiens Klincksieck, Coll. "Psychologie sociale", 1988, 304 p.

NIQUE Christian et LELIEVRE Claude, *La République n'éduquera plus : la fin du mythe Ferry,* Paris : Plon, coll. "Sciences et savoirs", 1993, 266 p.

NODDINGS Nel, *Caring : a Feminine Approach to Ethics and Moral Education The Challenge to Care in Schools* (1984), Berkeley : University of California Press, 216 p.,

OGIEN Ruwen, *L'éthique d'aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes,* Paris : Gallimard, coll. "Folio Essais », 2007, 253 p.

OGIEN Ruwen, TAPPOLET Christine, *Les concepts de l'éthique. Faut-il être conséquentialiste ?* Paris : éditions Hermann, coll. "L'avocat du diable", 2009, 232 p.

OZOUF Jacques, OZOUF Mona, *La République des Instituteurs,* Paris Editions du Seuil, coll. Points Histoire, numéro 284**,** 2001, 487 p.

PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs. Code Soleil et Ferré*, Paris : L'Harmattan, 2007, 249 p.

PAGONI-ANDREANI Maria, *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, coll. Education, 1999, 135 p.

PATURET Jean-Bernard, *De Magistro : le discours du maître en question,* Ramonville Saint Agne : Editions Erès, 1997, 146 p.

PATURET Jean Bernard, *De la responsabilité en éducation* (1995)*,* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 2003, 127

PATURET Jean-Bernard, *La psychanalyse « à coups de marteau »,* Ramonville Saint-Agne : Editions Erès, 2004, 143 p.

PATURET Jean-Bernard, *Incroyables religions. Une lecture psychanalytique du phénomène religieux.* Paris : Les Editions du Cerf, coll. L'histoire à vif, 2008, 101 p.

PATURET Jean-Bernard, *Le transfert à l'usage des enseignants et des éducateurs. Approche psychanalytique,* Montpellier : Sauramps Médical, 2012, 61 p.

PENNAC Daniel, *Chagrin d'école,* prix Renaudot 2007, Paris : éd. Gallimard, 2007, 320 p.

PERRENOUD Philippe, "Curriculum : le formel, le réel, le caché", in HOUSSAYE Jean (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, 352 p., p. 61-76, source originale : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html

PERRENOUD Philippe, *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique Sociale, 1993, 192 p.

PERRENOUD Philippe, *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec,* Paris : ESF, 1996 (2ème éd.), 206 p.

PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994), Paris : ESF éditeur, coll. "Pédagogie /Recherche", 2004, 208 p.

PERRENOUD Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, coll. "Pédagogies", 2010, 219 p.

PERRENOUD Philippe, *Construire des compétences dès l'école* (1997), Issy-les-moulineaux : ESF éditeur, coll. "Pratiques & enjeux pédagogiques", 2011, 125 p.

PEYRON-BONJAN Christiane, *Pour l'art d'inventer en éducation,* Paris : L'Harmattan, série références, 1994, 156 p.

PHILIPPE Marie-Dominique, entretien *in* LENOIR Frédéric, *Le temps de la responsabilité. Entretiens sur l'éthique,* Paris : Fayard, 1991, 272 p., article p. 229-245

PIAGET Jean, *Six études de psychologie,* Paris : Gallimard, coll. Folio Essais, 1987, 215 p.,

PIAGET Jean, *Le jugement moral chez l'enfant* (1932), Paris : P.U.F., 1992, 330 p.

PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La psychologie de* l'enfant (1966), éd. P.U.F, coll. Quadrige, 2006, 152 p.

PICQUENOT Alain (coordination), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle. Education et psychanalyse aujourd'hui,* Dijon : Scéren, CRDP Bourgogne, Actes et rapports pour l'éducation, 190 p.

PLASSE-BOUTEYRE Christine, "Le métier d'élève", *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* Ouvrage coordonné par LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, Paris : L'Harmattan, coll. "Action & Savoir", 189 p, p. 125-143.

PLATON *Le Phèdre,* trad., notices et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1964, 188 p., p. 89-187

PLATON, *Apologie de Socrate,* trad. et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1965, 188 p., p. 27-80.

PLATON, *Ion,* traduction et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 442 p., p. 399-428.

PLATON, *Premier Alcibiade, in Premiers Dialogues,* p. 101-176 ; *Charmide, in Premiers dialogues,* p. 273-302, trad. et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 443 p.

PLATON, *Théétète,* trad., notices et notes par Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 309 p.

