

Quels visages de l'éthique au prisme d'une école hospitalière ?

Cécile Lacôte-Coquereau

Number 17, Fall 2024

L'éthique dans ses rapports aux sciences humaines

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1116967ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1116967ar>

[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

Lacôte-Coquereau, C. (2024). Quels visages de l'éthique au prisme d'une école hospitalière ? *Éthique en éducation et en formation*, (17), 110–125.
<https://doi.org/10.7202/1116967ar>

Article abstract

In France, the law gives every child with a disability access to the republican school (Law 2005; UNESCO, 2015). This democratic principle changes and transforms the educational ethic interstitial to any school discipline. It entrusts educators with the duty to reject all forms of discrimination. In a hospitable school, ethics are more than just good for the soul; they contribute to the intellectual and psychological development of each pupil, notwithstanding their frailties (Prairat, 2022). This leads to an epistemological reconfiguration of the educational team's responsibility towards vulnerable individuals. What training and what educational skills are needed to embrace these democratic and societal challenges? Here we can envisage fruitful didactic and collaborative arrangements, capable of minimizing epistemic injustices for all students, who are fully considered as subjects and participants.

© Cécile Lacôte-Coquereau, 2025



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Quels visages de l'éthique au prisme d'une école hospitalière ?

Cécile Lacôte-Coquereau, Ph.D. en Sciences de l'éducation et de la formation
Laboratoire CREN – Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Nantes Université

Résumé: En France, la loi reconnaît à tout enfant porteur de handicap l'accès à l'École républicaine (Loi 2005 ; UNESCO, 2015). Ce principe démocratique modifie, transfigure l'éthique éducative interstitielle à toute discipline scolaire. Il intime à chacun la mission d'éducateur responsable au refus de toutes discriminations. Dans une école hospitalière, l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, elle participe au développement intellectuel et psychologique de chaque élève, nonobstant ses fragilités (Prairat, 2022). Elle induit une reconfiguration épistémologique de l'équipe éducative en responsabilité à l'égard d'un autrui vulnérable. Quelle formation, quelles compétences éducatives seraient propres à embrasser ces enjeux démocratiques et sociétaux ? Ici s'envisagent des dispositifs didactiques et collaboratifs féconds, capables de minorer les injustices épistémiques au regard de tous les élèves, sujets-participants pleinement considérés.

Mots-clés: éthique, handicap, vulnérabilité, injustices épistémiques, formation, sujet-participant

Abstract : In France, the law gives every child with a disability access to the republican school (Law 2005; UNESCO, 2015). This democratic principle changes and transforms the educational ethic interstitial to any school discipline. It entrusts educators with the duty to reject all forms of discrimination. In a hospitable school, ethics are more than just good for the soul; they contribute to the intellectual and psychological development of each pupil, notwithstanding their frailties (Prairat, 2022). This leads to an epistemological reconfiguration of the educational team's responsibility towards vulnerable individuals. What training and what educational skills are needed to embrace these democratic and societal challenges? Here we can envisage fruitful didactic and collaborative arrangements, capable of minimizing epistemic injustices for all students, who are fully considered as subjects and participants.

Keywords: ethics, disability, vulnerability, epistemic injustices, teacher training, subject-participant

Zusammenfassung: In Frankreich erkennt das Gesetz jedem Kind mit einer Behinderung, den Zugang zur republikanischen Schule (Gesetz 2005; UNESCO, 2015). Dieses demokratische Prinzip verändert und verklärt die erzieherische Ethik, die jedem Schulfach zugrunde liegt. Es nimmt jeden in die Pflicht, als verantwortungsbewusster Erzieher jegliche

Diskriminierung abzulehnen. In einer Krankenhausschule ist die Ethik nicht nur ein Seelenzusatz, sondern trägt zur intellektuellen und psychologischen Entwicklung jedes Schülers bei, ungeachtet seiner Schwächen (Prairat, 2022). Sie führt zu einer epistemologischen Neukonfiguration des Bildungsteams, das Verantwortung für einen verletzlichen Anderen trägt. Welche Ausbildung und welche Erziehungskompetenzen sind geeignet, um diese demokratischen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen? Hier werden fruchtbare didaktische und kollaborative Maßnahmen in Betracht gezogen, die in der Lage sind, epistemische Ungerechtigkeiten im Hinblick auf alle Schülerinnen und Schüler als vollwertige Subjekt-Teilnehmer zu verringern.

Stichworte: Ethik, Behinderung, Anfälligkeit, Lehrerbildung, epistemische, Ungerechtigkeiten, Subjekt-Partizipant

Introduction

En France, la loi reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit à l'École de la République, que sa fragilité soit d'ordre moteur, sensoriel, mental, cognitif ou psychique (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2005). Ce principe démocratique d'accessibilité épistémique due à tout élève reconfigure profondément la réflexion éthique éducative, désormais interstitielle à toutes les disciplines scolaires. Elle intime à chaque acteur de l'Institution scolaire la mission d'« agir en éducateur responsable » au « refus de toutes les discriminations » (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013). En écho à la Déclaration internationale d'Incheon, les injonctions humanistes préconisent l'accès à tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité (UNESCO, 2015).

