L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ?

Tommy Terraz

▶ **To cite this version:**

Tommy Terraz. L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ?. Recherches en éducation, 2017, Recherches en éducation et formation : contributions des doctorants et jeunes chercheurs, 30, pp.39-49. halshs-03608437

HAL Id: halshs-03608437
https://shs.hal.science/halshs-03608437

Submitted on 14 Mar 2022

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

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

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

AUTORISATIONS PREALABLES

_____

Cet article, ainsi que l'intégralité du numéro 30 (dossier spécial), est accessible sur le site internet de la revue scientifique *Recherches en Education* à l'adresse suivante : http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article362

Pour citer cet article :

Terraz, T. (2017). L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ? *Recherches en Education*, n°30, Novembre, « Recherches en éducation et formation : contributions des doctorants et jeunes chercheurs » (Numéro coordonné par Sylvaine Besnier, Sophie Joffredo Le Brun, Virginie Messina, Chloé Riban et Marine Roche), pp. 39-49. URL : http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article362

Prière de trouver les conditions contractuelles de mise à disposition (reproduction, distribution et communication au public) en dernière page : Licence Creative Commons Paternité – Pas d'Utilisation Commerciale – Pas de Modification 2.0 France.

Recherches en Éducation

N°30 – Novembre 2017

Recherches en éducation et formation : contributions des doctorants et jeunes chercheurs

Numéro coordonné par
Sylvaine Besnier, Sophie Joffredo Le Brun, Virginie Messina, Chloé Riban et Marine Roche

Dossier Spécial

Recherches en éducation et formation : contributions des doctorants et jeunes chercheurs

Coordonné par Sylvaine Besnier, Sophie Joffredo Le Brun, Virginie Messina, Chloé Riban & Marine Roche

Recherches en Éducation

N°30 - Novembre 2017

- SYLVAINE BESNIER, SOPHIE JOFFREDO LE BRUN, VIRGINIE MESSNA, CHLOE RIBAN, MARINE ROCHE – Édito **3**
- LAURENT MICHEL & STEFANO BERTONE **8**
  Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel d'enseignants novices : études de cas en formation universitaire
- FRÉDÈRIQUE MARIE PROT **21**
  Pour un nouveau paradigme de la formation des maîtres : des *cliniques de l'éducation*
- TOMMY TERRAZ **39**
  L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ?
- MARIE DAVID **50**
  La division du travail enseignant et ses effets sur la définition des savoirs enseignés
- MARINE VÉJUX-GRILLOT **63**
  La problématisation : une entrée pour examiner et repenser l'apprentissage des élèves en éducation physique et sportive à l'école maternelle
- EUNJA LEE **78**
  Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : analyse de cas des pratiques enseignantes en classe avec le public coréen
- BENOIT PIROUX **97**
  Identité enseignante et collège inclusif : quels remaniements face à un environnement de travail en mutation ?
- SABINE ZORN & MINNA PUUSTINEN **111**
  L'aide aux apprentissages : le cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants
- FABIENNE MONTMASSON-MICHEL **125**
  Les ATSEM, les activités manuelles et la raison graphique
- ÉLÉONORE VRILLON **138**
  Vers une démocratisation de l'éducation et de la formation par les MOOC ? Étude des caractéristiques des utilisateurs de la plateforme France Université Numérique
- INES ALBANDEA **156**
  La rentabilité salariale des parcours d'études non linéaires
- AGATHE FANCHINI **169**
  L'effet de l'accompagnement scolaire sur le développement des compétences sociales des élèves de cycle III

L'altruisme, une condition de l'autorité éducative émancipatrice ?

Tommy Terraz[1]

Résumé

L'épineuse question de l'autorité dans le champ éducatif n'est pas nouvelle, et elle fait plus que jamais débat. Une certaine « érosion » (Prairat, 2012) de l'autorité en éducation semble communément admise, toutefois la notion d'autorité est accueillie de manière hétérogène. Autorité et autoritarisme sont souvent confondus, ce qui amène d'un côté au rejet radical de l'idée même d'autorité éducative, et de l'autre côté à la volonté nostalgique de réhabiliter sous certaines formes perverties une autorité traditionnelle dure. Au sens de « auctoritas *», l'autorité n'est pourtant ni domination, ni manipulation, ni conditionnement ; elle semble même nécessaire car elle autorise l'éducateur à éduquer, elle est librement reconnue comme légitime par le sujet éduqué : elle ne vise pas la soumission de l'autre mais autorise son émancipation. Reste à mettre en évidence les principales conditions d'une autorité éducative émancipatrice capable de déjouer les pièges de l'autoritarisme et de la totale permissivité : viser l'émancipation de la « personne » ; respecter tout être humain sans exception en tant que « Personne » de manière inconditionnelle et interdire toute forme de nuisance et de violence à son égard ; permettre la reconnaissance mutuelle et libre ; intégrer le tiers personnel et symbolique ; favoriser la co-construction des savoirs et la transmission de l'héritage culturel de l'humanité ; permettre la sortie des pièges du désir mimétique ; considérer l'asymétrie de la relation éducative comme temporaire et potentiellement réversible. À partir d'une approche en philosophie de l'éducation, nous travaillons l'hypothèse selon laquelle une éthique éducative de l'altruisme permet d'accéder à une autorité éducative émancipatrice, puis de favoriser sa juste et bonne mise en application dans la singularité des situations.*

La question de l'autorité en éducation, aussi fondamentale qu'épineuse, n'est pas nouvelle. Toutefois, les enjeux liés à la problématique de l'autorité de l'éducateur[2] sont particulièrement forts à l'heure actuelle, dans un contexte social et sociétal que l'on pourrait qualifier d'« hypermoderne » (Lipovetsky & Charles, 2006), qui serait caractérisé par le règne d'un individualisme devenant égocentrisme, ou encore par un pluralisme des valeurs d'une grande richesse pouvant aussi s'emballer et entraîner une perte de consensus éthique et moral (Ricœur, 1996). Certains penseurs parlent de *crise* de l'autorité en éducation, depuis plusieurs décennies (Arendt, 1954/1989) comme de façon récente (Guillot, 2006). Nous préférons, avec Eirick Prairat, philosophe de l'éducation spécialiste des questions d'éthique et d'autorité éducative, parler d'un phénomène d'*érosion* de l'autorité en éducation, incluant l'idée d'une dégradation » mais aussi d'une « transformation », d'une « temporalité plus lente » ; érosion qui serait liée au projet de la modernité en lui-même, à la « perte de crédit que connaît aujourd'hui l'institution scolaire », ainsi qu'au « sacre du présent » qui rend difficile la prise d'appui sur une culture qui nous précède toujours (Prairat, 2012, p.20-24). Autorité et temporalité sont en effet liées, comme l'a aussi montré Myriam Revault d'Allonnes (2006, p.150) : « le fondement métaphysique de l'autorité, c'est le temps, entendu comme temps humain et historique ».

