

L'ARTICULATION SAVOIRS/VALEURS : L'EDUCATION MORALE COMME « PRAXIS COLLECTIVE ET DEMOCRATIQUE »

FREDERIC VAJAS

DOCTORANT EN SCIENCES DE L'EDUCATION (direction A. Vulbeau)

« Chaque fait est relié d'un côté aux sensations, et de l'autre à la morale. Lorsque apparaît l'un de ces deux aspects, le jeu de la pensée consiste à trouver l'autre : si le côté supérieur est visible, il s'agit de trouver la face cachée. Rien n'est si simple que l'on ne voie ces deux faces, et lorsque l'observateur a vu l'avers, il le retourne pour voir le revers. Lancer la pièce de monnaie est le jeu de la vie : un jeu de pile ou face. Nous ne nous laissons jamais de ce jeu, car lorsque apparaît l'autre face, il y a toujours un léger frisson de surprise devant le contraste entre les deux. »

Ralph Waldo Emerson¹

« La morale ne s'enseigne pas, elle se vit. »

Célestin Freinet²

Abordons d'emblée la question de départ à l'origine de notre recherche ; cette dernière s'attache à étudier la possibilité, les conditions et les modalités de mise en œuvre d'une « éducation morale ». Cette expression d'« éducation morale » peut-elle s'avérer pertinente, justifiée ? L'Éthique – au sens de fruit d'une délibération éminemment personnelle, d'une orientation en vue d'une action bonne et juste dans le Monde, par essence réfractaire à tout dogme, à toute imposition sociale – peut-elle procéder d'une éducation ? N'y aurait-il pas scandale, contradiction dans les termes, à considérer une « éducation morale » comme fondée, sinon nécessaire ?

Éclairé par les pratiques de classe que nous exposons ici, et à l'issue d'une confrontation avec des textes de nature pédagogique et philosophique, c'est négativement que nous répondons à cette dernière question : nous considérerons donc, dans les pages suivantes, non seulement qu'une « éducation morale » est possible – sans que l'intention ne puisse, en la matière, absolument présager des résultats –, mais qu'elle constitue une impérieuse nécessité éducative, l'élément cardinal de toute pratique pédagogique.

L'hypothèse générale qui a structuré notre travail peut être formulée dans les termes suivants : L'éducation morale doit être appréhendée comme incluse dans une « praxis collective et démocratique », comme relevant d'un questionnement inhérent à toutes les activités scolaires, et non comme simple discours normatif, renvoyé aux seuls rares moments explicitement identifiés comme relevant d'une réflexion éthique ; sa réalisation est tributaire de la mise en œuvre, dans les établissements et dans les salles de classe, de « dispositifs » et d'« institutions » susceptibles d'autoriser et d'agencer des prises de parole, de « produire de la limite »,

¹ Cit. in art. « Montaigne, ou le sceptique », in. « La confiance en soi et autres essais », éd. Rivages poche, 2000, Paris ; cit. p. 157.

² Cit. in « L'éducation morale et civique », éd. Bibliothèque de l'école moderne, 1966 ; téléchargeable à l'adresse Internet suivante : <http://www.freinet.org/icem/archives/bem/bem5/bem5.htm>

d'introduire au domaine de l'éthique par l'accès à ce que nous caractériserons après Kant de « *pensée sans préjugé* », de « *pensée élargie* » et de « *pensée conséquente* », et de travailler inlassablement la dialectique du Particulier et de l'Universel.

De telles constructions pédagogiques permettent, en outre, d'identifier, de confronter et de reconnaître des « perspectives multiples », de favoriser les conditions d'une expérimentation de l'« être-là ensemble » dans la pluralité dialogique et la reconnaissance mutuelle, afin d'avancer collectivement vers des « objets désirables » de connaissance – de soi/du Monde, les deux termes se présentant comme nécessairement liés –.

Il s'agit également de discuter ensemble pour décider, par un travail continu, des modalités de structuration du temps, de l'espace, des activités scolaires et de la répartition des tâches, en s'imposant les nécessaires interdits qui permettent d'articuler Loi et Désir – interdits paradoxaux, puisqu'ils peuvent autoriser l'accès au Savoir³–.

Les choses ainsi considérées, l'interrogation éthique doit être appréhendée comme l'un des « moments » d'un procès dialectique, comme une nécessité inhérente à l'action collective médiatisée par le langage.

C'est à la croisée de quatre modèles principaux que nous avons situé le *topos* de notre recherche ; ceux ci conjuguent chacun des éléments issus de traditions philosophiques, se recoupant partiellement, avec les apports des sciences sociales.

Nos référents personnels ainsi que les interrogations épistémologiques et méthodologiques suscitées par notre recherche nous ont amené vers cette option considérée comme pertinente :

- le corpus « institutionnel », d'abord, se pose comme référence principale ; par cette expression, nous considérons conjointement les apports décisifs de la théorie de l'« Institution imaginaire » développée par Cornélius Castoriadis, l'analyse institutionnelle, les pédagogies et psychothérapies institutionnelles.

- les différentes générations de l'« Ecole de Francfort » – des initiateurs, Max Horkheimer et Theodor Adorno, à Axel Honneth ou Nancy Fraser, en passant par Jürgen Habermas comme trait d'union – contribuent à l'entretien d'une épistémologie critique, à l'élaboration d'une éthique de l'émancipation ainsi qu'à l'ouverture sur une *praxis* de « démocratie radicale » plus que jamais essentielles.

- les approches que nous qualifierons de « socio-constructivistes » (le pragmatisme de John Dewey, la multiplicité des approches relevant de l'interactionnisme symbolique, la phénoménologie sociale ...) complètent utilement ces deux premiers modèles.

- les pédagogies et psychopédagogies articulant pratiques coopératives, finalités éthiques et recherche impliquée – orientées autant vers les apprentissages que vers le développement d'une citoyenneté efficiente – constituent, selon nous, une dernière et indispensable référence.

Intégrer la réflexion morale aux pratiques d'enseignement, c'est tout à la fois replacer la question morale au rang qui devrait être le sien, instaurer un contexte favorisant les apprentissages, et tâcher d'établir un véritable « rapport de sens » à l'égard des programmes disciplinaires. Ce propos de Philippe Meirieu illustrera particulièrement notre propos :

« Apprendre les mathématiques d'un côté, et, de l'autre, dans des cours d'instruction civique ou des exhortations collective à s'écouter mutuellement et à faire la paix, serait totalement artificiel et inefficace. Mais il y a une manière de découvrir les mathématiques qui

³ Ces considérations nous renvoient d'emblée aux théories ainsi qu'aux pratiques de l'« Institutionnel ».

contribue à construire la paix et une autre qui prépare à la guerre : je peux apprendre le théorème de Thalès dans une classe animée par l'esprit de rivalité, où l'on ne réussit qu'au détriment des autres, où celui qui a raison est toujours le même... celui qui a les diplômes, celui qui crie le plus fort. Ou bien, je peux apprendre le même théorème avec un enseignant qui me montre en quoi cette formule mathématique a rendu les hommes plus intelligents et en quoi elle me délivre de quelques préjugés, dans une classe où les élèves s'entraident pour réussir, dans un espace social où celui qui a raison est celui qui démontre le mieux en respectant les autres et en se faisant comprendre d'eux »⁴.

Pour ce qui nous concerne, nous développons dans notre thèse l'idée centrale selon laquelle une éducation morale s'inscrit dans ce que nous qualifions d'« éthique fondamentale de l'amitié » – ou *philia* –, en référence aux Classiques.

Option éthique fondamentale	<i>Philia</i>	<i>Archia</i>
Principe socio-politique	Autonomie	Hétéronomie
Rapport à l'Institution	<i>Praxis</i> instituante	Conformisme institutionnel
Système d'action dominant	Communication	Stratégie
Orientation libidinale dominante	Biophilie	Nécrophilie
Orientation existentielle dominante	Etre	Avoir

Le tableau synthétique ci-dessus résume ce que nous considérons comme les implications normatives des deux « options fondamentales » antithétiques que nous avons définies et développées dans notre recherche.

L'éthique de la *philia* – proprement, l'« éthique première » – est constitutive de l'idéal démocratique ; d'elle procèdent les valeurs dérivées (égalité et réciprocité, persuasion, coopération et sollicitude, publicité, pluralisme et inconditionnalité) et la logique du « travail institutionnel de mise en formes ». L'amitié, comme vertu première, constitue le socle et la condition de l'idéal démocratique, d'une « démocratie radicale ».

Nous considérerons ainsi que la question de l'éducation morale implique le développement dans la classe d'une expérience de la « vie démocratique » ; ce postulat est systématiquement travaillé dans l'ensemble de l'œuvre de John Dewey, articulant savoirs et valeurs dans la cadre d'une expérimentation collective, publiquement définie et contrôlée, dans le cadre de laquelle chacun est ratifié comme intervenant compétent :

« La société n'est forte, solide, stable contre les aléas que lorsque les membres peuvent fonctionner à la limite de leurs capacités, et cela n'est possible que si on prévoit un espace d'expérimentation où l'on pourra prendre des libertés avec la coutume établie et consacrée [...] Il ne saurait y avoir d'éducation véritable que si chacun peut être reconnu comme un acteur responsable du processus de définition des buts à atteindre et de politiques à mettre en œuvre au sein des groupes sociaux auxquels il appartient. Ce n'est qu'à cette condition que l'on peut parler de démocratie. »⁵

C'est en ce sens qu'il faut considérer que « processus éducatif et processus éthique ne font qu'un » ; « Si un individu est engagé dans un processus de croissance tout au long de sa vie, alors l'éducation ne saurait être principalement considérée comme une préparation à

⁴ In Philippe Meirieu et Marc Guiraud : « L'École ou la guerre civile », éd. Plon, 1997, Paris ; pp. 110-111.

⁵ Cit. pp. 169-170 in. « Reconstruction en philosophie », éd. Farrago/Léo Scheer/P.U. de Pau, 2003.

quelque chose qui viendra plus tard. L'éducation, c'est tirer du présent tout ce qui sert à la croissance. »⁶

L'éducation morale : discours ou praxis ?