PLATON, *Ménon in Protagoras et autres dialogues,* trad. et notes Emile Chambry, Paris : Garnier-Flammarion, 1967, 503 p., p. 325-375.

PLATON, *Ménon,* introduction et commentaires par Jean-Claude Fraisse, Paris : Hatier, coll. Profil Philosophie, 1987, 80 p.

PLATON, *Le Banquet,* traduction inédite, introduction et notes par Luc Brisson, Paris : GF Flammarion, 1998, 261 p.

PLATON, *La République*, trad., introduction et notes par Georges Leroux, Paris : GF Flammarion, 2002, 801 p.

PLATON, *Gorgias,* Nathan 2003, coll. « Les intégrales de philo », trad. J.P. Laffitte, Notes et commentaires J. Laffite, 238 p.

PLATON, *Les lois, Livres I à VI,* trad. L. Brisson et J.F. Pradeau, Paris : éditions GF Flammarion, 2006, 456 p.

POCHET Catherine, OURY Fernand et OURY Jean, *« L'année dernière, j'étais mort… » signé Miloud. Pédagogie et psychothérapie institutionnelles,* Editions Matrice, 1986, 202 p.

POMMIER Jacques, *L'Autre en question. Approche philosophique et psychanalytique de la Différence,* Paris : éd. Economica / Anthropos, 2010, 213 p.

POSTIC Marcel, *La relation éducative*, Paris : P.U.F., coll. "Education et formation", 9° édition 2001, 2° tirage 2010, 324 p.

POTVIN P., FORTIN L., MARCOTTE D., ROYER É. et DESLANDES R., *Guide de prévention du décrochage scolaire*, CTREQ (Centre de Transfert pour la Réussite Educative au Québec), Bibliothèque nationale du Québec, 2004, Section Intervenants, 35 p.

PRAIRAT Eirick, *La sanction. Petites méditations à l'usage des éducateurs,* Editions L'Harmattan, 1997, 136 p.

PRAIRAT Eirick, « Du respect et de l'hospitalité », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école,* Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine, mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Presses Universitaires de Nancy, coll. "Questions d'éducation et de formation", 2003, p. 105-116.

PRAIRAT Eirick, *La sanction en éducation,* Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? 2003, 127 p.

PRAIRAT Eirick, *Sanction et Socialisation. Idées, résultats et problèmes,* 2° édition corrigée 2002, Paris: Presses Universitaires de France, coll. Education et Formation, 2° tirage : 2004, 213 p.

PRAIRAT Eirick, *De la déontologie enseignante,* Paris : P.U.F., Coll. Quadrige, 2009, 189 p.

PROVENCHER Martin, *Petit cours d'éthique et politique,* Montréal : Les Editions de la Chenelière/Education, 2008, 186 p.

PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'enseignant dans la classe* (1983), Paris : L'Harmattan, coll. Histoire et Mémoire de la Formation, 2005, 150 p.

PUJADE-RENAUD Claude, *Le corps de l'élève dans la classe* (1983), L'Harmattan, coll. Histoire et Mémoire de la Formation, 2005, 164 p.

RATHS Louis E, HARMIN Merrill and SIMON Sidney B (1966), *Values and Teaching. Working with Values in the Classroom*, Columbus : 2ème édition 1978, C.E. Merrill, 353 p.

REBOUL Olivier, *Les valeurs de l'éducation* (1992), Paris : P.U.F., 2° édition 1999, 249 p.

REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation* (1989), Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ?, 9° édition 2001, 127 p.

REBOUL Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement* (1980), 10ème éd. 2010, Paris : P.U.F., coll. Education et Formation, 206 p.

RENATA PRADO Maria, "Ecole maternelle : éduquer ou encadrer ?" *in La sanction,* Revue du GRAPE, n° 57, Erès, 2004, 124 p.

RENAUT Alain, *La fin de l'autorité*, Paris : Flammarion, coll. Champs, 2004, 266 p.

RESWEBER Jean-Paul, « Entre idéologie et utopie : le corps dénié», *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine,* mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Presses Universitaires de Nancy, coll. Questions d'éducation et de formation, 2003, p. 141-152.

REVAULT D'ALLONNES Myriam, *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité,* Paris : Editions du Seuil, 2006, 271 p.

REY Bernard, "Les référentiels", *in Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage,* dossier coordonné par CHAUVIGNE Christian et LENOIR Yves, Lyon : INRP éditions, coll. "Recherche & Formation", 2010, 180 p., p. 117-120.

RICOEUR Paul, *Interprétation du mythe de la peine*, in *Le mythe de la peine*, Paris : Aubier-Montaigne, 1967.

RICOEUR Paul, *Etre, Essence et Substance chez Platon et Aristote,* Paris : Société d'Edition d'Enseignement Supérieur, 1982, 265 p.

RICŒUR Paul, « Avant la loi morale : l'éthique », in *Encyclopédie Universalis*, supplément II, Les enjeux, Paris, 1985.

RICOEUR Paul, *Soi-même comme un autre*, Editions du Seuil, 1990, coll. Essais, 425 p.

RICOEUR Paul, *La méoire, l'histoire, l'oubli.* Editions du Seuil, 2000, coll. Essais, 695 p.

ROCHE Georges, *L'apprenti-citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps,* Paris : ESF, coll. Pédagogies, 1993, 173 p.

ROHART Jean-Daniel, *Action éducative et éthique. Pour un compagnonnage des acteurs de la relation éducative,* préface de Guy Avanzini, Paris : L'Harmattan, 2001, 229 p.

ROMEYER-DHERBEY Gilbert, *Les Sophistes* (2002), Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? 2009, 127 p.

ROMILLY Jacqueline, *Les Grands Sophistes dans l'Athènes de Périclès,* Paris : éd. De Fallois, 1988, 334 p.

ROSENTHAL Robert et JACOBSON Leonore F., *Pygmalion à l'école - L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves* (1968), trad. S. Audebert et Y. Rickards, Paris : Casterman, 1971.

ROUSTANG François, *La fin de la plainte,* Paris : éditions Odile Jacob poches, 2001, 249 p.

ROUSTANG François, *Le secret de Socrate pour changer la vie,* Paris : Odile Jacob, 2009, 237 p.

ROUZEL Joseph, *Le transfert dans la relation éducative. Psychanalyse et travail social,* Paris : Dunod, 2002, 231 p.

ROVIELLO Anne-Marie, *L'institution kantienne de la liberté,* Bruxelles (Belgique) : Editions OUSIA, 1984, 234 p.

ROY BUREAU Lucille, "L'éducation du caractère ou le retour de l'apprentissage de la vertu", *in* BOUCHARD Nancy, *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines,* Québec : Presses de l'université du Québec, 2002, 199 p., p. 85-104.

ROY BUREAU Lucille, "Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement", *in Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants,* sous la direction de France JUTRAS et Christiane GOHIER, Presses de l'Université du Québec, 2009, 324 p., p. 115-131.

SAINT AUGUSTIN, *Le Maître (De Magistro),* Ed. Klincksieck, 2002, X.31.

SAINT AUGUSTIN, *De la vraie religion,* XXIX, 72, *in* http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin

SAINT AUGUSTIN, *La Trinité,* livre X, I, 3*, in* http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin

SAINT-PAUL, Epître aux Romains, *La Bible de Jérusalem,* Paris : Desclée de Brouwer, 1975, 2160 p.

SARKOZY Nicolas, *Lettre aux éducateurs,* 4 juillet 2007 Paris : Documentation française, 2007, 31 p.

SAVATER Fernando, *Ethique à l'usage de mon fils,* trad. Claude Bleton, Paris : Seuil, 1998, 179 p.

SCHNEIDER Monique, *La détresse aux sources de l'éthique,* Paris : Seuil, 2011, 381 p.

SCHÖN Donald A (1983), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel,* trad. J. Hexnemand et D. Gagnon, Montréal : Editions Logiques, coll. Formation Des Maîtres, 1994, 418 p.

SESTON-RIUDAVETZ Yvonne, *Une écoute particulière. La pédagogie peut-elle ignorer la psychanalyse ?* Nice : Z'éditions, 2000, 294 p.

SHAH Idries, *Sagesse des idiots,* trad. Jean Néaumet, Editions Le Courrier du Livre, 1984, 158 p.

SIMHA André, *La conscience, du corps au sujet.* Paris : Armand Colin, 2004, 191 p.

SOLERE-QUEVAL Sylvie, « Les IUFM sonnent-ils le glas des valeurs républicaines ? », *in Les valeurs. Savoir et éducation à l'école, Actes du colloque organisé à l'IUFM de Lorraine,* mai 2002, sous la direction de PRAIRAT Eirick et ANDRIEU Bernard, Presses Universitaires de Nancy, coll. "Questions d'éducation et de formation", 2003, p. 95-104.

SOLERE-QUEVAL Sylvie, (direction), *Les valeurs au risque de l'école,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, coll. "éducation et didactiques", 1999 213 p.

SPINOZA Baruch, *Ethique,* trad. et notes Charles Appuhn, Paris : Garnier-Flammarion, 1965, 379 p.

SPINOZA Baruch, *Lettre LVIII à Schuller* (1674), *in* tome 4 des œuvres, trad. et notes par Charles Appuhn, Paris : Garnier-Flammarion, 1966, 379 p.

SUBLON Roland, *Fonder l'éthique en psychanalyse,* FAC éditions, 1982, 138 p.

SUZANNE Bernard, texte grec du *Ménon,* Introduction, traduction et notes, 2009, 215 p., http://plato-dialogues.org/fr/pdf/menon.pdf

TALBOT Laurence « Les compétences des enseignants du premier degré », *in Usages de la notion de compétence en éducation et en formation,* ouvrage coordonné par LEMAÎTRE Denis et HATANO Maude, Paris : L'Harmattan, coll. Action & Savoir, 189 p., article p. 49-71.

THEVENOT Xavier et JONCHERAY J.- *Pour une éthique de la pratique éducative.* Editions Desclée. 1991, 291 p.

THIEL Marie-Jo, THEVENOT Xavier, *Pratiquer l'analyse éthique. Etudier un cas, examiner un texte.* Paris : Cerf, coll. "Recherches morales", 2007, 408 p.

TISSERON Serge, *L'empathie au cœur du jeu social,* Paris : Albin Michel, 2010, 226 p.

TORNIKIAN Jean (coordination), *Paroles de l'enfant et éthique professionnelle*, CRDP, 270 p.Actes et rapports pour l'éducation, textes réunis par jean Tornikian à l'issue du deuxième Colloque européen des droits de l'enfant, Amiens, les 22, 23, 24 octobre 1992, 270 p.

TOZZI Michel, *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie* (1994), Lyon : Chronique sociale, 1999, 215 p.

TOZZI Michel (coordination), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire,* Paris : Hachette Education/CNDP, 2001, 127 p.

TOZZI Michel, *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Lyon : Chronique sociale, coll. "Pédagogie Formation", 2006, 203 p.

TOZZI Michel, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2007, 208 p.

TRIBOLET Serge, *Freud, Lacan, Dolto enfin expliqués !* L'Esprit du Temps, coll. Le monde « psy », 2008, 216 p.

TRONTO Joan, *Un monde vulnérable. Pour une politique du care, Paris :* La Découverte, 2009, 239 p.

TRONTO Joan, "*Care* démocratique et démocraties du *care*", *in* MOLINIER Pascale, LAUGIER Sandra, PAPERMAN Patricia, *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité,* Paris : Petite Bibliothèque Payot, 2009, 302 p., p. 35-55.

VALENTIN Christiane, *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir,* Paris : E.S.F., coll. "Pratiques & enjeux pédagogiques", 1997, 122 p.

VALLET Patricia, *Désir d'emprise et éthique de la formation*, Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2003, 349 p.

VAN DE KERCHOVE Michel, *Quand dire c'est punir, essai sur le jugement pénal,* Bruxelles : Facultés universitaires Saint-Louis, 2005, 318 p.

VASQUEZ A. et OURY F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle,* Paris : Maspéro, 1971, 768 p.

VERNANT Jean-Pierre, « Aspects mythiques de la mémoire et du temps », *Mythe et pensée chez les Grecs,* I, Paris : Maspéro, 1965, 229 p.

VIGARELLO Georges, article « L'individu dans l'histoire de l'éducation », in *La question du sujet en éducation et en formation,* Paris : Editions L'Harmattan, coll. Savoir et Formation, 1996, 203 p.

VINCENT Jean-François, *Eduquer à la citoyenneté,* Paris : Delagrave, coll. "Un projet pour…",2006, 108 p.

VYGOTSKY Lev Semionovitch (1934), *Pensée et Langage,* trad. François Sève, commentaire Jean Piaget, Paris : Editions Sociales, 1985, 419 p.

WALGRAVE Lode, "La justice restaurative et la perspective des victimes concrètes, *in Justice réparatrice et médiation pénale. Convergences ou divergences ?*, sous la direction de JACCOUD Mylène, L'Harmattan, Coll.Sciences Criminelles, 2003, 273 p.

WEBER Max, « Le métier et la vocation d'homme politique », *in Le savant et le politique* (1919), Paris : Union Générale d'Éditions, Coll. Le Monde en 10-18, 1963, 186 pages, version électronique : www.uqac.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html

WILLIAMS Bernard, *L'éthique et les limites de la philosophie* (1985), Paris : Gallimard, coll. "nrf essais", 1990, 245 p.

WILLIAMS Bernard, *La fortune morale. Moralité et autres essais,* Paris : P.U.F., coll. "Philosophie morale", 1994, 386 p.

WINNICOTT Donald, « Influencer et être influencé », *in L'enfant et le monde extérieur* (1957), Paris: Petite Bibliothèque Payot, 1972, 177 p.

WITTGENSTEIN Ludwig, *Remarques mêlées*, Paris : Garnier Flammarion, 2002, 236 p

WOLF Francis, *Foucault, l'ordre du discours et la vérité, in Cahiers philosophiques,* Editions SCEREN-CNDP, hors-série "La science", septembre 2006, 134 p., p. 73-93.

XYPAS Constantin, *Les citoyennetés scolaires, De la maternelle au lycée*, Paris : Presses Universitaires de France, 2003, 325 p.

XYPAS Constantin (direction), *Education et valeurs. Approches plurielles,* Paris : Anthropos-Flammarion, 1996, 208 p.

YUREN Teresa, *Quelle éthique en formation ?* trad. Hélène Blocquaux et Marina Borghino, Paris : L'harmattan, coll. "Education & Formation", série Références, 1999, 104 p.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel et HATEM Rolande, *Travail par compétences et par socle commun,* Sceren CRDP Académie d'Amiens, coll. Repères pour Agir Second Degré, 2009, 224 p.

ZAPATA Antoine, *Pratiques enseignantes : agir au service de valeurs,* Préface de Pierre-André Dupuis, Paris : L'Harmattan, 2009, p. 179.

ZULLIG Hans, "Un manque dans la pédagogie psychanalytique", *in* CIFALI Mireille et MOLL Jeanne, *Pédagogie et psychanalyse* Paris : L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation", 2003, 241 p., p. 192-205.

ARTICLES (revues/sites)

BAUMARD Maryline "Dix leçons du classement Pisa 2009", extrait du journal *Le Monde*, in *http://www.lemonde.fr/societe/article/2010/12/07/dix-lecons-du-classement-pisa-2009*

BERGES-BOUNES Marika, article du 08/01/2005 intitulé « Je sais pas…c'est ma mère qui sait… », publié sur le site © Association lacanienne internationale 2008- www.freud-lacan.com/Journees_etude.../L_enfant_et_le_savoir

BOUHIA Rachid, *Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques, in* revue Éducation et formations, Thibaut de Saint-Pol - N° 79, décembre 2010, http://www.education.gouv.fr/cid54767/sortir-sans-diplome-systeme-educatif-une-nouvelle-approche-des-determinants-socio-economiques.html

BRICHAUX Jean, "L'enseignant, d'une métaphore à l'autre", *in* la Revue Française de Pédagogie, n° 118, janvier-février-mars 1997.

CASTEL Pierre-Henri, "Y a-t-il une psychologie morale freudienne?" (paru dans la monographie *La vie morale* de la *Revue internationale de psychopathologie*), http://pierrehenri.castel.free.fr/Articles/psychomorale.htm

CAUSSE Jean-Daniel, 2008-2009 : " La ligature de l'amour et de la haine en psychanalyse", Master 2 philosophie, spécialité «communauté et identité en psychanalyse », Université Paul Valéry, Montpellier III.

CEDELLE Luc, article *Le Monde* du 4 juin 2010.

CEDELLE Luc, article publié dans *Libération,* mercredi 16 juin 2010*,* p. 11.

CEDELLE Luc - Interro écrite, blog le Monde, 31 mars 2010, http://education.blog.lemonde.fr/

Character Education Partnership, "11 principles of effective character education" http://www.character.org/wpcontent/uploads/2011/12/ElevenPrinciples_new2010.pd

CORNU Bernard, *Le nouveau métier d'enseignant*, La Documentation française, 2000, http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/fevrier/Cornu.htm.

DARCOS Xavier, Forum « L'école forme-t-elle encore des citoyens ? », *Libération,* Jeudi 13 septembre 2007.

DE SAUVERZAC Jean-François, *Sur les origines anthropologiques du réel chez Lacan, Cliniques méditerranéennes*, 2001/1 no 63, p. 223-237; www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2001-1-

DIABATE Arouna, "Situation" et "ressources", *in Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, novembre 2009, n° 476, p. 25.

DUBET François, "Un modèle à dépasser", *in Egalité des chances ou école démocratique ? in* Cahiers pédagogiques, N° 467, novembre 2008, 70 p., p. 14.

DUVERGE Yves, *Penser la loi pour des adolescents psychotiques au sein d'une structure soignante, in La sanction,* Revue du GRAPE, n° 57, Erès, 2004, 124 p.

FATH Gérard, « Les valeurs en éducation et en formation » *in* Revue Spirale 21, 1998.

FERRY Jean-Marc, revue Entre-vues n° 26, *Revue pour les professeurs de morale, Entretien avec Claudine Leleux*, 1995, p. 39-62.

FURNELLE Vincent, MAZZU Antonino, GENARD Jean-Louis, LELEUX Claudine, *Récit, moral et idéal, in* Entre-vues n° 26, *Revue pour les professeurs de morale,* 1995, p. 9-38

FILLIOUX Janine, "Sur le concept de transfert dans le champ pédagogique", *in* Revue française de pédagogie, N° 87 avril-mai-juin 1989, p. 59·75.

FILLOUX Janine, Note critique "L'inconscient dans la classe. Transferts et contre-transferts" de Francis IMBERT, *in* Revue française de pédagogie N° 117, septembre, octobre, novembre 1996, 175 p., p. 165-169.

FNAREN, *Le sujet dans l'école. De la confrontation à la rencontre,* 27ème congrès de la FNAREN, juin 2012,http://www.congresfnaren2012.fr/accueil/SUJETDSECOLE/ARGUMENT/index.html

HEYER René, « La morale du savoir », *Le Portique*, *Revue de philosophie et de sciences humaines,* juin 2000, mis en ligne le 24 mars 2005, http://leportique.revues.org/index434.html

IMBERT Francis, "La punition entre jouissance et désir", in *La sanction. Approches Plurielles.* Cahiers Alfred Binet, N° 668, éd. Erès, septembre 2001, p. 49.

KAHN Sabine, "Le socle commun, outil pour un authentique travail par compétences ? ", in *Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, novembre 2009, n° 476, p. 21.

LELEUX Claudine, article « Apports et critiques de la théorie de Lawrence Kohlberg et ses applications didactiques » dans *Entre-vues*, 1994, n° 23, p. 29-64. Réédité dans *Réflexions d'un professeur de morale, Recueil d'articles 1993-1994*, Bruxelles : Démopédie, 1997, 146 p., p. 6-40.

LEROUX Georges, *Enseigner aujourd'hui : la compétence éthique*, conférence présentée aux sessions de formation des personnes-ressources, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal, Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport, Québec, 28 novembre 2006, 20 p., www.domainelangues.qc.ca/documents/leroux.pdf

MABILON-BONFILS Béatrice, Article « l'école de la République », in *L'école de la République est-elle morte* ? Revue *res publica,* PUF, 2003.

MACHEREY Pierre, *Lacan et le discours universitaire*, décembre 2009 ; http://philolarge.hypotheses.org/87.

MARVIN BERKOWITZ Ph.D., professeur du développement du caractère au département Sanford N. McDonnell de l'University of Missouri – St. Louis, Ministère de l'éducation de l'Ontario, Perspectives des experts, 8 p, p. 2, http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Expert_PerspectiveFR.pdf

MASSE Robert, "Contributions et limites du principlisme dans l'analyse des enjeux éthiques en promotion de la santé", *in Promotion & Education,* IUHPE supplément, hors série, 2011, p. 75-78.

« Médecine et politique : le *Gorgias* de Platon " (pas d'auteur spécifié) *http://philog.over-blog.com/article-16439291.html*

MEIRIEU Philippe, *Mets-toi à ma place ! La prévention de la violence à l'école maternelle.* www.capcanal.com

MERCIER Samuel, "Du discours à la réalité : théorie et pratique du management éthique ", Cadres-CFDT, n° 401-402, novembre 2002, p. 39-44.

MORALES Dario, "Se dire coupable", in *La sanction,* Revue du GRAPE, n° 57, Erès, 2004, 124 p.

MOREAU Didier, "L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales", http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/438.pdf.

NILLES Jean-Jacques, *L'éthique est une compétence professionnelle,* http://www.journaldunet.com/management/0404/040432_ethique.shtml

OBIN Jean-Pierre, Les valeurs et l'école : Administration et éducation n° 100, "De l'école et des valeurs", décembre 2003, publié en ligne cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1355

PATURET Jean-Bernard : "Philosophie et éthique de la sanction dans l'action et la relation éducative", p. 2-7, *in Education et Sanction,* actes de la journée d'étude à l'usage des professionnels de la protection de l'enfance, jeudi 2 octobre 1997, ADSEA de Seine-et-Marne, ADS-Formation, 1997.