Ce contexte particulier pourrait expliquer que l'autorité fasse l'objet de nombreux débats depuis quelques décennies dans le champ éducatif. Force est de constater que la notion d'autorité est accueillie de manière hétérogène, jusqu'à entraîner la polarisation de deux positions que l'on pourrait schématiser ainsi : d'un côté, elle est vivement critiquée, voire stigmatisée et rejetée

[1] Doctorant, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF) - Université de Rouen Normandie, membre associé au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), membre de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (SOFPHIED).

[2] À travers la notion d'éducateur, nous incluons plus précisément dans cet article l'ensemble des professionnels des métiers de l'éducation comme les enseignants, les conseillers principaux d'éducation, les éducateurs spécialisés, etc.

sous toutes ses formes, de l'autre, elle est revendiquée de manière exagérée avec la volonté nostalgique de restaurer sous certaines formes perverties une autorité traditionnelle dure pour faire face aux difficultés actuelles des métiers de l'éducation. Dans ces deux cas, que Bruno Robbes (2006) nomme respectivement « autorité évacuée » et « autorité autoritariste », il semblerait que nous ayons affaire à une confusion entre autorité éducative et autoritarisme. Une troisième façon d'envisager l'autorité en éducation semble possible, qui considère que l'éducation implique forcément une autorité éducative ; encore faut-il bien cerner cette dernière, la définir précisément, et savoir déjouer les pièges potentiels. Cette voie, ouverte notamment par Eirick Prairat (2003, 2012) et Gérard Guillot (2006, 2009), a permis de mettre en évidence certaines caractéristiques de l'autorité éducative, en travaillant par exemple les liens entre autorité et respect, liberté, ou encore tolérance.

Nous tentons ici de poursuivre dans cette voie, tout en travaillant l'hypothèse selon laquelle une éthique éducative dirigée vers un altruisme inconditionnel, universel et désintéressé, pourrait être une condition fondamentale de l'autorité éducative émancipatrice. À première vue, cette hypothèse d'une articulation entre altruisme et autorité éducative peut sembler délicate à soutenir si l'on considère que les deux notions sont difficilement concordantes. Notre propos, à partir d'une posture non moraliste mais réflexive et située dans le domaine de la recherche en philosophie de l'éducation, articulant notamment philosophie morale et anthropologie fondamentale, s'articule en trois temps. Premièrement, nous mettons en évidence la dimension éthique inhérente à l'Éducation et tentons de mieux cerner ce que semble être l'autorité éducative. Dans un deuxième temps, nous tentons d'interroger, de mettre en évidence puis d'exposer les principales conditions et modalités d'une autorité éducative émancipatrice qui *autorise* et favorise l'émergence du sujet éduqué comme personne, à distance de toute forme d'autoritarisme. Enfin, dans un troisième temps, nous essayons de montrer qu'une éthique de l'altruisme pourrait en être une condition fondamentale d'accès, puis de juste et bonne mise en application dans la singularité des situations éducatives.

1. Éducation, éthique et autorité éducative

Notre époque appelle à (ré)interroger les conditions et les finalités de l'éducation, matrice de l'humanité. Ou plutôt de l'*Éducation* au sens fort et canonique du terme d'un point de vue philosophique, que nous considérons, à ce stade de notre réflexion et de façon provisoire (car à réinterroger sans cesse) en tant que relation humaine vivante et toujours singulière, interpersonnelle et langagière, un processus relationnel triadique et complexe, nécessaire à l'humanité, dont l'asymétrie est temporaire et potentiellement réversible, un art pratique qui permet et favorise l'émergence conjointe de tout être humain comme « personne » dans ses dimensions plurielles – par exemple morale, sociale, cognitive, intellectuelle, citoyenne, physique, artistique, psychologique, langagière, voire spirituelle –, particulièrement libre et heureuse, par le dévoilement et l'épanouissement des potentialités présentes en chacun, par la transmission et la co-construction d'un héritage symbolique et culturel à la fois singulier et universel, celui de l'humanité, constitué notamment de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de principes, de valeurs, de lois, d'interdits fondateurs, etc., dans le respect inconditionnel du statut de « Personne » en tout être humain sans exception, dans le respect inconditionnel de la dignité, des principes de non -nuisance et de non-violence, dans un lieu dédié, au sein d'un cadre souvent institutionnel. Nous allons tenter de montrer, dans cette partie, qu'il ne peut y avoir d'Éducation sans éthique et sans autorité éducative émancipatrice.

L'Éducation, une question d'éthique et d'altruisme

Respect inconditionnel de la « Personne » et horizon de l'émergence de la « personne »

Au-delà des notions d'individu (indépendant, unitaire, entitaire) et de sujet (celui qui dit « je », se reconnaissant ainsi comme l'auteur de ses représentations et de ses actes), la notion de

personne, riche de son héritage[3], semble bienvenue pour répondre aux défis actuels. En effet, devant les tentations identitaristes, la notion relationnelle de personne permet la sortie des conceptions substantialistes de l'identité personnelle et du moi (*ego*) ; elle offre aussi une finalité éducative, et permet d'insister sur la nécessité de toujours reconnaître le statut de Personne en tout être humain sans exception. Ainsi, l'enjeu nous semble être d'affirmer que tout être humain sans exception est toujours une « Personne », mais n'en finit jamais totalement et absolument de devenir une « personne » ; en vue de limiter les possibilités de confusion sémantique liées à l'utilisation d'une seule notion faisant référence à deux acceptions[4], nous proposons à présent d'employer la majuscule pour différencier et mieux distinguer les deux.

La « Personne », dans son acception juridico -politique et morale, est ce sujet de droit et de devoir tel que la *Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen* le stipule ; la Personne doit toujours être reconnue comme valeur absolue et fin en soi, injonction au respect inconditionnel de la dignité (Kant, 1785/1993), ce qui interdit toute forme de nuisance et de violence à son égard. Tout être humain sans exception, quel que soit son âge, sa situation sociale, son état de santé, etc. doit impérativement être reconnu comme disposant du statut de Personne. Malheureusement le passage du *droit* au *fait* est encore loin d'être acquis, comme en témoignent les atteintes à la dignité humaine, les violations des Droits de l'homme, les violences physiques, verbales et psychologiques, les maltraitances, les manipulations et les endoctrinements en tous genres dont sont victimes les enfants, les plus démunis, les personnes âgées, les personnes en situation de handicap, et tellement d'autres encore.

La « personne » se co-construit dans, par et pour la relation à soi, à autrui, à la culture, au monde, à travers le langage (Jacques, 1982, 1985 ; Martinez, 2002). Comme le souligne Emmanuel Mounier (1949/1992), toute tentative de définition de la personne demeure forcément lacunaire, voire impossible ; tentons néanmoins d'énoncer quelques repères possibles de la personne comme finalité éducative. Processus relationnel en construction, singulier, toujours inachevé et en train d'advenir dans ses dimensions plurielles, par exemple morale, cognitive, intellectuelle, sociale, citoyenne, physique, langagière, artistique, spirituelle, psychologique, la personne en tant que finalité éducative pourrait être considérée comme étant : ce sujet relationnel auteur de ses représentations et de ses actes, ouvert à l'altérité, capable de se décentrer de l'*ego* et de s'engager dans la communication interpersonnelle et le dialogue en intégrant les trois instances *je-tu-il/elle*, capable d'une bienveillance inconditionnelle, désintéressée et mise en acte envers soi-même et envers tout autre (comme alter et comme tiers personnel, présent ou absent), capable de tendre vers une certaine capacité au bonheur, capable de tendre vers une certaine émancipation et autonomie, capable de liberté de conscience, de raison et d'esprit critique, ayant des connaissances fondamentales sur soi et sur le monde à travers un héritage culturel et symbolique (tout à la fois singulier et universel, celui de l'humanité), capable de s'engager dans et pour la société, etc.

Éduquer revient à respecter de manière inconditionnelle tout autrui en tant que *Personne,* et à souhaiter l'émancipation de la *personne* en agissant selon cette finalité, tout en prenant soin de l'intégration des personnes tierces, présentes ou absentes ; nous avons là des conditions fondamentales pour une relation éducative de qualité. Nous voyons en quoi l'Éducation est traversée de part et d'autre par une dimension intrinsèquement éthique. Rappelons d'ailleurs la double étymologie latine du mot éducation : *educare* consiste à se soucier de l'autre, en prendre soin, en l'aidant à grandir, à se développer, à s'instruire. L'autre étymologie latine, *ex-ducere*, signifie conduire hors de, guider hors de ; l'idée est bien d'aider l'autre à sortir autant que faire se peut de l'ignorance et de la souffrance. Car tout être humain, de tout temps et en tous lieux, souhaite s'éloigner de la souffrance et se rapprocher du bonheur.

L'Éducation est donc un processus relationnel consistant à permettre et à favoriser l'épanouissement de chacun des sujets éduqués vers un état d'émancipation et de développement que l'on estime préférable : par exemple comme personne morale, cultivée,

[3] Par exemple dans les domaines du théâtre, du droit, de la théologie, de la philosophie ou encore de la grammaire.
[4] Usage notamment présent dans nos premières publications, et qui présentait l'inconvénient de pouvoir générer des confusions.

éclairée, et, ne craignons pas de le dire, libre et heureuse autant que possible. À ce titre, depuis le souhait jusqu'à l'acte d'éduquer, il nous semble qu'il ne peut y avoir d'Éducation sans altruisme, sauf à forcer le sens des mots (Terraz, 2017). L'Éducation canonique d'un point de vue philosophique ne saurait en aucun cas être confondue avec le dressage, l'endoctrinement, la manipulation, ou à l'inverse avec le laxisme et la totale permissivité, qui sont autant de pièges et d'entraves au processus de personnalisation.

Une relation asymétrique, mais de façon temporaire et potentiellement réversible

Si l'« enseignement requiert toujours la co-présence des acteurs », comme l'écrit Eirick Prairat (2015, p.52), cela vaut aussi pour l'Éducation d'une manière générale, qui est une relation humaine vivante interpersonnelle et langagière. C'est pourquoi il nous semble qu'il ne saurait y avoir d'Éducation sans la présence physique *a minima* initiale, répétée et soutenue d'un éducateur. Toute Éducation implique aussi, nécessairement, l'inscription dans une histoire, un héritage culturel et symbolique à faire partager, tout à la fois singulier et universel, celui de l'humanité. À ce titre, il s'agit d'une relation asymétrique, au niveau des savoirs et des compétences, mais non des Personnes dans leur dignité. Car l'éducateur permet au sujet éduqué d'accéder à une certaine autonomie et liberté dans une culture qui est toujours précédente (Jacques, 2004). Mais il est essentiel de préciser que cette asymétrie de la relation éducative doit être temporaire, provisoire et potentiellement réversible, comme l'a souligné Anne-Marie Drouin-Hans (2009) ; dès lors tout l'enjeu est d'« incorporer le maximum de réciprocité dans cette situation asymétrique » (Ricœur, 1991, p.374).

L'Éducation ne peut se passer d'une autorité éducative émancipatrice

Cela nous amène à nous interroger sur les liens entre Éducation et autorité éducative. Un retour sur la distinction latine peut s'avérer éclairant. Au sens de *potestas*, l'autorité est le pouvoir légal lié au statut particulier reconnu par une institution ; dans le cadre scolaire, l'enseignant a par exemple le droit de sanctionner de manière non violente un élève si nécessaire, dans un cadre bien réglementé (Prairat, 2003). Au sens d'*auctoritas*, issue de *auctor* (auteur) et du verbe *augere* (augmenter), l'autorité émane de la personne et ne dépend pas d'une instance ou d'une institution particulière. C'est l'*autorité* qui *autorise*, elle ne saurait être confondue avec la domination, la persuasion, la manipulation ou le conditionnement. Elle ne vise pas la soumission de l'autre mais son émancipation, c'est « l'art d'obtenir l'adhésion sans le recours à la menace ou la contrainte » (Prairat, 2012, p.14) : il s'agit donc d'une « influence libératrice » (Prairat, 2013, p.174).

Ces deux formes d'autorité, note Eirick Prairat, ne s'impliquent pas nécessairement ; une personne ayant un statut légal d'autorité peut ne pas avoir d'*auctoritas*, et une personne n'ayant aucune fonction particulièrement reconnue peut avoir une influence émancipatrice. Mais elles peuvent aussi s'associer. L'éducateur de métier dispose toujours d'une *potestas* liée à son statut particulier, mais l'*auctoritas* n'est jamais donnée ni définitivement acquise ; nous pourrions même estimer que l'autoritaire « est la personne qui abuse de la *potestas* pour combler son déficit d'*auctoritas* » (Prairat, 2003, p.2).

