

La vie scolaire. Une étude philosophique

Jean-François Dupeyron

Voici un ouvrage salubre pour au moins deux raisons.

La première réside dans le fait que, entendant restituer à la « vie scolaire » son importance, Jean-François Dupeyron rappelle que « la vie éthique » et la vie démocratique ne sont pas les seuls apanages des adultes : l'enfance est, ou plutôt doit aussi être le lieu d'un *éthos*. Nécessité est alors de proposer aux élèves une vie scolaire « décente, cohérente et empliée de bien-être » (p.105). La proposition est plus iconoclaste qu'elle ne pourrait le paraître au premier abord. Il ne s'agit pas seulement de coller sur une organisation scolaire classique des considérations sur le climat ou le bien-être, mais de réfléchir, de manière radicale, aux conditions d'une vie scolaire « compatible avec la visée émancipatrice d'une éducation radicalement démocratique » (p.7), c'est-à-dire une « vie collective » basée sur l'égalité et la liberté à développer sa destinée.

La deuxième se trouve dans le fait de rappeler vigoureusement l'intrication entre questions éducatives, approche philosophique et considérations démocratiques. À l'heure où la philosophie de l'éducation est peu considérée par la philosophie académique, et peine à se faire une place dans le champ des sciences de l'éducation, l'ouvrage de Dupeyron rappelle l'importance de sa vitalité. Suivant John Dewey, l'auteur réunit dans la même définition philosophie et théorie générale de l'éducation, dans la mesure où toutes deux s'interrogent sur le mode de *vie bonne*, donc sur les formes de vie bonnes à créer pour l'enfant et l'éducation. Cette proposition ne fonctionne néanmoins que parce que la philosophie est caractérisée certes par une réflexion sur les phénomènes humains dans leur dimension problématique et conflictuelle, mais également par la mise en œuvre d'une « façon de vivre » (p.17). Cette dimension « *éthopoïétique* » de la philosophie, qui est ici clairement un parti pris philosophique salutaire, fait converger projet philosophique et projet éducatif, qui doivent ensemble se poser cette question cruciale : « comment doit-on vivre à l'École ? » (p.22).

Nous proposons de restituer le contenu de cet ouvrage en trois moments – non proposés par l'auteur, mais permettant ici de mieux comprendre le déroulé du propos.



PUN - Éditions Universitaires de Lorraine,
Collection « Questions d'éducation et de formation », 2017,
206 pages, ISBN : 978-2-8143-0306-5

Un premier groupe de chapitres interroge conjointement le « scolaire » et la « vie », pour comprendre leurs interactions possibles dans la notion de « vie scolaire », et saisir les problèmes philosophiques et pratiques qui en découlent. La philosophie des normes vient ici clairement compléter une approche sociohistorique : une fois encore, l'approche philosophique est ici assumée avec clarté et richesse.

Le « scolaire » pose la question de la *forme scolaire*, ici envisagée par le prisme de la démocratie. La définition de l'École proposée ici excède l'idée d'une simple « institution savante préparant à une vie future de citoyen et de travailleur » (p.24), d'où la référence à l'Éducation Nouvelle et au plan Langevin-Wallon de 1947. Cette référence historique, quoique seulement esquissée, permet de comprendre que la vie scolaire s'est historiquement moins conçue en plein qu'en creux : le lieu scolaire étant considéré comme neutre, la vie scolaire ne n'est pas définie selon un mode de vie déterminé (p.29). Par conséquent, la forme scolaire classique ne pense pas la vie scolaire, sinon comme un environnement et un climat extérieur aux acteurs, dans lesquels ces derniers vivraient. C'est à l'inverse, en appui sur Dewey, que l'auteur définit la vie scolaire comme « l'ensemble des expériences vécues par les acteurs des établissements scolaires, autrement dit la vie individuelle et collective qui s'y déploie dans toutes ses dimensions » (p.30).

La « vie », pour sa part, pose la question de savoir si les normes doivent être tirées du vécu dans ses dimensions biologiques, sociales, existentielles, ou si des normes peuvent être construites par une réflexion sur la vie scolaire. C'est cette deuxième option qui est affirmée. Jean-François Dupeyron s'adosse à George Canguilhem et à Has Georg Gadamer pour appeler à la

prudence lorsque les normes vitales sont appelées à la rescousse – que ces mêmes normes redeviennent des critères de contrôle social (on pense aux neurosciences). L’auteur propose d’articuler philosophie des normes et sociohistoire pour décrire la vie scolaire comme un « milieu anthropologique », une « topographie écologique », compris comme milieu « produit par la vie » et « qui agit sur la vie ».