Revenons maintenant une nouvelle fois sur notre hypothèse générale : À l'encontre du modèle dominant, que nous qualifierons d'« hétéronome-transmissif » – opposé au modèle que nous tentons d'établir, « autonome-constructiviste » –, nous défendons ici la pertinence d'une éducation morale reposant sur une « *praxis* collective ». Qu'est ce à dire ?

Nous devons à Aristote, dans sa « *Métaphysique* », d'avoir introduit le concept de *praxis* dans le champ philosophique, celui-ci occupant une place centrale dans son ontologie. Pour le philosophe, « *l'acte suprême* », c'est la « *vie théorétique* », la béatitude postérieure à la réalisation de soi ; celle-ci ne s'accomplit que par le mouvement qui traduit le passage de la puissance – *dunamis* – à l'acte – *énergéia* –. L'acte peut être caractérisé comme *poiésis* (catégorie relevant de l'activité instrumentale, orientée par la production d'objets) ou comme *praxis* ; au contraire de la *poiésis*, l'objet de la *praxis* n'est pas posé « au dehors de soi », la *praxis* poursuivant essentiellement ce que l'ont pourrait appréhender comme « révélation de l'Être à soi-même par l'action », en tant qu'« existence en acte » :

*« L'acte, donc, est le fait pour une chose d'exister en réalité, et non de la façon dont nous disons qu'elle existe « en puissance », quand nous disons par exemple qu'« Hermès est en puissance dans le bois », ou la demi-ligne dans la ligne entière parce qu'elle en pourrait être tirée ; ou quand nous appelons savant en puissance celui qui même ne spécule pas, s'il a la faculté de spéculer : eh bien ! l'autre façon d'exister est l'existence en acte. »*⁷

Pour autant, l'« Être de la praxis » qu'est l'homme, ne se contente pas d'actualiser simplement un *éidos* déjà circonscrit et définit ; par son action, il participe de la *noésis*, l'« être pour soi » des dieux.

S'affranchissant de la « domination de l'appétit », la *praxis* constitue la vertu, guidée par la sagesse – *sophia* – et la prudence – *phronésis* – ; La pensée classique, avec Aristote, réaffirme ainsi l'indispensable travail de l'esprit – de la « réflexion » – et de la Limite comme conditions de l'accès à une vie proprement humaine.

En dépit de l'impulsion fondamentale donnée au concept de *praxis*, la perspective aristotélicienne nous semble cependant, par la disjonction qu'elle établit entre *praxis* et *poiésis*, dénoter un préjugé aristocratique reléguant le second terme au rang de simple activité servile ; que l'« homme de Bien » travaille à vivre dans la vertu, au sein de la *polis*, parmi les siens, il y aura suffisamment d'esclaves et de métèques pour vaquer aux activités « poiétiques ».

La reproblématisation de la question de l'action intervient avec Hegel, qui constitue la catégorie de « travail » – équivalente à la *poiésis* aristotélicienne – comme « médiation », au sein d'une dialectique intégrant une *praxis* revisitée ; le « travail » accède cependant à un statut ambigu, et peut se penser alternativement comme « moment de l'aliénation » – perte, éloignement de soi –, ou comme « moment de réalisation », comme objectivation de soi dans le Monde :

*« La tendance de la conscience de soi la pousse à réaliser son concept et à se donner en toutes choses la conscience d'elle-même ; ainsi, cette conscience exerce une double activité : 1) Pour supprimer l'altérité des objets et pour les poser comme égaux à elle-même ; 2) Pour sortir d'elle-même et se donner de la sorte objectivité et réalité présente. Ces deux activités n'en font qu'une seule. L'acte par lequel la conscience de soi acquiert une détermination est en même temps un acte d'autodétermination, et inversement. Elle se produit elle-même à titre d'objet. »*⁸

⁶ Ibid. pp. 153-154.

⁷ Aristote, « *La métaphysique* », éd. Vrin, 1991, Paris ; p. 499.

⁸ In « *Propédeutique philosophique* », Introduction, chap. 23, éd. de Minuit 1963, Paris.

Dans une critique, d'abord interne au modèle hégélien, Marx reprend la catégorie de *praxis*, et l'introduit comme concept-clé de son travail reconstitutif. Dans ses célèbres « *Thèses sur Feuerbach* », il définit la *praxis* comme "coïncidence":

« *La coïncidence de la transformation du milieu et de l'activité humaine ou de la transformation de l'homme par lui-même ne peut être saisie et comprise rationnellement que comme praxis révolutionnaire.* »⁹

Cet énoncé fondamental appelle de notre part deux remarques principales :

Première remarque : Après Hegel, Marx, récusant les dichotomies des philosophies dualistes, reconsidère les termes des « grandes antinomies » et les réarticule au sein d'une Totalité dialectique.

Ainsi, les oppositions classiques pensée/action, esprit/matière, passé/présent, présent/futur, individu/société, moi/autrui, maître/élève (pour n'en évoquer que quelques unes) se voient dé-clivées. Nous commettrions une erreur de considérer la notion de *praxis* comme simple équivalent du terme "pratique" (Marx utilise d'ailleurs, dans d'autres de ses « *Thèses sur F.* », cette seconde expression). Pour reprendre l'idée à Sartre, la *praxis* est « *médiation.* »¹⁰ : passage, connexion, transmission, étayage, circulation.

Ces notions de *praxis* et de « *médiations* » constituent aujourd'hui des éléments essentiels du corpus des Pratiques de l'Institutionnel (se conjuguant dans le concept de « *Production* »).

« *L'essence de la praxis s'éclaire par le concept de Production. Ce n'est pas l'application d'une théorie, d'un modèle, à une pratique, mais l'articulation entre les deux. L'homme se fait et se transforme en cherchant à transformer le monde. Dans nos sociétés, il tente de le contrôler avec ce que cela suppose de volonté hégémonique, de l'organiser selon des modèles scientifiques ou politiques, en s'efforçant d'articuler un système de structure symbolique avec le réel inaccessible. Ce travail de la praxis n'est jamais achevé ; ouvert et précaire, il fait éclater les savoirs théoriques et les modèles d'organisation à la recherche d'autres représentations [...]* Médiation/Médiateur : Un troisième terme qui permet à chaque membre de "parler à propos de" ce qui constitue en même temps la finalité de son travail dans un groupe et le moyen de l'accomplir [...] Plusieurs actualisations de ces termes : Objets et activités communes – les individus parlent ensemble à propos de quelque chose – ; Institutions, lieux, rôles, statuts – ce qui permet à chacun de savoir qui parle, à qui au nom de quoi, et pourquoi il parle. »¹¹

La notion de *praxis* est à relier à cette autre notion du domaine hégélo-marxien : celle de « *réalisation* » (comme moment et processus inverse de celui d'« *aliénation* ») ; le Sujet « se réalise » dans un mouvement de perte de soi dans le Monde, d'éloignement de soi à soi, puis d'un retour sur soi « supérieur » et d'une ouverture élargie au Monde (c'est à dire, littéralement, dans un procès « révolutionnaire – du latin *revolutio*, verbe *revolvere* : « revenir en arrière »).

Ce thème de la réalisation est abordé par Gérard Mendel dans les termes de l'« *actepouvoir* » (ce néologisme fusionne les mots d'« acte » et de « pouvoir » comme deux réalités indissociablement et dialectiquement liées).

⁹ In Karl Marx, « *Oeuvres, Tome III, Philosophie* », éd. Gallimard-La Pléiade, 1982 ; p. 1031.

¹⁰ Cf. « *Questions de méthode* », éd. Gallimard, 1960, Paris ; principalement le chapitre : « *Le problème des médiations* », pp. 51-118. Sartre considère les « médiations » en tant qu'« influences réciproques ». La notion sartrienne d'« influence » écarte d'emblée tout déterminisme absolu et mécanique ; il revient toujours au sujet d'articuler et de générer des significations : « *L'important n'est pas ce que la société fait de l'homme, mais ce que l'homme fait de ce que la société fait de lui.* »

¹¹ In « *Démarrer une structure éducative* », Association pour un Réseau des Pratiques de l'Institutionnel, éd. Matrice, 1988, Vigneux ; pp. 205-206 et 203.

L'« *actepouvoir* » se présente en tant « *que mouvement d'appropriation de l'acte : un pouvoir sur l'acte en train de se faire, un pouvoir sur les effets de l'acte* »¹². Ces considérations nous conduisent à porter une seconde appréciation relative à la « *thèse III sur Feuerbach* » : la *praxis* est, dans son essence, « révolutionnaire ».

Seconde remarque : la *praxis* est « révolutionnaire », en tant qu'elle réalise, mais aussi qu'elle libère le Sujet. La « libération » dont il est question ici couvre un large spectre de son champ sémantique : action de rendre libre un prisonnier, d'affranchir un esclave (registre des relations de domination sociale), de chasser de son territoire les occupants étrangers (registre militaire), de produire de l'énergie ou d'engager un processus chimique (registre physico-chimique), mais aussi de mettre au monde un enfant (registre obstétrique, à considérer dans sa métaphore socratique « *maïeutique* »), de purger un organisme (comme une tisane qui « *libère les intestins* » ; l'image est ici « cathartique », la libération est « purification », « assainissement »), ou encore de dégripper un mécanisme (« *libérer le cran de sûreté d'une arme à feu* »¹³).

La *praxis* est l'activité par laquelle l'Homme affirme et réalise, sinon sa « liberté » (notion trop métaphysique), du moins sa continuelle libération, son émancipation : révocation du Maître, affranchissement de la sujétion à autrui par la recherche de l'accord intersubjectif, confiance en son potentiel créateur, dépassement de la « fausse conscience », purge de ses « *passions tristes* »¹⁴ La « *praxis révolutionnaire* » envisagée par Marx, ré-agence et élabore processuellement de nouveaux rapports de sens et de nouvelles institutions.

Reprenons cette formule à Gramsci : « *L'homme est un processus, précisément le processus de ses actes* »¹⁵ ; la *praxis* est ainsi l'acte même du Sujet s'affirmant en se libérant, l'« *actepouvoir* » défini par Mendel.