Néotène, l'être humain est fondamentalement interdépendant, mais aussi fragile et inachevé. Comme le souligne Kant (1776-1787/2004, p.98), « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation ». En ce qu'elle est fondamentalement un processus qui *autorise* le sujet éduqué à apprendre, à se développer, à s'émanciper, qui *autorise* aussi l'éducateur à éduquer en légitimité, dans une libre reconnaissance mutuelle, l'Éducation est forcément une question d'autorité. Car éduquer c'est aussi autoriser et faire partager des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, en vue de favoriser l'émergence de la personne, de permettre à l'autre de s'initier à soi-même, à autrui et au monde. En ce sens, il semble légitime de penser que renoncer à toute forme d'autorité éducative revienne aussi à renoncer à la possibilité même de l'Éducation. Reste à déterminer quelles seraient les conditions principales d'une autorité éducative émancipatrice.

2). À la recherche des principales conditions d'une autorité éducative émancipatrice

Mettons-nous ici en quête des principales conditions permettant de dessiner les contours d'une autorité éducative émancipatrice à distance de toute forme d'autoritarisme. D'ordre éthique, épistémique, relationnel, langagier ou encore anthropologique, ces conditions sont toutes interdépendantes, chacune est nécessaire et non suffisante. Condition n'est pas conditionnement ; il s'agit de conditions postulées *a priori* mais aussi de repères opératoires praxéologiques considérés comme étant potentiellement universalisables, valables en tout temps et en tous lieux. Liées à notre recherche doctorale, ces conditions mériteraient d'être largement explicitées ; ne pouvant ici entrer dans les détails, nous ne ferons que les exposer de manière succincte et non hiérarchique sous forme de liste. Précisons aussi qu'il s'agit d'une première tentative de formalisation qui amènera nécessairement à des ajustements et développements ultérieurs.

1) La visée du développement et de l'émancipation de chacun des sujets éduqués comme *personne*, en tant que finalité éducative (*cf. supra*).

2) Le respect inconditionnel de chacun des sujets éduqués et de tout autrui sans exception comme *Personne*, ce qui amène notamment à toujours appliquer les principes de non-nuisance, de non-violence, et de respect de la dignité (*cf. supra*).

3) L'intégration du « tiers personnel », c'est-à-dire d'une personne singulière ou de plusieurs tierces personnes présentes ou absentes. Dans la continuité de la philosophie pragmatique, personnaliste et interlocutive de Francis Jacques (1982, 1985), les travaux de Marie-Louise Martinez (1997, 1999, 2001) montrent en quoi l'intégration du *tiers personnel* permet l'avènement du *dialogue* véritable, favorisant la co-construction des significations et des personnes, tout en étant une condition éthique fondamentale et une valeur éducative.

4) La reconnaissance mutuelle et libre, dans la mesure où l'éducateur autorise et favorise l'émancipation du sujet éduqué, et où dans le même mouvement le sujet éduqué autorise l'éducateur en lui reconnaissant une légitimité à lui transmettre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; légitimité liée à son antécédence, à ses qualités et à ses connaissances dans le domaine. Ainsi, l'autorité éducative n'a pas son fondement dans la crainte de l'éducateur, amenant à une obéissance aveugle ou soumise ; le sujet éduqué s'en remet à l'éducateur à travers une certaine confiance éclairée par la raison.

5) L'intégration du « tiers symbolique », dans la mesure où toute Éducation consiste à transmettre et à co-construire un certain héritage culturel et symbolique, tout à la fois singulier et universel, celui de l'humanité, dans un cadre souvent institutionnel. Cela passe notamment par la transmission, la co-construction et l'appropriation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de valeurs, par le respect de la loi, de principes, normes et devoirs moraux, d'interdits fondateurs, pour l'éducateur comme pour le sujet éduqué.

6) La connaissance et la prise de conscience des pièges du « désir mimétique », devenant rivalité mimétique dans l'indifférenciation des situations de « médiation interne » (Girard, 1961, 1978), en vue de mieux repérer, prévenir, contrer, voire renverser les processus de la violence et de bouc émissaire[5]. En effet, l'anthropologie fondamentale de René Girard, qui débute par une analyse de grandes œuvres littéraires pour aboutir au domaine de l'Écriture judéo-chrétienne, met en évidence en quoi le mimétisme de l'être humain est un processus capable du meilleur comme du pire. Du meilleur, car l'être humain étant un être fondamentalement interdépendant et inachevé, la mimésis serait à l'origine de son immense capacité à apprendre, à se développer, à « s'insérer correctement dans la culture » (Girard, 1978, p.410). Ce qu'Aristote avait déjà repéré depuis longtemps[6], les sciences humaines et

[5] Ces aspects ont également été abordés et précisés ailleurs (Martinez & Terraz, 2018).
[6] « Imiter est en effet, dès leur enfance, une tendance naturelle aux hommes […] en ce qu'ils sont des êtres fort enclins à imiter

les neurosciences[7] semblent pouvoir le confirmer : le mimétisme permet l'apprentissage et l'éducation. Mais ce mimétisme pourrait aussi mener au pire, lorsque s'installe la rivalité mimétique jusqu'à l'éviction sacrificielle d'un bouc émissaire. L'hypothèse mimétique de l'anthropologie girardienne considère que l'homme ne désire pas simplement des objets parce qu'ils seraient désirables en eux-mêmes, intrinsèquement, mais parce que ces objets sont désirés pas autrui, ce qui les rend particulièrement désirables. Ce désir mimétique est triangulaire : « L'homme est incapable de désirer par lui seul, il faut que l'objet de son désir lui soit désigné par un tiers, cette médiation mimétique peut-être *"externe*" avec une bonne distance, elle peut se rapprocher et devenir "*interne"* rivalitaire et indifférenciatrice » (Girard, 1961, p.12). Cette distance entre les sujets dans la relation mimétique de désir triangulaire peut être réelle, c'est-à-dire physique, géographique, temporelle, mais elle est surtout symbolique, autrement dit spirituelle, sociale, intellectuelle. En situation de médiation interne, le piège de l'indifférenciation des rivaux devenus des doubles est omniprésent et amènera, selon Girard, à l'emballement rivalitaire puis à la violence. En effet, le modèle médiateur n'est plus suffisamment distancié et différencié du sujet imitant ; il devient un modèle rivalitaire, ou modèle-obstacle » (Girard, 1978, p.41), ce qui entraîne de la jalousie et du conflit car les désirs du sujet imitant et du médiateur tendent à se confondre. Le désir mimétique est aussi désir métaphysique » (Girard, 1961, 1978) lorsqu'il ne porte plus simplement sur certains objets que le modèle détient ou désire, mais va devenir désir de l'*être* du modèle en tant que tel. Pour Girard (1972, 1982), cette situation conflictuelle d'indifférenciation, emballement mimétique au sein de la *médiation interne,* ne pourra se résoudre qu'en excluant un tiers, un bouc émissaire » qui doit permettre réconciliation et retour à l'ordre. Dans cette situation, la mimésis d'appropriation » consistant en l'imitation des désirs pour s'approprier un même objet, devient « mimésis de l'antagoniste » lorsque l'imitation des désirs va entraîner le rassemblement de deux ou plusieurs personnes pour exclure une même victime pouvant être une personne ou un groupe communautaire (Girard, 1978, p.41).

