

L'éthique, une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire

Vincent Lorius

Number 4, Fall 2017

L'enseignement de l'éthique à l'école : entre principes et pratiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1045189ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1045189ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lorius, V. (2017). L'éthique, une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (4), 61–75.
<https://doi.org/10.7202/1045189ar>

Article abstract

Discussions on ethics education generally consider such education as an entity, that is, as something sufficiently well defined to constitute an element of real support to transmission. However, and the difficulties faced by educators show this clearly enough, ethical issues are difficult to define: ethics implies applying or enforcing application of rules, but says nothing about the nature of these rules. From this point of view, ethics is more a potentiality toward which it is a question of tending that an entity could be circumscribed to make it a definite learning object. In this article, I propose to examine the consequences of this proposition. I will deduce some avenues for thinking about ethics in school by trying to show why it is likely wiser to aim for its implementation rather than its foundation.

L'éthique, une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire

Vincent Lorius, chargé de cours

Université de Bourgogne Franche-Comté

Résumé : Parler d'éducation à l'éthique c'est en général considérer cette dernière comme une entité c'est-à-dire comme quelque chose qui serait suffisamment défini pour constituer un élément du réel support à transmission. Pourtant, et les difficultés auxquelles sont confrontées les éducateurs le montrent assez bien, les questions éthiques sont délicates à définir : l'éthique implique de s'appliquer ou de faire appliquer des règles, mais ne dit rien sur la nature de ces règles. De ce point de vue, l'éthique est plus une potentialité vers laquelle il s'agit de tendre qu'une entité que l'on pourrait circonscrire pour en faire un objet d'apprentissage défini. Dans cet article, je me propose d'examiner les conséquences de cette proposition. J'en déduirai quelques pistes pour penser l'éthique à l'école en tentant de montrer pourquoi il est sans doute plus judicieux de viser une instauration plus qu'un fondement de celle-ci.

Mots-clés : Éducation scolaire, éthique éducative, philosophie morale, imagination morale, morale scolaire.

Abstract : Discussions on ethics education generally consider such education as an entity, that is, as something sufficiently well defined to constitute an element of real support to transmission. However, and the difficulties faced by educators show this clearly enough, ethical issues are difficult to define: ethics implies applying or enforcing application of rules, but says nothing about the nature of these rules. From this point of view, ethics is more a potentiality toward which it is a question of tending that an entity could be circumscribed to make it a definite learning object. In this article, I propose to examine the consequences of this proposition. I will deduce some avenues for thinking about ethics in school by trying to show why it is likely wiser to aim for its implementation rather than its foundation.

Keywords : School education, educational ethics, moral philosophy, moral imagination, moral education.

Introduction

Il est d'usage et à mon sens assez juste de considérer qu'il ne peut y avoir de pensée éthique sans, à la fois, une implication, une sincérité du sujet, et la construction d'un certain rapport à des règles ou principes. La première caractéristique s'explique par le fait que les attitudes ou préoccupations éthiques sont par nature un refus de laisser les choses suivre leur pente probable et donc de résister à certaines réalités. La seconde rappelle que l'éthique est liée à la justification de comportements ou d'actions. En première analyse, et si l'on admet ces deux dimensions, il serait possible de déduire assez aisément les objectifs d'une éducation scolaire à l'éthique : la (re)connaissance de ce qui est moralement préférable et des règles à respecter pour l'atteindre.

Parler d'éducation à l'éthique (de ses modalités, de la manière dont elle peut servir de support à l'apprentissage...) c'est en ce sens considérer cette dernière comme une entité c'est-à-dire comme quelque chose qui serait suffisamment défini pour constituer un élément du réel support à transmission : il s'agit de faire intégrer aux plus jeunes des modalités d'implication dans le domaine moral ainsi que les principes afférents. Pourtant, et les difficultés auxquelles sont confrontées les éducateurs le montrent assez bien, les questions éthiques sont délicates à définir (qu'est-ce que l'implication éthique d'une personne? comment la promouvoir? quels principes retenir? dans quelles situations? dans quel but? ...): l'éthique implique de s'appliquer ou de faire appliquer des règles, mais ne dit rien sur la nature de ces règles. De ce point de vue, l'éthique est plus une potentialité vers laquelle il s'agit de tendre qu'une entité que l'on pourrait circonscrire pour en faire un objet d'apprentissage défini.

Dans cet article, je me propose d'examiner les conséquences d'une conception de l'éthique comme virtualité en faisant un pas de côté par rapport à des approches qui la considèrent « simplement » comme constituée d'un corpus délimité et « solide » de principes ou de valeurs. Je commencerai par expliquer en quoi une telle entreprise est à la fois possible et opportune. J'en déduirai quelques conséquences pour son appréhension et sa mise en œuvre dans un cadre scolaire en tentant de montrer pourquoi il est sans doute plus judicieux de viser une instauration plus qu'un fondement de celle-ci.