Or, dans une école et une société hospitalières, « l'éthique n'est pas qu'un supplément d'âme, elle est plus que cela parce qu'elle participe au développement intellectuel et psychologique » de tout élève, quelles que soient ses singularités, son handicap (Prairat, 2022). Dès lors, la prise en compte de l'élève dit en vulnérabilité implique une véritable reconfiguration épistémologique du corps enseignant, dont l'identité réincarnée s'érige en « responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui » (CIIP, 2003, p. 13). *Idem et ipse*, comment appréhender cette identité bicéphale dans une fonction dynamique et proprement éthique : celle de l'Homme capable de s'envisager « *Soi-même comme un autre* », de parler, d'agir et de se tenir pour *responsable* ? (Ricœur, 1990)

Expérience irréductible et ultime de la relation pour le philosophe Emmanuel Levinas, la responsabilité pour autrui incombe à tout être humain : « c'est dans l'éthique entendue comme responsabilité que se noue le nœud même du subjectif » (Levinas, 1984, p. 91). Comment alors, dans le cadre scolaire, instituer une responsabilité agissante capable de minorer les injustices épistémiques dont les sujets vulnérables sont souvent objet (Fricker, 2007; Lacôte-Coquereau, 2024c) ? Quels dispositifs de formation pourraient nourrir les compétences enseignantes propres à embrasser ces enjeux sociétaux, dans le respect de chaque individualité humaine en dépit du handicap ?

Pour traiter cette problématique, nous soulèverons tout d'abord l'ambiguïté du concept d'éthique dans une approche historique dénotant l'ellipse sociétale assignée au handicap. Dans un deuxième temps, nous mettrons en lumière les enjeux d'une école hospitalière pour faire face au défi de l'inclusion scolaire. Dans un troisième temps, nous montrerons à quel point la reconnaissance de la vulnérabilité ne peut se départir d'une éthique de la responsabilité où le dialogue entre sujet-agissant et sujet-participant entre en résonnance.

In fine, il nous semblera pertinent d'examiner dans quelle mesure des dispositifs de formation pourraient favoriser des collaborations fructueuses « avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 102).

1. Éthique et handicap : une longue ellipse sociohistorique

Qu'est-ce que l'éthique ? Avant toute chose, prenons le temps de définir succinctement ce terme, épicerie de cet article. Selon l'étymologie grecque *éthos* (« mœurs »), étendue à *éthikos* (« moral »), l'éthique désigne la « science de la morale ; l'art de diriger sa conduite ; les préceptes indiquant les engagements, les valeurs » (*Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2003, p. 964). L'éthique a donc intrinsèquement rapport aux sciences humaines, aux « conduites humaines et aux valeurs qui les fondent » (CNRTL [éthique], 2012) ; épineuse question lorsque l'on fonde le concept de valeur humaine sur une utilité matérielle, pragmatique, élitiste socialement normée... dont le handicap paraît exclu. Notion polysémique, parfois ambiguë au regard de l'Histoire, l'éthique interroge l'Agir des hommes et des femmes, l'esprit critique et le libre-arbitre dont ils font preuve. Là où la morale édicte des normes, l'éthique questionne la norme elle-même, en assaillant notre intime individualité. L'attention et les questionnements récents que l'éthique suscite, tant au niveau philosophique qu'éducatif, scientifique, ou politique, n'ont pourtant pas toujours été de mise. En 1960, dans le *Dictionnaire de la langue française classique*, aucun article n'y est consacré : au fil des 508 pages encyclopédiques, ni le terme « éthique » ni le terme « vulnérabilité », épistémologiquement apparenté, ne sont directement cités (Lagane et Dubois, 1960). Cette absence symbolique met au jour la primauté langagière de certains concepts sur d'autres, dont l'éthique à cette date ne semble pas faire partie. L'éthique, loin de constituer un concept figé, est le reflet évanescant d'une société, de ses usages et de ses mœurs, de ses valeurs. Eu égard aux enfants *vulnérables* touchés par le handicap, cœur de l'éthique éducative du XXI^e siècle, l'Histoire trahit une réelle exclusion, une profonde stigmatisation, une longue liminalité sociétale.

1.1. Liminalité historique du handicap

À ce jour, le droit juridique reconnaît deux sortes d'êtres *vulnérables* : les enfants (de par leur minorité) et celles et ceux qui ont longtemps été dénommés les handicapés : « aliénés, arriérés, débiles, choréiques, incapables ou inéducables » (Binet et Simon, 1907 ; Magnan, 1887) au motif d'une altération de leurs facultés cognitives, relationnelles ou corporelles (Commission nationale consultative des droits de l'homme, 2015, p. 7).

Pour le sociologue Jean-Yves Barreyre, « la *vulnérabilité* relève de la disparition sociale » à l'égard des « inadéquats » auxquels la société ou l'école n'ont pas ouvert la porte (Barreyre, 2014, p. 20). Aux racines de l'histoire, la disparition sociale a iniquement touché et frôle encore les enfants « indésirables » marqués par le handicap, au refus d'une singulière altérité (Agier et Fottorino, 2022) ou d'une « inquiétante étrangeté » (Ployé, 2021). En termes d'appartenance sociale, la singularité confine au sentiment d'exclusion, celui de n'avoir ni parole ni place reconnue. Aux portes du handicap résonne le glas d'une *liminalité* historiquement assumée ou contemporanément plus inavouée, plus implicite (Gardou, 1997 ;

Ebersold, 2022). La *liminalité* désigne ici « l'assignation à une place, à un lieu de la société qui n'est pas tout à fait la société », c'est-à-dire le fait, pour un individu, de se trouver à la fois au seuil et à la marge, en citoyenneté elliptique.

