



Article scientifique

Article

2023

Published version

Public access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

---

« Être capable d'entrer dans un ordre symbolique » : Essai de schématisation des conditions de l'autonomie pour une philosophie de l'éducation à partir de Paul Ricœur

---

Perrenoud, Manuel

#### How to cite

PERRENOUD, Manuel. « Être capable d'entrer dans un ordre symbolique » : Essai de schématisation des conditions de l'autonomie pour une philosophie de l'éducation à partir de Paul Ricœur. In: Éthique publique, 2023, vol. 24, n° 2, p. 7171. doi: 10.4000/ethiquepublique.7171

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:166787>

Publication DOI: [10.4000/ethiquepublique.7171](https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.7171)

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 16.03.2023 11:36

« Être capable d'entrer dans un ordre  
symbolique » : Essai de schématisation des  
conditions de l'autonomie pour une philosophie de  
l'éducation à partir de Paul Ricoeur

Manuel Perrenoud

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/7171>

ISSN : 1929-7017

**Éditeur**

Éditions Nota bene

Ce document vous est offert par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



**Référence électronique**

Manuel Perrenoud, « Être capable d'entrer dans un ordre symbolique » : Essai de schématisation des conditions de l'autonomie pour une philosophie de l'éducation à partir de Paul Ricoeur », *Éthique publique* [En ligne], vol. 24, n° 2 | 2023, mis en ligne le 24 janvier 2023, consulté le 24 janvier 2023.  
URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/7171>

---

Ce document a été généré automatiquement le 24 janvier 2023.

Tous droits réservés

---

# « Être capable d'entrer dans un ordre symbolique » : Essai de schématisation des conditions de l'autonomie pour une philosophie de l'éducation à partir de Paul Ricœur

Manuel Perrenoud

---

- 1 Ce texte propose un exercice de schématisation dans le domaine de l'éducation à l'autonomie, à partir d'une série de commentaires du travail philosophique de Paul Ricœur. Cette pensée importante et imposante, semble permettre en effet d'aborder, en la médiatisant sous différentes de ses conditions, la question de l'autonomie des individus et de leur entrée, éventuellement de leur participation, dans un ordre symbolique qui ferait pour eux autorité.
- 2 À la faveur de quelques incises de Ricœur, dans un texte adressé aux professions de justice qui inscrit explicitement la pratique du droit dans l'orbite d'une pratique d'éducation, nous inscrivons notre propos dans un horizon éducatif, et même pédagogique, que Ricœur lui-même pointe à différents endroits.
- 3 Il s'agit d'ouvrir une perspective dans le champ de l'éducation, sur la base de trois schèmes articulés les uns aux autres, pour alimenter trois axes de réflexion critique : une critique philosophique d'une conception spontanéiste de l'autonomie individuelle, une critique politique d'une conception arithmétique de l'égalité des chances sociales, une critique pédagogique d'une conception impérative de l'autorité des institutions.
- 4 Sur ces trois axes, le choix du détour, selon une figure fréquente dans la pensée de Ricœur qui nous invite à endosser la « voie longue de l'herméneutique » (Greisch, 2011), empêchera de compléter le propos tenu ici, qui relève d'une anthropologie philosophique, par une ouverture concrète vers des recommandations pédagogiques ou

des pratiques de formation, en particulier pour ce qui nous occupe, dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation selon une approche de philosophie sociale. Une certaine abstraction découle donc de la perspective de schématisation qui permet d'aborder la question de l'autonomie sur différents plans pour les schématiser ensemble.

- 5 Les professions de justice auxquelles s'adresse Ricœur dans le texte que nous prenons pour point de départ sont confrontées quotidiennement à des individus dont la responsabilité et la vulnérabilité sont engagées et dont l'autonomie est en question, d'emblée soumise, dans le cas français du moins, à une appréciation par degrés, au cœur de l'acte de juger.
- 6 Si un soupçon d'incapacité fondamentale peut en effet menacer ou vulnérabiliser les chances de l'autonomie, un tel soupçon ne se *surmonte*, écrit Ricœur,
 

