Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ?

Educating in a pluralistic world: moral minimalism to rescue the Republican school?

Vincent Lorius

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/9255>

DOI : 10.4000/ree.9255

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Vincent Lorius, « Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ? », *Recherches en éducation* [En ligne], HS6 | 2014, mis en ligne le 01 mars 2014, consulté le 26 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/9255> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.9255>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Éduquer dans un monde pluraliste : le minimalisme moral au secours de l'école républicaine ?

Vincent Lorius¹

Résumé

Le minimalisme moral se caractérise d'abord par sa référence à un principe de non-nuisance (Ogien, 2007). Cette option morale qui semble par nature incompatible avec l'éducation est-elle malgré tout mobilisée dans les pratiques éducatives scolaires ? Si oui, cela pose-t-il un problème au regard des objectifs de l'école républicaine et du rôle que les éducateurs doivent y jouer ? À la lumière d'une recherche en cours, nous proposerons quelques arguments en faveur d'une réponse positive à la première question et négative à la seconde. Nous tenterons en effet de montrer, à partir d'entretiens menés avec des professionnels de l'éducation scolaire, que ceux-ci mobilisent dans leurs pratiques des repères moraux variés dont certains relèvent du minimalisme. Nous pourrions alors soutenir que, pour éduquer dans un monde pluraliste, les acteurs de l'éducation ont besoin d'être, eux-mêmes, à titre individuel et d'une manière pratique, pluralistes. La question qui se pose alors n'est donc plus de savoir si le minimalisme constitue un obstacle à l'éducation mais bien plutôt de savoir comment caractériser son intérêt spécifique pour contribuer au projet d'éducation républicain.

Le paternalisme, en tant que volonté de protéger les personnes d'elles-mêmes, peut être considéré comme l'exact contraire du minimalisme moral. La question que posent les organisateurs du symposium à l'origine de ce numéro est donc à notre avis celle-ci : le paternalisme est-il une fatalité éducative ? Bien sûr, ce dont nous parlons en général dans le registre éducatif, c'est d'un « paternalisme faible » (Ogien, 2007, p.138) entendu comme protection des personnes lorsqu'elles sont jugées dans l'incapacité provisoire ou permanente de délibérer et de décider par elles-mêmes. Ainsi conçu, le paternalisme vise, lorsque c'est possible, à installer ou restaurer ces capacités. Il ne s'agit pas ici de donner une réponse tranchée à la question précédente, mais de proposer quelques éléments allant dans le sens d'une invalidation de celle-ci.

Avant d'entamer cette discussion, il nous faut au préalable faire plusieurs remarques. La première concerne notre champ de réflexion : nous ne nous attacherons qu'à la dimension scolaire de l'éducation. La seconde, mais nous y reviendrons plus longuement car elle est au cœur de notre argumentaire, c'est que nous considérerons l'intervention scolaire comme ne se limitant pas à l'action des éducateurs sur les enfants mais comme devant également prendre en compte, et parfois de façon première, les relations avec les parents ou les partenaires de l'école. Troisième et dernière précision : nous nous fixons comme objectif une réponse comportant une dimension normative. Nous tenterons en effet de montrer, non seulement que, dans certains cas, les éducateurs scolaires mobilisent ce que l'on pourrait appeler des registres minimalistes de leur éthique professionnelle, mais également qu'il est possible qu'ils aient raison de le faire.

La possibilité d'un minimalisme éducatif change assez nettement la façon dont on peut concevoir les identités professionnelles des éducateurs. Nous défendrons ainsi l'idée selon laquelle le modèle de référence « républicain », qui repose sur les valeurs de travail, de mérite, de mise à distance de la fonction éducative des familles dans le domaine scolaire, et qui est donc fondamentalement paternaliste, ne permet pas d'appréhender l'ensemble des situations professionnelles. Il doit donc être envisagé comme une référence parmi d'autres.

¹Doctorant, Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP), Université Lumière Lyon 2.

Les questions autour desquelles s'organise cet article sont donc les suivantes : le minimalisme, qui peut paraître par nature incompatible avec l'éducation est-il malgré tout mobilisé dans les pratiques éducatives scolaires ? Si oui, cela pose-t-il un problème au regard des objectifs de l'école républicaine et du rôle que les éducateurs doivent y jouer ? À la lumière des premiers résultats d'une recherche en cours², nous proposerons quelques arguments en faveur d'une réponse positive à la première question et négative à la seconde. Nous ne défendons donc pas la nécessité systématique d'un recours à une éthique minimale éducative, mais sa possibilité. Ceci nous amènera à promouvoir l'opportunité d'un pluralisme éthique incluant la possibilité d'une certaine dose de minimalisme.

La thèse que nous tenterons de promouvoir peut alors s'énoncer comme suit : les éducateurs interviennent aujourd'hui dans un monde scolaire où s'exerce l'influence d'un pluralisme axiologique qui caractérise notre époque. Pour prendre en compte cette caractéristique ils recourent à des repères moraux pluriels que l'on peut mettre à jour en convoquant une distinction entre théories morales minimalistes et théories morales maximalistes. Si cette proposition était vérifiée, nous serions face à une étrangeté logique, puisque les conceptions minimalistes sont souvent jugées peu compatibles avec la fonction d'éducateur. Nous indiquerons en quoi elles méritent néanmoins d'être envisagées comme acceptables dans certaines conditions.

Notre propos s'organisera en quatre temps. D'abord, nous présenterons quelques situations qui nous semblent révélatrices de questions vives traversant le champ de l'éthique scolaire. Nous indiquerons dans un second temps l'intérêt qu'il y a à notre sens à interpréter ces exemples dans le cadre d'une conception de l'éducation scolaire ne se limitant pas à la considération des tâches où les éducateurs interviennent directement sur les élèves qui leur sont confiés. De là, nous présenterons quelques résultats d'une recherche visant à mettre en lumière la diversité de repères moraux mobilisés par les éducateurs scolaires. Pour cela, nous ferons appel à un mode de classification de ces repères reposant sur la distinction minimalisme/maximalisme. Ayant mis à jour la réalité de positionnements minimalistes, il restera à envisager leur légitimité et en quoi ils peuvent être tolérés, voire, requis, pour l'accès même aux objectifs d'une école se voulant républicaine.

1. L'éducation scolaire comme activité d'imputation des leviers de l'apprentissage

L'éducation scolaire est une activité se matérialisant par des décisions prises en situation : ce n'est qu'en contexte que l'on peut comprendre véritablement leur sens et leur portée. Pour bien comprendre à quelles facettes des métiers de l'éducation scolaire nous nous attachons, il nous semble donc indispensable de présenter quelques situations qui ont servi de support à notre réflexion.

- Les parents de Julie sont extrêmement mécontents de la façon dont se déroule l'entrée en sixième de leur fille. Ils protestent auprès du Conseiller d'Éducation en raison de ce qu'ils considèrent être une injustice, du fait que la classe dans laquelle est affectée leur enfant comporte manifestement des élèves dont le niveau scolaire est faible. Ils considèrent qu'en l'absence d'un regroupement des enfants inscrits à l'option découverte du latin, ils envisageront sérieusement et rapidement un changement d'établissement étant donné que le collège privé voisin semble pratiquer une politique de répartition des classes radicalement différente.
- Anaïs est une élève de CM2 dont la scolarité est pour le moins chaotique : son absentéisme est chronique, massif, et ses passages à l'école se terminent en général assez mal (altercations, exclusions de cours...). Malgré la difficulté de sa situation que chacun connaît (placement en foyer suite à des violences intrafamiliales...),

² Thèse en cours, *Le courage d'éduquer : activité des éducateurs en contexte scolaire et imagination morale*, sous la direction de P. Meirieu, Université de Lyon 2.

l'exaspération monte au sein de la commune. Les parents craignent les conséquences de ses attitudes violentes et demandent à la directrice de l'école d'agir.

- Dans ce collège qui scolarise une importante minorité d'enfants d'origine turque, le professeur d'histoire géographie est saisi d'une demande d'une association culturelle du quartier pour qu'il minore la place donnée dans son enseignement à une vision qu'elle considère comme partielle de l'histoire du génocide arménien.
- Kevin est un élève de quatrième dont les résultats sont jugés insuffisants par le conseil de classe (manque de travail, lacunes importantes...). Le chef d'établissement, après avis du conseil de classe, prend néanmoins la décision de le faire passer dans la classe supérieure au motif qu'un redoublement serait inopérant au regard de la faible implication scolaire de l'élève, mais aussi que cela dégraderait inutilement les indicateurs de performance de l'établissement.

Ces quelques situations vécues ont posé un certain nombre de questions éthiques aux professionnels concernés, sur lesquelles nous reviendrons. Dans un premier temps, nous souhaitons simplement faire observer que ces exemples militent pour une conception élargie du champ d'action des professionnels de l'éducation scolaire pour penser leur activité. Nous voulons dire qu'il semble difficile de limiter l'étude des gestes professionnels de ces acteurs à ceux qui concernent exclusivement leurs interventions en direct sur les élèves dont ils ont la charge. À notre avis, une réflexion sur des territoires professionnels plus larges s'impose dans la mesure où l'on ne peut que constater l'énergie et le temps passés par les éducateurs scolaires pour intervenir auprès de « tiers », dans le but de faciliter les apprentissages de leurs élèves. Ces tiers sont bien évidemment et en premier lieu les parents mais peuvent aussi être des partenaires éducatifs (associations, structures de soutien scolaire...) ou même des membres de l'établissement scolaire (assistants d'éducation...). Si l'on reprend les exemples proposés plus haut, on constate qu'ils comportent tous la nécessité pour l'ensemble des éducateurs concernés (chef d'établissement, enseignant, conseiller principal d'éducation...) de prendre en compte le point de vue des acteurs en question.

Au-delà de ces situations, et pour considérer un versant plus positif des relations entre l'école et son environnement, il est aisé de remarquer que l'on ne compte plus les dispositifs visant l'implication des parents dans le processus d'enseignement (écoles des parents, dispositif récent de « mallette des parents » promue par le ministère de l'Éducation nationale...). On peut également noter, en particulier dans les écoles et collèges classés en éducation prioritaire où le partenariat fait partie des leviers traditionnellement mobilisés pour améliorer la réussite, un gros travail du personnel pour promouvoir, auprès d'intervenants extérieurs, des formes de prise en charge compatibles avec leurs propres méthodes utilisées en classe. Enfin, pour ne considérer que le fonctionnement interne des établissements scolaires, de nombreux rapports (Armand & Gille, 2006, p.107) relèvent, pour le regretter, des processus de sous-traitance de la difficulté scolaire aux dispositifs de soutien organisés dans le temps scolaire même, et pour lesquels les enseignants sont amenés à définir les modalités de répartition des élèves, les objectifs et les dispositifs de mise en cohérence entre ces dispositifs et l'enseignement dispensé en classe. Ce que l'on peut donc observer, c'est qu'il existe un fort différentiel entre l'ensemble des tâches relevant d'une action directe de l'éducateur sur les élèves et la globalité de ses activités, ces dernières incluant en particulier des relations avec d'autres personnes susceptibles de contribuer aux apprentissages.

Si le processus d'éducation scolaire ne peut s'envisager sous le seul angle d'une action de l'éducateur sur l'éduqué, mais doit aussi intégrer les actions effectuées dans ce but au travers de tiers, il nous faut proposer une définition de l'éducation scolaire permettant cet élargissement. Pour cela, nous pouvons considérer que les décisions professionnelles reposent sur une évaluation du rôle que peuvent jouer les personnes impliquées dans les situations scolaires (élèves, éducateur, parents, partenaires...). On peut ainsi constater que, par exemple face aux difficultés rencontrées par certains élèves, les solutions envisagées peuvent concerner l'élève lui-même (remobilisation, exhortation...), l'équipe éducative (modification des formes de prises en charge, modification des contenus à transmettre, des objectifs...) ou encore les familles (responsabilisation des parents, consignes aux parents pour la réalisation des devoirs ou même

pour l'organisation périscolaire comme le temps de repos...). On peut donc considérer que les professionnels de l'éducation scolaire s'attachent à savoir ce qui peut relever, ou non, dans chaque situation, de la responsabilité de l'élève et des adultes concernés.

De ces observations, nous pouvons tirer au moins une conséquence : la prise en compte de l'action de tiers met d'emblée en rapport les éducateurs avec l'environnement direct de l'école et donc avec les caractéristiques du monde qui l'entoure. On reconnaît en général à ce dernier un caractère pluraliste sur le plan axiologique, en particulier pour ce qui concerne le bien scolaire. C'est cet élément qui permet à D. Weinstock de constater l'épuisement des légitimations traditionnelles de l'école et la nécessité pour celle-ci de reconsidérer périodiquement sa fonction. L'auteur envisage ainsi la possibilité que plusieurs types d'éducatrices soient aujourd'hui en concurrence. Les deux premières sont pour lui « l'éducation familiale » appuyée sur la priorité donnée à la proximité entre les modes éducatifs scolaires et familiaux, et « l'éducation citoyenne » qui se justifierait par une éducation façonnée par l'État. Pour D. Weinstock, une troisième voie doit être envisagée : une « éducation à l'autonomie » dont la dénomination ne présente que partiellement sa caractéristique principale qui serait de promouvoir la possibilité pour les enfants d'un avenir « moralement ouvert » (Weinstock, 2008), ne figeant pas les conceptions du bien scolaire aux représentations familiales ou étatiques du moment.

Cette multiplication des conceptions du projet scolaire participe des raisons qui font dire à E. Prairat que nous sommes face à un « brouillage des places et des prérogatives des différents protagonistes de l'action éducative » qui nécessite de repenser les rôles et les responsabilités des différents membres de la communauté éducative : parents, élèves, professeurs, personnels d'éducation, personnels de direction... (Prairot, 2003). Nous ne pouvons que remarquer avec lui que les réponses aux questions (qui décide ? de quoi décide-t-on ? comment ?, ne sont plus très évidentes. Ce processus de « désacralisation de l'ordre scolaire » fait que s'impose, pour les éducateurs, une seule perspective que Prairat résume en trois points : préciser, expliciter et impliquer les différents protagonistes de l'action éducative.

Une définition de l'éducation scolaire comme « activité d'imputation des leviers de l'apprentissage » présente selon nous l'avantage de permettre une prise en compte de la variété des tâches et des interlocuteurs, mais aussi d'intégrer dans un même ensemble les éducateurs scolaires, quelles que soient leurs fonctions. Cette définition élargie autorise une réflexion sur les compétences nécessaires à ce champ professionnel en considérant qu'il relève d'emblée de questions concernant les relations à établir avec des protagonistes se situant hors de l'institution scolaire. De là, il devient clair que l'éducateur est confronté aux problématiques relatives aux rapports entre l'école et son environnement. Le travail présenté ci-dessous porte sur cette réalité et cherche à comprendre comment les éducateurs scolaires interviennent dans une école très directement concernée par le pluralisme des conceptions du bien scolaire.

2. Présentation d'une recherche en cours : l'éducation scolaire ou le recours à des repères moraux pluriels

■ Objectifs et méthodologie

Pour F. Dubet, « la question scolaire est d'abord celle de la légitimité d'une action et d'un pouvoir visant à agir sur autrui et à le transformer » (Dubet, 2008, p.24). Elle relève donc, pour les acteurs concernés, de la morale ou éthique. Cette activité, intrusive par nature, impose pour les professionnels une combinaison d'un recours à des conceptions personnelles de ce qu'il convient d'entreprendre, en référence au cadrage institutionnel du même objet. En ce sens, elle relève de la morale ou de l'éthique³. Si l'on conçoit, comme proposé plus haut, l'éducation comme activité d'imputation, il s'en suit que cette combinaison valeurs personnelles/cadre institutionnel, s'applique également aux décisions qui concernent les processus d'attribution à

³ Pour des raisons qu'il n'est pas utile de développer ici, nous attribuerons dans ce texte la même valeur aux deux termes. Nous nous référons sur ce point aux arguments proposés par M. Canto-Sperber (2002, p.34).

des tiers des leviers susceptibles de permettre l'apprentissage. Les modalités de cette attribution dépendent des situations rencontrées bien sûr, mais aussi des normes (professionnelles, sociales, juridiques...) qui structurent le monde scolaire. La question devient alors de savoir comment cette normativité s'actualise, c'est-à-dire comment les pratiques d'imputation en direction des élèves, de soi-même, des parents ou des partenaires de l'école se confrontent au pluralisme des valeurs mobilisées dans l'ensemble du champ social, et en particulier celles utilisées pour penser l'éducation.

Au plan théorique, la recherche que nous menons sur ce thème repose sur une conception de la vie éthique acceptant des représentations multiples du bien. Au plan méthodologique, nous procédons à une étude des liens qui peuvent exister entre conceptions éthiques et pratiques professionnelles, au travers d'un recueil de données empiriques issues de rencontres avec des professionnels de l'éducation scolaire⁴. Pour conduire ces entretiens, nous avons élaboré un protocole visant à faire s'exprimer des éducateurs autour de situations qu'ils considèrent comme « limites », c'est-à-dire comme ayant provoquées chez eux un désarroi, un sentiment de mise en échec temporaire. Il nous est en effet apparu plausible que les repères moraux⁵ qu'ils mobilisent soient rendus plus saillants dans le cadre de situations ne permettant pas d'emblée la mobilisation de routines professionnelles.

Nous avons retenu pour notre étude un critère de différenciation des repères moraux des éducateurs à partir de la distinction des théories morales proposée par R. Ogien (2007) qui permet de distinguer des mondes moraux « maximalistes » et « minimalistes ». Selon R. Ogien, les premiers « nous recommandent tout un art de vivre et pas seulement un code de bonne conduite en société », et prétendent que nous avons des devoirs moraux non seulement à l'égard d'autrui, mais aussi de nous-mêmes. R. Ogien considère les mondes moraux « moins envahissants » comme étant au contraire minimalistes. Reprenant cette distinction, nous considérons donc les positionnements éthiques minimalistes comme se cantonnant aux questions du vivre-ensemble et comme posant la possibilité de ne pas caractériser moralement l'ensemble des questions humaines. Cette conception représente un rétrécissement par rapport au domaine traditionnel de la morale. Elle exclut en particulier deux catégories de questionnement : celui sur les finalités de l'existence humaine et celui des obligations envers soi-même (Weinstock, 2006, p.15). Ce type d'approche est présenté par R. Ogien comme un prolongement de la pensée de J.S. Mill dont le précepte central est l'absence de nuisance à autrui. Évidemment, et contrairement à ce qui est parfois prétendu, le minimalisme ne rejette pas la préoccupation morale mais le règle d'une manière spécifique en prétendant que le recours systématique à des conceptions substantielles du bien pour autrui n'est pas la seule garantie contre le chaos moral : la prudence dans le recours aux valeurs ou principes moraux, ne menace pas la possibilité de penser et de justifier des choix moraux (Cometti, 2010, p.172). Pour reprendre les termes de M. Walzer (2004, p.24), le minimalisme ne doit donc pas être considéré comme une morale de « peu de poids » mais plutôt comme une morale réduite aux « requêtes minimales que nous nous adressons les uns aux autres ».

Nous utilisons ce critère de distinction maximalisme/minimalisme pour tenter de caractériser les repères moraux utilisés par les éducateurs. Le premier principe regroupant des actions et justifications référées à une promotion du bien ou du bonheur pour autrui, le second décrivant des positions où l'agent cherchera simplement à s'abstenir de faire du tort à autrui ou, dans les cas difficiles, à en faire le moins possible. Dans notre recherche, nous tentons de vérifier l'opportunité de cette distinction au regard des repères moraux mobilisés dans deux registres particuliers : celui des positions prises par les acteurs en référence à ce que nous appelons une morale scolaire de sens commun, se caractérisant par l'idée selon laquelle les gratifications scolaires seraient forcément dépendantes du travail, du mérite, et celui des positions prises au regard des modalités d'adhésion des élèves et de leur famille, au projet scolaire. Ces deux thématiques nous sont en effet apparues à la fois comme systématiquement présentes dans les entretiens et comme permettant d'intéressantes distinctions entre positionnements minimalistes

⁴ L'étude repose sur l'analyse de dix entretiens avec des personnes occupant des fonctions divers : enseignants du premier et second degré, directrices d'école, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, infirmière.

⁵ Nous définissons les repères moraux comme des éléments servant de justifications aux décisions éthiques.

et maximalistes. Avant de présenter quelques résultats de l'étude, nous croyons donc utile de nous attarder sur ces deux éléments qui servent de support au recueil des données empiriques.

- *Justification d'un recueil des positions prises au regard d'une morale scolaire de sens commun*

Fortes de leur légitimité, et par la promotion de certains comportements et la sanction d'autres, les institutions en viennent à définir une morale, en général approuvée par le plus grand nombre, qui peut les conduire à réprouver des modes de vie étrangers à la norme (consommateurs de produits stupéfiants, nomades...). De là, on peut déduire qu'il existe deux modalités d'action pour les acteurs institutionnels : considérer que, comme représentant de l'État, ils doivent veiller à promouvoir ou défendre la morale positive d'une société donnée ou essayer, dans la mesure du possible, de respecter les principes de neutralité morale (Ogien, 2007). Dans le monde scolaire, existe une tendance lourde à la diffusion de la croyance en ce que A. Barrère (1997) appelle l'équivalent travail, c'est-à-dire un postulat de proportionnalité entre la réussite et la quantité de travail fournie. Cette tendance participe à la diffusion d'une autre croyance, celle d'un monde scolaire juste qui convainc progressivement et durablement les enfants que « quand on veut on peut ». Pour autant, comme le souligne F. Dubet (2008) il s'agit là d'une fiction : ni les élèves ni les professeurs ne croient vraiment qu'il suffit de travailler, et leur expérience quotidienne fourmille de cas d'élèves qui échouent tout en faisant beaucoup d'efforts, et d'élèves qui réussissent sans rien faire. Cette fiction constitue le substrat d'une morale scolaire de sens commun par rapport à laquelle les acteurs sont tenus de se positionner. Elle se caractérise par la croyance en un monde scolaire juste induisant que la réussite et les échecs sont liés à l'investissement des élèves et de leur famille.

Il est intéressant de constater que, dans ce registre, il est possible d'être plutôt maximaliste en adhérant de façon marquée à cette manière de concevoir le lien entre activité de l'élève et gratifications scolaires (une absence de résultats sera d'abord attribuée à un déficit d'implication du jeune et/ou de sa famille) : c'est la dimension normative de cette attitude qui permet de la caractériser comme maximaliste. *A contrario*, il est possible de se montrer plutôt minimaliste et admettre que de multiples facteurs peuvent intervenir sur les performances des élèves et dont on ne peut pas forcément attribuer la responsabilité à ce dernier ou à sa famille. Ces deux types de positionnements entraîneront bien sûr des comportements différents qui s'appuieront plutôt sur la responsabilisation, l'exhortation dans le premier cas ou sur la prise en compte du point de vue des usagers, voire un certain fatalisme dans le second.

- *Justification d'un recueil des positions prises au regard des modalités d'adhésion au projet scolaire des usagers*

Nous entendons par modalités d'adhésion au projet scolaire, les réactions des élèves ou de leur famille aux formes de prises en charge proposées par l'institution, non seulement à long terme mais également au quotidien. Nous avons reconnu dans les propos des éducateurs interrogés, deux grandes façons de voir cette question. La première considère que la transformation de l'obligation scolaire en projet est une condition préalable à remplir par l'élève et sa famille pour que s'opère le processus d'éducation scolaire. La seconde, au contraire, se fonde sur l'idée que cette transformation est l'un des objectifs à atteindre. Nous pouvons poser comme minimaliste la première modalité dans la mesure où il est alors considéré que la décision des usagers d'adhérer ou non au projet scolaire leur appartient et ne peut qu'être constatée par l'éducateur. La seconde modalité traduit plutôt la volonté de promouvoir l'investissement scolaire en partant du principe qu'il s'agit là d'un objectif non seulement réglementaire mais relevant du « bien ». À ce titre, le positionnement peut alors être considéré comme maximaliste.

Le tableau ci-après synthétise les différents positionnements et les indices qui permettent de les identifier.

<i>Minimalisme</i>	<i>Maximalisme</i>
Centration sur le vivre-ensemble	Centration sur le vivre-ensemble et sur les obligations envers soi-même
et donc acceptation de conceptions variées de la morale scolaire	et donc promotion d'une conception substantielle de la morale scolaire
Limitation des interventions aux cas de torts flagrants causés à autrui (priorité au principe de non-nuisance)	Intervention en référence à des représentations de ce qui paraît bon pour autrui
et donc acceptation d'implications variées dans le projet d'éducation scolaire	et donc promotion de la nécessité d'une adhésion au projet d'éducation scolaire

■ Résultats

Ces éléments permettent donc de repérer, dans les propos des éducateurs, des propositions que l'on peut qualifier de minimalistes ou maximalistes au regard des deux thématiques présentées plus haut. Par exemple, une proposition du type : « *Je crois que tout élève peut progresser. Mais, avec le jeune dont je parle en ce moment, je pense objectivement qu'il fallait arrêter de dépenser de l'énergie avec lui. Il ne voulait pas de ce qu'on lui proposait* » (conseiller principal d'éducation), peut être considérée comme minimaliste du point de vue du critère « adhésion au projet scolaire ».

À l'inverse, et sur le même thème, on peut considérer comme maximaliste une vision comme : « *Lorsque j'ai reçu cette famille, je lui ai assez rapidement rappelé que je n'étais pas représentant d'un service social, mais que mon travail consiste faire comprendre et accepter à l'élève les exigences scolaires* » (personnel de direction). De la même manière, et si l'on prend cette fois comme objet les positions prises en référence à l'idée d'un monde scolaire juste, on pourra juger maximalistes toutes les déclinaisons autour du mérite, comme par exemple, « *Ce que j'essaye de montrer aux élèves, c'est que leurs résultats étaient en relation avec le travail qu'ils effectuent* » (professeur), et minimalistes les positions plus prudentes sur ce point : « *Je savais très bien que les résultats scolaires de cet élève dépendaient tout autant de lui-même que de son histoire, de son environnement* » (professeur des écoles).

À partir des entretiens, nous avons donc tenté de réaliser un repérage des recours au minimalisme ou au maximalisme, en prenant en compte spécifiquement les propos portant sur des situations vécues par les acteurs et considérées par eux comme délicates sur le plan éthique. Ainsi, nous avons relevé des situations où les éducateurs sont plutôt maximalistes dans les justifications qu'ils donnent à leurs gestes professionnels (mise en place de dispositifs de soutien pour, par exemple, combler des lacunes disciplinaires, organisation de rencontres avec les parents à des fins de mobilisation de ceux-ci autour de l'organisation du suivi scolaire...). Ce qui nous paraît remarquable, c'est que ces propositions maximalistes, en tant qu'elles prennent appui sur une conception substantielle d'un « bien » scolaire pour l'élève (par exemple la mise au travail comme facteur de réussite) et/ou sa famille (posant l'adhésion à la forme de prise en charge scolaire définie par l'équipe comme une nécessité), peuvent tout à fait cohabiter avec des repères éthiques très différents. Les propositions précédentes n'excluent ainsi pas du tout, de façon concomitante, des dispositions visant à mieux entendre les réticences de la famille ou de l'élève face à certaines formes de dispositifs pédagogiques. Ce genre de démarche peut avoir comme conséquences de décider de prendre en compte les propositions des usagers. Par exemple, nous avons pu recueillir des propositions allant dans le sens d'un traitement pédagogique spécifique de certains élèves, sur demande des parents (minoration du travail demandé à la maison ou au contraire augmentation de celui-ci au motif de difficultés familiales ou de lacunes à combler). Le tableau ci-après illustre quelques positionnements identifiés chez un assistant d'éducation :

	Minimaliste par rapport au critère « morale scolaire de sens commun »	Maximaliste par rapport au critère « morale scolaire de sens commun »
Minimaliste par rapport au critère « formes d'adhésion au projet scolaire »	1) « Je comprends très bien que certains élèves ne soient pas en mesure de s'intéresser ou soient même découragés en raison des difficultés personnelles dans lesquelles ils se trouvent. Souvent, je les laisse tranquilles car je ne veux pas rajouter des problèmes en leur mettant la pression ».	2) « Sur la discipline, je ne transige pas. S'ils ne veulent pas m'écouter je ne discute pas, je sanctionne. Ils doivent comprendre que l'on ne peut pas prendre l'avis de chacun sur ces choses-là ».
Maximaliste par rapport au critère « formes d'adhésion au projet scolaire »	3) « Parfois, avec certains élèves, j'essaie de m'adapter à ce qu'ils veulent faire : je trouve que le travail qui leur est donné par les professeurs est trop difficile ».	4) « Je suis étudiant en histoire-géographie et quand, lorsque je surveille les études, je vois un élève qui ne s'implique pas sur son travail ou qui est en difficulté, je ne peux m'empêcher de le convaincre de « s'y mettre » et d'essayer de l'aider. Je suis convaincu que cette matière pourrait lui apporter des satisfactions et du profit, pour lui, et aussi sur le plan scolaire ».

La première citation traduit une volonté de ne pas nuire par une action qui, quelle qu'elle soit, s'avérera inadaptée. Cette position minimaliste est l'exact contraire de celle exprimée dans la quatrième proposition où la personne interrogée considère nécessaire d'intervenir, quel que soit le point de vue de l'élève, en partant du principe que l'intérêt de certains objectifs scolaires ne se discute pas et que la seule question est de savoir comment mobiliser pour les atteindre. La position exposée en 2) se distingue de cette façon de voir car elle se contente de rappeler les règles du jeu scolaire, sans que soit jugée nécessaire l'adhésion de l'élève qui sera simplement constatée comme présente ou absente. La troisième proposition marque le refus de se contenter de ce dualisme en traduisant une volonté de raccrocher l'élève au processus scolaire, en autorisant pour cela une redéfinition des objectifs pour tenir compte des souhaits des élèves. Une agrégation des données de ce type recueillies dans les entretiens permet de proposer, au travers du schéma ci-dessous, une modélisation permettant de synthétiser les différents positionnements possibles.

Figure - Repères moraux associés aux situations limites

Pour approfondir ce constat d'une variété de repères moraux utilisés si l'on prend comme cadre de référence la distinction maximalisme/minimalisme, nous avons proposé aux professionnels de réfléchir à une situation d'échec scolaire relatif, à partir du cas d'un élève aux résultats faibles et plutôt passif en cours⁶.

On retrouve chez les professionnels entendus, bien qu'ils exercent des fonctions différentes, une démarche à peu près identique d'ajustement du jugement porté sur la situation, suivant la façon dont elle est contextualisée. Ainsi, lorsque l'on ajoute à la description de la situation, dans le déroulement de l'échange, des éléments comme un milieu social extrêmement défavorisé, puis une implication extrascolaire en tant que pompier volontaire (pour le second degré) de l'élève en question, on constate que le jugement sur ce qu'il conviendrait de faire, renvoie à des repères moraux qui évoluent. En début d'entretien, il peut être envisagé des réponses maximalistes visant à la remobilisation de l'élève au motif que la réussite viendra de son implication ou d'une plus grande mobilisation de ses parents. Plus tard, le même professionnel peut s'avérer minimaliste et proposer de donner temporairement priorité au projet personnel de l'élève, à la signification que les parents accordent à cette situation en acceptant même, à court terme, une baisse de l'implication scolaire. Ceci se manifeste par des déclarations du type : « *du moment que les parents pensent que ce projet de pompier volontaire est une priorité, je ne vois pas de problème à minorer un peu, et temporairement, mes exigences pour que ce projet puisse être mené à bien* ».

■ Discussion

Les éducateurs peuvent donc recourir à des positionnements variés au regard des critères que nous avons définis. Ce processus correspond à un « ressaisissement » au sens d'une remise à plat de leur système de valeurs face à des situations considérées comme limites du point de vue éthique par les personnes concernées. Tout se passe comme si, dans certaines situations reconnues comme difficiles, les éducateurs construisaient un monde moral nouveau à partir de repères connus, mettant en œuvre un pluralisme pratique relevant d'une mobilisation souple de postures éthiques.

Nous pouvons à présent envisager quelques éléments de réponse aux questions posées au début de cet article. La première, à laquelle nous venons de répondre par l'affirmative consistait à savoir si le minimalisme moral pouvait avoir un quelconque rapport avec les repères éthiques des éducateurs scolaires. Nous avons indiqué que, dans le cas d'une réponse positive à cette première question, il resterait à savoir dans quelles conditions, ces positionnements minimalistes que l'on peut suspecter d'être incompatibles avec le travail d'éducation, l'étaient effectivement.

En première analyse, nous pouvons commencer par observer que les repères moraux minimalistes sont susceptibles de donner lieu à des dérives assez sérieuses, peu compatibles avec une mission éducative. Ainsi, considérer l'adhésion des familles et de l'élève au projet scolaire comme condition de l'action, peut revenir à un abandon éducatif pur et simple, et l'acceptation *a priori* de toute conception, énoncée par les usagers, de ce que doivent être la mission et le fonctionnement de l'école, porte en elle un sérieux risque de relativisme forcément peu compatible avec le processus d'éducation. Pourtant, à notre avis, ce risque de dérive ne peut à lui seul disqualifier les références minimalistes dans la mesure où il existe quelles que soient les références morales mobilisées. Ainsi, penser comme incontournable et forcément souhaitable, l'adhésion pleine et entière au projet scolaire républicain risque de faire passer la

⁶ La situation est présentée sous la forme d'un texte d'introduction à la situation de l'élève, en conseil de classe (2nd degré) ou de cycle (1^{er} degré), préparé par le professeur principal ou le maître de la classe. Deux textes ont donc été élaborés. Pour les éducateurs exerçant dans le second degré : « *X a des résultats très faibles dans toutes les matières (la moyenne n'est franchie qu'en éducation physique). Les appréciations montrent à la fois des lacunes et un manque de travail. Ce dernier n'est ni assez soutenu ni assez efficace. L'attitude passive pendant les cours renforce le problème. Quelques résultats (par exemple le dernier devoir de géographie) indiquent qu'une autre situation est possible* ». Pour les éducateurs exerçant dans le premier degré : « *X ne maîtrise qu'un nombre limité de compétences (à part dans le domaine de l'EPS, en particulier en sports collectifs). Il est manifeste qu'il est peu engagé dans les activités. Ceci se traduit par une attention faible en classe et une difficulté à se mettre au travail. Episodiquement, la réussite à certains exercices (par exemple en mathématiques), montre qu'une autre situation est possible* ».

relation école - usagers d'un paternalisme faible de bon aloi à un paternalisme dur ne respectant pas la liberté de l'élève et de sa famille de décider à quoi ils consentent dans le domaine scolaire. De même, le refus de concevoir d'autres références éthiques que celles traditionnellement promues par l'école (le travail, le mérite, l'égalité des chances) peut générer un risque de conditionnement moral contraire à l'objectif d'émancipation que l'on peut reconnaître comme constitutif des finalités scolaires.

À cet argument comparatif, il est possible d'en ajouter un autre plus substantiel en faveur de la possibilité d'un minimalisme éthique éducatif. On peut en effet soutenir qu'un positionnement teinté de minimalisme peut être un gage d'efficacité dans la mesure où il est le moyen d'une compréhension plus fine des situations. Pour illustrer cette idée, nous pouvons examiner plusieurs remarques habituellement faites face à la difficulté de mobiliser les parents des élèves en échec scolaire : 1/ regretter la démission parentale qui se généralise et qui se traduit par le constat que de nombreux parents se désintéressent de l'avenir de leurs enfants) ; 2/ considérer que les déterminismes sociaux sont indépassables, que certains parents connaissent trop de problèmes sociaux et économiques : ils n'ont tout simplement plus d'énergie disponible à investir dans l'éducation de leurs enfants et n'en ont pas les moyens non plus car ils ne comprennent pas ce qui leur est proposé ; 3/ considérer que, si ces parents n'ont pas le même point de vue que les éducateurs sur les questions scolaires touchant leur enfant, c'est peut-être pour de bonnes raisons et il est nécessaire de chercher à les connaître, d'essayer de comprendre leurs positions.

Cette troisième explication relève d'une double volonté d'entendre la voix des personnes impliquées et de chercher d'abord à ne pas leur nuire, deux principes proposés par R. Ogien comme relevant d'une conception minimale de l'éthique. Il est à notre sens possible, même sans approfondir l'analyse, de considérer que cette troisième option n'est pas beaucoup plus mauvaise que les deux premières, dans la mesure où elles permettent un approfondissement de la compréhension des éléments en jeu dans les situations d'échange avec les familles.

De ce second argument en faveur du minimalisme éducatif en découle un troisième : en général, l'approche des situations professionnelles part du principe que le point de vue des enseignants, des éducateurs, est, au minimum, une composante de la solution. Ce point peut pourtant être discuté tant il est vrai que l'école est parfois créatrice des obstacles à l'apprentissage. Le positionnement minimaliste peut alors être une conséquence logique de la conscience d'une incapacité temporaire à contribuer à l'amélioration de la situation. Dans les entretiens que nous avons menés, nous avons retrouvé par exemple ce type de réaction dans les situations où se manifeste un désaccord sur les décisions d'orientation. L'aspect forcément aléatoire de la prédiction concernant l'avenir scolaire conduit les éducateurs à adopter, parfois, un principe de neutralité à l'égard des conceptions du bien scolaire. Ce type de réaction peut se justifier sur le plan logique par le recours à ce que R. Ogien (2003, p.63) appelle « l'argument sophistique » qui veut que quand les projets d'un agent sont négatifs, il est préférable qu'il ne puisse pas les réaliser. L'argument peut nous aider à soutenir qu'il est bon ou rationnel de cultiver, ou au moins de préserver, les capacités des éducateurs à être faibles, à agir à l'encontre de leur meilleur jugement, car rien n'exclut la possibilité que certains de ceux-ci ne soient discutables, stupides ou irrationnels (p.67).

On peut à notre sens retenir de cette discussion que le minimalisme peut être recevable pour guider les pratiques d'éducation scolaire pour au moins trois raisons : parce qu'il n'est pas forcément plus risqué que le paternalisme, parce qu'il peut permettre une meilleure attention aux situations et parce qu'il peut présider à une autolimitation de son action du meilleur aloi lorsque l'on se trouve en situation d'aller au-delà des limites de ses compétences.

Si nous revenons aux situations proposées en introduction, nous pouvons, sur la base de la discussion précédente, identifier ce qui distinguerait deux types de positions : d'un côté des positions maximalistes, fondées sur la conviction que le point de vue scolaire habituel peut s'appliquer, quelle que soit la situation (le conseiller d'éducation peut renvoyer la famille au cadre réglementaire qui indique clairement que la constitution des classes est du seul ressort du chef

d'établissement, la directrice peut indiquer que les procédures de signalement classiques ont été engagées, l'enseignant d'histoire-géographie que le programme est défini et sera suivi à la lettre, enfin, le président du conseil de classe pourra maintenir le refus de redoublement et présenter son argumentaire devant une éventuelle saisine de la commission d'appel par la famille) ; d'un autre côté, des positions minimalistes qui pourraient amener le conseiller d'éducation à étudier le sens de la demande du changement de classe et examiner sa compatibilité éventuelle avec un principe d'équité. Ce type d'approche pourrait aussi conduire la directrice de l'école primaire à organiser une rencontre avec les parents pour mieux comprendre leurs inquiétudes sur les conditions de déroulement des enseignements, ou conduire le professeur d'histoire-géographie à établir un dialogue approfondi avec un auditoire se sentant gêné par le thème d'étude pour bien vérifier que son enseignement est effectivement basé sur des faits historiques sans qu'y subsistent des traces de mise en cause inutile d'une culture ou d'une nation. De la même manière, le chef d'établissement pourrait considérer que, dans le domaine de la prospective, ni les parents ni les éducateurs ne peuvent être absolument certains de ce qui adviendra et, après une discussion avec la famille, éventuellement prendre la décision d'accepter la demande de redoublement.

Conclusion

Des éducateurs pluralistes au secours de l'école républicaine ?

Le repérage de positionnements minimalistes chez les éducateurs scolaires doit nous faire réfléchir sur le soi-disant risque qu'il y aurait à ne pas disposer d'une définition substantielle de l'éthique éducative : en pratique, les éducateurs sont pluralistes au sens où l'entend D. Weinstock (2002), c'est-à-dire qu'ils peuvent concevoir une importante variété de croyances et de conceptions du bien raisonnable, en l'occurrence du bien raisonnable scolaire. Leur pluralisme est un « pluralisme d'exploration » qui les amène à mobiliser des conceptions minimalistes et/ou maximalistes au regard des questions d'adhésion à la morale et au projet scolaires par les élèves et leur famille. Ce faisant, ils relativisent quelques principes habituellement considérés comme intangibles par les tenants de l'école républicaine. En premier lieu, l'idée de mérite ou d'élitisme républicain, en pointant son caractère fictionnel en tant qu'absolu (mise à distance d'une morale scolaire de sens commun). Ensuite, ils ne mettent pas toujours en pratique l'idée d'une éducation scolaire se réalisant contre la culture familiale en prenant acte de l'impossibilité de disqualifier systématiquement les conceptions parentales du bien scolaire. Enfin, par la souplesse morale dont ils font preuve en situation, ils récusent l'idée d'une éducation fondée sur une liste finie et prédéterminée de principes moraux.

R. Ogien (2013) a montré comment l'école républicaine se trouve dans l'incapacité logique de mener à bien son projet éducatif consistant à promouvoir à la fois une méthode (la primauté de la raison pour appréhender le monde) et une doctrine qui voudrait que si l'on raisonne correctement, alors on considère nécessairement comme supérieurs les principes moraux classiques promus à l'école. Devant cette impossible combinatoire, les éducateurs ne peuvent parfois sauver la première proposition (promotion de la raison), qu'en sacrifiant la seconde (promotion d'un système de valeurs).

Par l'intelligence morale dont ils font preuve dans certaines situations limites, et qui se traduit par un pluralisme leur permettant de recourir à des regards maximalistes ou minimalistes sur celles-ci, les éducateurs valident en acte la possibilité de mettre en débat plusieurs conceptions de la vie bonne scolaire. Ils sont donc républicains du point de vue de la méthode. Évidemment, et parce que cela est probablement incompatible, ils ne sont pas républicains dans le sens d'une foi inébranlable dans certains principes moraux qui devraient être promus et tenus quels que soient les contextes. En particulier, ils montrent que le paternalisme n'est pas une fatalité éducative.

Ce choix leur est nécessaire tout simplement pour pouvoir tenir leur rôle, en prenant appui sur les repères moraux en cours dans une société pluraliste. Cette position est difficile à tenir au quotidien car elle télescope une conception de l'éducation où les solutions éthiques sont censées

préexister aux problèmes. Il se pourrait donc bien que, pour éduquer dans un monde pluraliste, les acteurs de l'éducation en contexte scolaire aient moins besoin de fondements que de courage, conçu comme capacité à intégrer dans leur pratique des repères moraux pluriels.

Bibliographie

ARMAND A. & GILLE B. (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances*, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, IGEN, IGAENR.

BARRERE A. (1997), *Les lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

CANTO-SPERBER M. (2002), *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

COMETTI J.-P. (2010), *Qu'est ce que le pragmatisme ?*, Paris, Gallimard.

DUBET F. (2008), *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'École des hautes Études en Sciences Sociales.

OGIEN R. (2003), *Le rasoir de Kant*, Paris/Tel Aviv, Éditions de l'éclat.

OGIEN R. (2004), *La panique morale*, Paris, Grasset.

OGIEN R. (2007), *L'éthique aujourd'hui, maximalistes et minimalistes*, Paris, Gallimard.

OGIEN R. (2013), *La guerre aux pauvres commence à l'école*, Paris, Grasset.

PRAIRAT E. (17 octobre 2003), « Les valeurs à l'heure de la désacralisation de l'ordre scolaire », *Rencontres de la DESCO*.

WALZER M. (2004), *Morale maximale, morale minimale*, Paris, Bayard.

WEINSTOCK D. (2002), « Le pluralisme axiologique en philosophie politique contemporaine », *Diversité humaine : démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*, L. Sosoe, E. Lomomba, C. Des lauriers & J. Pelabay, Laval, Presses Université de Laval.

WEINSTOCK D. (2006), *Profession éthicien*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

WEINSTOCK D. (2008), « Une philosophie politique de l'école », *Éducation et francophonie*, n°36(2), p.31-46.