PEILLON Vincent dans le Journal Du Dimanche, samedi 1er septembre 2012, http://www.lejdd.fr/Societe/Education/Actualite/Vincent-Peillon-veut-enseigner-la-morale-a-l-ecole-

PERRENOUD Philippe, *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation, deux modèles du changement,* Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève, 1996, *in Perspectives*, vol XXVI, n° 3, septembre 1996, p. 543-562, source originale http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html

PERRENOUD Philippe, *Comment un métier devient profession, in* "Enseignant : un nouveau métier?", SNUIPP, revue Fenêtres sur cours, 1er septembre 2004, n° 258, 26 p.

PERRENOUD Philippe, *Le socle et la statue. Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale, in* Cahiers pédagogiques 2006, n° 439, p. 16-18, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2006/2006_01.html

PERRENOUD Philippe, "Du concept aux programmes : incohérence et précipitation", *in Travailler par compétences,* Cahiers pédagogiques, novembre 2009, n° 476, p. 15.

PERRIER Simon, Président de l'APPEP, "L'homme sans compétences", in Revue de l'association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, janvier-février 2010, p. 1-4.

PRAIRAT Erick, article « Questions premières», *in La sanction. Approches plurielles,* Cahiers Alfred Binet n° 668, mars 2001, p. 81-82.

PRAIRAT Erick, "Réflexions sur la sanction dans le champ de l'éducation", *in La sanction,* Revue du GRAPE, n° 57, Erès, 2004, 124 p.

Récits et éducation morale Séminaire de formation de formateurs «Éducation civique et modernité» 2001 - 2003, www.iufm.univ-nantes.fr/.../com.univ.collaboratif.utils.LectureFichie...

ROBBES Bruno, article « Les trois conceptions actuelles de l'autorité » *in Cahiers pédagogiques* du 28 mars 2006, http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2283

ROUDINESCO Élisabeth, "Georges Mauco (1899-1988) : un psychanalyste au service de Vichy. De l'antisémitisme à la psychopédagogie", *in* L'Infini, 51, automne 1995, www.cifpr.fr/+Georges-Mauco-1899-1988-un+

Revue recherche et Formation n° 24, *Conscience éthique et pratiques professionnelles,* Paris : I.N.R.P., 1997, 180 p.

SOULE Véronique, *in Libération,* mercredi 8 décembre 2008, p. 10.

SOULE Véronique, *Libération* , mercredi 16 juin 2010, p. 10-11.

STRAUSS-RAFFY Carmen, "De l'histoire scolaire à l'*école intérieure,* revue Cliopsy, n° 2, 2009, article p. 7-16, http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/002/007-CSR.pdf .

THOORENS-DAOUDI Catherine, article "Formations pour l'Adaptation et L'Intégration Scolaires", IUFM Créteil, Source : www.creteil.iufm.fr/formations/ais

TOZZI Michel, articles sur la discussion à visée philosophique (DVP), http://www.tozziphilo.com/

VINCENT Jean François, *Un débat public sur l'école : pourquoi et pour quoi ?* http://assoreveil.org/debat_public_jfv.html

Rapports officiels, Ministère Education Nationale, décrets, circulaires et lois.

Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 13 juillet 2000

B.O. hors série n° 6 du 29 août 2002

Bulletin Officiel de l'Education Nationale du 30 août 2007.

Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, présidée par l'historien Gérard Bouchard et le philosophe Charles Taylor, 18 juin 2008, 310 p. http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-integral-fr.pdf

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Rapport annuel 1989-1990 sur les besoins et l'état de l'éducation. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Ministère de l'Éducation du Québec, 1991, 53 p, http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra89-90.pdf

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

DEBARBIEUX Eric, Refuser l'oppression quotidienne : la prévention du harcèlement à l'École, Rapport d'Éric Debarbieux, président du Conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école, sur le harcèlement à l'école, remis le 12 avril 2011, au ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, source : http://media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf.

DEBRAY Régis, Rapport au Ministre de l'Education Nationale Jack Lang, *L'enseignement du fait religieux dans l'école laïque,* Editions Odile Jacob, scéren CRDP, avril 2002, 60 p.

Education Nationale, Bulletin Officiel (B.O.) hors série n°3 du 19 juin 2008, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm

FERRY Jules, *Lettre aux instituteurs*, circulaire du 17 novembre 1883 adressée par M. le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique www.vie-publique.fr/documents-vp/lettre_ferry.shtml

HORAIRES ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ECOLE PRIMAIRE, B.O. Hors Série n° 3 du 19 juin 2008.

INSTRUCTION MORALE A L'ECOLE PRIMAIRE, circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011, B.O. n° 31 du 1er septembre 2011.

JOUTARD Philippe, *Rapport de mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, la géographie et les sciences sociales,* septembre 1989, *in* "Laïcité, le sens d'un idéal", Education et Pédagogies, n° 7, septembre 1990, p. 80-87.

L'éducation en France, http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/motsculture/connaissances/educationFrance/educationFrance.htm

LES NOUVEAUX PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, Bulletin Officiel N° 0, 20 février 2008

Loi n°83-634 du 13 juillet 1983, portant droits et obligations des fonctionnaires.

Loi Carle du 22 octobre 2009, par décision n° 2009-591 DC,

Ministère de l'Education nationale, pour les épreuves du CAPES et de l'agrégation, session 2011, www.education.gouv.fr, page 2.

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le socle commun des connaissances et des compétences,* éd. Direction générale de l'enseignement scolaire, 27 p. http://eduscol.education.fr/

Ministère de l'éducation de l'Ontario, "VERS DES POINTS COMMUNS : le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12ème année", juin 2008, 32 p., http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/booklet2008f.pd

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Académie de Clermont Ferrand, 1ères assises académiques sur la prévention de l'illettrisme, les 15 et 16 décembre 2010, http://www.ac-clermont.fr/Communication/communiques/2010-2011/Illettrisme-JAPD.pdf.Age

Ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement: Les orientations – Les compétences professionnelles,* 2001, 254 p.

Ministère de l'Education, *Enseignement et valeurs morales. Combat contre les ombres, à l'intention des enseignants et de ceux qui voudront apprendre, toujours apprendre,* Textes du Collège des doyens de l'Inspection générale de l'Éducation Nationale, Paris : Documentation française, 1981, 85 p.

Ministère de l'Éducation, Circulaire n° 2011-131 du 25-8-2011, B.O. N° 31 du 1er septembre 2011, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57284

OBIN Jean-Pierre, *Enseigner, un métier pour demain,* Rapport au Ministre de l'Education Nationale, mars 2002, http://www.jpobin.com/pdf8/Enseignerunmetierpourdemain.pdf, 87 p., p. 22-24.

OBIN Jean-Pierre, Rapport à monsieur le ministre de l'éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche n° 2004 -115, *Les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires,* juin 2004, ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/.../rapports/rapport_obin.p...

POCHARD Marcel, *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*, commission présidée par le conseiller Marcel Pochard; rapport remis au ministre de l'Education Xavier Darcos, janvier 2008, 271 p., http://media.education.gouv.fr/file/Commission_Pochard/18/8/Rapport_+_couverture_-_12-02-08_23188.pdf.

Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire, Enseignement primaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Bibliothèque nationale du Québec, 2006, 354 p., http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf

Programme de formation de l'école québécoise, Ministère de l'Education, Loisir et Sport, Québec, www.meq.gouv.qc.ca/sections/**programmeFormation/**

Rapport du Conseil "Education" au Conseil européen sur "Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation", Bruxelles: 2001, 17 p., http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_fr.pdf

Rapport de l'Inspection générale de l'Education Nationale, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis,* juin 2007, n° 2007-048, 60 p.

REFERENTIEL DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES MAITRES, publié dans le BO du 4 janvier 2007.

Site du ministère de l'Education Nationale, http://www.education.gouv.fr/cid262/evaluation-des-acquis-des-eleves-en-ce1-et-cm2.html.

SLAMA Alain-Gérard, Journal officiel de la République française, avis et rapports du Conseil économique, social et environnemental , n° 2009-1; rapport présenté par M. Alain-Gérard Slama au nom de la section des affaires sociales, au cours de la séance du 22 avril 2009, 88 p.

STASI Bernard, *Laïcité et République.* Rapport au Président de la République, Commission présidée par Bernard Stasi, Paris : La documentation française, 2004, 166 p.

THELOT Claude, Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École présidée par Claude Thélot, *Pour la réussite de tous les élèves,* Paris : La documentation Française, CNDP, 159 p.,

UIPES, Union Internationale de Promotion de la Santé et d'Education pour la Santé*, Vers des écoles promotrices de santé. Lignes directrices pour la promotion de la santé à l'école, 2e version du document précédemment intitulé "Protocoles et Lignes directrices pour les écoles promotrices de santé",* www.iuhp