« *En français moderne, les mots acte, action, activité n'indiquent en rien le statut de l'agent : concepteur ou simple exécutant (d'où, sans doute, l'intérêt manifesté pour le terme "actepouvoir" chaque fois qu'il est avancé). En grec classique, les équivalents sont plus précis. Praxis : activité sans production d'un objet (ergon). Techné : fabrication assemblage d'éléments existants déjà. Poiésis : fabrication-invention, ou création. En ce sens, ce dont nous parlons [...] concerne la "poiésologie" et non "l'ergologie". Quant au statut de celui qui agit, l'"Ethique à Nicomaque (VI) insiste sur l'absurdité qu'il y aurait à penser que puisse être bonne ou heureuse l'activité de l'esclave, puisque, au lieu d'émaner de celui qui agit, elle émane de celui qui fait agir".* »¹⁶

Antonio Gramsci est sans doute le philosophe d'orientation marxiste à s'être le plus penché sur les questions éducatives. Ses réflexions ont porté tant sur la question des contenus

¹² In « *La société n'est pas une famille ; de la psychanalyse à la sociopsychanalyse* », éd. La Découverte, 1993, Paris ; pp. 38-39 ; du même auteur, sur la question de l'« acte » : « *L'acte est une aventure ; du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir* », éd. La Découverte, 1998, Paris.

¹³ Cf. déf. Libérer/libération in « *Grand Larousse en 5 volumes* », 1987, Paris.

¹⁴ Cette expression spinozienne est brillamment travaillée par Miguel Benasayag, notamment dans « *Les passions tristes ; souffrance psychique et crise sociale* », en collaboration avec Gérard Schmit, éd. La Découverte, 2003, Paris.

¹⁵ In « *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* », éd. Einaudi, 1954, Torino ; cité et traduit in « *La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci* », éd. Privat, 1971, Toulouse ; p. 38. Cette formule accompagne (le texte original date des années 1930) l'émergence historique des « philosophies de l'existence », développées dans le sillage de Heidegger et Jaspers, posant l'équivalence de l'Homme à ses actes (cf. l'introduction de Hannah Arendt in « *La philosophie de l'existence et autres essais* », éd. Payot, 1994, Paris) ; La formule de Sartre est sans équivoque : « *L'Homme n'est rien d'autre que ce qu'il fait* » (cf. « *L'existentialisme est un humanisme* », éd. Nagel, 1970, Paris).

¹⁶ In « *La société n'est pas une famille ; de la psychanalyse à la sociopsychanalyse* », éd. La Découverte, 1993, Paris ; p. 177.

d'enseignement (critique de la réforme Gentile) que sur des questions pédagogiques et spécifiquement philosophiques (nature et finalités de l'apprentissage, fondement des savoirs, éducation éthique...). Pour celui-ci, l'apprentissage est essentiellement « critique » et « polémique » et contient une dimension éthique inhérente :

« Une "philosophie de la praxis" ne peut commencer que par une attitude polémique et critique pour dépasser le mode antérieur et le mode actuel de pensée (celui du monde culturel environnant). Elle entretient la critique du "sens commun" (après avoir fait appel à ce dernier pour monter que tous sont philosophes), car il ne s'agit pas d'introduire une science dans la vie actuelle de tous, mais plutôt de renouveler, de rendre plus "critique" la vie présente ; la critique également de la philosophie des intellectuels qui a instauré une histoire de la philosophie telle que l'individu particulièrement doué apparaissait comme la point avancée des élites cultivées, et ces dernières, l'émergence du bon sens populaire. »¹⁷

L'initiateur de l'« alphabétisation conscientisante », le philosophe et théologien brésilien Paulo Freire inscrit sa réflexion et sa pratique pédagogique dans une *praxis* critique et collective ; si l'« appropriation » constitue une finalité éducative primordiale, la « distanciation » (au sens brechtien du terme) constitue un passage obligé, l'une des médiations dont nous venons de cerner la nature et l'enjeu. Pour se libérer, encore faut-il prendre conscience de ses chaînes et identifier son maître...

« Le moi se pose en s'opposant » écrivit Maine de Biran ; dans le même esprit, pour Freire, les opprimés doivent donc nécessairement accéder à une conscience subjective de leur aliénation objective, afin de s'autoriser subjectivement à s'affranchir. En cela réside la *praxis* de libération :

« La praxis cependant est réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer. Sans elle, le dépassement de la contradiction oppresseurs/opprimés est impossible. Et ce dépassement exige l'insertion critique des opprimés dans la situation d'oppression afin que, en objectivant cette situation, ils agissent en même temps sur elle. Ici, l'insertion critique et l'action se rejoignent. C'est pourquoi la simple compréhension d'une situation qui ne conduit pas à cette insertion critique – déjà action – ne peut aboutir à aucune transformation de la réalité objective, parce qu'il ne s'agit pas d'une véritable compréhension. »¹⁸

En opposition à la conception dominante de l'éducation (caractérisée par Freire comme « conception bancaire ») celui-ci développe une perspective éducative dialectique qui implique éducateurs, éduqués et environnement dans une Totalité complexe et dynamique. La formule de Freire est belle et puissante, et devrait demeurer constamment à l'esprit de tout éducateur : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »¹⁹.

Marx a prétendu avoir remis la dialectique hégélienne « sur ses pieds » et lui avoir substitué une dialectique débarrassée de toute scorie idéaliste ; cependant son œuvre demeure,

¹⁷ In « *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce* », éd. Einaudi, 1954, Torino ; cité et traduit in « *La pédagogie marxiste d'Antonio Gramsci* », éd. Privat, 1971, Toulouse ; p. 30.

¹⁸ In « *Pédagogie des opprimés* », éd. Maspero, 1974, Paris ; pp. 29-30.

¹⁹ La formule ne dissout pas l'éducateur en tant que tel ; simplement, il le restitue comme moment dialectique d'un procès plus large qui l'englobe mais qu'il contribue, de son indispensable place, à façonner. L'aphorisme de Freire peut contribuer à une lecture nouvelle de la formule de Marx selon laquelle « l'éducateur doit aussi être éduqué » (cf. les « *Thèses sur Feuerbach* », précédemment citées). Un mouvement pédagogique tel que le Groupe Français d'Éducation Nouvelle développe une thématique très proche du corpus freirien, autour de la notion d'« *auto-socio-construction du savoir* » ; cf. notamment : « *Quelles pratiques pour une autre école ? Tous capables !* », coll. GFEN, éd. Casterman, 1982, Paris.

sur de nombreux aspects, très ambiguë ; et les contradictions²⁰ n'y sont pas toujours dialectisées : le système ne s'est pas affranchi de toute vision eschatologique (travestie dans les termes de la « *nécessité historique* »²¹), une perspective évolutionniste-scientiste voisine avec une approche authentiquement « déconstructrice » (notamment, la critique radicale de la catégorie d'« économie »), une stratégie étatiste contredit un parti pris libertaire, un « matérialisme dialectique » s'oppose à ce que devrait être une véritable « dialectique de la Totalité », renonçant à tout principe premier – car la dialectique n'est ni « idéaliste », ni « matérialiste », elle est... dialectique –²², etc.

C'est ainsi, dans un souci de dégager la pensée marxienne de ses inconséquences, que l'École de Francfort s'est attachée à reconsidérer l'œuvre de Marx – intégrée comme l'un des éléments d'une Théorie Critique plus large –, en reprenant, mais en l'infléchissant, la notion de *praxis* :

Si Theodor Adorno finit par ne retenir de Marx que la dimension radicalement critique de la Raison instrumentale et la méthode dialectique (en rejetant les aspects plus perméables à l'idéologie de la Maîtrise)²³, Habermas réoriente la *praxis* dans le sens de la délibération démocratique et pose les bases du « paradigme communicationnel »²⁴.

Ainsi que nous l'avons exposé précédemment avec l'évocation de la perspective habermasienne, les modalités pragmatiques de l'argumentation et de la justification, dans le cadre d'« interactions médiatisées par le langage » constituent dès lors la forme et l'enjeu d'une *praxis* de libération.

Cornélius Castoriadis investit pour sa part la notion de *praxis* dans un projet d'« autonomie », dont elle constitue le vecteur ; la pédagogie se pose, aux côtés de la politique et de la médecine (les « trois métiers impossibles » de Freud), comme l'un des domaines

« Que l'on ne peut résoudre magiquement par l'invocation de « plusieurs Marx » : le « jeune Marx »/le penseur de la « maturité » ; le philosophe/le scientifique ; l'auteur du « Manifeste »/l'auteur de « *La guerre civile en France* », etc.

²¹ Que l'on songe à l'insolente fable de Walter Benjamin, qui constitue la première de ses « *Thèses sur le concept d'Histoire* » : L'automate ottoman, champion d'échecs prétendument invincible (« *poupée que l'on appelle "matérialisme dialectique"* »), est, à la vérité, actionnée par un nain bossu, prodige que l'on ne peut cependant que dissimuler (et que Benjamin présente comme « *théologie, petite et laide* »).

Sur ces Thèses et leur exégèse, cf. Michaël Löwy : « *Walter Benjamin : Avertissement d'incendie. Une lecture des Thèses sur le concept d'Histoire* », éd. PUF, 2001, Paris.

Sans rentrer dans de fort délicates controverses théologiques, le messianisme juif – dans la tradition de laquelle s'inscrivent de nombreux travaux benjaminien – , de même que certains courants chrétiens tels que la Théologie de la Libération – récuse une conception linéaire et homogène du temps. Le messianisme n'aborde pas le sens de l'histoire humaine comme déchiffrement progressif d'un texte déjà écrit (ou, dans sa version à peine sécularisée, la Ruse de la Raison hégélienne réalisant l'Esprit absolu par l'avènement de l'« en-soi-pour-soi ») ; la « Promesse » est appréhendée comme simplement susceptible d'être tenue, comme l'« un des possibles ». En ce sens la « fin des temps » ne constitue pas la fin du Monde (l'Apocalypse est commencement), mais bien plutôt le déploiement d'un « autre temps », son irruption du temps linéaire, caractérisé comme Création continue et continuée (par exemple, la conception de l'Homme en tant que « co-créateur », comme participant de la Transcendance, chez Dom Helder Camara : « *Des questions pour vivre* », éd. du Seuil, 1984, Paris ; ou encore : E. Dussel, G. Gutierrez et J.-L. Segundo : « *Les luttes de libération bousculent la théologie* », éd. du Cerf, 1975, Paris ; notamment le chapitre : « *Évangile et praxis de libération* » ; pp. 11-37).