que par un sursaut, un *sursum*, que d'autres hommes peuvent encourager, accompagner, soutenir, par un faire confiance, un appel à, dont on retrouvera [...] la place en toute pédagogie, en toute éducation, morale, juridique et politique à la responsabilité et à l'autonomie. (Ricœur, 2022a : 126)
- 7 Si les pôles de l'autonomie – « condition de possibilité » et « tâche à remplir » (Ricœur, 2022a : 148) – « se croisent paradoxalement dans le même univers de discours, celui du sujet de droit », une solution spéculative à ce paradoxe éthico-juridique se saurait suffire. Mais, ajoute-t-il, « une solution pragmatique reste ouverte, qui repose sur une pratique des médiations » ; « médiations pratiques », « multiples », mais surtout qui « relèvent d'une pratique de l'éducation » (Ricœur, 2022a : 148).
- 8 Au-delà de l'intérêt qu'il y a à comprendre cette perspective pour elle-même, dans le cadre juridique, et les modalités de coopération professionnelle qu'elle peut ouvrir avec d'autres « professions de parole » (Ricœur, 2022a : 129) – leur profession, celle de Ricœur, la nôtre... –, c'est dans le domaine de l'éducation que nous cherchons à schématiser l'appréhension de telles médiations qui, à la fois, conditionneraient et viseraient une certaine autonomie des sujets.
- 9 Trois grands schèmes sont proposés qui viseraient une éducation du rapport à l'ordre symbolique. Une triple logique, de liaison, de distribution et d'orientation est proposée, dont les enjeux sont formulés sur des plans d'analyse différents et articulés, pour envisager de prendre à revers les schèmes inverses (déliaison, assignation, désorientation) et les figures spectrales d'une *inquiétante vulnérabilité* qui leur correspondent ; des figures qui sont ici comme sous-entendues faute d'espace.
- 10 L'idée de *schème de liaison* résume d'abord, sur le plan de l'anthropologie philosophique fondamentale, l'enjeu d'une conception dialogique de l'autonomie que Ricœur soutient en démontrant que la subjectivité du soi est indissociable d'une expérience de l'altérité à laquelle il est appelé à répondre. Si l'ancrage d'une telle position relève en dernière instance d'une ontologie, il est saisi ici dans le condensé qu'en propose Ricœur dans le cadre juridique, à partir de la liaison interne que le double mot lui-même d'autonomie contient. Nous proposons d'enrichir avec Ricœur la sémantique de ce lien dialogique, interne à l'autonomie, en extrapolant une opération infinitive qui consisterait à *inscrire son action dans un ordre symbolique*.
- 11 L'idée de *schème de distribution* résume ensuite, sur un plan politique cette fois, l'enjeu d'une médiation sociale du rapport entre chaque soi et un ordre symbolique. Le schème de liaison, établi sur un plan fondamental est projeté sur le plan des conditions d'effectuation. Nous avons affaire avec Ricœur à une visée d'intermédiation à trois

niveaux, selon laquelle une composante personnelle est liée, par l'intercession d'une composante interpersonnelle, à une composante sociétale. La question de l'autonomie est alors posée en termes de chances ou de probabilités sociales.

- 12 L'idée de *schème d'orientation* résume enfin, sur un plan pédagogique ou culturel, l'enjeu d'accompagnement d'une autonomie dialogique dans un champ de pouvoir qui peut être à son tour conçu comme un champ d'apprentissage. Un *défaut de crédibilité de l'ordre symbolique*, que Ricœur problématise sur le versant d'une crise des sources de l'autorité, est centralement en jeu. Y compris dans le champ juridique, c'est sur la crédibilité de l'ordre que pourraient ou devraient porter des efforts pédagogiques pour rendre, par un « projet de langage » (Ricœur, 1991 : 137), son autorité crédible. Apprendre à se situer soi-même dans un tel ordre supposerait une *figuration* sensée des biens et des maux, mais aussi des dispositions et des pratiques, qui constitueraient les repères normatifs et évaluatifs de l'ordre en question, permettant aux sujets de se lier eux-mêmes à ses normes parce qu'ils les comprennent.

## Se lier (dialogiquement) à des symboles

- 13 Ricœur s'éloigne à sa manière du « kantisme orthodoxe » à qui il reproche « une version monologique du lien entre le soi et la norme au sein de l'idée d'autonomie » (Ricœur, 2022a : 145-146). Cette formule elliptique qu'il faudrait expliquer en détail à partir de nombreux arguments de *Soi-même comme un autre* (Ricœur, 1990) permet d'abord d'introduire ici la problématique. Le reproche porte seulement, même s'il est majeur, sur le caractère *monologique* d'une approche de l'autonomie à la manière de Kant, non sur l'idée d'autonomie elle-même (il y a bien pour Ricœur une idée d'autonomie – « une idée-projet ») ni sur la question d'un lien entre un « soi » et une « norme » comme phénomène ou enjeu interne à l'idée d'autonomie. Un schème de liaison (de « ligature » dit Ricœur) est même central.

La question qui vient alors à l'esprit concerne le lien entre l'idée de tenir quelqu'un pour le véritable auteur d'une action et celle de placer cette action sous l'obligation. C'est au fond, le sens de l'opération synthétique opérée par Kant dans l'idée d'autonomie qui joint *auto* à *nomos*, « Soi-auteur » à « loi qui oblige ». Kant se bornait à tenir ce lien pour un jugement synthétique a priori non sans ajouter que la conscience que nous avons de cette liaison est « un fait de la raison », autant dire une donnée irréductible de l'expérience morale. Je crois que nous pouvons réfléchir plus avant sur cette ligature en recourant aux ressources d'une phénoménologie de l'expérience morale, à laquelle nous demanderons de faire apparaître le lieu où coïncident la force de ce lien et la vulnérabilité qui impose à l'idée d'autonomie d'occuper les deux positions en apparence contraires de présupposition et de but à atteindre, de condition de possibilité et de tâche. (Ricœur, 2022a : 138-139)