Le quatrième chapitre dévoile l’origine du propos. En puisant dans la « boîte à outils » foucauldienne, selon ses propres termes, Dupeyron entend construire une pensée critique de « l’École à l’âge du capitalisme néolibéral » (p.63), École qui évacue précisément de son fonctionnement toute possibilité d’une vie scolaire. Il ne s’agit pas ici de réactualiser une lecture foucauldienne de l’École qui se limiterait au chapitre « Discipline » de *Surveiller et punir* – donc réduirait l’École à un lieu d’enfermement et d’oppression, et manquerait les évolutions récentes du capitalisme. L’auteur puise dans de nombreux concepts foucauldien – gouvernementalité, subjectivation, capital humain – afin de considérer les « effets ambigus d’assujettissement » par « acculturation et normation » à l’École. La lecture n’en est pas moins corrosive : « la fonction majeure de l’École n’est pas de priver les enfants de liberté, mais de former une volonté qui puisse être gouvernable et gouvernée » écrit-il ainsi (p.65). La notion d’individus « entrepreneurs d’eux-mêmes » est passée au crible critique, tout comme la valorisation de l’autonomie, de la participation, des compétences sociales et civiques. Dupeyron définit une École « néolibérale » référée aux normes de l’économie capitaliste, qui s’incarne dans deux versions : 1) le marché scolaire, qui voit l’éducation comme un service de biens vendus, avec le meilleur rendement (économique) possible (référence faite ici aux travaux de Christian Laval) ; 2) l’École comme « plateforme logistique et numérique » où se téléchargent cours et exercices, évacuant tout projet humaniste et politique. L’une et l’autre version aboutissent à « la fin de la vie scolaire par déscolarisation de l’enseignement » (p.88), ce qui va dans le sens deleuzien d’une « liquidation » de l’école comme lieu d’émancipation par le savoir et lieu d’une vie démocratique suivant l’« affirmation principielle de l’égalité » (p.89). Cette lecture critique dénonce clairement le modèle de la performance, de la compétition et des compétences, « la fiction néolibérale d’un individu responsable de ses choix rationnels comme modèle de gouvernance de l’éducation et de la formation » (p.92).

Néanmoins, contrairement à un Foucault qui ne verrait aucune possibilité d’émancipation dans l’École, Dupeyron entend continuer à croire aux effets « paradoxaux » et imprévus de la gouvernementalité scolaire, aux résistances, aux conduites hors subjectivation.

Voilà pourquoi les deux derniers chapitres entendent construire une proposition, celle de « la vie scolaire comme vie éthique », et comme « vie hétérotique », « c’est-à-dire congruentes avec le choix d’une forme de vie posée comme l’enjeu de l’éducation scolaire » (p.145). La proposition de « vie éthique » entend déplacer « le centre de gravité » de l’éthique en direction des pratiques, des subjectivités ou encore des singularités, comme peuvent le faire des philosophes moraux, ou plus généralement la pensée de l’éthique appliquée. Cette pensée « à hauteur subjective » permet de définir la vie scolaire comme « une forme de vie propre à une vie collective spécifique à l’École et située au sein d’une tension entre les mots (les jeux de langage pratiqués par les différents acteurs) et une expérience de vie (la forme de vie scolaire) » (p.112).

À partir de Ludwig Wittgenstein, puis de Edmund Husserl, Dupeyron effectue plusieurs constats. L’École est le lieu d’une démultiplication des jeux de langage : « discours républicain, humaniste, économique-technocratique, sécuritaire, ethnociste, libéraux, etc. » (p.114). Cette multiplication, parfois contradictoire, participe à « l’anomie professionnelle » des enseignants. Ces jeux de langage entrent en outre en contradiction avec la vie concrète : en d’autres termes, les enseignants font face à une demande accrue d’éthicité, qui contraste avec une impossibilité concrète de la mettre en œuvre – « violence éthique » dont ils sont aussi victimes. De la même manière, entrent en contradiction l’inflation d’un discours de *l’institution* républicaine et les conceptions d’une école poreuses aux conceptions de l’utilitarisme néo-libéral.

À partir de Husserl, et du concept de « monde-de-la-vie » (*Lebenswelt*), un « monde culturel, familial et pratique », Dupeyron réaffirme la nécessité de considérer le monde, et l’École, comme le « lieu charnel de notre séjour et de notre habitation dans un groupe humain » (p.116). La vie scolaire, en ce sens, ne doit pas être comprise comme un espace géométrisé, scientifique, mais comme un lieu tissé « d’usages relatifs et variables [...] de gestes approximatifs, de décisions provisoires et de questions souvent renaisantes » (p.118).

La proposition d’une « vie éthique », et le fait même de s’interroger sur « la possibilité même d’une vie éthique dans certaines configurations de la vie scolaire » deviennent ainsi un mode de résistance, un renvoi de la responsabilité vers les institutions (p.123), loin des discours déclinistes sur l’école et l’autorité.