²² « *Ce n'est pas la prédominance des motifs économiques dans l'explication de l'histoire qui distingue de façon décisive le marxisme de la science bourgeoise, c'est le point de vue de la totalité* », György Lukacs, in « *Histoire et conscience de classe* », cit. in « *Textes* », éd. Sociales-Messidor, 1985, Paris. L'hétérodoxie – non avouée – de l'auteur n'a pas échappé aux censeurs staliniens, de Hongrie et d'ailleurs ; Lukacs a dû renier après son œuvre majeure ses errements de jeunesse...

²³ Cf. « *Dialectique négative ; les vacances de la dialectique* », éd. Payot, 2003, Paris.

²⁴ Cf. l'entrée « *Praxis* » dans « *Le vocabulaire de l'École de Francfort* », de Yves Cusset et Stéphane Haber, éd. Ellipses, 2002, Paris ; Sur la reconstruction du marxisme et les fondements du modèle communicationnel : Jürgen Habermas, « *Après Marx* », éd. Hachette, 1997, Paris.

privilegiés du « travail de l'autonomie » ; la position de Castoriadis nous permet de nous recentrer à présent, après un détour de critique conceptuelle, sur la question éducative : « *Nous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis.* »²⁵

Ces considérations impliquent des répercussions dans la théorie et la pratique éducatives. Jacques Ardoino, alimentant de sa réflexion le champ de la théorie de l'Imaginaire social, distingue deux types de postures éducatives : l'alternative « *trajectoire* » ou « *cheminement* » :

« *C'est justement l'opposition entre les « trajectoires » attendue par les modèles organisateurs des gestionnaires des systèmes éducatifs, et les « cheminements » singuliers qu'accompagnent les éducateurs à travers le jeu des relations.* »²⁶

La « *trajectoire* » relève du domaine de la *techné* – au sens heideggerien –, de la néantisation du Sujet dans l'Objet, de sa réification. Les « pédagogies par objectifs », la décomposition de l'apprentissage en tâches élémentaires, la dégradation des savoirs au rang de « *compétences* » et « *capacités* »²⁷, les procédures normées d'évaluation, la planification impérative des programmes scolaires et des « *référentiels* » sur lesquels ils s'appuient, la « *progression* » établie par l'enseignant heure par heure – parfois même minute par minute²⁸ –, etc., s'inscrivent dans cette logique de la « *trajectoire* ».

À l'inverse, le « *cheminement* » repose sur le principe d'une *praxis* ouverte ; il parie sur la « rencontre possible » – de soi à soi, de soi à autrui, de soi aux œuvres humaines et aux savoirs –, sur le surgissement espéré d'un « sens ». Considérons cette autre antinomie travaillée par Ardoino : la logique de « *trajectoire* » poursuit un « *effet de force* », tandis que celle de « *cheminement* » poursuit un « *effet de sens* »²⁹.

Le premier terme de l'alternative pose le « planificateur » politique et l'enseignant en ingénieur et ajusteur-régleur d'une Grande Machinerie sociale ; le second terme définit plutôt l'éducateur comme guide, passeur, « éveilleur », accoucheur, soutien.

Il est impératif, dans la logique techniciste de la « *trajectoire* », de veiller à la bonne marche de la machine éducative afin de s'assurer du rendement attendu ; il convient, dans cette optique, de chasser les « temps morts », de prévenir les pannes, de vérifier les programmations. Sinon, la moindre erreur peut s'avérer fatale et bloquer l'ensemble de la ligne productive. Qu'un « point de programme » ne soit pas maîtrisé et le mécanisme s'enraye.

À l'opposé de cette logique, une véritable *praxis* éducative convertit le statut de l'erreur : celle-ci n'est plus appréhendée selon le mode du blocage, du brouillage ou du court-circuit ; elle s'impose comme condition première de l'apprentissage. Rappelons ici cette évidence : Toute

²⁵ Cornélius Castoriadis : « *L'Institution imaginaire de la société* », éd. du Seuil, 1975, Paris ; cité in « *Démarrer une structure éducative* », Association pour un Réseau des Pratiques de l'Institutionnel, éd. Matrice, 1988, Vigneux ; p. 206, entrée : « praxis ».

La thématique de l'éducation comme praxis et processus d'« autonomie » est développée par Francis Imbert, qui conjugue les apports de Castoriadis à ceux de Arendt, de Freud et Lacan, ainsi que les théories et pratiques de l'Institutionnel ; cf. « *Pour une praxis pédagogique* », éd. Matrice, 1985, Vigneux.

²⁶ In « *Les avatars de l'éducation* », éd. PUF, 2000, Paris ; p. 6.

²⁷ Sur cette question, cf. Françoise Rope et Lucie Tanguy (dir.) : « *Savoirs et compétences ; de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* », éd. L'Harmattan, 1994, Paris. ; On pourrait caractériser à bon droit les conceptions dominantes en pédagogie et didactique de « taylorisme scolaire ».

²⁸ Un enseignant néo-recruté, lors de son année de stage en IUFM, assure quelques heures d'enseignement « en responsabilité » dans un établissement scolaire. Lors de la « visite de stage », celui-ci doit présenter au formateur ou à l'inspecteur l'ensemble de la « progression » dans laquelle se situe le cours, mais aussi, une décomposition précise de l'heure de cours ou de la séance, souvent à la minute près.

²⁹ Ibid. Ardoino pp. 21-22.

pensée rationnelle procède de l'irrationnel, toute pensée critique s'affranchit d'abord du sens commun, tout savoir émerge d'une ignorance, la chute précède la maîtrise de la marche.

C'est dans cette perspective que Célestin Freinet aborde l'apprentissage comme « *tâtonnement* » (et plus précisément comme « *tâtonnement expérimental* »³⁰), qu'il situe comme principe fondamental d'une « *méthode naturelle d'apprentissage* »³¹ ; rappelons que l'une des premières innovations pédagogiques, entreprise par Freinet dans les années 1920, a consisté à sortir hors les murs de la classe pour mener des « *enquêtes de découvertes* » en arpentant les chemins environnant l'école et le village de Bar-sur-Loup ; nous retrouvons ici le thème du « *cheminement* ».

Evoquons les travaux de Jean Piaget ; le rôle de l'erreur dans le processus d'apprentissage constitue dans ses observations un facteur bien repéré, l'inévitable obstacle que rencontre celui qui va cheminant :

*« Pour en arriver, par la combinaison du raisonnement déductif et des données de l'expérience, à la compréhension de certains phénomènes élémentaires, l'enfant a besoin de passer par un certain nombre de stades caractérisés par des idées qu'il jugera erronées dans la suite, mais qui semblent nécessaires pour en arriver aux solutions finales correctes. »*³²

La fonction de l'enseignant est, dans une telle perspective, indispensable : il construit les protocoles en combinant exigences programmatiques et questions formulées par les élèves – ce qui suppose et implique des moments, des lieux, des « *institutions* » dans le cadre desquels ceux-ci vont pouvoir se retrouver impliqués dans leurs apprentissages –, il incite à la reformulation, à l'explicitation. Nous recroisons ici la question de l'« *expérience* ».

*« Il va de soi que l'éducateur demeure indispensable à titre d'animateur pour créer les situations et construire les dispositifs de départ susceptibles de poser des problèmes utiles à l'enfant, et ensuite pour organiser des contre-exemples forçant à la réflexion et obligeant au contrôle des solutions trop hâtives ; ce que l'on désire est que le maître cesse de n'être qu'un conférencier et qu'il stimule la recherche et l'effort au lieu de se contenter de transmettre des solutions toutes faites]...[En un mot, le principe fondamental des méthodes actives ne saurait que s'inspirer de l'histoire des sciences et peut s'exprimer sous la forme suivante : comprendre, c'est inventer, ou reconstruire par réinvention, et il faudra bien se plier à de telles nécessités si l'on veut, dans l'avenir, façonner des individus capables de production ou de création, non pas seulement de répétition. »*³³

Comprendre, c'est créer, inventer... en conséquence, c'est s'inventer autre, en contribuant à l'émergence, la recomposition, d'un « *Monde autre* ». Cet aspect de la pensée piagétienne nous

³⁰ « *La voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication, et la démonstration, processus essentiel de l'école, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle* », « *invariant pédagogique n° 11* », in « *Pour l'école du peuple* », éd. Maspero, 1969, Paris ; p. 156.

³¹ La « *méthode naturelle* » d'apprentissage se décline spécifiquement selon les disciplines et les niveaux d'apprentissage ; elle s'inscrit dans une conception générale d'« *éducation par le travail* » (il s'agit en l'occurrence d'un travail non-aliéné, qui se présente comme réversiblement comme « *jeu-travail* » ou « *travail-jeu* »). Le « *matérialisme scolaire* » défendu par Freinet prétend développer une « *culture issue de l'activité laborieuse des enfants eux-mêmes, une science fille de l'expérience, une pensée sans cesse précisée à même la matière et l'action* » ; in « *Pour l'école du peuple* », éd. Maspero, 1969, Paris ; p.58. Les travaux contemporains de psychologie cognitive corroborent l'importance de l'activité essai-erreur, et du feed-back. Le « *connexionnisme* » rend compte de la dialectique activité/pensée. Cf. J.-F. Richard : « *Les activités mentales ; comprendre, raisonner, trouver des solutions* », éd. Armand Colin, 1990, Paris.

³² In « *Où va l'éducation ; comprendre, c'est inventer* », éd. Denoël-Gonthier, 1979, Paris ; p. 25. Freinet, dans une perspective voisine, défend « *la part du maître* » dans les processus d'apprentissages.

³³ Ibid. pp. 20 et 24-25.

intéresse particulièrement : L'activité de l'apprenant, apparaît sous-tendue tant par une dynamique pratico-théorique – une *praxis* –, que par une exigence éthique.

L'activité coopérative caractérisée par le respect mutuel, la critique mutuelle – les deux exigences étant tributaires l'une de l'autre –, la définition collective du cadre commun, poursuivent indissociablement comme visée éducative le développement moral et l'accès aux savoirs et savoir-faire :

« En réalité, l'éducation forme un tout indissociable, et il n'est pas possible de former des personnalités autonomes dans le domaine moral si par ailleurs l'individu est soumis à une contrainte intellectuelle telle qu'il doive se borner à apprendre sur commande sans découvrir par lui-même la vérité : s'il est passif intellectuellement, il ne saurait être libre moralement. Mais réciproquement, si sa morale consiste exclusivement en une soumission à l'autorité adulte, et si les seuls rapports sociaux constituant la vie de la classe sont ceux qui relient chaque élève individuellement à un maître détenant tous les pouvoirs, il ne saurait pas non plus être actif intellectuellement [...] L'activité de l'intelligence suppose non seulement de continuelles stimulations réciproques, mais encore et surtout le contrôle mutuel et l'exercice de l'esprit critique, qui seuls conduisent l'individu à l'objectivité et au besoin de démonstration. »³⁴

En toute évidence, et en cohérence avec ses recherches et ses développements théoriques, Piaget opte pour le *self-government* ; seuls des dispositifs autogestionnaires sont susceptibles de participer aux « apprentissages vrais » et à l'affermissement du sens moral :

« Seule une vie sociale entre les élèves eux-mêmes, c'est à dire un self-government poussé aussi loin qu'il est possible et constituant le parallèle du travail intellectuel en commun conduira à ce double développement de personnalités maîtresses d'elles-mêmes et de leur respect mutuel. »³⁵

Revenons encore à cet autre indispensable « philosophe-psychologue-pédagogue », John Dewey. Cet initiateur des méthodes actives (le fameux « *learning by doing* ») apporte une contribution essentielle à la question de l'éducation morale appréhendée comme « *praxis collective* » ; l'essentiel du travail philosophique de Dewey consiste, comme Piaget, à asseoir la vie démocratique de la Cité et les pratiques pédagogiques sur de solides assises, tant philosophiques que scientifiques.

Comme nous l'avons abordé précédemment avec ses développements sur la question du « *Public* », éducation et démocratie sont, pour Dewey, des notions à travailler comme nouées : Eduquer pour la démocratie, éduquer par la démocratie, démocratiser l'éducation... autant d'exigences organiquement liées³⁶. D'emblée, le Pragmatisme, avec ses premiers concepteurs comme William James, s'est attaché à penser solidairement des notions comme *Moralité, Expérience, Vérification, Démocratie, Langage* ; ces éléments se retrouvent combinés dans la pensée pédagogique de Dewey, défenseur de l'« *autorité interne de la vérité* »³⁷ :

« La démocratie est croyance en la capacité de l'expérience humaine de générer les buts et méthodes qui permettront à l'expérience ultérieure d'être riche et ordonnée. Toutes les autres formes de foi morale et sociale reposent sur l'idée que l'expérience doit, à un moment

³⁴In « *Ou va l'éducation ; comprendre, c'est inventer* », éd. Denoël-Gonthier, 1979, Paris ; pp. 100-101.

³⁵ Ibid. pp. 103-104.

Les conceptions éducatives et scientifiques de Piaget se rapprochent fort, dans leur esprit, des conceptions de son compatriote suisse Rousseau, théoricien de l'« éducation négative » ; cependant, Piaget introduit l'élément essentiel, étranger à la pensée de Rousseau, prisonnier du modèle préceptoral : le milieu socialisé. Cf. « *Emile, ou de l'éducation* », éd. Gallimard-La Pléiade, (Œuvres complètes Tome IV, 1969, Paris, et de Louis-Pierre Jovenet : « *Rousseau ; Pédagogie et politique* », éd. Privat, 1984, Toulouse.

³⁶ Cf. « *Démocratie et éducation* », éd. Armand Colin, 1990, Paris.

³⁷ Cf. « *Le Pragmatisme* », Pierre Gauchotte, éd. PUF, 1992, Paris ; p. 70.

quelconque, être soumise à une forme de contrôle extérieur, à quelque "autorité" censée exister en dehors des processus de l'expérience. La démocratie est la conviction que le processus de l'expérience importe davantage que tel ou tel résultat particulier – les résultats particuliers ayant une valeur ultime uniquement s'ils servent à enrichir et à ordonner la suite du processus [...] La tâche de la démocratie consiste pour toujours à créer une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent. »³⁸

Affirmons que le modèle aujourd'hui toujours dominant – en dehors de quelques nécessaires concessions à l'air du temps –, caractérisé par nous comme « hétéronome-transmissif », n'est pas plus capable d'assurer une véritable appropriation des savoirs que de contribuer véritablement au développement du sens moral des jeunes générations.

Vers l'autonomie : le procès d'autonomisation

Nous avons défini précédemment la relation éducative comme fondamentalement asymétrique, associant des partenaires, engagés sur une même voie, cependant statutairement et nécessairement distincts ; concevons donc la temporalité comme la dimension majeure de l'éducation – éducation dont l'enjeu essentiel consiste à favoriser les conditions d'un cheminement vers l'autonomie –. C'est en ce sens que nous parlerons de « procès d'autonomisation », pour appréhender cette dialectique complexe qui agence adulte-éducateur/contexte institutionnel/élève-« adulte-en-devenir » –. Ainsi, nous pouvons prétendre que l'éducateur travaille à ce que, jour après jour, la distance qui le sépare de l'éduqué s'amenuise, et que ce dernier le rejoigne, en tant qu'« homme, travailleur et citoyen » et comme son égal au sein d'un espace public commun. Il s'agit donc, comme nous l'avons exposé dans les pages précédentes de notre thèse, d'inscrire la tâche éducative dans une double dynamique complémentaire :

- une dynamique éthique ;
- une dynamique socio-politique.

La première soutient un acheminement d'une perspective « autocentrée » – dans ses dimensions égocentrique, sociocentrique et ethnocentrique – à une orientation « du point de vue de l'universalité ». À cet égard, nous avons défendu une option « expérientielle-situationnelle », opposée à une conception « transcendantal-formaliste ».

La seconde dynamique travaille l'expansion de l'autonomie, au détriment de toutes les formes d'hétéronomie ; cette exigence politique, en étroite relation avec la finalité éthique, trouve son expression pédagogique dans l'opposition des modèles éducatifs « hétéronome-transmissif » et « autonome constructiviste ».

Dans la réalité de la pratique éducative – appréhendée en tant que *praxis* collective – ces deux exigences se réalisent et se confondent dans ce que nous qualifierons d'« espace d'autonomisation » ; ce dernier s'insère dans l'espace de l'Institution scolaire comme lieu de l'Instituant³⁹.

Cet espace ne se conçoit qu'étayé sur les formes locales de l'Institution (dialectique le schéma récapitulatif de la page précédente. L'enseignant est situé dans ce modèle, à l'interface de l'Institution (dont il est en partie garant, pour ce qui concerne tout du moins le cadre fondamental : « *Tout n'est pas permis ni possible* » (cf. la pédagogie institutionnelle); « *discussion et persuasion* » plutôt que violence, menace et rapport de force (Arendt) ; « les lois sont nécessaires, et doivent être respectées dès lors qu'elle sont démocratiques » ; « la finalité

³⁸ In « *La démocratie créatrice ; la tâche qui nous attend* », trad. de l'angl. par Sylvie Chaput, art. original « *Creative democracy ; the Task before us* », in revue « *Horizons Philosophiques* » vol. 5, n° 2, 1997.

³⁹ Cf. le schéma ci-après.

première de l'École est l'apprentissage », etc.) et des institutions internes, collectivement élaborées et négociées.

L'« espace de l'autonomisation » est ainsi constitué de sphères d'activité à « parité de participation absolue » et à « parité de participation relative » (« *dernier mot* » ou « *veto* » de l'enseignant selon des modalités et des circonstances explicitées⁴⁰).

En outre, cet « espace d'autonomisation » est susceptible d'articuler des dynamiques revendicatives émergeant des groupes-élèves en direction des responsables institutionnels, sous la forme de ce que nous avons qualifié de « conflictualité intégratrice » (dialectique des contre-publics). Les collectifs s'inscrivant dans cet espace sont plongés dans une expérience éthique et éducative multimodale ; expérience qui peut s'approcher comme :

- *expérience de la vacuité* : l'Institution n'est pas Une, absolue, totale. Il y a toujours des brèches et des interstices ; il faut impérativement trouver du vide comme espace à élargir et à investir (« *Le pouvoir comme lieu symboliquement vide.* » ; Lefort), la relation peut se voir « *transversalisée* », (Guattari), des perspectives peuvent s'ouvrir et apparaître alors des « *lignes de fuite* » (Deleuze⁴¹) ; le vide est la condition même du mouvement, de la vie. Comme l'exprime magnifiquement Lao-Tseu dans le « *Tao-té-king* » : « *Bien que trente rayons convergent au moyeu – C'est le vide médian qui fait marcher le char – L'argile est employé à façonné des vases – Mais c'est du vide interne que dépend leur usage...* »⁴²
- *expérience de l'altérité* : l'« espace d'autonomisation » autorise la rencontre ; il permet à chacun de rencontrer l'autre et de se rencontrer soi-même parce qu'on rencontre l'autre (régime de « reconnaissance »), de se considérer soi-même avec distance.
- *expérience de la pluralité* : pluralité des individus qui composent les collectifs, pluralité des institutions, pluralité des rôles, statuts et fonctions que l'on doit assumer, pluralité des « mondes éthiques », pluralités des éléments qui composent et recomposent le Moi.
- *expérience de l'égalité* : Non seulement en droit et en fait – « *parité de participation* » (Fraser) –, mais également en dignité : « *Radicale égalité des intelligences* » (Rancière).

La « *praxis* collective et démocratique à finalité éthique », susceptible d'émerger de l'« espace d'autonomisation » ainsi défini, appelle de la part des participants – élèves comme enseignants et autres adultes assumant dans un établissement des fonctions éducatives – l'acquisition, le renforcement, de compétences spécifiques : aptitudes à la « décentration » ; à la « distanciation » ; à l'« explicitation » ; à la justification ; à l'« élaboration ».

- *décentration* : « se déplacer à côté de soi » en faisant preuve d'empathie, en se « *considérant soi-même comme un autre* » (Ricœur⁴³), adopter successivement plusieurs perspectives, travailler à se défaire de son sens commun et de ses préjugés.
- *distanciation* : interroger, seul et collectivement, les évidences, faire vaciller les certitudes, s'ouvrir à d'autres possibles ; en un mot, aiguïser son esprit critique.
- *explicitation* : rendre manifeste les référents éthiques auxquels chacun se réfère, interroger l'adéquation des formes communicationnelles et institutionnelles au regard des exigences éthiques revendiquées.

⁴⁰ Cf., de Fernand Oury et Aïda Vasquez : « *Vers une pédagogie institutionnelle ?* », éd. Maspero, 1982, Paris, ainsi que : « *Mémento de pédagogie institutionnelle ; Faire de la classe un milieu éducatif* », de René Lafitte et du groupe Vers la Pédagogie Institutionnelle, éd. Matrice, 1999, Vigneux.

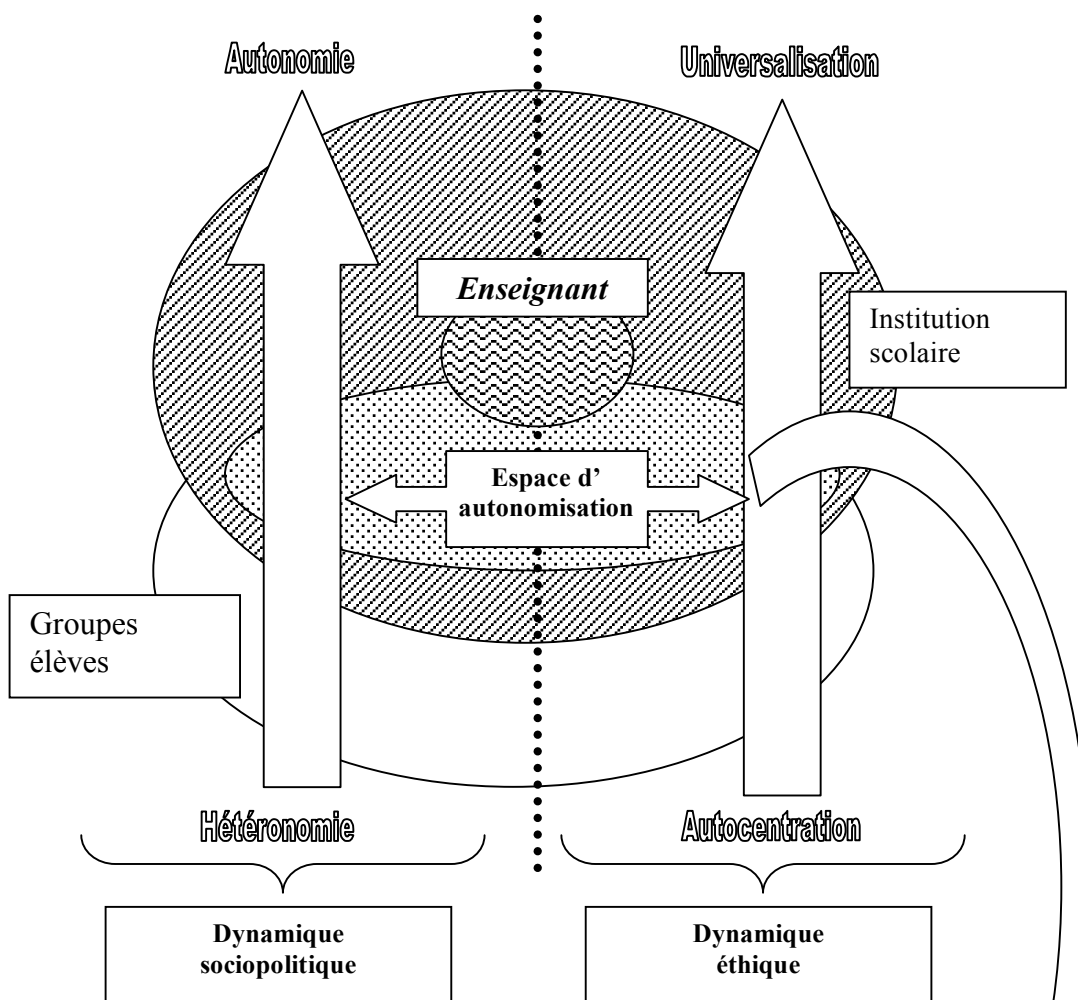
⁴¹ Cf. « *Dialogues* », de Gilles Deleuze et Claire Parnet, éd. Flammarion, 1996, Paris.

⁴² Cit. p. 41 ; éd. du Seuil, 1979, Paris.

⁴³ Cf. « *Soi-même comme un autre* », éd. du Seuil, 1996, Paris.

- *justification* : rendre compte rationnellement de ses options et de ses conduites, se référer à des méthodes collectivement arrêtées et remaniées, se justifier « du point de vue de l'universalité ».
- *élaboration* : définir collectivement les règles, procédures, qui permettent d'analyser les pratiques d'un point de vue éthique, construire des méthodes d'analyses et d'évaluation.

Schéma du procès d'autonomisation



Espace d'autonomisation

- développement et agencement d'institutions internes :
 - => appropriation relative du temps, de l'espace, des activités et des modalités d'évaluation
 - => institution de l'analyse (Conseil, « heures de vie de classe »...)
- articulation institutions internes/institution externe :
 - => dialectique « Publics/contre-publics »
- intégration généralisée de la perspective éthique :
 - => activités scolaires et pratiques institutionnelles

Praxis éthique : typologie des modalités de l'action et des enjeux éthiques

Le modèle que nous proposons ci-après a procédé d'une double logique : tout d'abord, une démarche inductive nous a conduit à repérer et à distinguer, à partir des dispositifs élaborés pour la classe ainsi que de notre fonctionnement coopératif, ce que nous avons défini comme « modalités de l'action » et comme « enjeux éthiques » ; dans le même temps, la problématisation de notre recherche, telle que développée dans la première partie théorique du présent travail, nous a amené, de manière plus déductive, à réinterroger nos pratiques. C'est ainsi à la jonction de ces deux dynamiques que la typologie que nous avançons s'est construite. De façon générale, nous avons souhaité questionner nos pratiques pédagogiques de la manière suivante : « Quels protocoles, quels dispositifs peuvent contribuer à développer le sens moral de nos élèves ? », « Qu'est ce qui nous permet de l'affirmer ? » ; « Comment distinguer les différents « niveaux » de notre *praxis* éthique ? ».

Nous n'avons, dans le cadre de la présente Thèse, aucune prétention à proposer un nouveau modèle général et achevé relatif à la « communication morale », concurrençant ou parachevant les paradigmes déjà développés – notamment, les travaux de « sociologie morale », que nous avons évoqués précédemment –. C'est dans une perspective d'élucidation – une posture à la fois analytique, herméneutique et heuristique –, à finalité pratique, que ce travail a pu être entrepris.

Rappelons-le : notre recherche s'est affichée comme « impliquée » ; nous avons ainsi récusé les prétendues « gratuité » et « neutralité » du travail scientifique, tout en considérant qu'un « sens » pouvait émerger dialectiquement d'une confrontation de la théorie sociale et d'une pratique située, du modèle et de l'épaisseur du terrain, du « *global* » et du « *local* » – selon l'expression de l'anthropologue Clifford Geertz⁴⁴ –.

Nous avons ainsi distingué 7 « catégories de l'action » fondamentales ; elles sont exprimées sous la forme de verbes d'action, en cohérence avec l'adoption du point de vue de la *praxis* ; nous attendons qu'il s'agisse de concepts qui, selon la belle expression de Denis de Rougemont, permettent de « *penser avec les mains* »⁴⁵.

Ces catégories sont précisées et décomposées, selon leurs « enjeux éthiques » – expression que nous avons élaborée en analogie avec les « *enjeux pragmatiques* » des théories des « *actes de langage* » en Pragmatique⁴⁶ – Nous avons ainsi pu considérer nos pratiques de classes selon les « catégories de l'action » et les « enjeux éthiques » qui dominent dans chaque situation. Définissons à présent ces différents éléments :

Catégories de l'action :

⁴⁴ Cf. « *Savoir local, savoir global : les lieux du savoir* », éd. PUF, 2002, Paris ; l'approche anthropologique converge sur ce point avec la « théorie de l'implication » telle que développée dans l'Analyse Institutionnelle – notamment par René Lourau, cf. sur cette question Ahmed Lamihi et Gilles Monceau : « *Institution et implication : l'œuvre de René Lourau* », éd. Syllepse, 2002, Paris – et dans les travaux anglo-saxons, inspirés par l'Ethnométhodologie et l'Interactionnisme Symbolique, autour de la question de la « théorie enracinée » – *engrounded theory* – ; sur ce dernier aspect, cf. de Georges Lapassade : « *Microsociologie de la vie scolaire* », éd. Anthropos-Economica, 1998, Paris.

⁴⁵ « *Penser avec les mains* », éd. Gallimard, 1972, Paris.

⁴⁶ Cf. « *La Pragmatique ; d'Austin à Goffman* », de Philippe Blanchet, éd. Bertrand-Lacoste, 1995, Paris. En littérature, l'analyse des « *enjeux pragmatiques* » d'un texte ou d'un discours favorise l'identification de son « *type* » : par exemple, l'enjeu « *convaincre* » permet de catégoriser le texte comme « *argumentatif* » ; sur ces questions, cf. « *Éléments de linguistique pour le texte littéraire* », de Dominique Maingueneau, éd. Dunod, 1993, Paris.

- **Écouter** : Ainsi que le savent les praticiens de la relation, l'écoute est une activité – c'est en ce sens que l'on utilise l'expression d'« écoute active » dans les domaines cliniques – ; éthiquement, l'« écouter » relève de l'exigence de « reconnaissance » (Cf. Honneth, Fraser), de la reconnaissance de l'autre-en-tant-qu'autre, et relativement aux modes spécifiques de reconnaissances auxquels il prétend. Écouter implique, pour chacun, la mobilisation de compétences « empathiques »⁴⁷, l'adoption d'une attitude bienveillante orientée vers l'aide et la compréhension⁴⁸. Écouter rejoint l'idéal affiché par Gadamer d'un « effort herméneutique » poursuivant une « fusion des horizons »⁴⁹ ; cela consiste alors également à travailler à se déprendre de ses préjugés, à changer soi-même, confronté à la parole de l'Autre, dans un processus assumé d'« altération » (Ardoïno⁵⁰).