1. L'éthique comme virtualité

1.1 Limites de l'éthique comme réalité

Considérer l'éthique (ou la morale)¹ comme un ensemble de principes, c'est faire comme si le choix des façons de recourir à ces derniers préexistait aux situations vécues. Cette manière d'aborder les choses revient à considérer qu'il existe un monde moral

¹ Dans cet article, j'utiliserai indifféremment ces deux termes.

commun qu'il s'agit de s'approprier et de faire vivre dans des pensées ou actions et c'est ce qui guide les pratiques d'enseignement des règles ou principes moraux qui sont censés organiser la vie en collectivité. Pourtant, cette façon commune d'aborder la question éthique et son insertion dans les apprentissages scolaires pose de mon point de vue de nombreuses difficultés dont deux me semblent particulièrement délicates à résoudre.

1.1.1 Prendre en compte la faiblesse de la volonté

La première concerne la question de la « bonne volonté » des élèves. Il faut en effet prendre au sérieux la possibilité que ceux-ci se déclarent en accord avec certains principes (par exemple le refus de la violence, la tolérance des différences, ...) et ne puissent pas les respecter toujours. Cette réalité constitue le quotidien des établissements scolaires où la plupart des manquements, repris par les adultes, permettent en général de convenir avec les élèves de l'impossibilité de tolérer des comportements qui, s'ils étaient trop fréquents, hypothéqueraient gravement la possibilité d'une vie collective. Ainsi, le cas général est bien que des jeunes s'étant montrés violents avec des camarades, irrespectueux avec des adultes, ayant dégradé du matériel... finissent par reconnaître qu'ils ont dérogé à des règles dont ils ne remettent pas en cause le caractère légitime. Ce qui est plus compliqué, c'est de parvenir à mettre à jour les mobiles de ces comportements qui sont en décalage avec ce que les élèves déclarent eux-mêmes comme étant ceux qui devraient régir leurs attitudes.

Mon hypothèse est que cet apparent paradoxe peut être compris comme relevant de ce qu'Aristote (2007) nommait l'acrasie et que les philosophes contemporains ont pris l'habitude d'appeler « faiblesse de la volonté » (Ogien, 1993) ou « faiblesse de volonté » (Elster, 2007) et qui décrit le fait de paraître agir à l'encontre de son meilleur jugement. Cette approche télescope assez directement la perspective scolaire habituelle qui s'appuie sur une relation forte entre les valeurs et les comportements, option qui n'est pourtant pas la seule possible. Lorsque le décalage entre actes et discours des élèves est patent, l'attitude classique des adultes est de faire preuve d'un principe de « charité interprétative » et qui consiste à chercher à toute force une rationalité aux comportements. Cette façon de faire est sans doute assez spécifique à l'école française. En effet, celle-ci s'est largement construite sur l'idée selon laquelle il convient de considérer les élèves comme des agents autonomes susceptibles d'être loués ou blâmés : les jeunes Français sont éduqués via une culture nationale empreinte de cartésianisme et qui fait de la rationalité de l'individu son credo. Cette façon d'aborder les choses n'épuise pourtant pas l'appréhension du réel scolaire où les comportements d'élèves peuvent être peu prévisibles et en décalage avec le jugement que certains jeunes portent eux-mêmes sur leurs comportements.

Ce constat rejoint un problème théorique assez robuste, celui de la nature du lien entre des actions et des états inobservables (volonté, significations, désirs...) qu'il ne m'est pas possible d'aborder ici. Mais l'existence même de cette question permet de soutenir que, considérer qu'il existerait une réalité éthique sous la forme d'un ensemble de principes qui pourrait et devrait régir les comportements individuels, entre en contradiction avec les phénomènes de faiblesse de volonté que l'on peut effectivement observer dans l'ensemble des conduites humaines et en particulier au sein des établissements scolaires.

1.1.2 Limites de la conversion éducative

La seconde difficulté a à voir avec une autre dimension de la réalité scolaire française : la réussite scolaire reste très directement liée au milieu familial d'origine des jeunes. R. Ogien (2013) a donné une explication à ce phénomène en utilisant la focale de la philosophie morale. Il défend la thèse selon laquelle l'école française s'interdit toute modification sensible des effets de ségrégation sociale qu'elle génère en accordant une importance démesurée à des principes moraux qui sont censés garantir à la fois la possibilité du vivre ensemble et une structuration psychologique des élèves assurant leur implication scolaire et, par suite, leurs apprentissages. La notion de mérite est de ce point de vue emblématique : valoriser le mérite c'est accepter l'idée selon laquelle l'émancipation scolaire, soit est acquise d'emblée par la proximité avec le système de valeurs qui l'organise, soit nécessite un chemin personnel ardu rendu extrêmement difficile par la rupture avec le milieu d'origine qu'il implique. On comprend donc que, pour réussir dans un tel contexte, certains doivent opérer une « conversion » (Moreau, 2012a) consistant à abandonner une bonne part de ce qui les constitue. Pour D. Moreau (2012b), il y a lieu au contraire de promouvoir une éducation « métamorphique » qui permet de ne pas obliger l'élève, soit à tout redécouvrir par lui-même, soit à être contraint, pour réussir son parcours scolaire, à abandonner des pans entiers de sa personnalité. Plus qu'une rupture avec soi-même, les effets de l'éducation réussie pourraient alors être une (parfois lente) métamorphose de l'individu.

Comprendre l'éthique comme une entité définissable à partir de principes qui permettent à la fois de penser le vivre-ensemble et de promouvoir des comportements en accord avec ceux-ci ne permet pas d'expliquer certaines attitudes d'élèves (cas de faiblesse de la volonté) et entre en contradiction avec la visée éducative qui vise, sans les convertir, la transformation des plus jeunes. L'éthique comme entité objectivable et actualisée dans une morale scolaire de sens commun est donc peut-être plus un moyen de construire une représentation « confortable » des façons de faire converger les comportements individuels et le collectif, qu'un véritable levier pour cela. Dans la partie suivante, je vais tenter de faire une proposition permettant de dépasser ces difficultés en

partant du principe que l'éthique n'est, justement, non pas une entité, mais une potentialité.

1.2 Intérêt de l'éthique comme potentialité

1.2.1 La morale scolaire, un obstacle à la pensée éthique

Pour Serres (2015), penser (*cogitare*), c'est conduire ensemble (*co-agere*) plusieurs entités disparates, ayant leur vie propre (*co-agitare*). Cette proposition nous permet de commencer à comprendre pourquoi les formes prises par l'éducation scolaire éloignent plus qu'elles ne rapprochent d'une éducation à la pensée éthique : penser, ce n'est pas cheminer en ayant comme repères des éléments intangibles et préexistants au réel, mais c'est rechercher une direction en intégrant du nouveau, du varié voire du contradictoire. Si pour poursuivre le raisonnement de Serres (2015), on conçoit que la pensée se fasse « pesée » pour pouvoir s'ajuster au poids respectif des éléments à prendre en considération, il n'en reste pas moins que cette pesée ne peut s'identifier à un choix binaire. En d'autres termes, la pensée ne consiste pas en une « délibération – dilemme » entre des options prédéfinies, mais bien plutôt à élaborer un jugement. Pour approfondir cette question, il est assez intéressant de reprendre la distinction opérée par Williams (1990, p. 188 et suiv.) entre « morale » et « moralité », laquelle permet de comprendre qu'il y a une différence de nature entre une pensée éthique se voulant en conversation avec le réel (la morale) ou en surplomb de celui-ci (la moralité), à partir d'un système d'obligations qui s'appliquerait en toutes circonstances.

À l'école, on trouve une illustration de la position moraliste au travers de ce qu'A. Barrère (2004) appelle « l'équivalent travail » et selon laquelle tout travail s'accompagne d'une récompense : c'est bien ce substrat qui participe de la diffusion de l'idée d'un monde juste (Lerner, 2013) qui convainc progressivement les enfants que « quand on veut on peut ». Pour autant, comme le souligne F. Dubet (2008), il s'agit là d'une fiction nécessaire (ni les élèves, ni les professeurs ne croient vraiment qu'il suffise de travailler). Non seulement parce qu'elle est parfois un moyen de soutenir la motivation des élèves, mais aussi parce qu'elle préserve l'image d'un espace de compétition où se forment des « inégalités justes ». Celles-ci sont considérées comme telles dès lors que des individus égaux ont, après tout, choisi de s'investir inégalement, du moins comme invite à le croire l'inégalité de leurs performances.

La morale scolaire commune a donc à voir avec une croyance dans une « justice du monde » fondée sur un lien entre efforts fournis et gratifications obtenues. Logiquement, elle entraîne l'adhésion aux principes et notions traditionnellement associés à l'institution scolaire comme le « goût de l'effort », le mérite, l'égalité des chances et, plus globalement, la croyance dans des « valeurs » scolaires, dont il est difficile de dresser la

liste exacte, mais qui seraient à la fois un rempart contre les difficultés de l'école et le moyen de régler l'ensemble des problèmes du quotidien. Elle entraîne également la validation de l'idée qu'il existe des « inégalités justes » qui correspondent à une conception du monde où les individus sont plutôt considérés comme responsables de leur trajectoire (Duru-Bellat et Tenret, 2009). C'est de mon point de vue un cas typique de « violence éthique », concept qui « s'applique dès lors que les individus doivent assumer, souvent dans la solitude, le fait d'avoir à agir de manière juste dans un milieu qui fonctionne selon d'autres processus » (Dupeyron, 2016, p. 290). La morale scolaire de sens commun peut être considérée comme un obstacle à l'apprentissage de la pensée éthique, car elle donne une importance démesurée à certaines obligations morales entraînant par là l'impossibilité de faire face à des situations complexes moralement où les principes se télescopent. Il s'agit là d'une atteinte majeure à l'apprentissage de la pensée qui empêche de fait la possibilité de l'exercice du libre arbitre. Un exemple permettra de mieux comprendre pourquoi.

