

L'élève capable et vulnérable. Pour une anthropologie de la relation éducative à la lumière de Paul Ricœur et de la tradition lasallienne

Frère André-Pierre Gauthier¹

Résumé :

La notion de vulnérabilité, qui s'impose dans les discours anthropologiques et éducatifs, permet de contester la représentation d'un sujet autosuffisant. Mais son usage risque de définir l'élève principalement à partir de ses fragilités ou de ses déficits. En s'appuyant sur l'anthropologie développée par Paul Ricœur, cet article propose de comprendre l'élève comme simultanément capable et vulnérable. La vulnérabilité n'est pas ici le contraire de la capacité mais la condition au sein de laquelle les capacités s'exercent. Cette conjonction permet de dégager un fondement anthropologique de la relation éducative. Parce que les capacités de l'élève sont réelles, sans être immédiatement actualisées, elles requièrent des médiations de reconnaissance, de durée et de confiance. La tradition éducative initiée par Jean-Baptiste de La Salle peut être relue, sans prétendre à une filiation historique avec Ricœur, comme porteuse d'une intelligence pratique de ces médiations. L'école apparaît comme un lieu où l'élève est reconnu capable avant même de pouvoir pleinement attester de ses capacités. Cette lecture interroge la singularité du projet de l'école catholique, une singularité anthropologique qui ne résiderait pas d'abord dans l'énoncé de valeurs particulières, mais dans sa capacité à instituer des relations où la fragilité n'abolit jamais le possible.

Mots-clés : Paul Ricœur ; Jean-Baptiste de La Salle ; anthropologie de l'éducation ; homme capable ; vulnérabilité ; reconnaissance ; relation éducative ; confiance ; autorité ; école catholique

Abstract:

The concept of vulnerability, which is becoming increasingly prominent in anthropological and educational discourse, enables us to challenge the notion of a self-sufficient individual. However, its use risks defining the pupil primarily in terms of their weaknesses or shortcomings. Drawing on the anthropology developed by Paul Ricœur, this article proposes an understanding of the pupil as simultaneously capable and vulnerable. Vulnerability here is not the opposite of capacity but the condition within which capacities are exercised. This conjunction enables us to identify an anthropological foundation for the educational relationship. Because the pupil's capacities are real, even if not immediately realised, they require mediations of recognition, duration and trust. The educational tradition initiated by Jean-Baptiste de La Salle can be reinterpreted – without claiming any historical connection to Ricœur – as embodying a practical understanding of these mediating factors. The school emerges as a place where the pupil is recognised as capable even before they are able to fully demonstrate their abilities. This interpretation explores the distinctive nature of the Catholic school's

mission – an anthropological distinctiveness that lies not primarily in the articulation of specific values, but in its capacity to establish relationships in which fragility never precludes possibility.

Keywords: Paul Ricœur; Jean-Baptiste de La Salle; anthropology of education; capable man; vulnerability; recognition; educational relationship; trust; authority; Catholic school.

Introduction. L'éducation comme question anthropologique

Traversés par des questions récurrentes telles que les choix pédagogiques, les programmes ou l'organisation scolaire, les débats sur l'école négligent la question : « Quelle conception du jeune est-elle mise en œuvre dans notre établissement scolaire ? » Une éducation n'est, en effet, jamais anthropologiquement neutre, mais repose, explicitement ou non, sur une représentation du jeune. L'interrogation : « Quelle école voulons-nous ? » cache donc celle-ci : « Dans notre école, quelle personne l'élève va-t-il pouvoir devenir?² ».

Ce questionnement devient aigu dans une école catholique confrontée à la disparition, en bien des endroits, des porteurs historiques de sa tradition, les religieux et religieuses enseignants. Cette situation l'oblige à expliciter un projet qui se transmettait hier par imitation des pratiques et appartenance communautaire. À ce changement s'ajoutent la crise de confiance provoquée par la révélation des abus, le bouleversement du rapport au savoir produit par les intelligences artificielles, les mutations démographiques qui fragilisent son implantation territoriale et la remise en cause des équilibres assurés par la loi Debré. Ces incertitudes pourraient décourager ses acteurs même les plus engagés. D'où l'urgence de se rendre attentif aux défis actuels et de relire l'histoire et ses leçons, sans imaginer que la fidélité à une tradition éducative signifie en reproduire les formes historiques. Il importe, par ailleurs, pour mener ce travail d'interprétation et retrouver, derrière les pratiques et les conceptions héritées, l'intuition anthropologique qui leur donne sens, d'entretenir une relation ajustée au fondateur ou à la fondatrice en faisant, à son égard, davantage preuve d'écoute que d'admiration.

L'identité de l'école catholique repose précisément sur sa compréhension de l'élève comme personne et sur la relation fraternelle qu'elle invite à établir avec lui pour l'accompagner dans son développement. La notion de vulnérabilité offre une entrée féconde. L'attention croissante aux situations de fragilité, que nombre de jeunes connaissent – difficultés cognitives, handicap, précarité familiale, souffrance psychique... –, rappelle, de fait, que l'élève est un sujet inscrit dans une histoire, exposé à l'incertitude des événements. Or, cette insistance même comporte une ambiguïté. Quand la vulnérabilité devient la catégorie principale à partir de laquelle on comprend l'élève, le regard de l'adulte¹ risque de se concentrer sur ses manques plutôt que d'envisager ses capacités.