Depuis l'âge classique, la *liminalité* est ce voyage permanent des « fous » transportés d'un village à l'autre par les bateliers pour en débarrasser les communautés corsetées.

Confier le fou à des marins, c'est éviter à coup sûr qu'il ne rôde indéfiniment dans les murs de la ville, c'est s'assurer qu'il ira loin, c'est le rendre prisonnier de son propre départ. (Foucault, 1975, p. 22)

« On installe dans des aileurs les enfants, les adultes touchés par une déficience. Parce qu'on les imagine bizarres, on tend à les insulariser » (Gardou, 2005, p. 10). On les extrait de la société, on les laisse sur le seuil de l'école, on les invisibilise.

1.2. Au seuil de l'école, les arriérés inéducables

Jusqu'au début du XX^e siècle en France, l'institution et l'instruction publique pérennisent la scission catégorielle entre les individus dits « normaux » et ceux dits « arriérés » (*Journal officiel de la République française*, 1909). Prétextant un investissement rentable sur une population susceptible d'évolution, les enfants considérés comme « inéducables, pour lesquels tout effort économique se résout en gaspillage inconsidéré » sont durablement enfermés à l'asile (Arveiller, 2009, p. 128). Aux seuls médecins échoient « les anormaux incurables, pour lesquels aucune instruction n'est nécessaire » (Binet et Simon, 1907, p. 107). En 1935, lors de son discours d'inauguration au Musée pédagogique de Paris, Henri Wallon lui-même, présidant la commission interministérielle visant à recenser les enfants dits déficients ou retardés, évoque (certes pour mieux s'y soustraire) l'hypothèse d'enfants porteurs d'anomalies, « dévoyés, vicieux, pervers, [...] contre qui la Société doit se préserver » (Wallon, 1935/1973, p. 420). Parmi ces individus estimés dégénérés, inéducables et coûteux pour la société (Morel, 1857), les enfants autistes ou handicapés sont légion. D'aucuns errent dans les couloirs d'hospices psychiatriques redoutés de l'Histoire (Sheffer *et al.*, 2019).

1.3. Iniquité et injustices épistémiques

Fondamentalement, ce qui est dévoilé ici, c'est l'expérience de l'éviction et de la domination sociales des personnes handicapées. Dans la sphère de l'école, la liminalité révèle une injustice épistémique testimoniale majeure (Fricker, 2007) : la non-reconnaissance d'enfants marginalisés, déconsidérés en tant qu'apprenants dignes de crédibilité, minorés en tant que potentiels sachants, ignorés en tant que sujets (Bogaert, 2021). La liminalité, propice à l'évitement d'une altérité mésestimée, « traduit une reconnaissance minimale, doublée d'une mise à distance » (Le Blanc, 2011, p. 62) : l'invisibilité sociétale du handicap.

Depuis 1989 sous l'égide de l'ONU, les États parties reconnaissent le droit de chaque enfant à l'éducation, sur la base de l'égalité des chances (Convention relative aux droits de l'enfant, 1989, article 28). La conférence internationale de Salamanque en 1994 engage chaque nation à :

[P]rêter une attention particulière aux besoins des enfants et des adolescents atteints de handicaps graves ou associés. Ces enfants ont, au même titre que les autres membres de la communauté, le droit d'atteindre à une autonomie aussi grande que possible à l'âge adulte, et ils doivent, à cette fin, recevoir une éducation visant à développer au mieux leurs potentialités. (UNESCO et ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne, 1994, p. 18)

Malgré ces injonctions institutionnelles, les enfants handicapés sont exposés à des formes multiples de discrimination, notamment dans l'éducation (ONU et Comité des droits des personnes handicapées, 2021, article 15). L'accès aux savoirs pour tous, l'égalité épistémique, dont les termes s'esquissent pourtant dans toutes les politiques éducatives, peinent à franchir la porte de l'école dite « inclusive ». De quelle éthique éducative est-il donc question ?

2. Enjeux idéels d'une école hospitalière

En écho aux propos d'Eirick Prairat, nous préférons à l'idée d'école *inclusive* l'idée d'école *hospitalière*, car celle-ci engage, au-delà de l'accueil, des choix éthiques et pédagogiques (Prairat, 2019). Empruntée au latin *hospitalitas* (« action de recevoir comme hôte ») (CNRTL [hospitalité], 2012), l'hospitalité s'inscrit dans l'accueil protecteur et gratuit, dans l'hébergement (ici métaphorique) « des étrangers, pèlerins, indigents » ; des exclus de toute sorte. Tout enfant, quelle que soit sa singularité, a donc sa place au sein de l'école. C'est un principe démocratique.

2.1. L'hospitalité scolaire, un principe démocratique

Depuis 2005, la loi française ouvre l'école à chaque enfant de la communauté humaine. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation engage tout personnel éducatif à « faire partager les valeurs de la République, au refus de toutes les discriminations ». Il invite à pleinement prendre en compte la diversité des élèves (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2013, p. 3). Subséquemment, « l'école doit accueillir tous les enfants : le Blanc, le Noir, le droit, le tordu, le pauvre, le riche... L'idéal d'une société égalitaire et démocratique a rendu cette exigence plus vive » (Prairat, 2019).