Il n'est pas rare que, en début d'année scolaire ou après une période où les difficultés se sont accumulées dans un établissement, une équipe pédagogique considère urgent de rappeler le caractère imprescriptible, « non négociable », des éléments constitutifs du règlement intérieur. Cette volonté se traduit en général par le fait de déplorer le laxisme de tel ou tel (parents, direction, enseignant...). La réalité montre le caractère en général vain de cette approche. En effet, chaque journée « normale » dans un établissement scolaire « normal », apporte à la fois la preuve de la nécessité de règles communes permettant de créer une sécurité pour chacun, mais aussi d'arbitrages en situation : peut-on toujours reprocher à un élève de s'être défendu, y compris violemment, face à une agression caractérisée ? Peut-on toujours reprocher à un élève d'avoir eu une attitude déplacée face à l'injustice criante d'un adulte ? Ces « accroc » ne remettent bien évidemment pas en cause l'opportunité de règles, mais celles-ci peuvent être, à certains moments, supplantées par des raisons liées aux situations. On comprend alors pourquoi, le fait de se contenter d'interdire aux enfants, quelles que soient les circonstances, de se défendre physiquement, de se défendre verbalement y compris face à un adulte, ne peut qu'entraver la création d'une pensée morale mobilisant subtilement et avec discernement les obligations. Parfois, il faut se défendre, y compris violemment, mais certaines conditions doivent être réunies pour que cela soit légitime (la peur, l'absence de possibilité de recours à un tiers, la répétition, le péril physique ou psychologique...). On voit alors que la soumission aux valeurs habituelles censées régir le vivre ensemble peut être remise en cause dans certaines situations limites, et envisager que cette possibilité constitue la première étape d'une éducation à la pensée morale qui ne se contente pas d'un catéchisme éthique. Apprendre à penser éthiquement implique donc de permettre aux élèves de faire une expérience : prendre acte que les difficultés pour appréhender le réel ne sont pas forcément le signe d'une réflexion déficiente, mais, au contraire, qu'elles participent de l'accès à la pensée.

1.2.2 Le doute, indice de l'opportunité de la virtualité éthique

Pour Diamond (2004), le « bien penser » comprend la pensée lestée du sentiment approprié et si l'école est un obstacle à l'apprentissage de la pensée, c'est probablement parce qu'elle ne conçoit pas l'opportunité de combiner le rationnel (qui représente l'intérêt de l'agent unifié) avec le raisonnable (qui intègre le possible, le souhaitable dans une discussion avec le monde) (Pharo, 2006). Autrement dit, si penser quelque chose ce n'est pas seulement le comprendre, mais savoir comment cette chose peut être employée pour faire advenir un préférable, alors l'institution scolaire ne se distingue pas par le nombre et la fréquence des possibilités qu'elle offre aux élèves pour cela. Mais alors, quelle serait la condition de possibilité d'une évolution sur ce point?

J'ai posé plus haut l'hypothèse de l'intérêt d'une conception de l'éthique comme potentialité plus que comme réalité, c'est-à-dire comme quelque chose entre l'existence et le possible. Pour illustrer cette idée, on peut se représenter un pont brisé dont ne reste que l'ébauche de l'arche laquelle dessine virtuellement la retombée qui lui manque (Lapoujade, 2017). Vue ainsi, la virtualité est autre chose qu'un néant et envisager l'ancien pont ou la possibilité de sa reconstruction ne peut se faire sans l'ébauche dessinée par les restes de l'arche. Cette petite expérience de pensée n'a bien sûr aucune prétention argumentative, mais elle permet peut-être de mieux comprendre l'intérêt que peut représenter un changement de point de vue sur l'éthique et son apprentissage : de la même manière que j'ai envisagé plus haut qu'une conception classique soit déductive (en allant des principes aux actions), ne peut-on concevoir que la pensée éthique soit plutôt inductive, c'est-à-dire que ce soit le point de vue qui crée la possibilité d'une posture éthique? Pour reprendre l'exemple précédent, c'est en percevant la possibilité d'un pont complet à partir de son ébauche que l'observateur transforme sa perception de la situation dans laquelle il se trouve.

« Appliquée à la pensée éthique, ce processus comprend l'élaboration du jugement c'est-à-dire d'un positionnement au regard d'une situation [avec] le souci de tenir dans un même temps les moyens et les fins » (Williams, 1994, p. 254). Si l'on suit B. Williams, il est donc possible de considérer la morale comme associée au jugement, expression d'une pensée par nature évolutive, car référée à la contingence au sein d'une condition morale hétérogène, organisée autour de valeurs différentes et parfois opposées. Ce doute est bien la marque de la rencontre entre une pensée et une potentialité qui consiste, dans le domaine moral, à rendre saillantes les caractéristiques éthiques (Diamond, 2004) d'une situation qui ne le sont pas au premier abord et je vais illustrer cette idée par un exemple.

Les couloirs des collèges ou lycées sont souvent assez faiblement investis par les adultes. Les raisons en sont bien connues : elles tiennent à l'historique répartition des rôles entre enseignants (les adultes les plus nombreux, mais dont la mission relève assez

exclusivement de l'enseignement) et les équipes de vie scolaire qui sont, dans les moments où les élèves ne sont pas en cours (déplacements entre les salles, récréations...), forcément en sous-effectif. Dans ces moments de « transhumances », peut faire son apparition une forme particulière de micro-violence, le « taquet² ». Ce geste se distingue du coup, car il vise moins à faire mal qu'à humilier puisqu'il est en général opéré à l'encontre de quelqu'un qui ne dispose pas du statut d'adversaire, mais de soumis. En tant que tel, et même si l'absence de blessure apparente et sa banalisation peut le faire oublier, le « taquet » est un signal de l'existence d'une injustice, car marquant une forme d'humiliation (il peut être opérée à tout moment, à l'encontre d'élève en infériorité sociale ou physique). Il s'agit donc d'une situation où ce qui est annoncé (la sécurité des élèves) ne se réalise pas, et l'on sait les sentiments d'injustice et de souffrance extrêmes que cela peut engendrer chez certains adolescents.