Aussi souhaitons-nous croiser cette réflexion avec l'anthropologie de Paul Ricœur, attentive à combattre cette réduction. Chez lui, l'homme n'est ni un sujet souverain disposant de lui-même ni un être prisonnier de sa fragilité, mais une personne « capable de », capable de parler, d'agir, de se raconter, de promettre et de s'imputer ses actes³. Or chacune de ces capacités est traversée par la vulnérabilité : par exemple, sa parole peut être empêchée ou sa promesse être trahie. Aussi est-ce le même homme qui est simultanément capable et vulnérable⁴. Cette anthropologie de la conjonction déplace l'acte éducatif qui ne consiste plus à faire passer l'élève

d'un état de vulnérabilité à un état d'autonomie, mais à déployer progressivement ses capacités à l'intérieur d'une fragilité qui ne disparaît jamais entièrement. Là s'approfondit la mission de l'enseignant. Cette perspective modifie le regard sur sa posture et fait mieux comprendre la transformation opérée par Jean-Baptiste de La Salle et les Frères des écoles chrétiennes, qui renouvelèrent la conception de l'école en y accueillant des enfants abandonnés scolairement et éducativement. Sans voir en lui un précurseur, il semble pourtant que les catégories philosophiques de l'homme « capable et vulnérable » et de la « reconnaissance », chères à Ricœur, rendent plus intelligible l'intuition lasallienne : la formation des enseignants, l'organisation de la classe, la communauté des enseignants, sont ainsi autant de médiations qui permettent aux capacités de l'élève, encore fragiles ou invisibles, de se manifester.

Notre thèse sera la suivante : l'anthropologie ricœurienne de l'homme capable et vulnérable permet de relire la tradition lasallienne comme une anthropologie de la relation éducative qui, outre les savoirs qu'elle fait acquérir à l'élève, lui permet de découvrir ses capacités humaines. L'enseignant, la classe et l'école deviennent ainsi les médiateurs de cette découverte.

I. L'élève capable et vulnérable : sortir d'une anthropologie de l'alternative

Depuis une quinzaine d'années, les textes officiels et les pratiques pédagogiques prennent mieux en compte la « vulnérabilité des publics⁵ ». Tant de jeunes sont en besoin, ou en détresse! Nombre d'enseignants partagent ce constat, mais peinent à en tirer les conséquences, y compris dans l'école catholique. Or, l'histoire rappelle que la vulnérabilité des jeunes est une de ses, voire sa raison d'être⁶. Certes, comme d'autres mots-valeurs – hospitalité, fraternité, disponibilité, gratuité... –, il occupe une place de choix dans les textes, mais le chemin apparaît souvent ardu, trop ardu, quand il s'agit de le faire vivre entre les murs de l'école. Ce qui semble être une impasse rend pertinente la question : qu'apporte l'école catholique à la pédagogie et à l'éducation ? Rien d'extraordinaire, car le souci de la réussite des élèves est de la responsabilité de tous. Or ce n'est pas aussi simple, puisque « la difficulté se situe entre l'indicatif et le conditionnel : tout le monde le devrait, mais tout le monde ne le fait pas⁷ ». Aussi passer du « ce serait bien de le faire, mais... », du « nous le ferions si... », au « nous le décidons » est-il, à l'école catholique, une affaire de crédibilité et de fidélité, ce qui invite à dépasser la proportion, la raison, le possible, et d'agir avec surabondance, ce qui est la marque distinctive de celui de Jésus.

L'éducation scolaire est souvent perçue comme le moyen pour l'enfant de sortir de son état de dépendance, en apprenant à parler, juger, choisir et agir par lui-même, le risque étant de d'être gagné par l'autosuffisance, d'imaginer pouvoir surmonter les dépendances de l'existence et se passer d'autrui. Or, l'autonomie ne consiste pas à sortir de la vulnérabilité mais à l'exercer en son sein : « l'autonomie fragilisée par une vulnérabilité constitutive » est à la fois « condition et tâche⁸ ». L'école souligne ce paradoxe. L'élève y entre, le sac lourd d'une dispute familiale, d'un conflit avec un ami, d'une difficulté à habiter son corps ou à envisager l'avenir. Le bon élève, capable d'apprendre, devient paradoxalement indisponible, quand inversement, un plus fragile manifeste une créativité que l'on ignorait. La vulnérabilité se joue ainsi de la note et du classement. Elle ne caractérise pas seulement les élèves « à besoins éducatifs particuliers » et désigne moins une déficience que la condition du jeune en croissance.

De fait, on considère souvent l'élève à partir d'un manque, ce que manifeste souvent la notation des copies. Si l'évaluation des besoins et l'adaptation des dispositifs facilitent l'apprentissage, la démarche devient problématique si elle prend le pas sur la rencontre de la personne du jeune. Définir quelqu'un par sa vulnérabilité revient à lui attribuer une identité à partir de ce qu'il ne peut pas réaliser, à moins regarder ses possibles que ses manques. La tension

entre exigence et bienveillance est ici significative. En effet, l'une n'est pas l'opposé de l'autre, et l'exigence est l'une des formes premières de la confiance. Cependant, il faut préciser l'anthropologie qui les articule. Ainsi, l'exigence qui ignore le contexte de vie de l'élève peut devenir violence. Mais, portée par le regard d'un adulte attentif, elle permet de reconnaître sa capacité de progrès. La bienveillance qui renonce à solliciter l'élève, peut conduire au renoncement, comme elle peut nourrir la confiance qui aide à grandir. Croire en la capacité du jeune, c'est refuser de le réduire à ses fragilités, tout en admettant que l'exercice de sa capacité reste fragile. La conjonction s'avère ici décisive et l'éducation est le lieu où il apprend à habiter les tensions entre capacité et vulnérabilité, exigence et bienveillance, autonomie et dépendance.

Le « je peux » en tension avec un « je ne peux pas » constitue un fil directeur de l'anthropologie ricœurienne⁹. La capacité de parler peut être touchée par le silence imposé, celle d'agir peut rencontrer l'impuissance, celle de se raconter peut connaître la honte, celle de promettre peut être exposée à la défaillance, celle de se tenir pour responsable de ses actes peut être défigurée par la culpabilité. L'éducation repose sur la conviction que l'élève vulnérable reste capable et que l'élève capable reste vulnérable. Or sa vulnérabilité n'autorise à conclure que toute capacité a disparu. Celui dont la capacité ne se manifeste pas encore n'est pas pour autant sans capacité. « Pas encore » est un maître-mot, car ce qui n'est pas immédiatement observable ne constitue jamais la totalité de la personne. L'éducation intervient précisément dans l'intervalle entre ce qui est effectif et ce qui demeure possible. Cet inachèvement la rend nécessaire. Cependant, les capacités ne sont pas accomplies immédiatement et leur actualisation réclame des médiations.

II. Reconnaître une capacité avant qu'elle ne soit pleinement visible

Si les capacités humaines étaient immédiatement disponibles, l'éducation serait inutile. Si, à l'inverse, la vulnérabilité signifiait une incapacité radicale, l'éducation serait impossible. Il y a éducation parce qu'un être possède des capacités sans pouvoir encore les exercer pleinement. La relation éducative n'est pas un simple accompagnement ajouté à la transmission des savoirs, c'est une médiation anthropologique, car certaines capacités ne se déploient que dans un monde où elles ont été appelées. La capacité, ce n'est pas seulement pouvoir réaliser quelque chose, mais se reconnaître et être reconnu¹⁰, ce qui ne signifie pas recevoir un compliment mais être confirmé comme « capable de ». L'élève qui a intégré le jugement selon lequel il « n'est pas capable » souffre d'abord d'une mauvaise représentation de lui-même qui atteint sa puissance d'agir. L'indifférence et l'humiliation blessent l'estime de soi et empêchent de se comprendre comme auteur de ses actes. Aussi, l'un des premiers gestes éducatifs consiste-t-il à reconnaître une capacité avant qu'elle ne soit pleinement actualisée. L'enseignant anticipe parfois ce que l'élève pourra devenir : il sollicite une intelligence qui hésite, maintient une exigence là où le jeune est convaincu qu'il ne pouvait plus progresser. Aussi à l'école, n'y a-t-il pas d'apprenants mais des élèves, puisque l'adulte n'est pas seulement un enseignant mais aussi un éducateur.

L'éducation ne consiste pas d'abord à transmettre mais à reconnaître une capacité qui demande à être déployée. La transmission du savoir n'est pas secondaire, loin s'en faut, mais seconde. Autrement dit, pour que le savoir soit médiation de croissance, il faut considérer l'élève comme capable de le recevoir. Avant le « voilà ce que tu dois savoir », l'acte éducatif contient un : « Je te considère capable d'apprendre », ce qui distingue la reconnaissance de l'évaluation. Celle-ci est légitime. Cependant, elle porte non sur la totalité de la personne mais sur la performance. La difficulté apparaît lorsque la distinction se brouille : « travail insuffisant » peut devenir « élève insuffisant » ; « il n'a pas réussi » devient « il est en échec ». La

reconnaissance maintient, au contraire, ouverte la différence entre ce qui est observable et ce qui peut advenir. Ainsi, les performances révèlent des capacités sans jamais les épuiser.

C'est en se situant dans l'écart entre le constat de l'existant et la promesse de ce qui peut advenir que l'on s'inscrit dans la « confiance éducative », concept qui est une élaboration interprétative construite à partir de catégories de l'anthropologie ricœurienne. Cette confiance ne porte pas seulement sur ce que le sujet est déjà capable de faire, mais sur ce qu'il n'a pas accompli. Sans l'assurance du possible, la confiance serait vaine car l'enseignant se contenterait de constater ses capacités. Et si sa vulnérabilité déterminait entièrement l'élève, la confiance serait illusoire. Sans connaître avec certitude le devenir de l'élève, l'enseignant continue d'enseigner, d'exiger, d'encourager, de patienter. Sa propre confiance précède parfois celle de l'élève en lui-même. Elle conduit à habiter autrement l'exigence et non à diminuer ce que l'on attend du sujet.

III. La tradition lasallienne : instituer des médiations pour un être en devenir

Rapprocher la tradition lasallienne des catégories de l'anthropologie de Ricœur, ne signifie pas chercher des formulations conceptuelles postérieures dans des textes datant de trois ou quatre siècles. L'intérêt est d'interroger la compréhension de l'être humain que manifestent la mission de l'enseignant et l'organisation des « écoles chrétiennes et gratuites », en se demandant quelle anthropologie fonde l'éducation d'enfants marqués par une vulnérabilité à la fois existentielle et sociale. Sociale parce que leurs parents, « dans une sollicitude continuelle à gagner à eux et à leurs enfants ce qui est nécessaire à la vie¹¹ », les laissent vivre « comme des vagabonds, qui errent çà et là, [...] n'ayant aucun soin de les envoyer aux écoles, [...] à cause de leur pauvreté, qui ne leur permet pas de satisfaire des enseignants¹² ». Ces mots, loin d'être une critique à leur égard, sont un constat qui conduit à rendre l'école incontournable, car ni les jeunes ni les pères et mères ne portent l'entière responsabilité de la situation. D'ailleurs, ce qui était vrai hier l'est, pour une part, aujourd'hui, même si les réalités diffèrent. Les critiques récurrentes sur « les parents démissionnaires », revêtent ici ou là une certaine justesse, mais elles restent inopérantes puisque, à la suite de J.-B. de La Salle, éduquer demande d'accueillir l'impuissance des parents et les besoins des jeunes.

Or la vulnérabilité des élèves est aussi existentielle car les pères et mères, « obligés de chercher du travail hors de chez eux, sont comme dans la nécessité de les abandonner ». « Abandonner » : ce terme se comprend au sens fort : ces enfants, laissés à eux-mêmes, personne ne les attend ni ne les entend dans leur désir de déployer l'estime de soi nécessaire à toute vie chrétienne et humaine. Puisque leur vulnérabilité est sociale et existentielle, l'enseignant porte une double responsabilité profane et religieuse¹³. Dans le cadre d'une économie du salut, la scolarisation fait acquérir des savoirs et savoirs-faire nécessaires à l'obtention d'un métier, et une conduite morale attendue par la société et l'Église. La mise en œuvre de ce projet dans l'école populaire que J.-B. de La Salle contribue à édifier, provoque une évolution décisive : l'enfant pauvre acquiert un statut inédit, celui d'élève. Son identité ne se définit plus par les manques religieux, intellectuels et moraux causés par sa condition sociale. Lui-même devient le destinataire d'une institution où désormais un enseignant, attentif à ses progrès, à son attitude et à ses difficultés, consacre du temps, et parfois sa vie, à ce qu'il est et peut devenir. La portée anthropologique de cet engagement est forte : en lui signifiant qu'elle attend quelque chose de lui, l'école le fait sortir d'une certaine invisibilité sociale.

Si éduquer consiste à accompagner la croissance d'un sujet capable et vulnérable, la question à se poser n'est plus d'abord : « Qui est l'élève ? » mais : « Qui est l'enseignant ? ». La figure de ce dernier acquiert une importance centrale, puisque de lui dépendent l'existence des écoles

et leur pérennité, et, par conséquent, la croissance et le salut des élèves qui leur sont confiés. Son métier se pense alors comme un engagement de toute sa personne en réponse à un appel. Que cet appel soit, comme hier, lu exclusivement comme venant de Dieu, ou perçu aujourd'hui, d'abord ou exclusivement, comme venant des jeunes. La réussite du projet scolaire est, en effet, celle du projet de salut humain et religieux des élèves qui lui sont confiés. Cette responsabilité lui demande d'opérer des déplacements significatifs : qu'il soit, comme hier, religieux ou clerc, ou, comme aujourd'hui, presque partout laïc, sa réponse engage une compréhension singulière du métier, qui met en jeu une idée de l'humain et de Dieu.

Le métier qui se dessine manifeste une finalité neuve de l'école : répondre aux besoins du jeune et créer les conditions nécessaires au développement de ses capacités. Ce changement, qui a progressivement pris forme à l'école lasallienne, opère une rupture avec les « écoles de charité » dont l'objet était moins de repérer et de déployer ses aptitudes que de normer religieusement et moralement son attitude. À horizon nouveau, chemins inédits : former les enseignants, les réunir dans une communauté stable, rendre l'école gratuite, enseigner en français, rationaliser les méthodes pédagogiques, ces décisions édifient un « jamais vu ou entendu » en éducation. Le « jamais vu » fait voir au jeune un avenir possible. L'« inouï » lui fait entendre une promesse de vie. L'école fait crédit à son devenir, puisque sa dignité précède sa performance. Là se joue la crédibilité de son fondement évangélique.

Ce projet est précisément remis à l'enseignant, à son regard et à sa présence. Une présence qui dit une fidélité, un regard qui discerne des possibilités. Par lui prennent corps les médiations éducatives. Pédagogue, il organise les apprentissages ; éducateur, il accompagne la formation à la responsabilité ; témoin, il aide à s'inscrire dans une compréhension sensée de l'existence. Un déplacement s'opère : les trois dimensions – pédagogue, éducateur, témoin – ne constituent pas trois fonctions superposées, mais traduisent l'unité de l'acte éducatif. Opposer « éduquer » et « transmettre » efface les traits singuliers du métier et réduit l'horizon de l'éducation. La transmission du savoir, loin d'être opposée à la relation, devient une médiation privilégiée. La mission éducative demande à l'enseignant de porter de l'intérêt à l'objet – la matière –, et, dans un même mouvement, de considérer le sujet auquel celle-ci est enseignée. « Que dois-je enseigner ? », la question professionnelle rencontre la question personnelle : « Qui suis-je pour celui auquel j'enseigne ? » La seconde interrogation n'abolit jamais la première, mais lui donne un horizon : ce n'est pas tant le « comment enseigner et éduquer » qui importe que le « comment être » pour enseigner et éduquer.

Cette tension, qui structure la conception du métier d'enseignant, peut s'exprimer avec justesse par les images du « prêt-à-porter » et du « sur-mesure ». Celle du « prêt-à-porter » renvoie à la classe, qui existe parce qu'un monde commun y est proposé. Les apprentissages et les règles ne sauraient être recréés pour chaque élève. Mais la relation éducative y introduit du singulier, du « sur-mesure ». Un cours rencontre un élève fatigué, enthousiasmé, résistant ou disponible. L'enseignant ne peut ni renoncer au cadre chaque fois que l'imprévu surgit, ni faire comme si l'élève devait s'effacer devant la préparation de son cours. Il habite la tension en sédentaire et en nomade. Sédentaire parce qu'il représente la stabilité nécessaire à l'élève pour apprendre. Nomade parce que la relation le met en mouvement vers celui qui spontanément n'emprunte pas le chemin prévu. La mobilité, d'abord intérieure, consiste à accepter que l'élève ne se comporte pas selon son attente. La métaphore évangélique du bon pasteur¹⁴ prend ici toute sa profondeur. Le pasteur qui cherche la brebis égarée change d'itinéraire pour la retrouver, mais, en cherchant, il devient en quelque sorte dépendant de la brebis qu'il cherche. L'attention à la vulnérabilité d'autrui rend vulnérable. Si l'enseignant maîtrise sa discipline, il ne maîtrise pas totalement les effets de sa parole chez l'élève. Entrer en relation signifie renoncer à une part de maîtrise et devenir vulnérable.

IV. Pour une école de la promesse : enjeux pour le projet éducatif de l'école catholique

La classe est l'institution où, de façon privilégiée, la relation éducative prend corps. En ce lieu, les connaissances se transmettent et le rapport de l'élève au temps, aux autres et à lui-même se transforme. Comme une capacité ne se révèle pas dans l'instant, et qu'apprendre à lire, écrire, raisonner, prendre la parole ou devenir responsable exigent de patientes répétitions, elle offre la durée nécessaire aux acquisitions. Des progrès se jouent dans la reprise d'une correction réexpliquée, d'une erreur remise en perspective, d'une exigence maintenue, d'une seconde tentative autorisée. L'éducation obéit à une temporalité propre : celui qui hier ne savait pas, aujourd'hui peut savoir, celui qui a réussi peut rencontrer une difficulté, une erreur ou un succès ne préjuge pas du lendemain. La classe introduit l'élève dans la durée et l'autorise à refaire, car il ne devient capable que dans une histoire accompagnée.

La classe rend cette histoire possible, grâce à l'enseignant qui relie les moments et leur donne de la cohérence. Plus qu'une qualité morale, sa patience est une exigence anthropologique. Cette conviction permet de garder la distance entre le présent et le possible : l'élève est une personne inaccomplie et inachevée, toujours en chemin de révélation de soi. L'enseignant se présente dès lors comme le gardien de la durée qui permet le développement de ses capacités. La classe est ainsi une institution de reconnaissance, où l'élève est appelé par son nom, identifié dans ses progrès, repris dans ses erreurs. Certes, reconnaître ne signifie pas valoriser systématiquement, c'est aussi demander de refaire, ce qui est une façon de dire à l'élève : « Je ne te réduis pas à ce que tu viens de produire ; je considère que tu es capable de plus et de mieux ».

L'autorité éducative que l'enseignant exerce repose sur une asymétrie de relation, articulée à une équivalence de dignité. Ce qui légitime l'asymétrie n'est pas la possession d'un savoir ou d'un pouvoir, mais la responsabilité à l'égard de la croissance de l'élève. L'enseignant répond pour un temps de capacités dont l'élève apprendra à répondre lui-même. Celui à qui est dit : « Tu peux » se dira un jour à lui-même : « Je peux ». L'autorité s'évalue en fonction de cette capacité donnée à l'élève de devenir sujet et n'est légitime que si elle accroît son pouvoir d'agir. La figure du frère manifeste la commune dignité qui rassemble l'enseignant et l'élève, tous deux compris, selon l'anthropologie chrétienne, comme des fils d'un même Père. La figure du « frère aîné » combine cette proximité et cette responsabilité¹⁵.

Cette réflexion déplace la question de la spécificité de l'école catholique, que l'on pense trouver habituellement dans l'expression de valeurs telles que la fraternité, l'hospitalité, le respect, la gratuité, la bienveillance ou la disponibilité. Or rien ne permet de revendiquer leur exclusivité. La singularité chrétienne ne consiste donc pas dans la seule possession d'un vocabulaire moral particulier. La responsabilité de l'école catholique est de se demander ce que deviennent ces mots lorsqu'ils entrent en classe. Une école n'est pas fraternelle parce que le terme de fraternité est écrit dans son projet éducatif. Elle le devient quand les pratiques, les décisions, l'évaluation, la discipline et le rapport aux plus fragiles sont affectés par l'exigence de fraternité. Celle-ci se reconnaît à la façon dont sont traités les élèves les plus vulnérables et la vulnérabilité de tous.

Cette distinction entre proclamation et effectivité est essentielle. En effet, la tradition éducative chrétienne n'ajoute pas des pratiques et un discours religieux à tout ce qui se vit déjà à l'école mais invite à habiter les relations de façon singulière, sur le modèle de celles que vit Jésus. Or, dans l'Évangile, le critère qui permet de reconnaître son action n'est pas d'abord doctrinal mais existentiel : « les aveugles retrouvent la vue », « les boiteux marchent », « les sourds entendent », « les pauvres reçoivent la Bonne Nouvelle » (Mt 11, 2-5). Elle se reconnaît au relèvement produit. La dimension salvifique de l'école se perçoit donc à partir de gestes

ordinaires : faire découvrir qu'une erreur n'abolit pas la capacité, offrir une seconde chance, nourrir la confiance que l'élève ne parvient plus à garder. La relation se construit alors entre évaluation et élévation. Sans renoncer à évaluer, l'école catholique refuse que la performance devienne le dernier mot sur une personne.

Aussi l'excellence ne s'oppose-t-elle plus à la vulnérabilité. Abandonner les apprentissages exigeants ne servirait pas les élèves fragiles, qui y trouvent le moyen de grandir en humanité. Mais l'excellence devient problématique quand elle valorise principalement ce qui est accompli et manifeste, alors que l'éducation doit également assumer ce qui ne l'est pas encore. L'image d'une école de la promesse se révèle ici féconde. Elle ne signifie pas que tous réussiront de la même manière, mais elle insiste sur le fait qu'aucun résultat n'épuise l'avenir d'un jeune, riche de possibilités qui ne demandent qu'à être révélées. L'excellence évalue ce qui est visible mais la promesse maintient ouvert ce qui peut advenir.

La révolution numérique et maintenant les intelligences artificielles transforment l'accès au savoir et rendent le défi éducatif difficile à relever. Elles remettent en cause la représentation de l'enseignant dont la légitimité repose sur la détention de l'information. Perçue comme une menace, cette mutation contribue cependant à manifester que sa présence et son action sont irremplaçables. Plus les outils prédictifs sont efficaces, plus il doit préserver un avenir ouvert. La machine détermine le probable mais l'éducation reste engagée envers le possible. Le pape Léon XIV invite à faire de l'école une « constellation éducative¹⁶ », forte des talents de tous ses membres. Aussi la réflexion sur la mission de l'école catholique doit-elle se poursuivre car la transmission de sa tradition ne compte plus sur ses garants historiques. Elle ne restera vivante qu'au risque d'une interprétation remise à des adultes qui, loin d'être les copistes de pratiques passées, assument la responsabilité de garder vivante l'intuition qui les a produites, en refaisant avec un fondateur le chemin qu'il a opéré. « Quelles sont les innovations d'une tradition ? ». À cette question se substitue alors : « Quel regard sur l'enfant les a-t-elles rendues nécessaires et quelles formes pédagogiques et éducatives ce regard doit-il produire aujourd'hui ? »

VI. Éduquer à la lumière de Pâques

Si Ricœur n'a pas laissé de philosophie systématique de l'éducation, son anthropologie met au cœur de l'acte éducatif la notion de passage. Médiateur de l'avènement d'un sujet inachevé, l'enseignant introduit dans une dynamique de transformation le jeune qui est moins un « être donné » qu'un « être en voie d'actualisation » de ses capacités¹⁷, moins un être accompli qu'une promesse de vie, même si parfois, il ne veut pas apprendre, être attentif, dire bonjour, obéir. Or, la narration évangélique montre que la révélation chrétienne se concentre dans le passage d'une vie donnée à une vie relevée. Certes, la résurrection de Jésus est traitée beaucoup plus brièvement que sa passion, dont le récit est lui-même beaucoup moins long que son activité missionnaire, mais précisément ce sont ses rencontres précédant la résurrection – guérisons, enseignements, dialogues – qui en préparent la bonne nouvelle. La structure pascale manifeste une vérité anthropologique : c'est dans la traversée, d'événement en événement, d'engagement en engagement, que se construit l'identité de la personne.

« Il faut travailler à nouveau la question du fondement anthropologique de l'éducation¹⁸ ». Nous voyons dans cette affirmation de Bernard Charlot un objet prioritaire pour l'école catholique. « Si, poursuit-il, on veut changer l'école, ce n'est pas dans quelques îlots de survie et avec une minorité de personnes admirables qu'on pourra le faire, mais avec les enseignants 'normaux', pris dans les multiples contradictions de la société contemporaine¹⁹ ». C'est à tous les acteurs de l'école catholique qu'est proposée une approche éducative à hauteur d'homme : habiter la grandeur et la limite de l'être humain en adoptant une posture qui inscrit l'exercice

du métier dans des relations fraternelles. Elles invitent à accueillir l'élève vulnérable, celui dont le corps, le cœur ou l'intelligence est blessé, et qu'il faut rejoindre en passant sur l'autre rive, épousant sa fragilité et sa peur, ses désirs et regrets. La classe est un mille-feuilles où, année après année, s'empilent savoirs, lacunes, félicitations, estimes et mésestimes. Chacun y entre, au présent de la rencontre scolaire, un présent lourd du passé. Il faut alors demander à Dieu de nous « prêter son manteau de berger pour recevoir les hommes dans toute l'étendue de leurs désirs²⁰ », et éviter « le piège de l'enseignement » : quand « l'élève cache l'enfant [et que] l'enseignant n'est plus homme et se réduit à sa fonction d'enseignant, elle-même étroitement réduite à des habitudes de métier, l'enfant en face de lui n'est plus qu'un élève, lui-même réduit à un paquet d'habitudes scolaires²¹ ».

Certaines écoles catholiques déroulent un discours théorique clair sur le fondement évangélique et anthropologique de leur projet mais, en pratique, adoptent l'anthropologie même qu'elles prétendent contester, en valorisant exagérément les performances des élèves. L'adversaire de l'anthropologie chrétienne n'est pas d'abord à chercher du côté des questions de la bioéthique ou du genre, mais dans ces mots : « Tu vaux ce que tu réussis. » Or, la crédibilité du projet dépend du devenir de celui qui ne contribue ni à l'excellence ni à la réputation de l'école. Il ne suffit pas d'interroger le projet du jeune mais il faut se demander à quel appel il est capable de répondre, quelle responsabilité il peut assumer, quel service il peut rendre, quel engagement il peut prendre. En anthropologie chrétienne, le talent n'est pas seulement une propriété, mais une responsabilité.

Une tradition éducative naît de l'écart assumé avec des pratiques dont elle s'éloigne, et devient pérenne en conservant le goût de cet écart. Outre le fonctionnement de l'établissement scolaire, l'enseignant a la responsabilité de montrer qu'une autre façon de faire grandir l'homme existe. Dire : « L'homme est un être de relation » ne suffit pas ; l'élève doit expérimenter que la relation fait grandir. Dire : « la fraternité est importante » ne suffit pas ; il doit expérimenter la fraternité. Parler de la dignité ne suffit pas ; l'élève en difficulté doit expérimenter qu'il vaut plus que ses résultats. Affirmer que la vulnérabilité appartient à la vie ne suffit pas ; il doit expérimenter qu'avoir besoin d'un autre n'est pas une humiliation. L'école participe à l'œuvre du salut en faisant passer de l'enfermement à la parole, de l'ignorance à l'intelligence, de l'impuissance à la capacité, de la solitude à un monde commun. Ce projet est cohérent avec la logique évangélique du relèvement. Vivre l'éducation sous le régime de la surprise de la Pâques, c'est regarder un jeune à partir d'une promesse plutôt que d'un constat et lui dire « Regarde » en désignant ce qui mérite d'être regardé et en lui signifiant que ce monde vaut la peine d'être connu et d'y entrer.

L'enseignant qui se lance dans l'aventure éducative a besoin « d'un océan de patience²² ». Avec l'enfant, certes, et avec lui-même, pour accepter sa lenteur à découvrir sa responsabilité, celle des « bergers d'Israël » dont parle Ézéchiél, au ch. 34. Non pas ceux « qui sont bergers pour eux-mêmes », car, poursuit-il : « N'est-ce pas pour les brebis qu'ils sont bergers ? Vous n'avez pas rendu la force à la brebis chétive, soigné celle qui était malade, pansée celle qui était blessée. Vous n'avez pas ramené la brebis égarée, cherché celle qui était perdue. » Car ce n'est pas peu de permettre à l'élève de découvrir qu'il est un être de relation et ne devient lui-même qu'en faisant le détour par autrui ; qu'il est vulnérable mais sans que cela n'abolisse sa dignité ; qu'il est éduicable et que nul n'est enfermé dans ce qu'il est ; qu'il est capable de fraternité, et que l'autre n'est pas seulement un concurrent ou une limite à sa liberté ; qu'il est ouvert à plus grand que lui, et ne se réduit ni à ses compétences, sa réussite ou sa productivité. Cette posture respecte l'interdit que le christianisme introduit en éducation : Tu ne réduiras jamais quelqu'un à ce que tu vois de lui.

Conclusion. L'enseignant, gardien du possible

L'attention à la vulnérabilité permet de mieux appréhender l'identité de l'école catholique, en corrigeant une anthropologie trop centrée sur l'autonomie, la maîtrise et la performance. Elle rappelle qu'un sujet reste exposé à la souffrance, à l'impuissance, à la dépendance, à l'échec. Or il est aussi nécessaire de souligner que la vulnérabilité ne suffit pas à définir la personne et qu'une anthropologie éducative exclusivement organisée autour d'elle pourrait réduire l'élève à ce qu'il ne peut pas faire, ce qui conduirait à peu attendre de lui, voire à désespérer de lui. Or, l'anthropologie ricœurienne noue ce que l'école parfois sépare : l'autonomie ne consiste donc pas à sortir définitivement de la vulnérabilité. Cette conjonction fonde l'éducation : la capacité de l'élève la rend possible, sa vulnérabilité la rend nécessaire. Or il ne développe pas spontanément ses potentialités. Il y parvient à travers des médiations, principalement la classe et l'enseignant, qui les sollicite et les atteste, et se découvre capable parce qu'il est reconnu comme tel par autrui. L'enseignant sollicite une capacité fragile, inachevée, invisible parfois. La confiance éducative apparaît non comme une assurance de la réussite, mais comme une reconnaissance orientée vers l'avenir, une reconnaissance éducative qui précède la preuve.

La tradition lasallienne acquiert dans ce contexte une nouvelle lisibilité. Son originalité ne se réduit pas aux innovations historiques – formation des enseignants, organisation des classes, gratuité ou attention pédagogique – mais se déploie dans le geste anthropologique qui les rend indispensables. L'enfant pauvre devient élève parce qu'une institution considère que son avenir mérite l'engagement d'un enseignant qui lui dit : « Tu ne coïncides pas avec ce que ta situation permet aujourd'hui de voir de toi. » Il devient médiateur ici d'une capacité qui ne lui appartient pas. Son autorité consiste à répondre de la croissance de capacités dont l'élève répondra lui-même progressivement. La classe devient une institution de la durée et du recommencement. L'exigence elle-même n'est pas l'alternative de la bienveillance mais l'une de ses expressions et des formes possibles de la confiance. La patience prend une signification anthropologique : elle refuse que le présent soit transformé trop vite en destin.

L'école catholique ne puise pas sa singularité dans une liste de valeurs dites chrétiennes mais dans la façon dont son anthropologie éclaire les domaines scolaire, pédagogique, éducatif et pastoral. Elle est hospitalière quand une personne y entre sans être réduite à sa vulnérabilité ; fraternelle quand elle organise un espace commun où la capacité de l'un ne se construit pas sur l'effacement de l'autre ; éducative quand elle distingue l'état présent d'un élève de son devenir possible ; chrétienne quand le relèvement devient une pratique régulière. L'éducation débute là où l'observable décrit pas les techniques ne suffit plus, quand l'enseignant, en gardien de ses capacités, regarde un jeune sans confondre ce qu'il voit avec ce qu'il est. Son œuvre réussit lorsque celui auquel on disait : « Tu peux » devient capable de dire : « Je peux. »

Bibliographie

BLAIN, Jean-Baptiste, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes, 1733, Cahiers lasalliens*, n°s 7-8, Rome, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, 1961.

CHARLOT, Bernard, *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*, Paris, Economica-Anthropos, coll. « Éducation », 2020.

DE LA SALLE, Jean-Baptiste, *Œuvres complètes*, Rome, Éditions des Frères des Écoles chrétiennes, 1993.

DUPEYRON, Jean-François, « Vie scolaire, bien-être et vulnérabilité », *Diversité*, n° 189, « Prendre soin, santé et bien-être en éducation », p. 85-90.

LÉON XIV, *Dessiner de nouvelles cartes d'espérance*, lettre apostolique à l'occasion du 60e anniversaire de la déclaration conciliaire *Gravissimum educationis*, 27 octobre 2025.

RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1990.

RICŒUR, Paul, *Le Juste 2*, Paris, Éditions Esprit, 2001.

RICŒUR, Paul, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock, 2004.

Pour citer cet article

Référence électronique

Frère André-Pierre GAUTHIER, « L'élève capable et vulnérable. Pour une anthropologie de la relation éducative à la lumière de Paul Ricoeur et de la tradition lasallienne », *Educatio* [En ligne], 17 | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés

- ¹ Frère André-Pierre GAUTHIER. Centre Universitaire Jean-Baptiste de La Salle. Institut Catholique de Paris
- ² Bernard Charlot rappelle la nécessité de travailler le fondement anthropologique de l'éducation, dans *Éducation ou barbarie. Pour une anthropo-pédagogie contemporaine*, Paris, Economica-Anthropos, coll. « Éducation », 2020, p. 8-16.
- ³ Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. « L'Ordre philosophique », 1990.
- ⁴ Paul Ricœur, « Autonomie et vulnérabilité », dans *Le Juste* 2, Paris, Éditions Esprit, 2001, p. 85-106.
- ⁵ Ministère de l'Éducation nationale, Circulaire de rentrée 2017, Bulletin officiel du 9/03/2017. Nous n'entrerons pas dans ce débat sur la vulnérabilité comme « slogan éducatif » : prendre en compte les formes individualisées de vulnérabilité serait « blanchir » parallèlement le système scolaire de la production et de la reproduction de masse des inégalités et des blessures en son sein ». Cf. Dupeyron Jean-François, « Vie scolaire, bien être et vulnérabilité », in *Diversité*, n°189, 2027. Prendre soin, santé et bien être en éducation, pp. 85-90.
- ⁶ C'est un aspect essentiel de la révélation biblique. Comme le souligne le pape Léon XIV, nous devons « accepter les limites et la fragilité de l'humanité sans les considérer comme des erreurs à corriger », *Magnifica humanitas. Lettre encyclique sur la protection de la personne humaine à l'ère de l'intelligence artificielle*, §12, Rome, 15 mai 2026.
- ⁷ Ce que dit Jean-Luc Marion dans *Brève apologie pour un moment catholique*, Paris, Grasset, 2017 (pp. 12-13) peut s'entendre des défis de l'école catholique. On lira aussi avec profit l'éditorial de la revue « UNSA Éducation » (avril 2018) de ce syndicat enseignant, qui portait sur la fraternité, dont voici quelques lignes : « Une communauté éducative est une communauté de vie, de travail, de valeurs. Chacun de ses membres y exerce sa fonction dans un esprit fraternel, comme un don de soi aux autres. Donner des connaissances, des repères éthiques, des savoir-faire, des savoir-être. Le climat scolaire, éducatif est alors un climat de bienveillance réciproque. » Nous ne pouvons éluder la question : doit-elle conserver le statut contractuel qui est le sien depuis 1959 et mobiliser tant d'énergies évangéliques et d'engagements éducatifs, si elle ne produit pas des pratiques qui se distinguent par leur fidélité à l'anthropologie que dessine l'agir de Jésus Christ ?
- ⁸ P. Ricœur, *le Juste* 2, Paris, Seuil, coll. « Essais », 2022, p. 25.
- ⁹ P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, op. cit., notamment p. 85-106. Voir également l'introduction de *Le Juste*
- ¹⁰ P. Ricœur, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock, 2004.
- ¹¹ J.-B. de La Salle, *Méditation pour le temps de la retraite*, n°193, 2ème point, *Œuvres Complètes*, Rome, Éditions des Frères des Écoles chrétiennes, 1993.
- ¹² J.-B. de La Salle, *Méditation pour le temps de la retraite*, n°194, 1er point, *Œuvres Complètes*, op. cit.
- ¹³ J.-B. de La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, notamment CE 13, 4, 2, *Œuvres complètes*, op. cit.
- ¹⁴ La figure du « bon pasteur » traverse les méditations lasalliennes consacrées au ministère éducatif, comme la « Méditation 33 », dans Jean-Baptiste de La Salle, *Méditations pour les dimanches*, MD 33, « Pour le deuxième dimanche après Pâques ». Certes, la crise des abus conduit à entendre cette expression avec prudence et à penser avec rigueur les limites professionnelles.
- ¹⁵ Sur les premières représentations de l'enseignant comme « frère aîné », voir Jean-Baptiste Blain, *La vie de M. Jean-Baptiste de La Salle, Instituteur des Frères des Écoles chrétiennes*, 1733, reproduit dans *Cahiers lasalliens*, n°s 7-8, Rome, Maison Saint Jean-Baptiste de La Salle, 1961.
- ¹⁶ Léon XIV, *Dessiner de nouvelles cartes d'espérance*. Lettre apostolique à l'occasion du 60e anniversaire de la déclaration conciliaire *Gravissimum educationis*, 27 octobre 2025.
- ¹⁷ B. Charlot, *Éducation ou barbarie*, op. cit. p. 16.
- ¹⁸ B. Charlot, *id.*, p. 8-9.
- ¹⁹ Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*, Paris, Gallimard, 1948, ch. XVII.
- ²⁰ Paul Ricœur, « Comment respecter l'enfant ? », *Foi-Éducation*, vol. 18, n° 5, octobre 1948, pp. 6-11.
- ²¹ « Dans le régime des âmes, il faut un verre de science, un baril de prudence et un océan de patience » est une maxime traditionnellement attribuée à saint François de Sales. Cf. *Missions de la Congrégation des Missionnaires Oblats de Marie Immaculée*, 34^e année, 1896, p. 218.