Un contexte communicationnel approprié – orienté vers l'inter-compréhension et la recherche de l'accord intersubjectif –, comme le souligne Habermas, conduit en outre au renforcement de la tolérance dans les groupes⁵¹.

- **Écrire** : En quoi l'acte d'écrire peut-il satisfaire à une quelconque prétention morale ? En premier lieu, parce qu'écrire consiste à travailler la « distance de soi à soi », à adopter en imagination la position tierce – transiter dialectiquement de la position d'auteur à celle de lecteur – : cette posture est ainsi porteuse d'une attitude générale de « distanciation » riche d'un potentiel d'« autonomisation » et « d'universalisation ». En second lieu, écrire un texte à dimension créative, respectueux d'une « contrainte » – au sens donné à ce terme dans un contexte d'atelier d'écriture – met en œuvre le travail de la Limite comme condition de sublimation. Écrire, c'est en outre s'exprimer en refusant l'immédiateté pulsionnelle – le cri, l'invective, la menace, le parasitage... –, en acceptant de passer par une phase d'élaboration de sens, en différant dans le temps et l'espace. Écrire, pour être apprécié et compris, implique un effort orienté vers l'Autre et l'acceptation corrélative d'une frustration inhérente au langage – les mots disent toujours trop, trop peu, ou à côté – ; il s'agit alors, *in fine*, de se soumettre au Symbolique.
- **Évaluer** : « Évaluer » c'est, comme le rappelle la lecture étymologique de Jacques Ardoïno, avant tout « donner de la valeur », rechercher ce qui est intéressant, estimable, améliorable dans une production ou une conduite⁵² ; une telle conception est bien éloignée de la réalité de la « machine à notes » scolaire – qui ne saurait considérer aucune autre évaluation viable que sommative –. Nous considérons dans le présent travail que l'évaluation constitue également une compétence à développer, consistant à élaborer collectivement des modèles d'appréciation des productions et des conduites, individuelles comme collectives, toujours à parfaire et remanier.

⁴⁷ L'on retrouve ici cette notion centrale de l'œuvre de Carl Rogers, impliquant une « écoute positive inconditionnelle » et une attitude « centrée sur la personne ». Sur la question de la non-directivité dans les groupes, de ses techniques et de ses enjeux, cf. Carl Rogers : « Les groupes de rencontre », éd. Dunod, 1973, Paris ; Sur la question de l'« orientation centrée sur la personne » dans le champs éducatif : « L'éducation selon Rogers ; Les enjeux de la non-directivité », de Marie-Louise Poeydomenge, éd. Dunod, 1984, Paris ; Pour ce qui concerne le recours à l'orientation rogérianne combinée avec la pédagogie institutionnelle : Michel Lobrot, « L'animation non directive des groupes », éd. Payot, 1974, Paris.

⁴⁸ Nous faisons référence ici aux travaux concernant l'« éthique de la sollicitude » – le « care » –, développés principalement, au Québec, par Claude Gendron : « Eduquer au dialogue ; L'approche de l'éthique de la sollicitude », éd. L'Harmattan, 2003, Paris.

⁴⁹ Nous avons abordé ce point en première partie de la présente recherche.

⁵⁰ Cf. « Les avatars de l'éducation », éd. PUF, 2000, Paris.

⁵¹ « C'est ainsi qu'une rationalisation des normes sociales] une communication universelle et publique, un effort d'inter-compréhension [serait caractérisée par une baisse du degré de répression (ce qui sur le plan de la structure de la personnalité devrait accroître la tolérance moyenne vis-à-vis des conflits de rôles) », cit. in « La technique et la science comme idéologie », éd. Gallimard, 1973, Paris ; p. 68.

⁵² In « Les avatars de l'éducation », éd. PUF, 2000, Paris ; pp. 92-97.

La multiplicité des outils évaluatifs utilisés et produits en classe contribuent, dans un contexte général de critique bienveillante favorisée par une organisation coopérative, à ce que chacun soit sommé de justifier – et de se justifier – de manière rationnelle et explicite – relativement aux points de vue du Juste et du Bien.

- **Débattre (« Public faible »)** : L'activité de débattre se réfère selon nous, pour reprendre la distinction établie par Nancy Fraser, à l'institution d'un « *Public faible* » ; il ne s'agit pas, dans le débat, d'agir pour décider, mais de s'orienter en vue de l'inter-compréhension, de l'élucidation ou de la conviction⁵³.

Nous retrouvons, dans le « débattre », les exigences kantienne, élevées à une échelle « publique », de « *penser sans préjuger* », de « *penser conséquemment* » et de penser selon une « *perspective élargie* ».

- **Délibérer (« Public fort »)** : À la différence du « débat », ce que nous qualifions de « délibération » relève d'un « *public fort* » ; il s'agit ici de communiquer en vue d'une prise de décision collective. Une telle activité – et c'est sans doute ce qui en fait sa richesse – n'est pas exempte de prise de risque ; elle recèle cependant toutes les promesses de l'avenir. On peut avancer que la délibération se confond avec la *praxis*, articulant dialectiquement action et discussion, action et rétroaction⁵⁴.

La délibération constitue ainsi la « forme » – pour revenir sur l'un des éléments principaux de l'intitulé de notre recherche – la plus aboutie de l'éthique communicationnelle, son « idiome majeur »⁵⁵.

- **Juger** : « *La justice est aveugle* »... « Juger » consiste à rendre justice en se départissant de toute partialité, de l'interférence de tout intérêt personnel dans des questions touchant à l'Universel. Cette « catégorie de l'action » correspond sans doute au plus haut degré d'exigence morale. L'institution dans la classe de dispositifs orientés vers la prise de « décisions justes », l'instauration d'échanges contradictoires, le traitement collectif de

⁵³ « Ainsi, le modèle libéral de l'espace public bourgeois suppose qu'il est désirable de séparer nettement la société civile (associative) de l'État. En conséquence, il favorise ce que j'appellerai les « publics faibles », les publics dont les pratiques de délibération consistent exclusivement en la formation d'une opinion et ne comprennent pas la prise de décision] En outre, les parlements souverains sont ce que j'appelle des « publics forts », c'est à dire des publics dont le discours comprend à la fois la formation de l'opinion et la prise de décision, également contraignantes (des lois), le Parlement est le lieu où l'utilisation du pouvoir de l'État est autorisé discursivement. Avec l'avènement de la souveraineté parlementaire, la frontière séparant la société civile (associative) et l'État devient donc moins nette », cit. in « *Qu'est ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution* », éd. La Découverte, 2005, Paris ; cit. p. 140. Personnellement nous souscrivons au programme général défendu par Fraser, de travailler à articuler dialectiquement les deux types de Public, dans une perspective de développement d'« institutions autogérées », de contrôles critiques permanents du Public par les « contre-Publics – cf. ibid. page 141 –.

⁵⁴ Comme nous le rappelle Hannah Arendt : « L'une des choses les plus surprenantes de la pensée grecque consiste précisément en ce qu'une telle séparation de principe entre la parole et l'action n'a jamais existé chez elle, et ce, dès le début, c'est à dire dès Homère : celui qui accomplit de grandes actions doit simultanément être aussi quelqu'un qui profère de grandes paroles, et ce non pas seulement parce que les grandes paroles doivent accompagner de manière pareillement éclairante les grandes actions, qui sinon retomberaient muettes dans l'oubli, mais parce que la parole elle-même était conçue, a priori, comme une sorte d'action » ; cit. in « *Qu'est ce que la politique ?* », éd. du Seuil, 1995, Paris ; p. 87.

⁵⁵ Nous reprenons le concept d'« idiome » à Jacques Derrida, qu'il réfère à la spécificité de l'inscription spatio-temporelle d'une promesse : « [...] Ce n'est pas faire preuve de relativisme que de dire que chacun, où que ce soit, doit s'engager selon l'idiome, la situation concrète, la singularité du lieu, partout. Il y a la nécessité, à la fois de l'universel et de l'enracinement singulier dans l'ici et maintenant, dans l'idiome » ; cit. p. 207, in « *La philosophie au risque de la promesse* », dir. Marc Crépon et Marc de Launay, éd. Bayard, 2004, Paris.

questions casuistiques – la question des « *dilemmes moraux* » – contribuent à réaliser cette compétence. Admettons cependant qu’au final, indépendamment des procédures et des règles de droit, persiste toujours l’« intime conviction », quelque chose comme l’irréductible « authenticité ».

- **S’engager** : S’engager consiste à « répondre présent » ; prendre des responsabilités, assumer un choix, un risque, « tenir parole » au sein du collectif « classe » ou « lycée », remplir une fonction, donner son mandat, ne pas se contenter d’être spectateur – d’occuper la place du *free rider* de la littérature psychosociologique américaine⁵⁶ –, autant d’activités qui caractérisent l’engagement. L’engagement est une vertu essentielle à toute institution démocratique, un apport vital ; c’est également la manifestation d’une « morale en acte »⁵⁷.

Enjeux éthiques :

Les « enjeux éthiques » contribuent à distinguer des « tonalités » singulières, des combinatoires, qui permettent d’analyser avec plus d’acuité les principales « catégories de l’action » que nous avons définies ; par exemple, un dispositif à dominante « écriture » peut être, selon les situations, plutôt orienté vers l’« élucidation », le « blâme » ou le « pardon ». Nous définirons ainsi l’« enjeu éthique », dans une perspective téléologique, comme « nature de la finalité éthique inhérente à l’acte ».

- **Aider** : Il s’agit d’une finalité sous-tendue par une vertu centrale : l’amitié ; la nature de l’aide varie relativement aux différents contextes d’interaction ; l’aide procède à la fois d’une logique « rationnelle » – honorer le pacte social, dans une intention de protection mutuelle – et « compassionnelle » – identification avec les difficultés et souffrances d’autrui, dans un souci de soulagement.
- **Blâmer** : Il pourrait, au premier abord, paraître étonnant que l’on considère le blâme comme partie intégrante des enjeux éthiques ; pour ce qui nous concerne, nous définissons l’acte de blâmer comme activité s’inscrivant dans un espace public, destinée à formuler de manière justifiée une critique relative à un discours ou à un acte ; précisons que le blâme, pour bénéficier d’une teneur morale, doit être dûment circonscrit : il s’attache aux paroles et aux actes seuls, non à l’intégralité de la personne blâmée. Il convient alors d’éviter toute « contamination par le stigmatisme »⁵⁸ et tout « étiquetage »⁵⁹ définitif.

Rappelons que le blâme constitue l’un des éléments de la « *rhétorique épideictique* » développée par Aristote comme l’un des niveaux de la « *rhétorique politique* », aux côtés de la louange, de l’approbation et de la critique⁶⁰.

- **Décider** : « S’entendre pour agir de concert » ; « décider » constitue une finalité dont nous avons évoqué la dimension morale : accord intersubjectif orientée vers l’action, hors la contrainte, la menace ou la « *distorsion* » (Habermas). Revenons sur cet aspect : la décision ne saurait être exempte de risques – erreur collective d’appréciation, répercussions non souhaitées... –. L’acte de décider doit ainsi toujours s’effectuer avec circonspection, cette

⁵⁶ Rappelons l’« *interdit du parasitage* » dans le cadre de la pédagogie institutionnelle.

⁵⁷ Nous rencontrons de nouveau le thème du « *pari* » goldmannien, comme engagement éthique et comme risque, tel que nous l’avons évoqué en première partie.

⁵⁸ Cf. Erving Goffman : « *Stigmates ; les usages sociaux des handicaps* », éd. de Minit, 1975, Paris.

⁵⁹ Nous nous référons ici aux « *théories de l’étiquetage* » – *labelling theory* – développées dans la tradition de Chicago, notamment par Howard S. Becker : « *Outsiders ; études de sociologie de la déviance* ». Les sociologues de l’éducation britanniques comme Woods se sont inspirés, pour conduire nombre de leurs monographies, de cette perspective. La biographie de Jean Genet rend compte de manière terrible de la dimension destructive de l’« étiquetage négatif » et de la « prophétie de malheur ».

⁶⁰ Cf. « *La Rhétorique* », éd. Le livre de poche / LGF, 1991, Paris.

« *prudence* », valorisée par les Classiques comme par les modernes – cf. « *l'éthique de responsabilité* » de Max Weber ou « *l'éthique du futur* » de Hans Jonas.

- **Discerner** : « Discerner » consiste à distinguer, dans une posture analytique et critique, les différents éléments d'un discours, d'un acte, d'un événement, en s'attachant à élaborer (individuellement et collectivement) des procédures objectivantes, en s'affranchissant des « fausses évidences ».

Comme le défendait Hannah Arendt, pas de politique, pas de pensée, sans discernement – le discernement est en ce sens l'éthique inhérente à la pensée vraie.

- **Distribuer** : Cet « enjeu éthique » s'inscrit dans la poursuite de l'élaboration et de l'application de procédures orientées par des soucis de justice et d'équité – rappelons les différents types de justice que nous avons abordés précédemment : « *distributive* », « *commutative* », « *procédurale* » et « *rétributive* » –.
- **Élucider** : « Éclairer » et non pas « expliquer » ; l'élucidation, contrairement à l'explication, ne prétend pas à un idéal de transparence absolue de l'Objet et du Sujet. Dissipant tout fantasme de Maîtrise, le travail de l'élucidation participe, comme nous le prétendons à la suite de Jacques Ardoino, de la « *pensée du complexe* » et non de la « *pensée du compliqué* »⁶¹.
- **Louer** : La critique est malheureusement souvent plus courante, plus spontanée que la louange ; cependant, être capable d'énoncer et de justifier avec franchise un avis positif, relève d'une conduite morale (la louange constitue l'un des thèmes majeurs de la « *rhétorique politique* » aristotélicienne).
- **Négocier** : Cela consiste à s'engager dans une interaction avec des partenaires qui devront s'attacher à expliciter et à ajuster leurs modèles de justice afin de déboucher sur un compromis acceptable. Cet « enjeu éthique » peut ainsi être défini comme recherche du consensus dans un contexte de valorisation de la pluralité.
- **Pardoner** : Le pardon et la promesse – ainsi que le défend Arendt dans sa « *Condition de l'homme moderne* »⁶² – constituent les deux attestations les plus fondamentales de la dimension éthique de la pensée, de la conduite et du langage humains ; ce sont certainement les deux « *performatifs* » à plus haute teneur éthique.
- **Promettre** : Il ne peut s'agir que d'un acte libre, se posant hors l'extorsion d'une parole ou d'une signature au bas d'un pseudo-contrat. La promesse engage la personne même en réalisant ses dispositions à l'orientation morale, en l'arrimant, par la parole donnée, à l'Autre⁶³.
- **Reconnaître** : Nous avons suivi précédemment Axel Honneth, Nancy Fraser et Emmanuel Renault sur la question des « *politiques de la reconnaissance* » ; nous avons souscrit à ces perspectives, qui positionnent la reconnaissance au cœur de l'exigence éthique et

⁶¹ Cf. « *Les avatars de l'éducation* », éd. PUF, 2000, Paris.

⁶² « *Condition de l'homme moderne* », éd. Calmann-Lévy, 1983, Paris. Soulignons, dans l'édition mentionnée, l'importance de la préface établie par Paul Ricoeur, qui discute notamment ces deux questions de la promesse et du pardon.

⁶³ « *Un poème de Mallarmé commence par cet octosyllabe : « M'introduire dans ton histoire » ; avec la promesse, il s'agit de m'introduire dans mon histoire, de façon que ce soit une histoire et que ce soit la mienne. Mais m'introduire dans mon histoire, c'est toujours en même temps m'introduire dans ton histoire, car toute promesse est envers quelqu'un, et toute histoire est commune. La promesse seule la rend commune » : Jean-Louis Chrétien, art. « *Dans la lumière de la promesse ; vœu et liberté* », cit. p. 57 in « *La philosophie au risque de la promesse* », dir. Marc Crépon et Marc de Launay, éd. Bayard, 2004, Paris ; notons que ce recueil essentiel comprend également des contributions de Derrida et de Ricoeur.*

démocratique ; cette reconnaissance ne saurait s’inscrire, en effet, que dans un régime d’inter-reconnaissance⁶⁴ : nous repérons ainsi une convergence forte avec les problématiques de l’Institutionnel.

- **Représenter** : Selon notre définition, « représenter » consiste à honorer – dans la lettre comme dans l’esprit –, un mandat confié par un collectif régi par un fonctionnement démocratique. La représentation est circonscrite dans le temps et l’espace, et elle est toujours contrôlable ; les « représentants » doivent nécessairement rendre compte des délibérations et des votes auprès de ceux dont ils ont reçus mandat. Dans le modèle organisationnel fédéraliste que nous avons défendu dans cette recherche, nous avons insisté sur l’indispensable rotation des fonctions et des mandats.
- **S’autoriser** : « S’autoriser » consiste en premier lieu à s’affirmer comme « auteur » dans l’institution – c’est à dire comme « *co-auteur* »⁶⁵ –, à s’engager dans un procès au sein d’un collectif, qui « fasse autorité ». Sur ce point, nous reprendrons ici la définition de l’« *autorisation* » établie par Jacques Pain et Alain Vulbeau : « *L’autorisation désigne une interaction qui prend sens dans le collectif de l’institution. Il ne s’agit pas d’une production de liberté individuelle, de type libéral au sens où « tout serait permis » à chacun. En fait, l’autorisation a pour objectif le vivre-ensemble, et se manifeste en premier lieu par l’élaboration de règles communes* »⁶⁶.

C’est ainsi que l’autorisation constitue un « enjeu éthique » réflexif – « s’autoriser de soi-même » – et mutuel – « s’autoriser réciproquement » –.

- **Valoriser** : « Donner de la valeur », non seulement dans l’acception commune de l’expression – au sens de « considérer positivement » –, mais aussi au sens de « discerner les valeurs en jeu ». L’enjeu éthique de la valorisation réside en ce cas dans la capacité analytique à repérer et à nommer les valeurs impliquées par les actes et les discours de chacun au sein du Collectif. Souligner et identifier – dans le cadre d’exercices scolaires, de délibérations collectives ou d’interactions plus « immergées » dans le quotidien scolaire – la dimension morale d’une action ou d’une parole constitue selon nous un élément clé d’une éducation morale.

Le tableau ci-dessous restitue de manière synthétique les pratiques de classes – « dispositifs » et « institutions » – que nous avons étudiées dans le cadre de notre recherche, appréhendées au regard des « catégories de l’action » et des « enjeux éthiques dominants » :

Dispositifs et institutions	Catégories de l’action	Enjeux éthiques dominants
- « Entretiens d’accueil » ; - « Entretiens trimestriels » centrés sur l’élève.	<i>Écouter</i>	- Élucider - Aider
- Ateliers d’écriture relatifs à des questions morales ; - Initiation à la réflexion philosophique.	Écrire	- S’autoriser - Élucider - Valoriser
- Formalisation d’un « Contrat de classe » ; - Élaboration et usage collectif des outils d’évaluation.	Évaluer	- Discerner - Distribuer - Valoriser - Décider
- Séances d’ECJS suivies de débats argumentés/évaluations collectives.	Débattre (« Public	- Élucider - Reconnaître

⁶⁴ Le « Contrat social » en tant que régime de reconnaissance mutuel, comme dépassement dialectique de l’enfermement de l’antagonisme maître/esclave, pour Hegel ; thématique reprise par Charles Taylor.

⁶⁵ Cf. la question de l’« *autorisation* » chez Jacques Ardoino, in « *Les avatars de l’éducation* », éd. PUF, 2000, Paris.

⁶⁶ Cit. p. 210 in « *L’invention de l’autorité*, éd. Matrice, 2003, Vigneux.

	faible »)	- S'autoriser
- Institution de la « Réunion générale de classe ».	Délibérer (« Public fort »)	- Éclairer - Reconnaître - S'autoriser - Décider
- Exercices relatifs aux « dilemmes moraux ».	Juger	- Éclairer - Louer - Blâmer - Pardonner
- Mobilisation générale contre le Contrat Première Embauche : du « pseudo-public » au « contre-public »	S'engager	- S'autoriser - Promettre - Représenter - Négocier