Néanmoins, une pensée exigeante suppose de s’interroger sur la « configuration concrète, vive, quotidienne, ordinaire » d’une forme de vie scolaire démocratique.

Les propositions arrivent, et on pourra peut-être le regretter un peu, dans une dernière et courte partie, qui pose pourtant les problèmes

essentiels. Comment favoriser une « vie éthique », c'est-à-dire une « congruence » entre mode de vie et mode de pensée ? Le retour très intéressant sur les écoles hellénistiques souligne que l'École publique laïque, dans un cadre pluriel, ne peut fonctionner de cette manière, en l'absence de « consensus philosophique sur la façon de vivre » (p.151). La proposition démocratique s'articule alors à trois principes : 1) la démocratie dans l'expérience scolaire, la démocratie étant comprise comme une expérience collective tournée vers l'absence de domination et l'égalité de dignité de chacun, qui doivent contrebalancer « le primat excessif du principe de liberté » – contredisant donc le seul libéralisme ou libertarisme ; 2) la politisation de la vie sociale, supposant une « pratique de [...] la raison délibérative » (p.155) ; 3) la pratique de l'égalité et la reconnaissance de la légitimité de la diversité.

Outre la centralité de la démocratie, Dupeyron propose en outre de réactiver le concept de « subjectivation » (Louis Althusser, Axel Honneth) dans l'optique de la « réalisation de soi » (p.160). La question démocratique devient alors « libérer la puissance d'agir des vies inemployées pour leur permettre de faire œuvre ». Il s'agit de prendre en compte l'activité et l'expérience de l'enfant, l'éducation devenant une reconstruction permanente de la *praxis*. Le dernier pilier relève de « l'habitabilité » du milieu scolaire, dépassant la simple hospitalité en ce qu'elle suppose un « rapport intime avec les lieux habituels de vie » (p.163). L'habitabilité considère donc des éléments architecturaux, environnementaux, mais également humains : « la relation humaine que l'enfant peut tisser dans la vie scolaire » (p.167).

Cette dernière partie est particulièrement intéressante, car elle témoigne du dialogue constant et actuel entre les chercheurs au sein de la philosophie de l'éducation. Dupeyron se positionne notamment dans une approche « complémentaire » de celle d'Eirick Prairat sur l'hospitalité, ou de celle de Michel Fabre sur le sens du problème à l'École. L'auteur propose une construction par « variation conceptuelle », « à hauteur des individus » ; tout en réaffirmant l'importance de l'École, il engage les acteurs à considérer l'ensemble des dimensions de la vie scolaire, « politisation de la réflexion sur l'éducation, (un) souci de l'intervention des contemporains dans l'éducation en vue de la construction d'une vie scolaire digne d'être vécue » (p.182).

Deux remarques pourraient néanmoins être faites à l'ouvrage.

La première concerne les pratiques et surtout les conceptions philosophiques de certains théoriciens et praticiens de l'Éducation Nouvelle, qui ne sont ici que mentionnées en passant. Quelle serait la position de l'auteur à propos de ces expériences, par ailleurs diverses et contradictoires ? Comment les propositions de l'auteur – démocratie, subjectivation, habitabilité – que l'on trouve

parfois explicitement dans certains textes de cette mouvance, s'articulent-elles à ses propositions pédagogiques et philosophiques ? Répondre à une telle question supposerait de soulever d'autres questionnements philosophiques également cruciaux pour penser la vie scolaire, comme la conception et place de l'enfance, la place de l'immanence, celle du désir à l'école, celle de l'expérience, dans l'éducation et à l'école ?

La deuxième lui est étroitement liée, dans la mesure où l'ensemble du propos semble déconnecter la vie scolaire de l'expérience première qu'effectue l'élève au sein de l'école, à savoir une expérience de savoir. La vie scolaire est ici étudiée comme si elle devait rester déconnectée de la transmission du savoir, une des missions premières de l'École. Or articuler vie démocratique, hospitalité et habitabilité, subjectivation et vie éthique ne semble pouvoir s'effectuer, à l'école, qu'à partir d'une expérience particulière du savoir et au savoir – expérience subjective, individuelle et collective. Cette proposition pourrait sans doute être, une réponse possible à la difficile question du « mode de vie » à proposer dans un monde pluriel. Gageons que la proposition d'articuler cette « vie scolaire », comme vie « éthique » et « hérétique » au savoir constituerait une des suites philosophiques possibles à cet ouvrage.

Bérengère Kolly

Maître de conférences

*Laboratoire « Lettres, Idées, Savoirs » (LIS)
Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne*