

Vulnérabilité et vulnérabilisation : L'École peut-elle devenir un lieu de fraternité ?

Jean Louis Barbon¹

Résumé :

La vulnérabilité appartient à la condition humaine, mais elle peut aussi être produite ou renforcée par les relations, les institutions et les pratiques sociales. L'article propose ainsi de déplacer le regard de la vulnérabilité vers la vulnérabilisation, puis vers la dévulnérabilisation, entendue comme une dynamique de personnalisation et de capacitation. L'école constitue un lieu privilégié de cette tension : certaines pratiques pédagogiques, relationnelles ou institutionnelles peuvent fragiliser, étiqueter et assigner ; d'autres peuvent, au contraire, restaurer la confiance, soutenir les capacités d'agir et favoriser la participation. Une approche personnaliste invite ainsi à reconnaître la fragilité sans réduire la personne à celle-ci. L'école peut devenir un « milieu capacitant » où l'autorité, l'accompagnement, la coopération et le droit à l'erreur contribuent à rendre chacun davantage capable. La vulnérabilité révèle alors notre interdépendance et ouvre sur une fraternité vécue dans les relations quotidiennes, où chacun peut recevoir, donner et contribuer.

Mots-clés : Vulnérabilité – Vulnérabilisation – Dévulnérabilisation – Éducation – Capacitation – Fraternité

Abstract :

Vulnerability is part of the human condition, but it can also be created or reinforced by social relationships, institutions and practices. This article therefore proposes shifting the focus from vulnerability to 'vulnerabilisation', and then to 'de-vulnerabilisation', understood as a process of personalisation and empowerment. Schools are a key setting in which this tension plays out: certain pedagogical, relational or institutional practices can undermine, label and marginalise; others, by contrast, can restore confidence, support the capacity to act and encourage participation. A person-centred approach thus invites us to recognise fragility without reducing the person to it. School can become an 'empowering environment' where authority, support, cooperation and the right to make mistakes all contribute to making everyone more capable. Vulnerability then reveals our interdependence and opens the way to a sense of fraternity lived out in everyday relationships, where everyone can receive, give and contribute.

¹ Educatio

Keywords: Vulnerability – Vulnerabilisation – Devulnerabilisation – Education – Empowerment – Fraternity

Introduction

De la fragilité humaine à la vulnérabilisation : déplacer le regard

Notre époque semble marquée par une multiplication des situations d'incertitude, de fragilité et d'exposition au risque. Les crises climatiques et sanitaires, les transformations technologiques et numériques, les mutations sociales et économiques font apparaître de nouvelles formes de vulnérabilité, parfois difficiles à anticiper. Alors même que nos sociétés cherchent à mieux maîtriser les risques et à renforcer les capacités d'autonomie des individus, elles découvrent simultanément combien celles-ci demeurent exposées, interdépendantes et tributaires de leur environnement. La vulnérabilité ne peut dès lors être considérée comme une simple faiblesse individuelle : elle constitue une question anthropologique, mais aussi sociale, politique et éducative.

L'école constitue à cet égard un observatoire particulièrement révélateur. Elle accueille et accompagne des enfants et des jeunes confrontés à des situations diverses : difficultés d'inclusion, échec ou décrochage scolaires, harcèlement et violences, discriminations, abus ou rapports de domination. Elle est également traversée par la fragilisation du métier enseignant et par des difficultés relationnelles qui peuvent concerner les élèves, les familles comme les professionnels. L'école apparaît ainsi dans une situation paradoxale : elle est exposée aux vulnérabilités qui traversent la société, mais elle peut aussi, par certaines de ses pratiques, de ses normes ou de ses relations, contribuer à les renforcer.

Cette constatation conduit à déplacer le regard. Il ne suffit plus de demander « qui est vulnérable » ; il faut également chercher comment des personnes, des relations et des institutions peuvent vulnérabiliser ou, au contraire, « devulnerabiliser ». Pour l'école, la question devient alors moins celle de l'identification des « élèves vulnérables » que celle des mécanismes scolaires susceptibles de produire, de renforcer ou de réduire les vulnérabilités. Ce déplacement permet d'éviter que la fragilité d'une situation ne devienne une identité assignée à la personne.

Dès lors, une question centrale se dessine : « comment une école peut-elle reconnaître la vulnérabilité constitutive de toute personne sans enfermer les élèves dans des identités vulnérables, et transformer les relations quotidiennes en expériences de reconnaissance, de responsabilité et de fraternité ? » L'enjeu n'est pas de supprimer la vulnérabilité, inhérente à la condition humaine, mais d'empêcher qu'elle ne se transforme en processus durable de vulnérabilisation et de faire, en revanche, de l'école un espace de devulnerabilisation et de personnalisation.

I. La vulnérabilité : une dimension constitutive de la condition humaine

1. Naître vulnérable : dépendance, finitude et inachèvement

La vulnérabilité n'est pas d'abord une situation particulière qui concernerait certains individus plus exposés que d'autres. Elle appartient à la condition humaine elle-même. Dès sa

naissance, l'être humain se trouve dans une situation de dépendance radicale : il ne peut assurer seul sa survie, son développement et son entrée dans le monde. La néoténie, notion associée notamment aux travaux de Louis Bolk, permet d'éclairer cette condition particulière de l'être humain : celui-ci vient au monde dans un état d'inachèvement qui rend nécessaire, pendant une longue période, l'attention, les soins et la présence d'autrui. (Bolk, 1926)

Cette dépendance première ne constitue cependant pas un simple déficit qu'il faudrait progressivement combler pour parvenir à une autonomie complète. Elle rappelle au contraire que l'autonomie elle-même se construit à partir de relations de dépendance et de soutien. Devenir autonome ne signifie donc jamais devenir totalement indépendant. L'être humain demeure, tout au long de son existence, exposé à la maladie, au vieillissement, à la souffrance, à la perte, aux accidents, aux bouleversements de son environnement et, finalement, à la mortalité. Sa vulnérabilité tient ainsi à sa finitude autant qu'à son ouverture à l'imprévisible.

Cette vulnérabilité présente plusieurs dimensions qui ne peuvent être séparées. Elle est corporelle et psychique, mais aussi sociale et relationnelle. Les conditions de vie, les relations que nous entretenons avec les autres, les institutions auxquelles nous appartenons ou encore les transformations de notre environnement peuvent renforcer ou réduire notre exposition. La vulnérabilité doit ainsi être pensée de manière plurielle et dynamique : elle concerne le corps et la personne, mais également les liens qui rendent possible son existence et son développement.

Reconnaître cette vulnérabilité constitutive conduit donc à remettre en question une représentation de l'être humain fondée exclusivement sur la maîtrise, la rationalité, la performance et l'autosuffisance. L'homme n'est pas seulement celui qui agit et décide ; il est aussi celui qui reçoit, dépend, est affecté et peut avoir besoin d'autrui. Cette dimension n'est pas marginale : elle appartient à son humanité. (Mounier, 1936)

2. De l'autonomie à l'interdépendance : devenir capable avec les autres

La reconnaissance de la vulnérabilité conduit ainsi à déplacer le regard porté sur l'autonomie. Dans une conception strictement individualiste, être autonome pourrait signifier ne dépendre de personne et disposer seul des ressources nécessaires pour conduire son existence. Une telle conception rencontre pourtant les limites de l'expérience humaine. Nous ne devenons nous-mêmes qu'à travers des relations, des apprentissages, des soins, des institutions et des communautés. L'autonomie est donc moins l'absence de dépendance que la capacité à agir et à participer au sein d'un réseau de relations qui rend cette capacité possible. (Sen, 1999 ; Nussbaum, 2011)

Cette perspective permet également de dissocier vulnérabilité et incapacité. Être vulnérable ne signifie pas être privé de capacités. Une personne peut être fragile dans une dimension de son existence et disposer simultanément de ressources, de compétences, de créativité et d'une capacité d'agir. La vulnérabilité et la capacité ne sont donc pas des réalités contradictoires. Le risque serait précisément de considérer la fragilité comme une caractéristique globale de la personne et d'en déduire une incapacité à décider, à participer ou à prendre des responsabilités.

Cette distinction engage une conception exigeante de la dignité. Celle-ci ne peut dépendre des performances réalisées, de l'autonomie atteinte ou des capacités reconnues par autrui. Elle appartient à la personne avant toute évaluation de ses compétences. Dès lors, l'enjeu éthique n'est pas de rendre les personnes vulnérables « comme les autres » en supprimant toute dépendance, mais de créer les conditions dans lesquelles leur dignité, leurs capacités et leur pouvoir d'agir peuvent être reconnus et soutenus. (Nussbaum, 2011)

Cette approche rejoint, selon des perspectives différentes, les intuitions du personnalisme de Mounier, les réflexions de Ricœur sur la relation à autrui et la responsabilité, la pensée lévinassienne de la responsabilité envers l'autre, ainsi que les approches de Nussbaum et de l'éthique du care. Le point commun n'est pas de nier l'autonomie, mais de la comprendre à partir d'une réalité plus fondamentale : l'interdépendance. La personne n'est pleinement elle-même ni seule ni contre les autres, mais dans des relations qui peuvent aussi bien la soutenir que la fragiliser. (Mounier, 1936 ; Ricœur, 1990 ; Levinas, 1961 ; Nussbaum, 2011 ; Gilligan, 1982 ; Tronto, 1993)

Dans cette perspective personnaliste, la vulnérabilité peut même devenir une révélation de notre commune condition. Elle rappelle que personne ne se suffit entièrement à lui-même et que chacun peut, selon les moments de son existence, être celui qui reçoit de l'aide ou celui qui la donne. Elle ouvre ainsi à la reconnaissance, à la solidarité et à la responsabilité.

3. Reconnaître sans assigner : la vulnérabilité n'est pas une identité

Cette reconnaissance de la vulnérabilité appelle toutefois une vigilance particulière. Parler de vulnérabilité comporte un risque : celui de transformer une situation en identité. Il faut donc distinguer soigneusement « être vulnérable » et être un « vulnérable ». Une personne peut connaître une situation de fragilité sans que celle-ci définisse ce qu'elle est. La vulnérabilité constitue une dimension possible de son existence ; elle ne résume jamais la personne.

Cette distinction est particulièrement importante dans les institutions éducatives et sociales. Les catégories peuvent être nécessaires pour identifier des besoins, organiser des protections ou mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement. Mais elles deviennent problématiques lorsqu'elles cessent de désigner une situation pour désigner la personne elle-même. « Élève en difficulté », par exemple, peut progressivement devenir « élève incapable ». La caractéristique initiale, liée à une situation donnée, risque alors de devenir une identité dominante.

L'essentialisation produit alors un effet paradoxal : en voulant reconnaître une fragilité, elle peut contribuer à la renforcer. Les attentes des adultes se modifient, les possibilités offertes se réduisent, les occasions de réussite et de participation diminuent ; la personne peut finalement intérioriser l'image qui lui est renvoyée. Le passage de la difficulté à l'identité vulnérable constitue ainsi l'un des mécanismes possibles de la vulnérabilisation. (Rosenthal & Jacobson, 1968) (Becker, 1963)

Il convient donc de tenir ensemble deux exigences. La première consiste à reconnaître réellement les fragilités et les obstacles rencontrés par une personne. La seconde consiste à ne jamais réduire cette personne à ces fragilités. « Reconnaître sans enfermer, accompagner sans assigner, protéger sans déposséder » : telle pourrait être la ligne directrice d'une approche personnaliste de la vulnérabilité.

La vulnérabilité doit ainsi être reconnue comme une donnée anthropologique commune, sans être transformée en identité. Cette distinction prépare un déplacement décisif de l'analyse. Car si la vulnérabilité appartient à la condition humaine, toutes les situations de vulnérabilité ne sont pas équivalentes. Certaines sont aggravées, produites ou entretenues par des relations, des institutions, des normes et des représentations. La question n'est donc plus seulement de savoir « qui est vulnérable », mais de comprendre « comment se produit la vulnérabilisation ».

Si la vulnérabilité appartient à la condition humaine, toutes les vulnérabilités ne se valent pourtant pas. Certaines sont aggravées, produites ou entretenues par des relations, des institutions et des représentations. Il faut alors passer de la notion de « vulnérabilité » à celle de « vulnérabilisation ».

II. De la vulnérabilité à la vulnérabilisation : quand les relations fragilisent

1. La vulnérabilisation : un processus plutôt qu'un état

Reconnaître la vulnérabilité comme une dimension constitutive de la condition humaine ne signifie pas que toutes les situations de vulnérabilité soient de même nature. Certaines fragilités sont liées à l'âge, à la maladie, à la finitude ou aux aléas de l'existence. D'autres sont aggravées, produites ou entretenues par les conditions dans lesquelles les personnes vivent, travaillent, apprennent et construisent leurs relations. Il convient alors de passer d'une conception statique de la vulnérabilité à une compréhension dynamique de la « vulnérabilisation ».

La vulnérabilisation désigne les processus par lesquels une personne ou un groupe se trouve davantage exposé au risque, à la dépendance, à l'exclusion ou à la diminution de ses capacités d'agir. Elle peut résulter de facteurs biologiques, économiques, sociaux, institutionnels, culturels ou environnementaux. Ces facteurs peuvent également se cumuler et produire une véritable « spirale de vulnérabilisation » : une difficulté initiale peut entraîner une perte de ressources ou de confiance, fragiliser les relations, diminuer les possibilités de participation et renforcer en retour la difficulté première. (Castel, 1995)

Cette conception invite à déplacer le regard éducatif. Il ne s'agit plus seulement d'identifier des enfants ou des jeunes « vulnérables », mais d'interroger les conditions dans lesquelles ils apprennent, grandissent et participent. Une même fragilité peut en effet être compensée dans un environnement sécurisant et relationnellement soutenant, ou être aggravée par des attentes faibles, une absence de reconnaissance, des pratiques pédagogiques inadaptées ou une organisation qui multiplie les obstacles.

L'éducation se situe ainsi au cœur de cette dynamique. Éduquer signifie toujours, d'une manière ou d'une autre, agir sur les possibilités de développement d'une personne. Une relation éducative peut donner confiance, rendre possible une prise de parole, autoriser l'erreur, soutenir l'effort et favoriser progressivement l'autonomie. Mais elle peut aussi, lorsqu'elle humilie, disqualifie, étiquette ou enferme, diminuer le sentiment de compétence et la capacité d'agir. L'éducation est donc un lieu privilégié où se joue le passage de la vulnérabilité à la capacitation — ou, inversement, à la vulnérabilisation.

2. Le pouvoir de vulnérabiliser : une responsabilité relationnelle et éducative

La vulnérabilisation ne résulte pas uniquement de grandes structures sociales. Elle peut également prendre naissance dans les relations ordinaires. Une personne peut être fragilisée par le déni de reconnaissance, le mépris, l'humiliation, la domination, l'exclusion ou l'indifférence. Dans le contexte éducatif, une parole dévalorisante, une comparaison répétée, une sanction humiliante, le refus d'écouter ou la conviction qu'un élève « ne pourra jamais y arriver » peuvent produire des effets qui dépassent largement l'instant où ils se manifestent. (Ricœur, 1990 ; Levinas, 1961)

On peut ainsi identifier un véritable « pouvoir de vulnérabilisation ». Chacun, à la mesure de sa position, de son autorité et de ses possibilités d'action, peut contribuer à renforcer ou à réduire la vulnérabilité d'une autre personne. Dans l'école, ce pouvoir est particulièrement visible parce que l'adulte dispose d'une autorité institutionnelle, pédagogique et symbolique. Ses paroles et ses décisions peuvent ouvrir des possibilités, mais aussi définir des places, attribuer des capacités et influencer les représentations qu'un élève construit de lui-même.

Cette responsabilité ne signifie pas que l'éducateur serait responsable de toutes les vulnérabilités rencontrées par l'élève. Les conditions sociales, familiales, économiques ou institutionnelles jouent évidemment un rôle. Mais elle signifie que l'éducateur n'est jamais totalement neutre dans la manière dont il répond à une fragilité. Reconnaître une difficulté peut ouvrir un chemin d'accompagnement ; la considérer comme une incapacité peut fermer ce chemin.

La vulnérabilisation peut d'ailleurs être involontaire. Elle peut résulter d'une habitude professionnelle, d'une attente implicite ou d'une absence d'attention. Ne pas écouter, interrompre systématiquement, ridiculiser une erreur, ne jamais reconnaître un progrès ou laisser s'installer l'isolement constituent des formes ordinaires de fragilisation. Leur caractère apparemment banal ne doit pas masquer leurs effets cumulatifs.

À l'inverse, le pouvoir éducatif peut être « personnalisant » : encourager, faire confiance, donner une responsabilité, reconnaître un progrès, permettre une seconde chance ou associer un élève à une décision sont autant de gestes qui peuvent augmenter ses capacités d'agir et sa participation.

3. Des représentations aux pratiques : biais, attentes et effets d'étiquetage

La vulnérabilisation passe également par la manière dont nous percevons et interprétons les personnes. Dans toute relation éducative, l'enseignant doit catégoriser, identifier des besoins, interpréter des comportements et prendre des décisions. Ces opérations sont nécessaires à l'action pédagogique. Elles deviennent problématiques lorsqu'une catégorie cesse d'être un outil pour comprendre une situation et devient une grille à travers laquelle la personne entière est interprétée.

Catégorisation, stéréotypisation, biais de confirmation, effet d'étiquetage ou attentes différenciées peuvent alors intervenir. Une représentation initiale peut orienter l'attention : on remarque davantage ce qui confirme ce que l'on pense déjà d'un élève et moins ce qui vient le démentir. Les attentes se modifient, parfois de manière presque imperceptible : on donne moins souvent la parole, on propose des tâches moins ambitieuses, on tolère moins l'erreur ou, au contraire, on interprète différemment les mêmes comportements selon l'image que l'on s'est construite de l'élève. (Rosenthal & Jacobson, 1968)

L'enjeu n'est pas de dresser un catalogue des biais cognitifs, mais de montrer comment une représentation peut devenir une pratique éducative. Ce que l'éducateur pense d'un élève peut influencer ce qu'il lui propose ; ce qu'il lui propose peut influencer ses expériences de réussite ou d'échec ; ces expériences peuvent à leur tour modifier la confiance que l'élève accorde à ses propres capacités. La représentation initiale risque ainsi de devenir autoréalisatrice. (Rosenthal & Jacobson, 1968)

La vulnérabilisation peut donc commencer bien avant une violence explicitement identifiée. Elle peut se développer dans une succession de microdécisions pédagogiques et relationnelles qui, répétées, réduisent progressivement les possibilités d'apprendre, de participer et de se construire comme sujet capable.

4. Quand une situation devient une identité : le risque d'essentialisation

C'est ici que le risque d'essentialisation prend toute son importance. Une difficulté peut d'abord désigner une situation : un élève rencontre un obstacle dans ses apprentissages, ses relations ou son parcours. Mais lorsque cette difficulté devient la caractéristique principale à travers laquelle il est perçu, elle peut progressivement se transformer en identité. « Élève en

difficulté » devient alors « élève incapable », « mauvais élève » ou « élève décrocheur ». (Becker, 1963)

Le processus peut être représenté ainsi :

**Situation de difficulté → catégorisation → essentialisation → baisse des attentes
→ réduction des opportunités → intériorisation → vulnérabilisation durable.**

La catégorisation initiale n'est pas nécessairement négative. Elle peut permettre d'identifier un besoin et de construire une réponse pédagogique. Le problème apparaît lorsque la catégorie cesse d'être un outil pour devenir une définition de la personne. Les attentes peuvent alors diminuer, les occasions de prendre des responsabilités se raréfier et les possibilités de réussite se réduire. L'élève risque finalement d'intérioriser l'image qui lui est renvoyée.

L'enjeu éducatif est donc de reconnaître sans assigner. Reconnaître les besoins d'un élève ne signifie pas le réduire à ses besoins ; identifier un obstacle ne signifie pas identifier la personne à cet obstacle. Une éducation personnaliste cherche précisément à maintenir ouverte la possibilité du développement. Elle considère la personne comme capable de devenir autrement que ce que sa situation présente ne laisse parfois penser.

La relation éducative apparaît ainsi comme un lieu de responsabilité particulièrement fort : elle peut confirmer une identité assignée ou ouvrir un espace de transformation. Elle peut reproduire les vulnérabilités ou contribuer à les réduire. Elle peut diminuer les possibles ou, au contraire, créer les conditions d'une capacité nouvelle à apprendre, à choisir, à participer et à prendre part à la vie commune.

Cette perspective conduit naturellement à la question suivante : quels sont, concrètement, les mécanismes scolaires qui vulnérabilisent, et comment l'institution éducative peut-elle devenir un espace de « dévulnérabilisation » ?

C'est dans l'analyse des pratiques pédagogiques, des relations, de l'organisation scolaire et des microviolences quotidiennes que cette question prend toute sa portée.

III. L'Ecole comme espace de vulnérabilisation et de capacitation

Si la vulnérabilité appartient à la condition humaine, l'éducation joue un rôle décisif dans la manière dont elle est vécue. L'enfant et l'adolescent arrivent à l'école avec des ressources, mais aussi avec des fragilités, des histoires et des besoins de reconnaissance. L'école peut les renforcer ou les fragiliser. Elle n'est donc pas seulement un lieu où l'on transmet des savoirs : elle est un milieu de relations, d'apprentissages et de construction de soi. C'est pourquoi penser la vulnérabilité conduit nécessairement à interroger les pratiques éducatives elles-mêmes.

1. Les mécanismes ordinaires de la vulnérabilisation scolaire

La première dimension à considérer est pédagogique. Apprendre suppose de rencontrer l'inconnu, de tâtonner, de se tromper et parfois d'échouer. L'erreur peut alors devenir une ressource pédagogique lorsqu'elle permet de comprendre, de reprendre et de progresser. Elle devient vulnérabilisante lorsqu'elle est vécue comme une faute, exposée publiquement ou associée à un jugement sur la personne. De même, des échecs répétés, des attentes insuffisamment explicitées ou l'absence de différenciation peuvent conduire l'élève à confondre difficulté et incapacité.

Ainsi, enseigner est déjà agir sur la vulnérabilité. La manière de présenter une consigne, d'expliquer une notion, d'évaluer une production ou de permettre une seconde tentative peut augmenter ou diminuer la confiance de l'élève dans sa capacité à apprendre.

La vulnérabilisation peut aussi être relationnelle. Humiliation, moquerie, harcèlement ou indifférence sont les formes les plus visibles d'une relation éducative qui fragilise. Mais elle se joue également dans des gestes plus ordinaires : interrompre systématiquement un élève, ne pas entendre sa parole, le comparer aux autres ou réduire son identité à une difficulté. À l'inverse, écouter, reconnaître un effort, encourager une prise de parole ou manifester une confiance peuvent avoir une fonction profondément éducative.

Elle peut être, également, institutionnelle. Des procédures complexes, une orientation vécue comme subie, un défaut de coordination entre professionnels ou des difficultés d'accès aux aides peuvent transformer une difficulté en parcours d'obstacles. L'éducation ne se limite donc pas à la relation enseignant-élève : elle engage également l'organisation de l'établissement et sa capacité à rendre les parcours compréhensibles et accessibles.

La vulnérabilisation s'avère aussi sociale. Origine sociale, handicap, territoire, maîtrise de la langue ou discriminations peuvent peser sur les conditions d'apprentissage et de participation. L'enjeu éducatif consiste alors à ne pas transformer ces différences de situation en différences de valeur ou d'attentes.

Enfin, l'environnement numérique introduit de nouvelles vulnérabilités : fracture numérique, cyberharcèlement, surcharge informationnelle. Il appelle une éducation au numérique qui ne soit pas seulement technique, mais aussi relationnelle et éthique.

2. Les microviolences éducatives : quand l'ordinaire fragilise

L'attention portée à la vulnérabilité conduit à regarder de près les pratiques ordinaires. Une remarque ironique, une comparaison, une correction publique, une interruption répétée, l'absence de reconnaissance d'un progrès ou le maintien d'un élève dans une réputation peuvent sembler insignifiants pris séparément. Pourtant, leur répétition peut modifier durablement la manière dont celui-ci se perçoit et se situe parmi les autres.

C'est ici que la responsabilité éducative prend toute sa portée. La vulnérabilisation scolaire ne se produit pas seulement dans les violences exceptionnelles ; elle peut se construire dans l'ordinaire des relations.

La question n'est donc pas uniquement de savoir si une pratique est légitime ou conforme aux règles. Il faut également s'interroger sur ce qu'elle produit chez celui qui la reçoit : favorise-t-elle le désir d'apprendre ? Permet-elle de prendre la parole ? Autorise-t-elle l'erreur ? Renforce-t-elle le sentiment d'appartenance ? Donne-t-elle envie de participer ?

Cette attention aux effets constitue un véritable critère pédagogique et éducatif : Éduquer, c'est aussi mesurer le pouvoir de nos gestes sur la construction de l'autre.

3. De la protection à la capacitation : une école qui rend capable

Si certaines pratiques peuvent vulnérabiliser, l'éducation peut également générer une dynamique de « dévulnérabilisation ». Celle-ci ne consiste pas à supprimer la fragilité, mais à permettre à la personne de traverser les difficultés sans que celles-ci deviennent une identité ou une assignation.

Une école personnaliste part de la reconnaissance de la « dignité inconditionnelle » de l'élève. Celui-ci ne se réduit ni à ses résultats, ni à ses difficultés, ni à son comportement. Cette

reconnaissance doit cependant devenir concrète dans les pratiques : expliciter les attentes, différencier les apprentissages, donner droit à l'erreur, reconnaître les progrès, écouter la parole de l'élève, favoriser la coopération et lui confier progressivement des responsabilités.

La pédagogie devient ainsi un espace de « capacitation ». L'éducateur ne cherche pas seulement à transmettre un contenu ou à résoudre une difficulté à la place de l'élève. Il cherche à lui donner les moyens de comprendre, d'essayer, de persévérer, de demander de l'aide et, progressivement, d'agir par lui-même.

Cette perspective transforme notamment le rapport à l'accompagnement. Accompagner ne signifie pas maintenir l'autre dans une position d'assisté. Il s'agit de créer les conditions de son autonomie. La différenciation ne consiste pas à enfermer l'élève dans ses difficultés, mais à lui ouvrir des chemins d'apprentissage adaptés. La bienveillance ne consiste pas à diminuer les exigences, mais à permettre à chacun de les affronter avec des ressources réelles.

La « dévulnérabilisation » devient ainsi une dynamique éducative : rendre possible une nouvelle expérience de réussite, restaurer la confiance après l'échec, faire découvrir des capacités encore inaperçues et permettre à l'élève de devenir progressivement acteur de ses apprentissages.

4. L'école comme milieu capacitant : créer les conditions du pouvoir d'agir»

Cette approche conduit à penser l'école comme un « milieu capacitant ». Elle rejoint les perspectives du personnalisme, des capacités, du care, de l'inclusion et du climat scolaire, mais elle leur donne une traduction directement éducative. (Mounier, 1936 ; Nussbaum, 2011 ; Tronto, 1993)

Un milieu capacitant n'est pas seulement celui qui protège. C'est celui qui « rend capable ». Il permet à l'élève d'apprendre, de participer, de prendre des initiatives et de contribuer. Il transforme les relations éducatives en occasions de développement plutôt qu'en simples rapports de transmission ou de contrôle. (Sen, 1999 ; Nussbaum, 2011)

Cette conception conduit aussi à revisiter le rôle de l'éducateur. Son autorité ne disparaît pas ; elle change de finalité. Poser une limite, évaluer, sanctionner lorsque cela est nécessaire ou maintenir une exigence peuvent pleinement relever d'une éducation respectueuse de la personne, à condition que ces actes ne visent pas à disqualifier mais à permettre de grandir.

Le pouvoir éducatif peut ainsi être compris comme un pouvoir de faire grandir. Sa légitimité se mesure à sa capacité à accroître chez l'autre la confiance, la compréhension, l'autonomie, la participation et la responsabilité.

Dès lors, une question centrale pourrait être formulée ainsi : « nos pratiques éducatives augmentent-elles ou diminuent-elles la capacité de l'autre à devenir sujet, à apprendre, à participer et à contribuer ? »

Cette question permet de relier directement vulnérabilité et éducation. L'école ne peut supprimer la fragilité inhérente à toute existence ; elle peut en revanche éviter de la transformer en exclusion ou en assignation. Mieux encore, elle peut créer les conditions permettant à chacun de découvrir qu'il possède des capacités, qu'il peut recevoir de l'aide mais aussi en donner, et qu'il a une place dans une communauté.

La dévulnérabilisation ouvre ainsi naturellement sur la fraternité : lorsque l'éducation ne cherche plus seulement à protéger les plus fragiles, mais à rendre chacun capable d'agir avec

les autres et pour les autres, elle devient un apprentissage concret de l'interdépendance et de la vie commune.

IV. De la dévulnérabilisation à une fraternité du quotidien

La dévulnérabilisation ne constitue pas l'aboutissement d'une action éducative qui aurait pour objectif de rendre chacun définitivement autonome et indépendant. Une telle représentation méconnaîtrait une dimension essentielle de la condition humaine : nous sommes tous, à des moments différents de notre existence, susceptibles d'avoir besoin des autres. Celui qui aide aujourd'hui peut être aidé demain ; celui qui accompagne peut lui-même avoir besoin d'être accompagné. La vulnérabilité, loin de désigner seulement une faiblesse individuelle, révèle ainsi notre interdépendance. (Mounier, 1936 ; Ricœur, 1990)

Cette prise de conscience ouvre une autre manière de penser l'éducation. Il ne s'agit plus seulement de protéger les plus fragiles ou de développer leurs capacités d'agir, mais de construire des relations dans lesquelles chacun puisse être reconnu comme une personne capable de recevoir, de donner et de contribuer. C'est à cet endroit que la réflexion sur la vulnérabilité rencontre celle de la fraternité.

1. La vulnérabilité comme révélation de notre interdépendance

La vulnérabilité rappelle une évidence que les logiques de performance et d'autosuffisance tendent parfois à masquer : personne ne se suffit à lui-même. L'être humain se construit dans des relations de dépendance, de réciprocité et de coopération. L'enfant dépend de l'adulte pour apprendre et grandir ; l'adolescent a besoin de pairs pour construire son identité ; l'adulte lui-même traverse des périodes où il doit recevoir soutien, soin ou accompagnement.

Cette interdépendance ne doit pourtant pas être comprise comme une simple succession de situations d'assistance. Elle peut devenir le fondement d'une relation réciproque dans laquelle chacun possède quelque chose à recevoir et quelque chose à apporter. Même celui qui est momentanément vulnérable peut être acteur, contribuer au groupe, prendre soin d'un autre ou transmettre une expérience.

La vulnérabilité acquiert alors une portée anthropologique et éducative : elle révèle que notre humanité est relationnelle. La vulnérabilité révèle notre interdépendance ; la fraternité en est la réponse éthique et politique.

Cette perspective permet de dépasser une opposition trop simple entre les « vulnérables » et ceux qui seraient supposés ne pas l'être. La fraternité commence précisément lorsque la fragilité de l'autre cesse d'être considérée comme un problème appartenant uniquement à l'autre.

2. Fraternité, solidarité, care : trois manières de penser le lien

Cette réflexion conduit à distinguer trois notions proches mais qui ne se recouvrent pas entièrement.

La solidarité renvoie à une responsabilité collective : elle suppose que les membres d'une société se reconnaissent des obligations réciproques et organisent des formes de soutien et de justice. Elle peut prendre une dimension institutionnelle et politique. (Tronto, 1993)

Le care met davantage l'accent sur l'attention portée aux besoins concrets des personnes, sur la sollicitude et sur la responsabilité à l'égard de leur vulnérabilité. Il invite à prendre au sérieux ce qui, dans la relation, appelle présence, écoute et soin.

La fraternité, quant à elle, introduit une dimension de reconnaissance : elle consiste à considérer l'autre comme un semblable, comme quelqu'un avec qui une relation réciproque est possible. Elle ne se réduit donc ni à l'assistance ni à la protection. Elle suppose que celui qui reçoit puisse aussi devenir celui qui donne, que celui qui est accompagné puisse contribuer, et que la relation ne soit pas structurée durablement par une opposition entre aidant et aidé. (François, 2020)

Cette distinction est particulièrement importante en éducation. Une école fraternelle ne cherche pas simplement à prendre en charge les élèves considérés comme vulnérables. Elle cherche à construire une communauté dans laquelle chacun peut expérimenter qu'il compte pour les autres et qu'il peut lui-même être utile aux autres.

3. L'école, laboratoire de fraternité ?

L'école constitue à cet égard un véritable laboratoire de fraternité. Elle rassemble quotidiennement des personnes différentes par leur histoire, leurs capacités, leurs appartenances culturelles, leurs conditions sociales, leurs goûts et leurs manières d'apprendre. La rencontre de ces différences peut produire de la concurrence, de l'exclusion ou de la stigmatisation. Mais elle peut aussi devenir une expérience concrète de la vie commune.

La fraternité se construit alors dans des pratiques très simples : accueillir chacun, écouter une parole différente, organiser le tutorat et l'entraide, favoriser la coopération entre élèves, apprendre à demander de l'aide et à en donner, permettre l'erreur sans humiliation, recourir à la médiation plutôt qu'à l'affrontement, associer les élèves à certaines décisions et leur confier de véritables responsabilités.

Ces pratiques ne sont pas seulement des moyens pédagogiques. Elles transmettent une certaine conception de la personne et de la vie collective. L'élève apprend que la réussite n'est pas nécessairement un jeu à somme nulle, que la différence ne constitue pas une menace et que la contribution de chacun peut avoir une valeur pour le groupe.

La coopération prend ici une portée particulière. Elle permet de faire l'expérience que les capacités ne sont pas seulement individuelles : elles peuvent être relationnelles et collectives. On peut être capable avec les autres, grâce aux autres, et parfois pour les autres. (Sen, 1999 ; Nussbaum, 2011)

L'école devient ainsi un espace où la fraternité cesse d'être un idéal abstrait pour devenir une compétence sociale et une expérience vécue.

4. La fraternité à l'épreuve des gestes ordinaires

C'est cependant dans l'ordinaire de la vie et des relations que la fraternité éducative se vérifie le plus concrètement. Elle ne dépend pas d'abord de grands dispositifs ou de déclarations de principe. Elle se joue dans la manière dont un adulte s'adresse à un élève, dont il accueille une erreur, dont il corrige une copie, distribue la parole, pose une sanction ou reconnaît un progrès.

Elle se joue également dans le regard porté sur celui qui réussit moins, sur celui qui dérange, sur celui qui ne maîtrise pas encore les codes scolaires ou sur celui dont la différence est immédiatement visible. La fraternité consiste alors à ne pas réduire une personne à sa difficulté, à son comportement, à son origine ou à ses résultats.

Une question pourrait ainsi devenir un fil directeur de l'action éducative : que faisons-nous, chaque jour, qui augmente ou diminue la capacité de l'autre à être sujet ?

Cette question rejoint la notion de « pouvoir personnalisant ». Une relation éducative peut diminuer l'autre, le rendre dépendant, silencieux ou incapable de se penser autrement que dans le regard porté sur lui. Elle peut, au contraire, accroître sa confiance, sa participation, son autonomie et sa responsabilité. Le pouvoir éducatif trouve alors sa légitimité non dans la domination, mais dans sa capacité à rendre l'autre davantage capable d'agir. (Mounier, 1936) (Mounier, 1936 ; Nussbaum, 2011)

La fraternité du quotidien n'est donc ni une simple bienveillance ni un supplément moral ajouté aux pratiques scolaires. Elle constitue une manière de penser la relation éducative. Elle suppose de tenir ensemble vulnérabilité et capacité, dépendance et autonomie, attention à l'autre et responsabilité personnelle. (François, 2020)

Ainsi comprise, la dévulnérabilisation ne conduit pas à un monde sans fragilité. Elle ouvre plutôt à une communauté dans laquelle la fragilité de chacun peut être reconnue sans devenir une identité, une exclusion ou une assignation. La fraternité commence peut-être lorsque nous cessons de demander seulement comment rendre l'autre moins vulnérable et que nous nous demandons comment construire avec lui des relations dans lesquelles chacun puisse devenir davantage capable de vivre, d'apprendre et de contribuer.

Conclusion

La vulnérabilité est une donnée anthropologique ; la vulnérabilisation, un processus social et relationnel ; la dévulnérabilisation, une dynamique de personnalisation. Tel est le fil qui traverse cette réflexion : **nous ne sommes pas seulement vulnérables, nous pouvons aussi être vulnérabilisés par les relations et les institutions, mais nous pouvons également être rendus davantage capables par elles.** L'école se situe précisément à ce point de tension. (Bolk, 1926 ; Castel, 1995 ; Nussbaum, 2011)

Elle peut fragiliser par l'échec répété, l'humiliation, l'assignation, l'indifférence ou l'exclusion ; elle peut, à l'inverse, devenir un **milieu capacitant**, où l'erreur devient occasion d'apprendre, où la différence n'est pas réduite à un déficit, où la parole est reconnue et où chacun peut expérimenter sa capacité à agir. La dévulnérabilisation prend alors un visage très concret : accueillir sans étiqueter, écouter avant de juger, corriger sans humilier, reconnaître les progrès, différencier les apprentissages, faire coopérer, permettre de demander de l'aide et donner à chacun une responsabilité réelle.

La question éducative qui en découle est dès lors simple, mais exigeante : **nos pratiques augmentent-elles ou diminuent-elles la capacité de l'autre à devenir sujet, à participer et à contribuer ?** Cette question déplace la responsabilité éducative : il ne s'agit plus seulement de ne pas faire violence, mais de créer activement les conditions dans lesquelles l'autre peut grandir. C'est le sens d'une **responsabilité générative** : exercer son pouvoir non pour agir à la place de l'autre, mais pour accroître son pouvoir d'agir.

La fraternité apparaît alors comme l'aboutissement naturel de ce parcours. Parce que la vulnérabilité révèle notre interdépendance, elle invite à construire des relations qui ne séparent pas durablement ceux qui aident de ceux qui sont aidés. Dans l'école, la fraternité se vérifie dans les gestes ordinaires : faire une place, donner la parole, coopérer, prendre soin, reconnaître la contribution de chacun.

De *Fratelli tutti* à *Magnifica Humanitas*, il devient ainsi possible de dessiner une même trajectoire : **de la vulnérabilité à la relation, de la relation à la responsabilité, de la responsabilité à l'éducation, et de l'éducation à une fraternité vécue au quotidien**. Une école personnaliste ne prétend pas supprimer la vulnérabilité. Elle refuse qu'elle devienne exclusion, humiliation ou assignation, et cherche à faire de la relation un espace où chacun puisse être reconnu, devenir capable et contribuer à faire grandir les autres. (François, 2020)

Références bibliographiques

BECKER, Howard S., *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*, New York, The Free Press, 1963.

BOLK, Louis, *Das Problem der Menschwerdung*, Jena, Gustav Fischer, 1926.

CASTEL, Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

FRANÇOIS, *Fratelli tutti. Lettre encyclique sur la fraternité et l'amitié sociale*, 3 octobre 2020, Vatican.

GILLIGAN, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1982.

LEVINAS, Emmanuel, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff, 1961.

MOUNIER, Emmanuel, *Manifeste au service du personnalisme*, Paris, Fernand Aubier-Éditions Mouton, 1936.

NUSSBAUM, Martha C., *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge (Mass.) / London, Belknap Press of Harvard University Press, 2011.

RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

ROSENTHAL, Robert ; JACOBSON, Lenore, *Pygmalion in the Classroom*, *The Urban Review*, vol. 3, 1968, p. 16-20.

SEN, Amartya, *Development as Freedom*, New York, Alfred A. Knopf, 1999.

TRONTO, Joan C., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, New York, Routledge, 1993.

Note éditoriale. Les références ont été insérées au fil du texte uniquement lorsqu'un auteur ou une conception est directement mobilisé. Les notions de « dévulnérabilisation », de « pouvoir personnalisant » et de « milieu capacitant » restent présentées comme des formulations opératoires de l'article ; elles ne sont pas attribuées artificiellement à un auteur unique.

Pour citer cet article

Référence électronique

Jean-Louis Barbon, «Vulnérabilité et vulnérabilisation : L'École peut-elle devenir un lieu de fraternité ? », *Educatio* [En ligne], n°17 | 2026. URL : <http://revue-educatio.eu>

Droits d'auteurs

Tous droits réservés