7) Le contrat d'une autorité limitée dans le temps, dans la mesure où « l'influence éducative travaille toujours à sa propre éclipse » (Prairat, 2013, p.174), alors que l'influence manipulatrice vise à se perpétuer en essentialisant la relation asymétrique.

3. Vers une éthique éducative de l'altruisme, condition d'une autorité éducative émancipatrice

À ce stade de notre réflexion, nous proposons de définir l'altruisme en tant que « valeur-actitude » faite d'ouverture, de bienveillance inconditionnelle et désintéressée, de libre dévouement à l'égard de l'« autrui universel », du souhait que celui-ci soit heureux, intention dynamique qui colore l'action juste et bonne ; même s'il n'attend rien en retour, l'altruisme est fondamentalement lié à la joie car il amène spontanément à se réjouir du bonheur d'autrui (Terraz, 2018). Il nous faut revenir sur cette définition en précisant l'utilisation que nous faisons de la notion d'« altruisme » dans le terrain du philosophique ; tentons à présent de montrer en quoi une approche en cours d'élaboration théorique que nous avons nommée « Éthique éducative d'Inspiration Vertuiste dirigée vers la Valeur-Actitude Altruisme » (EIVVAA), semble permettre d'accéder à chacune des conditions principales d'une autorité éducative émancipatrice, et de favoriser leur juste et bonne effectuation dans la singularité des situations.

▪ *Conditions 1, 2, 3 et 4*

Nous entendons par *valeur-actitude* une vertu morale envisagée, dans le domaine de l'ontologie, de manière non substantialiste. Il s'agit d'une *valeur* morale choisie librement par une personne qui y adhère de manière consciente, réfléchie et raisonnée. En tant que « valeur », elle *vaut* quelque chose, c'est-à-dire qu'elle est désirable, donne du sens, représente un idéal, un repère,

et qu'ils commencent à apprendre à travers l'imitation » (Aristote, 1990, *Poétique*, IV, 1448 b 5, p.88).
[7] Par exemple certaines études sur les neurones miroirs (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008)

un guide d'action. Cette valeur est inséparable et interdépendante de sa mise en action concrète, à travers une attitude qui colore une action juste et bonne (ou « *actitude* »). C'est donc la tentative d'intériorisation et d'incarnation personnelle d'une valeur choisie, et cela autant dans la singularité des situations particulières que dans une confrontation aux dilemmes éthiques, comme dans les choix éthiques de la vie quotidienne. Il s'agit d'une *valeur-attitude-en-acte*, qui colore l'action juste et bonne, et non d'une simple attitude de façade ou d'une valeur morale uniquement déclarative. Elle est intention dynamique, élan en acte fondé sur un choix conscient, libre, motivé et raisonné de la valeur morale à suivre et à appliquer. Toujours inachevée, une valeur-actitude ne saurait être absolument permanente ou définitivement acquise. Elle consiste d'abord en la reconnaissance de ses propres limites, associée au souhait de les dépasser[8].

Le concept d'*autrui universel,* que nous proposons également, permet d'insister sur le caractère inconditionnel de la prise en compte de tous les êtres sensibles sans distinction : autant d'hier, que d'aujourd'hui et de demain ; aussi bien soi-même qu'autrui ; incluant l'autre singulier, comme alter, et l'Autre comme tiers personnel ; comme « je », comme « tu » et comme « il/elle », au singulier comme au pluriel ; l'ami comme l'ennemi ; le proche comme le lointain ; le présent comme l'absent ; bref tous les êtres humains sans exception et même, autant que possible, les êtres non humains. Soulignons bien que l'*autrui universel* intègre soi-même, le souci de soi (à ne pas confondre avec l'égoïsme et le narcissisme) et le souci d'autrui ne pouvant se vivre l'un sans l'autre (Ricœur, 1990) ; car comment pourrait-on prendre soin d'autrui en se négligeant soi-même ?

Par son caractère inconditionnel, universel et désintéressé, l'altruisme dépasse l'empathie, qui en tant que telle n'est pas éthique à proprement parler mais plutôt infra -éthique ; ou encore la sollicitude, qui semble être davantage de l'ordre de l'attention, du souci, du soin et est souvent dirigée vers une ou plusieurs personnes à proximité. L'altruisme semble dépasser également la bienveillance, qui pourrait demeurer au seul stade de l'intention si elle n'est pas associée à la bienfaisance (Terraz, 2017). On pourrait y rajouter la tolérance, prise en tenaille par sa contradiction interne (doit-on tolérer l'intolérable ?) ; ou encore la fraternité qui risque, lorsqu'elle n'est pas envisagée à l'échelle de l'humanité dans son ensemble, de devenir une fraternité de combat d'un groupe fraternellement soudé contre un autre.

Ainsi défini, l'altruisme de l'éducateur consiste à souhaiter l'émergence du sujet éduqué comme *personne* et à agir selon cette finalité, il implique d'emblée le respect inconditionnel de tout être humain sans exception en tant que *Personne* dans sa dignité associé au respect inconditionnel des principes de non-nuisance et de non-violence, il intègre le tiers personnel et singulier présent ou absent, il implique la reconnaissance mutuelle et libre ; il permet donc de répondre aux conditions 1, 2, 3 et 4 précédemment exposées.

■ *Condition 5*

Concernant la transmission et la co-construction des savoirs et des connaissances, les travaux de Francis Jacques (1982, 1985) ont permis de mettre en évidence que c'est dans la relation interlocutive *dialogale* que se co-construisent de manière optimale les significations, les savoirs, et plus généralement les personnes. L'accès au véritable « dialogue » est régi par certains *a priori* communicationnels par exemple l'intégration interlocutive du tiers personnel, la participation conjointe, la réciprocité, la mutualité discursive (*id*.). Dirigé vers l'*autrui universel*, l'altruisme se caractérise notamment par l'intégration du tiers personnel. De plus, l'altruisme ne vise pas la *réciproque*, puisqu'il n'attend rien en retour ; mais il permet d'accéder à la juste et bonne *réciprocité*. Ces deux exemples, qui devront être complétés, amènent à faire l'hypothèse qu'une éthique de l'altruisme pourrait permettre et favoriser l'avènement de la relation interlocutive canonique de dialogue, et donc favoriser la juste co-construction des savoirs et des significations dans la relation éducative.

De plus, il s'avère fondamental de souligner que l'altruisme ne saurait être confondu avec le laxisme ; il relève plutôt d'une juste exigence, il peut tout à fait s'accorder avec une certaine

[8] Pour plus de détails, voir notamment Terraz (2016b, 2017b).

fermeté bienveillante lorsque nécessaire, dans le respect inconditionnel de la Personne, la non-nuisance et la non-violence. L'altruisme consiste aussi à savoir poser des limites, des normes et des interdits, et à les faire respecter de façon non violente, en vue d'autoriser et d'offrir un cadre structurant pour favoriser l'émergence de la personne. Laisser le sujet éduqué en totale « autonomie », lui laisser choisir librement l'intégralité de ses apprentissages, serait faire preuve d'une certaine violence, fût-elle non souhaitée. Éduquer, comme enseigner (*insignare* en latin), c'est faire signe, indiquer ce qui est souhaitable, préférable ; c'est aussi en donnant des repères, des limites, des directions à suivre, en permettant la co-construction et la transmission de l'héritage culturel et symbolique de l'humanité, que l'éducateur fait preuve d'altruisme, car c'est ainsi qu'il permet la structuration du sujet et favorise l'émergence de la personne.

■ *Condition 6*

À distance du « modèle-obstacle » décrit et théorisé par René Girard (1961, 1978), à distance également du modèle tyran, manipulateur et aliénant qui s'érige lui-même en tant que modèle de façon autoritariste, l'éducateur qui s'engage de façon libre dans une EIVVAA pourrait devenir ce que nous proposons de nommer un « médiateur-appui », c'est-à-dire reconnu par les sujets éduqués comme médiateur légitime capable de faire émerger en eux des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui leur seront bénéfiques sur le long terme, propices à leur épanouissement.

Expliquons-nous ; si l'on tente d'appliquer l'hypothèse mimétique girardienne dans le cadre de la relation éducative, cela implique que dès le départ le sujet éduqué va imiter le désir de l'éducateur : il se demande « que faut-il désirer et vers quoi faut-il focaliser son intérêt, son attention ? » (Martinez, 1997, p.111). En suivant ce raisonnement, il semble légitime de penser que si l'éducateur désire les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il transmet, s'il désire que les sujets éduqués puissent s'approprier au mieux ces savoirs, s'il désire la relation éducative pacifiée et bienveillante, alors le sujet éduqué sera d'autant plus apte à l'imiter de manière constructive en situation de « médiation externe » (Girard, 1961). Or, désirer que les sujets éduqués puissent s'approprier des savoirs, savoir-faire, savoir-être, en vue de s'émanciper comme personnes est une intention de type altruiste. Sans s'ériger en tant que modèle à suivre, l'éducateur que nous proposons de qualifier à travers le concept de *médiateur-appui* ne cherche pas à séduire ou à fasciner pour façonner l'autre à son image mais à mener chacun vers un état préférable d'émancipation et de liberté. Cette intention altruiste est marquée par un certain décentrement progressif de l'*ego* (Terraz, 2018). Ainsi, l'altruisme inconditionnel universel et désintéressé ne relève en rien de la fusion mimétique et de l'indifférenciation rivalitaire, il permet de trouver plus facilement la *juste et bonne distance* dans la relation éducative : être capable de discernement pour laisser de l'espace et de l'autonomie au sujet éduqué, mais aussi pour le guider et lui donner des repères. L'altruisme amène aussi à faire preuve de patience, de persévérance, d'enthousiasme, tout au long du cheminement éducatif de chacun.

Précisons au passage que l'EIVVAA est une éthique laïque de l'altruisme qui s'inscrit dans une perspective séculière et potentiellement universalisable de recherche en philosophie de l'éducation. Ouverte, cette approche éthique repose notamment sur les capacités de l'agent moral à penser et agir de façon libre et critique. De plus, elle s'adresse autant au pratiquant de telle ou telle religion qu'au non-croyant, à l'athée et à l'agnostique. Particulièrement attentive à n'exclure aucune tierce personne, elle est dirigée vers l'*autrui universel* et semble être capable de répondre trait pour trait aux exigences de la sortie des pièges du mimétisme et de la violence.

■ *Condition 7*

L'altruisme, tel que défini, ne doit en aucun cas être confondu avec l'amour *éros*, de l'ordre de la séduction, du désir passionnel possessif et affectif souvent amoureux ; il ne saurait non plus être confondu avec l'amour *philia*, mot qui désigne un sentiment proche de l'amitié. Inconditionnel, universel et désintéressé, l'altruisme pourrait s'apparenter à l'amour bienveillant du prochain (*agapè*) et à l'amour de l'humanité (*philanthropia*) au sens des philosophes grecs. L'altruisme permet d'éviter le piège d'une posture manipulatrice qui viserait à maintenir indéfiniment la relation asymétrique : il ne relève pas de l'attachement, de la séduction ou de la fusion ; il ne se

confond pas non plus à l'affectivité ou au sentiment. Ainsi, nous commençons à voir en quoi l'altruisme amène l'éducateur à savoir instaurer la *juste et bonne distance* avec le sujet éduqué, jusqu'à se mettre totalement en retrait dès que la relation éducative vient à s'arrêter et que le sujet éduqué « vole de ses propres ailes ». Éduquer, c'est aussi viser le moment où le sujet éduqué dépassera l'éducateur, agir selon cette finalité, et s'en réjouir le moment venu ; intention, nous en conviendrons, éminemment altruiste. Ainsi, tendre vers une éthique de l'altruisme permet bel et bien d'envisager l'asymétrie de la relation éducative comme étant temporaire et potentiellement réversible.

Conclusion

Nous avons essayé de travailler l'hypothèse selon laquelle altruisme et autorité éducative, loin d'être contradictoires, peuvent être pensés à travers le prisme de l'interdépendance, de l'alimentation mutuelle et réciproque. L'Éducation n'est pas un dressage, elle vise au contraire l'émergence de personnes libres et heureuses ; faire preuve d'une autorité éducative émancipatrice, telle que définie, est une intention et un acte d'altruisme. Car cela permet au sujet éduqué de s'épanouir, de se développer, de tendre vers davantage de liberté et de s'éloigner progressivement de l'ignorance et de la souffrance. Ainsi, une éthique de l'altruisme semble pouvoir permettre d'accéder à chacune des conditions principales d'une autorité éducative émancipatrice puis de les mettre en application avec justesse dans la singularité des situations éducatives. La position à laquelle nous parvenons est assez proche de celle de Gérard Guillot qui propose la notion d'« autorité de bientraitance » (2006). Toutefois, l'auteur construit son concept en l'appuyant sur deux notions principales, celles de *respect* et de *tolérance* ; nous privilégions la notion d'altruisme inconditionnel, universel et désintéressé.

Considérer l'altruisme comme étant une condition d'une autorité éducative juste et émancipatrice pourrait avoir des implications considérables au niveau pédagogique et au-delà, en vue d'enrayer le phénomène actuel d'érosion de l'autorité éducative, de maintenir et promouvoir les conditions d'une Éducation favorisant l'émergence de la personne. Cela permet d'apporter de nouvelles pistes réflexives pour sortir de l'opposition tranchée entre ceux qui stigmatisent toute forme d'autorité éducative et les nostalgiques qui visent à réhabiliter une autorité traditionnelle de type autoritariste. Reste que pourrait nous être faite, parmi d'autres, une objection sur le caractère utopique, voire non réalisable d'une telle approche : est-il seulement possible de s'exercer à développer l'altruisme pour tendre vers une autorité éducative émancipatrice ? Nous pourrions répondre que rien n'est figé, car la personne est un processus relationnel et interdépendant singulier et toujours inachevé, qui évolue sans cesse. Si certains éducateurs sont reconnus comme étant capables de faire preuve de plus d'autorité éducative que d'autres, c'est en effet que l'autorité liée au statut institutionnel et professionnel de l'éducateur (la *potestas*) ne suffit pas à elle seule pour garantir et asseoir une autorité éducative émancipatrice et reconnue comme telle par le sujet éduqué ; ce qui fait la différence, c'est l'autorité au sens d'*auctoritas*, qui émane au moins en partie de la personne. En suivant notre hypothèse, l'autorité éducative pourrait ainsi se travailler, se construire, car il semble possible de progresser en décidant librement de s'exercer à l'altruisme et de le développer de manière durable : tout en étant toujours présent chez chaque éducateur à travers le souhait et l'acte d'éduquer, il demeure toujours perfectible. D'ailleurs, nombreuses sont les traditions philosophiques et spirituelles qui soulignent la possibilité et l'importance de s'exercer à la vertu morale ; du côté de la science, les études qui mettent en évidence la possibilité de développer l'altruisme de façon simple et durable en s'y exerçant de façon régulière se multiplient ces derniers temps[9]. L'approche de l'éthique en philosophie de l'éducation que nous proposons de façon réflexive, EIVVAA, semble avoir des concordances avec ces récentes découvertes scientifiques, sans toutefois y trouver ses fondements théoriques et épistémologiques.

Cela ouvre des perspectives dans le domaine de la formation des professionnels des métiers de l'éducation. De façon concrète, il s'agirait par exemple de présenter les fondements théoriques d'une EIVVAA et d'apporter des clarifications sur les notions clés, en vue de privilégier des

[9] Études notamment menées en psychologie et neurosciences, dont certaines sont mentionnées dans l'article (Terraz, 2016a).

espaces de dialogue, de débats, d'analyses de pratiques, de confrontation des points de vue et des expériences personnelles. Certaines pistes réflexives concernant la posture éthique dans la relation éducative pourraient être présentées, tout comme certains exercices permettant de s'exercer de façon simple et durable à l'altruisme. Mais attention : il s'agirait ici de sensibiliser uniquement les acteurs de l'éducation qui en expriment le souhait librement et en toute connaissance de cause, et non d'imposer ou de prescrire. L'EIVVAA, qui évite les deux pièges que sont le moralisme paternaliste et le relativisme nihiliste, ne pourra prendre forme qu'à travers les professionnels de l'éducation eux-mêmes, en tant qu'agents moraux et praticiens réflexifs de l'éthique, en tant que personnes en relation avec d'autres personnes.

L'horizon de l'Éducation est de faire advenir la *personne*, déjà présente en germe, toujours singulière et inachevée. Notre hypothèse tient l'altruisme comme étant une condition fondamentale de l'Éducation, donc aussi de l'autorité éducative, car il est, par excellence, ce qui fait être et connaître ; il n'a aucune limite, il augmente sans rien reprendre en retour, il grandit à la fois celui qui donne et celui qui reçoit. Si l'altruisme semble pouvoir être considéré en tant que condition de l'autorité éducative, c'est aussi, vraisemblablement, qu'il fait *autorité* tout court car il *autorise*, il *s'autorise,* il n'a d'autre fondement que lui -même, il est infini. En nous reliant au fondement même de notre existence par et pour autrui, dans ce qu'il y a de plus singulier et de plus universel, dans ce qui nous précède toujours et nous ouvre au champ des possibles du présent, l'altruisme est ce maître intérieur, à la fois transcendant et immanent, qui nous invite peut-être à devenir ses obligés dans la liberté et dans la joie.

Références

ARENDT Hannah (1972), *La crise de la culture. Huit exercices de pensée politique* (Patrick Lévy, Trad.), Paris, Gallimard, coll. « Folio essais » (Ouvrage original paru en 1954 sous le titre *Between Past and Future).*

ARISTOTE (1990), *Poétique* (Michel Magnien, Trad.), Paris, Le Livre de poche classique, 1re édition Librairie Générale Française.

DROUIN-HANS Anne-Marie (2009), « L'éducation au cœur de l'autorité », *Le Télémaque*, n°35, p.41-48, En ligne https://www.cairn.info, doi : 10.3917/tele.035.0041

GIRARD René (1961), *Mensonge romantique et vérité romanesque,* Paris, Grasset.

– (1972), *La violence et le sacré,* Paris, Grasset.

– (1978), *Des choses cachées depuis la fondation du monde,* Paris, Grasset.

– (1982), *Le bouc émissaire,* Paris, Grasset.

GUILLOT Gérard (2006), *L'Autorité en éducation. Sortir de la crise*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeurs.

GUILLOT Gérard (2009), « Autorité, respect et tolérance », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle,* vol.42, n°3 (L'autorité à l'heure de la démocratie), p.33-53, En ligne http://www.cairn.info, doi : 10.3917/lsdle.423.0033

JACQUES Francis (1982), *Différence et subjectivité*. *Anthropologie d'un point de vue relationnel,* Paris, Aubier Montaigne, coll. « Analyse et raisons ».

– (1985), *L'espace logique de l'interlocution*. *Dialogiques II*, Paris, PUF, coll. « Philosophies d'aujourd'hui ».

– (2004), « Problématique : sur quoi faire fond ? », dans Francis Jacques (éd.), *Éducation et formation. Essai sur quelques constantes éducatives*, Éditions Parole et Silence, p.11-18.

KANT Emmanuel (1993), *Fondements de la métaphysique des mœurs* (Victor Delbos, Trad.), Paris, Librairie Générale Française, coll. « Le Livre de Poche, Classiques de la philosophie » (ouvrage original publié en 1785).

KANT Emmanuel (2004), *Réflexions sur l'éducation* (Alexis Philonenko, Trad.), Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 8e édition (ouvrage original publié à partir de cours dispensés entre 1776 et 1787).

LIPOVETSKY Gilles et CHARLES Sébastien (2006), *Les Temps hypermodernes*, Paris, Le Livre de Poche, coll. « Biblio essais ».

MARTINEZ Marie-Louise (1997), *Vers la réduction de la violence à l'école. Contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne en philosophie de l'éducation*, Thèse de Doctorat sous la direction de Francis Jacques, Lille, Septentrion, En ligne https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00201180/

– (1999), « L'intégration du tiers personnel, une valeur au-dessus de tout soupçon pour l'éducation », dans Sylvie Solère-Queval (éd.), *Les valeurs au risque de l'école*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p.159-169.

– (2001), « Du bon usage de la différenciation : éclairage psychosociologique et anthropologique sur le handicap », *Spirale. Revue de Recherche en Éducation*, n°27, p.95-115, En ligne https://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article612

– (2002) (éd.), *L'émergence de la personne. Éduquer, accompagner,* Paris, L'Harmattan, coll. « Crise et Anthropologie de la relation ».

MARTINEZ Marie-Louise et TERRAZ Tommy (2018, à paraître), « Renverser le processus du bouc émissaire par l'intégration du tiers précédemment en éducation », dans Christine Poplimont et Marie-Louise Martinez (éds.), *Le tiers objet, le tiers personnel, en éducation et en formation*, Presses Universitaires d'Aix-Marseille.

MOUNIER Emmanuel (1992), *Le personnalisme*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? » (ouvrage original publié en 1949).

PRAIRAT Eirick (2003), « Autorité et respect en éducation », *Le portique,* n°11 (Le Respect), En ligne http://leportique.revues.org/562

– (2012), « L'autorité éducative au risque de la modernité », *Recherche et formation*, n°71 (La formation aux questions d'autorité), p.13-28, En ligne http://rechercheformation.revues.org/1944, doi : 10.4000/rechercheformation.1944

– (2013), *La morale du professeur,* Paris, PUF.

– (2015), « L'art d'enseigner et la nouvelle donne sociétale », dans Michel Fabre et Christiane Gohier (éds.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme,* Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation », p.47-61.

REVAULT D'ALLONNES Myriam (2006), *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Le Seuil, coll. « La couleur des idées ».

RICŒUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Essais ».

– (1991), *Lectures I. Autour du politique*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points Essais ».

– (1996), « Entretien », dans Anita Hocquard (éd.), *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent les philosophes, anthropologues et pédagogues*, Paris, PUF, p.95-108.

RIZZOLATTI Giacomo et SINIGAGLIA Corrado (2008), *Les neurones miroirs* (Marilène Raiola, Trad.), Paris, Odile Jacob, coll. « Sciences ».

ROBBES Bruno (2006), « Les trois conceptions actuelles de l'autorité », *Cahiers pédagogiques,* En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite

TERRAZ Tommy (2016a), « Le *care* en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la *valeur-actitude altruisme* ? », *Éducation et socialisation* , *Les cahiers du CERFEE*, n°40 (Le *care* en éducation : quelle(s) reconfigurations(s) ?), Presses Universitaires de la Méditerranée, En ligne https://edso.revues.org/1526#tocto1n4 doi : 10.4000/edso.1526

– (2016b), « Quand la *valeur* morale devient *vertu* non substantielle. Le cas d'une éthique d'inspiration vertuiste dirigée vers l'altruisme dans le champ éducatif », dans Michel Fabre, Brigitte Frelat-Kahn et André Pachod (éds.), *L'idée de valeur en éducation : sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann, p.45-60.

– ((2017), « Discours politiques de la bienveillance et éthique de l'altruisme en éducation », dans Michel Fabre, Henri Louis Go et Eirick Prairat (éds.), *Éthique et Politiques Éducatives*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy - Éditions Universitaires de Lorraine, coll. « Questions d'éducation et de formation », p.151-166.

– (2018, à paraître), « L'engagement éthique par et pour la personne : altruisme et décentrement du moi », dans Martine Janner-Raimondi et Alain Trouvé (éds.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche,* Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, coll. « Penser les valeurs en éducation et en formation ».

Direction de la revue

Céline Chauvigné, directrice de publication et rédactrice en chef
Michel Fabre, rédacteur adjoint
Denise Orange Ravachol, rédactrice adjointe
Sylvie Guionnet, secrétariat de rédaction

Membres du comité éditorial

Fabienne Brière-Guenoun (Université Paris-Est)
Edwige Chirouter (Université de Nantes)
Sylvain Doussot (Université de Nantes)
Nadine Fink (Haute école pédagogique Vaud - Suisse)
Christiane Gohier (Université du Québec à Montréal - Canada)
Pascal Guibert (Université de Nantes)
Magali Hersant (Université de Nantes)
Jean Houssaye (Université de Rouen)
France Jutras (Université de Sherbrooke - Canada)
Bruno Lebouvier (Université de Nantes)
Stéphane Martineau (Université du Québec à Trois-Rivières - Canada)
Christian Orange (Université Libre de Bruxelles - Belgique)
André Pachod (Université de Strasbourg)
Thérèse Perez-Roux (Université de Montpellier)
Pierre Périer (Université de Rennes 2)
Marie Salaün (Université de Paris Descartes)
Annette Schmehl Université de Nantes)
Denis Simard (Université Laval - Canada)
François Simon (Université de Nantes)
Marie Toullec Théry (Université de Nantes)
Isabelle Vinatier (Université de Nantes)

ISSN 1954 3077
http://www.recherches-en-education.net
Université de Nantes - UFR Lettres et Langage
Chemin de la Censive du Tertre - BP 81227 - 44312 Nantes Cedex 3 France
02 40 14 11 01 Fax : 02 40 14 12 11
recherches-en-education@univ-nantes.fr

UNIVERSITÉ DE NANTES

creative commons
COMMONS DEED

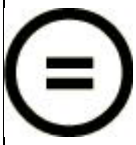
Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France
Vous êtes libres :

. de reproduire, distribuer et communiquer cette création au public

Selon les conditions suivantes :

Paternité. Vous devez citer le nom de l'auteur original.

Pas d'Utilisation Commerciale. Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette création à des fins commerciales.



Pas de Modification. Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette création.

A chaque réutilisation ou distribution, vous devez faire apparaître clairement aux autres les conditions contractuelles de mise à disposition de cette création.

Chacune de ces conditions peut être levée si vous obtenez l'autorisation du titulaire des droits.

Ce qui précède n'affecte en rien vos droits en tant qu'utilisateur (exceptions au droit d'auteur : copies réservées à l'usage privé du copiste, courtes citations, parodie...)

Ceci est le Résumé Explicatif du
Code Juridique (la version intégrale du contrat).

Avertissement

ISSN : 1954 - 3077

© CREN – Université de Nantes, 2006