Si, face à de tels agissements, il convient sans doute de rechercher des modalités de surveillance améliorées, il est également nécessaire de réfléchir à la façon de penser ce problème avec les élèves. La question est plus délicate qu'il n'y paraît, car les élèves qui infligent à d'autres les taquets sont souvent à la fois responsables et pris dans des déterminismes (ce sont souvent les élèves en butte à la violence institutionnelle et dont l'avenir scolaire est assombri par les caractéristiques sociologiques). De ce point de vue, ils ne sont ni innocents ni simplement punissables sauf à considérer qu'il n'y a aucun dilemme moral à blâmer les victimes : peut-on reprocher à un naufragé d'en repousser un autre s'il croit que cela va sauvegarder la possibilité de rester accroché à sa planche ? C'est parce que la réponse à cette question n'est pas si évidente que l'on ne peut se contenter du registre de la sanction, pour régler ce problème.

Penser éthiquement, c'est alors probablement induire de ce constat une nouvelle vision morale de cette situation en se basant sur une représentation virtuelle de ce que serait un état amélioré du réel. On pourrait ainsi commencer par vérifier que les principes d'accueil, de soutien, d'hospitalité ont une certaine réalité dans l'établissement considéré, en particulier pour les élèves marginalisés ou en voie de marginalisation (décrocheurs, absentéistes, élèves souvent sanctionnés...). On pourra se convaincre de l'utilité de cette manière de procéder en observant que le changement d'attitude de ces élèves peut avoir une portée considérable sur le climat général. Maurin (2015) montre ainsi comment la réintégration des jeunes en difficulté dans une vision positive de l'école entraîne, pour l'ensemble de la communauté, une évolution du climat scolaire. Bien évidemment, ce souci de l'accueil ou du ré-accueil ne vaut que dans la mesure où sont également mises en place des dispositions visant à la responsabilisation par l'explication, la surveillance et la sanction. Éduquer à l'éthique ce sera ici, par exemple, d'instaurer un lieu d'écoute autorisant l'expression d'inconforts ou de craintes de la part des jeunes. Outre qu'elle

² Lequel consiste en une tape sèche portée avec la main sur la tête de la victime.

contribuerait à l'identification de potentiels auteurs et/ou victimes, cette disposition pourrait permettre de mieux organiser la surveillance (où et quand se passent les problèmes?), elles seraient utiles pour la reprise de manquements qui, et c'est toute la difficulté et la perversité du « taquet », sont à trop « bas bruit » pour déclencher les procédures classiques de rappel au règlement intérieur.

Résumons-nous. S'attacher à partager une lecture éthique de la situation consiste donc bien, et selon le cheminement que j'ai proposé dans cette partie 1/ à envisager la possibilité que la situation ne soit pas aussi simple éthiquement que l'on pourrait le penser en première analyse 2/ à faire preuve d'imagination pour faire apparaître des dimensions peu saillantes a priori (c'est-à-dire à envisager des possibles éthiques). Dans l'exemple proposé on peut ainsi réaliser la mise en relation des gestes d'humiliation entre élèves avec un cadre normatif qui repose sur l'idée que les « coupables » parce qu'ils sont en situation de minorité et pris dans des carcans sociétaux, sont bien sûr responsables, mais également susceptibles d'évolution. On voit par là que prendre en compte les virtualités c'est accepter de passer d'un monde statique que l'on peut décrire à un monde dynamique où ce sont les transformations qui importent. On voit également que des points de vue personnels sur une situation, qui s'affranchissent du « commun » (au sens d'habituel), sont susceptibles de participer à un meilleur monde commun (au sens de participation à l'élaboration d'un collectif).

2. Où en sommes-nous?

2.1 Imagination morale et promesse pédagogique

D'une certaine manière, on pourrait trouver une proximité entre cette idée de faire du commun avec des points de vue privés et au moins l'un des objectifs du programme d'éducation morale et civique de l'école française tels que les décrit P. Kahn (2016), l'un de ses concepteurs. Celui-ci considère en effet l'engagement comme l'une des dimensions à développer chez les élèves. Or, qu'est-ce que l'engagement si ce n'est d'abord la construction d'un point de vue personnel sur ce qu'il serait préférable de faire advenir? De là, et parce qu'une véritable pensée individuelle ne peut qu'être sans cesse remise en jeu, peut découler ce que pourrait être la contribution de l'école à l'apprentissage de l'éthique comme virtualité, c'est-à-dire à l'apprentissage d'une pensée qui accepte d'être parfois « débordée » par la complexité du réel et donc caractérisée par le doute. Je détaillerai ainsi deux pistes de travail. La première qui consiste à permettre la reconnaissance ou l'élaboration de possibilités éthiques qui ne se déduisent pas simplement d'une lecture « moraliste » du réel. La seconde, et parce que le sens de la réflexion éthique est bien d'avoir un lien avec la réalité, vise à promouvoir non seulement la nécessité, mais également la possibilité de rendre effective certaines décisions éthiques.

On comprend aisément pourquoi permettre la construction ou la reconnaissance de « possibles éthiques » nécessite de développer chez les élèves des formes d'imagination morale. Elles peuvent en effet être une manière d'utiliser plus que d'affronter la pluralité des points de vue : c'est parce que l'on ne dispose pas toujours des informations pour bien juger (que) l'effort d'imagination est un instrument pour évaluer la situation en se représentant l'avis des autres. Sous cet angle, on peut comprendre l'imagination comme un « outil heuristique d'exploration des possibles » (Chavel, 2011, p. 131). Irriguée par l'imagination, la pensée morale ne se réduit plus à une simple déduction (à partir de principes), mais devient un processus d'élaboration des futurs plausibles et souhaitables. Imaginer moralement c'est alors tenter de dépasser le caractère souvent tragique de la réflexion morale de nature délibérative qui se confronte tôt ou tard à l'incompatibilité des principes moraux mobilisables dans les situations complexes. Il faut ainsi comprendre l'imagination morale comme la possibilité d'inventer le réel sans le fuir, comme ce que l'on peut appeler avec C. Fleury (2010) une « imagination vraie » (p. 89). Pour parvenir à cela, Solange Chavel (2011) propose de s'attacher à développer : 1/ la capacité à se mettre à la place d'autrui et 2/ la capacité à envisager plusieurs façons de faire évoluer une situation.

Cette proposition s'actualise par exemple lorsque l'on accepte le constat, souvent rejeté, car il crée un indéniable malaise, que l'existence de relations dégradées entre éducateurs et élèves ne soit pas toujours le fait des seconds. Qui n'a pas eu connaissance ou vécu des phénomènes d'acharnement envers des élèves qui finissent par intégrer le rôle qui leur est dévolu en se rebellant où en ne respectant pas les règles du règlement intérieur? Donner sa place à l'éthique comme virtualité ou possibilité, ce serait ici accepter de reconnaître que ces situations existent et que les manquements éthiques des adultes ne sont pas plus acceptables que ceux des jeunes. Il faut pour cela prendre véritablement en compte le point de vue de ces derniers et la possibilité que les problèmes ne soient pas inévitables et irrémédiablement associés au fonctionnement scolaire. La seconde proposition peut prendre la forme de lieux d'échanges et de régulation avec les élèves (dont la forme la plus classique consiste à organiser des possibilités de médiation) ou de temps de réflexion commune entre membres d'une équipe éducative dans le but d'éviter la crispation des relations duelles. Poursuivant le même objectif, certains chefs d'établissement mettent en place des processus de traitement de ce que j'appellerai des « signaux faibles » au travers de la prise en compte quotidienne des tensions potentiellement annonciatrices de difficultés en train de se former et en consacrant une partie des temps de travail de l'équipe de direction à les recenser et les analyser. Ces dispositions permettent d'heureuses reprises qui ne consistent pas à sanctionner ou mettre systématiquement en accusation des élèves qui, s'ils ont fini par opérer un manquement par exemple en étant insolent ou en refusant des consignes de travail, n'en sont pas pour autant *a priori* exclusivement et prioritairement responsables.

Mais, promouvoir l'éthique à l'école ce n'est pas seulement tenter d'appréhender autrement les situations, c'est aussi mettre en adéquation les points de vue moraux élaborés et les pratiques; c'est se préoccuper des effets réels de l'action scolaire c'est-à-dire de son adéquation avec les finalités de l'institution. C'est peut-être là le premier engagement éthique de tout éducateur, car cette « promesse » de se soucier des effets de ses actes sur les éduqués est indépendante de tout choix pédagogique. Pour le dire autrement, vouloir faire advenir un préférable c'est entrer dans les questions pratiques en prenant comme focale la morale dont la caractéristique première est de chercher à instaurer une correspondance entre les paroles et les actes : le lien dont il est question ici est de l'ordre de la promesse qui lie le locuteur à sa parole et, en même temps, les mots à la réalité (Agamben, 2009). Elle s'oppose en cela à la forme de discours privilégié dans un monde scolaire qui, parce qu'il se préoccupe d'abord de conformité (aux attentes, aux règlements...) n'assure pas toujours un lien entre le réel et ce qui est annoncé. L'engagement pris d'une cohérence entre acte et discours, est donc à la fois le moyen et la manifestation d'une action qui se soucie effectivement des conséquences et donc de son efficacité.

Promouvoir la pensée éthique à l'école c'est ainsi refuser de laisser perdurer des injustices, c'est-à-dire le fait de subir des torts indus et évitables, ces torts étant particulièrement insupportables lorsqu'ils sont le fruit de l'incohérence entre les pratiques et les registres de normes annoncés par l'institution scolaire elle-même. Une des manières de réaliser ce projet est peut-être de parvenir à rester en capacité de distinguer les situations d'inconfort (inhérentes à toutes formes de vie en collectivité) de celles où se réalise une injustice. La contrainte des individus, génératrice pour ces derniers d'inconfort, est une constante sans doute indépassable du fonctionnement des institutions et y compris de l'institution scolaire. Pourtant, si cette contrainte est par définition légale, elle n'en est pas pour autant souhaitable ni même toujours acceptable : l'inconfort est légitime, juste, sous condition de légalité des procédures qui le génèrent, mais également, dans le cadre scolaire en tout cas, sous condition de progrès en faveur des usagers à l'aune des objectifs éducatifs.

Il ne s'agit pas là de questions générales, mais de sujets aussi concrets que la question de l'accès aux toilettes, l'installation d'un sentiment de sécurité, la construction du sens de son parcours scolaire... Sur chacun de ces thèmes, les éducateurs doivent non seulement faire porter leur attention (c'est-à-dire les reconnaître personnellement comme objet de leur professionnalité), mais également ne pas se contenter d'un strict respect des normes administratives (nombre de toilettes par élèves, existence d'un règlement intérieur, information régulière des familles sur le déroulement de la scolarité...) pour toujours les considérer non pas comme des fins, mais comme des moyens éventuels d'empêcher l'existence de préjudices.

2.2 Apprentissage de l'éthique : commencer par se soucier véritablement des effets des prises en charge

On ne peut pas dire que les deux modalités que je viens de décrire (promouvoir une imagination morale et s'engager dans les mises en œuvre afférentes) constituent des dominantes dans le fonctionnement scolaire actuel. L'une des causes de cet état de fait est probablement à rechercher du côté de la prédominance du souci de conformité au détriment de celui de la prise en compte des effets réels de ses actions. Le caractère manifestement omniscient de la préoccupation d'efficacité dans les modes de pilotage de l'institution scolaire devrait pourtant nous tranquilliser, mais de nombreux indices laissant penser que l'école se préoccupe assez peu des effets de ses prises en charge. Ces indices relèvent d'au moins trois registres (Berns, 2009) : la confusion entre le réel et sa représentation normative, l'abandon du politique, l'hégémonie des processus d'autocontrôle. Concernant le premier point, il est aisé de vérifier la multiplication des indicateurs de pilotage qui sont nourris, justifiés, renforcés, par des techniques statistiques qui permettent de les présenter comme étant l'expression même de la réalité. De même, et c'est la manifestation de l'abandon du politique, l'efficacité tend dans ce processus à se confondre avec la conformité : ce qui est jugé « efficace », c'est l'adéquation des formes réglementaires et des mises en œuvre. Les nombreuses enquêtes générées par les échelons départemental, académique ou national sont caractéristiques de ce mode dans la mesure où les indicateurs portent sur ce qui est mesurable - en général les mises en œuvre - et non sur les effets qui le sont beaucoup moins aisément. Enfin, ces retours s'établissent sur le mode de l'autocensure dans un subtil jeu de la part de l'acteur pour comprendre quels résultats mettre en avant, non pas dans le but de décrire le réel, mais de présenter ce dernier selon les attendus de la norme. On ne compte ainsi plus les établissements qui « trafiquent » (Demailly, 2005) les données des enquêtes lorsque, de celles-ci, dépendent les moyens attribués au fonctionnement.

Cette discussion des processus en jeu dans le domaine de l'évaluation de l'efficacité scolaire permet à mon sens de bien distinguer deux registres normatifs qui s'appliquent ensemble, mais ne peuvent être confondus. Le premier concerne les objectifs annoncés comme représentant les fins de l'institution. Pour l'institution scolaire, ces finalités ont ainsi à voir avec la réussite et l'émancipation. Le second concerne ce que nous pourrions appeler la traduction de ces objectifs dans les processus quotidiens de fonctionnement. La cohérence entre ces deux registres est très souvent sujette à discussion et dans le domaine scolaire on oppose ainsi souvent, et assez légitimement, les finalités annoncées (objectifs que nous appellerons institutionnels) avec les modes de régulation bureaucratiques visant la conformité et la rationalisation des moyens (objectifs que nous appellerons administratifs).

Si le souci des conséquences des prises en charge des élèves doit être un incontournable du projet d'éducation, il ne peut s'affranchir totalement d'un souci de loyauté envers les dispositifs institutionnels, loyauté induite par l'acceptation de participer à une éducation scolaire. Ce projet n'est pas si simple : les éducateurs doivent en effet éviter le double écueil d'une position abusivement réglementaire et légaliste, et d'une ignorance des règles, procédures et objectifs qui caractérisent l'action scolaire. Pour permettre cet agencement, il est utile d'envisager la différence entre souci des conséquences des actions entreprises et conformité. Le premier terme de cette distinction (le souci des conséquences) est le garant d'une légitimation de l'intervention sur autrui. Le second doit être pensé en opérant une nécessaire différence entre dispositifs (normés administrativement) et objectifs de l'institution scolaire (normés axiologiquement) (Lorius, 2015). Il existe en effet peu de rapport entre l'efficacité des prises en charge scolaires (comprise comme avancée vers les objectifs supérieurs de l'institution), et la reddition de comptes selon les canons administratifs. Ce qui est réglementaire est insuffisant à définir ce qui est bon, y compris en considérant ce « bon » au regard des critères et finalités de l'institution scolaire : l'administratif peut dysfonctionner et promouvoir des dispositions discutables du point de vue des finalités de l'école. Ainsi, la conformité ne vaut que dans la mesure où elle garantit à la fois les mises en œuvre décidées par les instances légitimes, et si elle permet une progression vers un bien scolaire substantiel (l'émancipation, l'apprentissage, la justice, l'équité...).

Conclusion : instaurer plus que fonder l'éthique

L'éthique comme potentialité invite les éducateurs et, par voie de conséquences les élèves dont ils ont la charge, au doute, doute qui peut être considéré comme une condition de possibilité de l'avènement d'une pensée éthique. Ce projet se matérialise en particulier par la reprise (qui est bien plus qu'une répétition) des situations sur le plan moral. Savoir où nous en sommes sur le plan de l'éducation à l'éthique nécessiterait donc de pouvoir établir la fréquence de ces modalités dans le fonctionnement quotidien des établissements et il est loin d'être certain qu'elles soient majoritaires.

J'ai proposé dans ce texte d'envisager que l'une des raisons de cet état de fait soit une conception de l'éthique et de ses principes comme préexistants au réel, et qu'une autre soit l'absence d'une préoccupation effective de la réalité des apprentissages effectués par les élèves. La thèse que j'ai défendue consiste à prétendre que l'éthique est au contraire une potentialité qui ne peut apparaître que dans la mesure où les personnes l'actualisent : faire exister l'éthique n'est possible que par une solidarité entre celle-ci et l'élève ou, pour le dire dans des termes plus philosophiques, entre le projet éthique et son créateur en situation et c'est bien la présence de cette réalisation qui doit permettre aux éducateurs de savoir que leur action a porté. Cette façon d'envisager les choses revient à remplacer la volonté de fondement de l'éthique par celle de son instauration. Dans ce

second cas, « la légitimité ne repose plus sur un fondement extérieur ou supérieur, c'est chaque existence qui la conquiert au fur et à mesure qu'une existence affirme et déploie son architectonie, s'enrichit de déterminations » (Lapoujade, 2017, p. 72) : instaurer l'éthique c'est la faire exister d'une manière chaque fois réinventée.

Références

- Agamben, G. (2009). *Le sacrement du langage : Archéologie du serment*, trad. J. Gayraud, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*, Paris, Éditions Pocket.
- Barrère, A. (2004). *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Berns, T. (2009). *Gouverner sans gouverner : une archéologie politique de la statistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chavel, S. (2011). *Se mettre à la place d'autrui : l'imagination morale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Demailly, L. (2005). « Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France », dans C. Lessard & P. Meirieu (dir.), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 105-122.
- Diamond, C. (2004). *L'esprit réaliste : Wittgenstein, la philosophie et l'esprit*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dupeyron, J.-F. (2016). « Vie scolaire et éthicité : le cas des conseillers principaux d'éducation », *Les Dossiers du GREE*, série 3, n° 2, p. 278-297.
- Duru-Bellat, M., & Tenret, É. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?, *Revue française de sociologie*, vol. 50, n° 2, p. 29-258.
- Elster, J. (2007). *Agir contre soi : la faiblesse de volonté*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Fleury, C. (2010). *La fin du courage*, Paris, Éditions Fayard.
- Kahn, P. (2016). « L'esprit du nouvel enseignement moral et civique », dans M. Fabre, B. Frelat-Kahn, et A. Pachod (dir.), *L'idée de valeur en éducation*, Paris, Éditions Hermann, p. 93-100.
- Lapoujade, D. (2017). *Les existences moindres*. Paris, Les éditions de Minuit.
- Lerner, M. (2013). *Belief in a just world: a fundamental delusion*, New York, Éditions Springer-Verlag.

- Lorius, V. (2015). *Le courage d'éduquer : imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Maurin, E. (2015). *La fabrique du conformisme*, Paris, Éditions du Seuil.
- Moreau, D. (2012a). « L'étrangeté de la formation de soi », *Le Télémaque*, n° 41, p. 115-132. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/tele.041.0115>
- Moreau, D. (2012b). *Transmission et spectralité : la formation de soi » tout au long de la vie* », Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863841/document>
- Ogien, R. (1993). *La Faiblesse de la volonté*, Paris, Presses universitaires de France.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque*, Paris, Éditions Grasset.
- Pharo, P. (2006). « Expression de la vérité et fins légitimes : la condition civile essentielle », *Cités*, n° 26, p. 45-54. [En ligne] <https://doi.org/10.3917/cite.026.0045>
- Serres, M. (2015). *Le gaucher boiteux*, Paris, Éditions Le Pommier.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*, trad. M.-A. Lescourret, Paris, Éditions Gallimard.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale*, trad. J. Lelaidier, Paris, Presses universitaires de France.