Dans son ouvrage *Enseigner sans exclure*, le chercheur et pédagogue Sylvain Connac tourne résolument le dos à l'externalisation des aides éducatives, hors du milieu ordinaire. Tout au contraire, il propose de faire de l'hétérogénéité une richesse au sein même de la

classe, prônant une pédagogie authentiquement démocratique où chacun, par sa singularité même, participe d'un collectif fécond (Connac, 2017). Ainsi s'érigent en France les principes de l'Éducation pour tous : qu'aucun enfant ne soit exclu, sur le fondement du handicap, du système d'enseignement général (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019, p. 1). Que les portes de l'école ne leur soient pas fermées.

2.2. L'école, sanctuaire propédeutique

Dans la filiation d'Hannah Arendt, l'éducation concerne chaque enfant, être vivant en devenir. Par sa naissance, tout enfant est un commencement. Il ne figure pas *quelque chose*, mais *quelqu'un* d'indiciblement neuf. Avec lui naît un principe de liberté aux antipodes du totalitarisme (Arendt, 2005). Ainsi, « il est de la nature même de tout nouveau-venu qu'il fasse irruption dans le monde comme une improbabilité infinie » dont nul ne doit juguler le cheminement (Arendt, 1989, p. 202). Dans son ancrage philosophique irriguant les sciences humaines, l'école revêt un enjeu majeur : elle « ne s'adresse plus simplement à l'enfant, mais au nouveau-venu, à celui qui est né dans un monde déjà existant qu'il ignore encore » (Arendt, 1989, p. 242). Sanctuaire propédeutique entre l'enfant et le monde, passerelle où les apprentissages s'initient et se consolident, l'école engage la responsabilité éthique de protéger et d'accompagner chacun de ces nouveaux-venus de la communauté humaine, vers le monde. Il s'agit véritablement d'un sanctuaire, d'une alcôve sacrée à préserver, car c'est à l'école que l'enfant futur adulte consolide son entrée dans le socle de l'humanité. Dans son discours du 2 septembre 1811, Hegel note ainsi que l'école, sphère médiane propédeutique, constitue une situation éthique particulière dans laquelle l'enfant séjourne et où il reçoit une formation pratique en étant progressivement accoutumé à des rapports effectifs (Hegel, 1811, p. 108). L'éthique éducative n'est donc pas qu'un supplément d'âme – elle est plus que cela parce qu'elle participe au développement intellectuel et psychologique de chaque individu. Dès lors, si l'école s'érige en termes de « conservation, essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose – l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant » (Arendt, 1989, p. 246), elle ne doit laisser de côté aucun élève, au prétexte d'une quelconque singularité. Quel accueil offrir aux dits « handicapés », aux « vulnérables », à ceux chez qui le *logos*, le Verbe, la pensée et le mot justes font défaut (Lacôte-Coquereau, 2024b)? *In fine*, c'est au professeur médiateur (*medius*) qu'advient la responsabilité d'éduquer, de tracer des chemins entre l'école et le monde, de transmettre des savoirs et des valeurs pour que chacun y trouve sa place.

3. Vulnérabilité, éthique de la responsabilité

Dans l'enceinte de l'école, la question vive de la vulnérabilité, sous-jacente à celles de l'éthique et du handicap, se pose frontalement. Les sciences humaines, en ce qu'elles touchent précisément au rapport de l'individu au sein du collectif, interrogent l'épistémologie

éducative. Quel manifeste l'ensemble de la communauté éducative pourrait-elle embrasser au regard du handicap, envers un autrui vulnérable ?

3.1. Visages de la vulnérabilité

Littéralement, est dit *vulnérable* celui « qui peut être blessé, facilement atteint, se défend mal, sensible, fragile » ; « toute personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son état physique ou psychique » (Code pénal, 2002, article 223-3). Or, ce qui interroge mon être et ma liberté, c'est justement, dit Lévinas, la vulnérabilité d'autrui : autrui est visage, il m'interpelle, il me met en demeure de responsabilité (Levinas, 1971). Dans une perspective humaniste, ces valeurs impliquent nécessairement une prise en compte de l'autre distinct de soi-même, dans ses différences, dans son désir, dans sa fragilité. La rencontre d'un élève en situation de handicap, par sa déconcertante vulnérabilité, interroge mes certitudes, convoque ma responsabilité. Explicitement, être responsable c'est « s'engager à, répondre, se porter garant »¹. Dans une école hospitalière, être responsable ne consiste pas seulement à répondre de soi, mais plus fondamentalement à répondre d'autrui. C'est *dans* et *par* cette responsabilité intersubjective, par cette praxis éducative conscientisée qu'il nous semble possible d'éduquer aux valeurs d'un monde respectueux de la diversité humaine. Incarner l'éthique éducative, c'est se montrer présent dans le face-à-face pédagogique, c'est envisager l'Autre en faisant fi des préjugés, en suspension temporelle de tout jugement.

3.2. Suspendre son jugement

Dans un interstice de suspension temporelle, l'éthique appelle un espace de réflexion, de présence à soi et à l'élève. Dans une situation de classe, la recherche de ce qui paraît pédagogiquement juste conduit à opter pour une démarche spécifique que l'on n'aurait peut-être pas spontanément choisie, mais que l'expérience et l'analyse des enjeux conduisent à retenir comme étant « la meilleure que l'on puisse offrir à l'élève » (Marsollier, 2012, p. 6). Par une vraie présence à l'autre, par le regard qu'il lui accorde, l'enseignant convoque l'*epochè*², autrement dit « la suspension de tout jugement » (Alin, 2018, p. 16). Il porte son attention à l'élève sans *a priori* ni préjugé, dans la nudité heuristique de l'instant. Qu'est-ce que la présence ? C'est être présent à soi, aux autres, en résonance, être attentif *hic et nunc*, dans l'actualité de ce qui se déploie. « Art du présent, art du cadeau, de son expérience, son savoir » (Prairat, 2022). Selon cet auteur, trois principes fondent l'éthique : tact, bienveillance, justice/équité.

De prime abord, considérons le principe de *bienveillance* : exigence de l'esprit du professeur, la bienveillance mêle présence et attention dans une ouverture aux besoins et aux

¹ Responsabilité : étymologie latine *respondere* (« répondre ») et *sponsare* (« s'engager »), en concomitance avec la racine indo-européenne *spend* (« faire une libation, promettre »). Source : *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Rey et Rey-Debove, 2003, p. 2952).

² Epochè : étymologie grecque *epokhê* « arrêt, interruption, cessation ».

désirs des autres (Prairat, 2022). Dans un second temps, le principe de *tact* à dissocier de la civilité (respect des recommandations, respect d'usage) se manifeste avec délicatesse. Le tact peut s'apparenter à un sens de l'adresse et un sens de l'à-propos, de ce que je vais dire ou de ce que je vais me refuser à dire. Le tact, « c'est l'attention à la fragilité, à la vulnérabilité, à la singularité. C'est la fidélité silencieuse et obstinée à quelques grands principes éthiques » (Prairat, 2022). Enfin, au cœur de l'école hospitalière, le principe de *justice*, profondément démocratique, se décline de deux manières :

- L'élève est un sujet de droit : chaque élève sera traité de la même manière. Dans cette optique, être juste, c'est respecter la légalité (droit d'être accueilli, écouté, etc.) ;
- L'élève est un sujet apprenant : aucun élève, apprenant singulier aux capacités uniques, n'est identique. Au regard du handicap, être juste c'est se montrer équitable.

Dans une école hospitalière, le principe d'*équité* subsume celui de *justice*. L'équité articule la dialectique de l'égalité et de l'inégalité : égalité dans les objectifs didactiques, les savoirs, mais inégalités dans les méthodes, les étayages, les chemins d'apprentissages. Par équité, l'enseignant se saisit de la singularité propre à chaque élève, il le reconnaît pleinement en tant que sujet-participant, au-delà de son apparente vulnérabilité.

3.3. Sujet-agissant et sujet-participant

3.3.1. L'enseignant : sujet-agissant

L'éthique appelle à agir de telle sorte que nos comportements participent à la satisfaction des besoins et au bien-être d'autrui (Connac, 2017, p. 110). Dans le contexte particulier du handicap, elle engage le corps éducatif à une créativité permanente, une réflexivité oscillant entre exigence didactique et bienveillance pédagogique (Lacôte-Coquereau, 2018). Funambule, cette posture réflexive implique de développer l'agir-enseignant en « intentions, en choix, en hésitations, en risques consentis, en questionnements » (Pachod, 2023, p. 48). En termes aristotéliens, elle invite le *phronimos*, l'homme sage dans sa faculté de discernement « à choisir en toutes circonstances la solution la plus juste, la plus appropriée à la situation » (Fontaine, 2002, p. 8). L'alpha (άλφα) du discours, la condition première sans laquelle on n'entre pas dans l'éthique et par laquelle elle devient possible, est que *quelqu'un agit*. Le monde peut bien être compris ou expliqué, mais si personne n'agit, il ne saurait y avoir de sens éthique (Wolff, 2017, p. 129). Alors s'engage une relation pédagogique féconde entre l'enseignant sujet-agissant et l'élève reconnu en tant que sujet-participant.

3.3.2. L'élève : sujet-participant

Dans toute situation éducative, il convient de tenir compte des fragilités humaines. Accompagner la participation effective suppose une « action éducative et pédagogique qui sollicite le concours, l'adhésion de [l'élève] dans les processus de formation » (Leif, 1974). Le regard porté sur autrui n'est pas réification, il se veut personnification : autrui exige de moi sa reconnaissance véritable en tant que sujet. Or, la participation des apprenants, si elle légitime éthiquement tout acte pédagogique, se révèle délicate lorsqu'il s'agit d'élèves avec besoins éducatifs particuliers, avec altération motrice, psychique ou intellectuelle ; la vulnérabilité, cet « état de sensibilité et de moindre résistance aux exigences du réel, appelle la prévention » (Alin, 2021, p. 233). De ce fait, l'école hospitalière appelle une collaboration de l'ensemble de l'équipe éducative de manière à rendre effective la participation du sujet (Bourdon, 2021). Cette posture épistémologique annihile toute velléité de considérer « un atome humain dans une forme de standardisation » (Serina-Karsky *et al.*, 2022, p. 18). Eu égard à la vulnérabilité de l'Autre, la transmission épistémique impose un pas de côté au corps enseignant, d'autres étayages, d'autres chemins de communication vers l'élève. « Le *dit* ne compte pas autant que le *dire* lui-même. Celui-ci m'importe moins par son contenu que par le fait qu'il s'adresse à un interlocuteur » (Levinas, 1984, p. 33). Pour favoriser ces pratiques pédagogiques hospitalières, des temps de formation s'avèrent nécessaires.

4. Épistémologie éducative : enjeux de formation

4.1. Posture épistémologique compréhensive

L'école, en tant qu'institution, ne peut faire fi des enjeux épistémologiques et éthiques dans ses différents champs disciplinaires, pas plus qu'elle ne peut le faire en ce qui concerne la dimension transversale de ces enjeux puisqu'ils sont au cœur de l'apprentissage du savoir-penser, du savoir-être et du savoir-agir (Gagnon et Gendron, 2020, p. 5). Face à un possible monolithisme, un engoncement dans des pratiques enseignantes obsolètes, « l'éthique [est] force d'interpellation, elle interroge ce qui est établi » (Prairat, 2013, p. 78). Elle induit de nouvelles postures. Dans ce cadre, l'épistémologie des savoirs scolaires se caractérise par une « réflexion critique sur les principes, les méthodes et les résultats des savoirs enseignés à l'école [qui] permet de mettre l'accent sur le fondamental au détriment de l'accessoire » (Develay, 1993, p. 35). L'école comme lieu d'hospitalité engage à ne plus seulement appréhender la classe en tant que groupe homogène, mais à prendre en compte les élèves dans leur singularité, à tenter de les *comprendre* pour étayer leurs compétences cognitives.

Comprendre quelqu'un, ce n'est pas comprendre quelque chose. Du latin *cum* (« avec ») *prehendere* (« saisir »), il s'agit de « saisir ensemble, d'embrasser par l'intelligence, par la pensée » (CNRTL [comprendre], 2012). Comprendre autrui, c'est relier un acte pédagogique non pas à la totalité d'une explication scientifique du monde, mais à la

singularité d'un sujet-apprenant : « le relier au sens que moi, personnellement, je donne à cet acte ; sens subjectif, sens situé qui seul lui donne son véritable contexte, sa véritable nature » (Worms, 2023). Comprendre, c'est un geste majeur, une praxie pédagogique fondatrice de l'éthique et de l'attention portée à autrui.

Pourtant, sur fond de détérioration de ce que l'on appelle le climat scolaire, l'école peine parfois à construire une éthique partagée au sein d'un collectif de classe ou d'un collectif d'établissement (Prot, 2023). Ainsi les travaux de recherche font-ils état de craintes, voire de réticences à intervenir auprès d'élèves en situation de handicap, en particulier de la part des novices, au motif évoqué d'une formation trop parcellaire. « Je veux bien scolariser un élève avec besoins éducatifs particuliers, mais je ne suis pas formé ! » (Lacôte-Coquereau et Lacroix, 2024)

4.2. Dispositifs de formation féconds

Les enseignants présentent une attitude généralement positive à l'égard du handicap. Néanmoins, ils expriment le désarroi de ne pas être suffisamment formés pour la tâche qui leur est confiée : perte de repères, sentiment d'épuisement, convictions mises à mal par l'injonction d'un idéal inclusif se heurtant au hiatus de la complexité des situations pédagogiques, isolement, manque de soutien hiérarchique (Lacôte-Coquereau et Lacroix, 2024, p. 45). Les chercheurs de multiples pays pointent ainsi un besoin prégnant de former l'ensemble de la communauté éducative, y compris l'équipe de direction, afin d'inclure tous les élèves, dans leur diversité et leurs capacités plurielles (Kohout-Diaz *et al.*, 2020). Une école hospitalière engendre nécessairement la question de la formation de tous les acteurs du système scolaire, et pas seulement celle des enseignants spécialisés (Feuilladiou *et al.*, 2008 ; Puig, 2015).

Comment enseigner devant des classes de plus en plus hétérogènes composées d'élèves porteurs de troubles cognitifs, langagiers, sensoriels, psychiques ? Quelle éthique d'ouverture à l'altérité, quelle efficacité pédagogique maintenir ? L'acte d'enseigner, mode d'intervention marqué par la dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas, voit, à l'aune des situations complexes du handicap, ses frontières se fragiliser, se redessiner. Pour pallier ces difficultés, le contexte formatif s'inscrit dans une visée anthropologique de l'éducation, définie ici comme une « étude des processus d'apprentissage quel que soit le cadre où ils se déroulent, associant des acteurs pluriels, et non seulement ceux appartenant à l'institution scolaire » (Rayou et Henriot-Van Zanten, 2018). Il est bien ici question de former une communauté éducative. Ces enjeux fondamentaux concernent tout autant la formation initiale que continue, en reliant « des domaines de savoirs qui souvent s'ignorent : histoire, sociologie, philosophie, méthodologie... » (Develay, 1993, p. 40). Considérée comme objet transversal, l'école hospitalière implique de former chacun de ses membres au travail collaboratif. Il importe alors d'initier ou de renforcer les partenariats : famille, secteur

médico-social, opérateurs associatifs, acteurs territoriaux, mais aussi les chercheurs. Le cheminement d'une équipe éducative « ayant une vision commune, ainsi qu'une démarche créative cohérente favorise l'innovation et les adaptations nécessaires » (Beaupré, 2014, p. 244). En réponse aux iniquités épistémiques, la réflexion collective bénéficie à l'accessibilité des savoirs pour tous. Des compétences *princeps* développées en formation permettraient de nourrir une éthique éducative plus respectueuse du handicap : rendre accessibles les savoirs, favoriser les échanges entre pairs, co-enseigner ou œuvrer en partenariat tout en adoptant une posture réflexive ouverte au visage de l'altérité.

Perspectives conclusives

Posée comme idéal à atteindre, l'école hospitalière n'est pas seulement un objectif humaniste ou scolaire, mais au-delà, un défi social et politique. Dans le champ éducatif, l'éthique est plus qu'une déontologie qui « codifie l'agir dans des habitudes et des routines, des recommandations et des convenances professionnelles » (Pachod, 2023, p. 48). L'éthique est une visée intime et idéelle. En cela, elle s'inscrit non pas dans une logique purement déontique qui serait de l'ordre du *falloir*, mais dans une logique téléologique (du grec *telos*, signifiant « le but ») vers une finalité que l'on s'assigne à soi-même en vertu d'un autrui vulnérable.

Nonobstant ces principes fondateurs, la sphère éducative ne peut se suffire à elle-même. L'école, sans la matrice originelle que lui insuffle la société, ne peut que se tarir d'un vœu pieux resté lettre morte. S'intéresser à l'éducation hospitalière, c'est s'intéresser aux questions philosophiques, anthropologiques, politiques, sociologiques qui traversent le problème de l'exclusion et de la stigmatisation (Bourdon, 2020). *In fine*, et tel que le souligne le philosophe André Comte-Sponville, le handicap se situe toujours à la croisée entre un organisme et une société, entre une déficience innée ou acquise et un environnement, sur lequel on peut et doit agir. On ne vit pas tout seul, ni hors du monde ou de la Cité. « L'arène dans laquelle il faut descendre est toujours intersubjective, sociale, historique, donc politique » (Comte-Sponville, dans Chabert, 2021, p. 13-14).

Références

- Agier, M. et Fottorino, E. (2022, 28 septembre). La peur des autres : essai sur l'indésirabilité. *Le Un*.
- Alin, C. (2018). *Vagabondages : transmettre, enseigner, former...* L'Harmattan.
- Alin, C. (2021). *L'autisme et le sport : enjeux et bénéfices, le pari de la confiance*. Éditions Mardaga.
- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture : huit exercices de pensée politique [Between Past and Future]* (P. Lévy et J. Bontemps, trad.). Gallimard.

- Arendt, H. (2005). *Le système totalitaire : les origines du totalitarisme*. Seuil. (Publication originale en 1951)
- Arveiller, J. (2009). La loi de 1909 et la définition de l'instituteur spécialisé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(1), 119-142. <https://doi.org/10.3917/lsdle.421.0119>
- Barreyre, J.-Y. (2014). *Éloge de l'insuffisance : les configurations sociales de la vulnérabilité*. Érès.
- Beaupré, P. (dir.) et Bouchard, G. (2014). *Déficiência intellectuelle et autisme : pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Binet, A. et Simon, T. (1907). *Les enfants anormaux*. L'Harmattan.
- Bogaert, B. (2021). L'application du concept d'injustice épistémique dans le soin : conceptualisation, limites, et perspectives. *Éthique & Santé*, 18(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.etique.2021.03.007>
- Bourdon, P. (2020). De l'éducation inclusive à la participation effective dans une École commune. *INRE Educ recherche*, 10(1), 21-42.
- Bourdon, P. (2021). *Éducation inclusive et Participation des acteurs : Activité et Subjectivation, Le sujet-participant* [Note de synthèse présentée pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Université de Lorraine]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03468338/>
- Chabert, A.-L. (2021). *Vivre son destin, vivre sa pensée*. Préface d'André Comte-Sponville. Albin Michel.
- CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) (2012). Comprendre. Dans *Académie française, 9^e édition*. <https://cnrtl.fr/etymologie/comprendre>
- CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) (2012). Éthique. Dans *Académie française, 9^e édition*. <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/%C3%A9thique>
- CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales) (2012). Hospitalité. Dans *Académie française, 9^e édition*. <https://www.cnrtl.fr/etymologie/hospitalit%C3%A9>
- Code pénal. (2022). *Des atteintes à la personne humaine*, art. 223-3. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000047052865
- Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH). (2015). *Avis sur le consentement des personnes vulnérables* [Rapport]. <https://www.cncdh.fr/publications/avis-sur-le-consentement-des-personnes-vulnerables>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003*. Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Connac, S. (2017). *Enseigner sans exclure : la pédagogie du colibri*. ESF Éditeur.

- Convention relative aux droits de l'enfant*. (1989, 21 novembre). Entrée en vigueur le 2 septembre 1990. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.
- Ebersold, S. (2022). Handicap : accessibilité et discriminations. *Servir*, 516(6), 16-18. <https://doi.org/10.3917/servir.516.0016>
- Ebersold, S., et Detraux, J.-J. (2013). Scolarisation et besoin éducatif particulier : enjeux conceptuels et méthodologiques d'une approche polycentrée. *Alter*, 7(2), 102-115. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.02.001>
- Fontaine, P. (2002). *Le devoir*. ELLIPSES.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Gallimard.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Gagnon, M. et Gendron, C. (2020). Relations entre enjeux épistémologiques et éthiques en éducation. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 5-9. <https://doi.org/10.7202/1073731ar>
- Gardou, C. (1997). Les personnes handicapées exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*, 4(14), 6-17.
- Gardou, C. (2005). Y a-t-il de l'universel dans ce tellement singulier ? *Reliance*, (15), 10-15. <https://doi.org/10.3917/reli.015.0010>
- Hegel, G. W. F. (1811). *Textes pédagogiques* (B. Bourgeois, trad.). Vérin.
- Journal officiel de la République française. (1909). *Loi relative à la création de classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques*, 4173-4174.
- Lacôte-Coquereau, C. (2018). Des synesthésies au service des sens. Dans A. Jellab et C. Marsollier (dir.), *Bienveillance et bien-être à l'école : plaidoyer pour une éducation humaine et exigeante* (p. 139-140). Berger-Levrault.
- Lacôte-Coquereau, C. (2024 b). Quelle éthique éducative au regard des fragilités humaines ? Filiation, rupture et redéfinition du sujet agissant chez Hannah Arendt pour un monde non-totalitaire. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (74), 77-89. <https://doi.org/10.3917/spir.074.0077>
- Lacôte-Coquereau, C. (2024c). Injustices épistémiques : lorsqu'autisme et dyscommunication se conjuguent, comment faire entendre ses choix ? *Éducation et socialisation*, 71. <https://doi.org/10.4000/edso.26984>
- Lacôte-Coquereau, C. et Lacroix, F. (2024). Je veux bien scolariser un élève à besoins éducatifs particuliers, mais je ne suis pas formé.e pour le faire. Dans M. Toullec-Théry et F. Lacroix (dir.), *L'école inclusive : mythes et réalités* (p. 41-53). Retz.
- Lagane, R. et Dubois, J. (1960). *Dictionnaire de la langue française classique*. Belin.
- Le Blanc, G. (2011). *Que faire de notre vulnérabilité ?* Bayard.

- Leif, J. (1974). *Philosophie de l'éducation : vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation (tome IV)*. Delagrave.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini : essai sur l'extériorité*. Le Livre de Poche.
- Levinas, E. (1984). *Éthique et infini : dialogues avec Philippe Nemo*. Librairie générale française.
- Magnan, V. (1887). *Leçons cliniques sur les maladies mentales : considérations générales sur la folie, les héréditaires ou Dégénérés, les Délirants Chroniques, les Intermittents*. Delahaye & Lecrosnier.
- Marsollier, C. (2012). *Investir la relation pédagogique : repères pour l'éthique de l'enseignant*. Chronique sociale.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2005). *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal officiel de la République française.
<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2013). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* (arrêté du 1-7-2013). Journal officiel de la République française.
<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Circulaire de rentrée 2019 – École inclusive*. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>
- Morel, B.-A. (1857). *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives*. J. B. Baillière.
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k850762>
- Organisation des Nations Unies (ONU) et Comité des droits des personnes handicapées. (2021). *Observations finales concernant le rapport initial de la France* [rapport].
<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G21/269/73/PDF/G2126973.pdf?OpenElement>
- Pachod, A. (2023). L'éthique de l'élève se construit au quotidien. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 46-62. <https://doi.org/10.7202/1106125ar>
- Ployé, A. (2021). Inquiétante étrangeté du handicap dans un établissement médico-social à l'heure de la désinstitutionnalisation. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 5(91), 31-45. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0031>
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2019, 10 septembre). De l'école « inclusive » à l'école « hospitalière ». *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/education/article/2019/09/10/de-l-ecole-inclusive-a-l-ecole-hospitaliere_5508433_1473685.html
- Prairat, E. (2022, 14 septembre). *L'éthique professorale à l'heure de l'école hospitalière [Conférence]*. Semaine internationale de l'éducation et de la formation, Université de Lausanne, Suisse.

- Prot, F. (2023). Éduquer l'élève à une éthique de l'altérité. *Éthique en éducation et en formation*, (14), 10-25. <https://doi.org/10.7202/1106123ar>
- Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste*, 2(42), 41-62. <https://doi.org/10.3917/cont.042.0041>
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (dir.). (2018). *Les 100 mots de l'éducation* (3^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Rey, A. et Rey-Debove, J. (2003). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (édition révisée). Paris : Le Robert.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robert, P. (1967). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Société du Nouveau Littré.
- Serina-Karsky, F., Parayre, S. et Mutuale, A. (2022). *Du devenir humain : une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain*. L'Harmattan.
- Sheffer, E., Chazal, T. et Schovanec, J. (2019). *Les enfants d'Asperger : le dossier noir des origines de l'autisme*. Flammarion.
- UNESCO (2015). Déclaration d'Incheon : *Éducation 2030 : Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_fre
- UNESCO et ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux* [Document de programme et de réunion]. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre
- Wallon, H. (1973). Les enfants dits pervers. (Publication originale en 1935). Dans *Écrits et souvenirs : recueil d'articles, Psychologie et éducation de l'Enfance – Buts et méthodes de la psychologie* (numéro spécial, 5^e éd.). Enfance, CNRS Éditions.
- Wolff, F. (2017). *Dire le monde*. Presses universitaires de France.
- Worms, F. (2023, 16 janvier). Comment peut-on comprendre quelqu'un ? [Émission de radio]. Dans France Culture (prod.), *Le Pourquoi du comment*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-pourquoi-du-comment-philo/comment-peut-on-comprendre-quelqu-un-5245342>