- 14 Ricœur propose une qualification et une extension, dans une perspective éducative, de l'enjeu de liaison entre un soi et un « ordre symbolique pratique » (Ricœur, 2022b : 85), dont il s'agirait de donner une version médiatisée conformément au style de l'herméneutique de Ricœur et à sa méthode de la dialectique fine.
- 15 Notons qu'aux deux extrêmes du spectre de la liaison, dont il est question, figurent deux écueils que Ricœur cherche à maintenir – en tant que limites externes – et à mettre à l'épreuve : aucun solipsisme originaire du côté du soi, ni aucun formalisme pur du côté de la norme ne sont des options philosophiques (respectivement ontologique et

déontologique) recevables selon la « voie longue de l'herméneutique » (Greisch, 2011) déjà évoquée, qui ne rencontre et ne propose que des médiations.

- 16 Du fait de son adresse à des professionnels de l'exercice du droit, le discours de Ricœur permet d'accéder assez directement au plus dur si l'on peut dire de cet « ordre symbolique pratique », qui inclut les normes d'obligation et d'interdiction, des normes qui autorisent face aux infractions – dans une société donnée – la sanction et la punition. Le soi – présumé ou estimé fautif ou coupable – est confronté au caractère *impératif* de la loi même si une certaine latitude interprétative s'impose aux juges appelés, non seulement à qualifier juridiquement des infractions, mais à inclure dans l'acte même de juger – et cela à la différence de leurs confrères anglo-saxons – le degré d'aptitude du prévenu à se situer par rapport à l'ordre symbolique. (Ricœur, 2022a : 143)
- 17 De la capacité autonome du sujet de droit dépend, dans cette logique, la légitimité du jugement, c'est-à-dire la reconnaissance de la loi qui fonde l'autorité de l'ordre symbolique *sur* les sujets. La sanction par le droit aurait à être, en ce sens, non seulement et strictement judiciaire, ni même morale, mais aussi éducative. La prise en compte de cette dimension éducative du jugement de droit justifie la qualification dédoublée de l'ordre symbolique en tant qu'ordre « éthico-juridique ».
- 18 L'extension de la *condition anthropologique* sous-jacente permet de penser les conditions de liaison – qui sont aussi des conditions de déliaison – entre un ordre symbolique-pratique auquel est attaché un *statut d'autorité qui oblige*, et chaque soi-même auquel est attaché une *position de sujet obligé*.
- Je dirai dans un langage moins dépendant de la lettre de la philosophie morale kantienne, qu'une norme – quel qu'en soit l'intitulé – appelle pour vis-à-vis un être capable d'entrer dans un ordre symbolique pratique, c'est-à-dire de reconnaître dans les normes une prétention légitime à régler les conduites. (Ricœur, 2022b : 84-85)
- 19 La capacité à entrer dans un ordre symbolique (« de soumettre notre action aux exigences d'un ordre symbolique ») (Ricœur, 2022a : 139) et à reconnaître sa prétention légitime à régler les conduites implique donc la question, centrale, du sens de l'autorité. Ce sont en fait les deux termes de la liaison entre un soi et une norme qui se prêtent à une caractérisation dialogique.
- 20 La réflexion de Ricœur sur le symbolique, et en particulier « l'aspect partagé de l'ordre symbolique », consiste à développer ou à étendre le champ de signification d'un tel schème de liaison. Si l'autorité doit être abordée par le côté de l'obligation (de l'ordre au sens le plus impératif), elle doit aussi, selon Ricœur, *se prêter à la reconnaissance*.
- Les symboles d'un ordre éthico-juridique relèvent d'une compréhension partagée. En ce sens, l'autorité attachée à un ordre symbolique a d'emblée une dimension dialogique. On peut à cet égard reprendre le concept hégélien de reconnaissance pour dire cette communalisation de l'expérience morale. Être capable d'entrer dans un ordre symbolique c'est être capable d'entrer dans un ordre de la reconnaissance, de s'inscrire à l'intérieur d'un nous qui distribue et met en partage les traits d'autorité de l'ordre symbolique. (Ricœur, 2022a : 146)
- 21 La question de la *distribution* apparaît, rhétoriquement attribuée ici à un « nous » qui *distribue*. Nous allons voir plus loin, en puisant à nouveau dans *Soi-même comme un autre*, que ce « nous » met sur la voie de « l'interprétation distributive de l'institution », dont la dimension de *mise en partage* qualifie déjà une part de l'enjeu.

- 22 Ce qui fait vis-à-vis de l'ordre, c'est un sujet capable de ce que nous proposons d'appeler des *opérations infinitives*. Le terme « opération » est proposé par Ricœur dans une formule : « Le soi est impliqué à titre réfléchi dans des opérations dont l'analyse précède le retour vers lui-même » (Ricœur, 1990 : 30). La réflexion ou la prise en soi et pour soi de telles opérations, suppose l'autonomie, mais la difficulté (voire l'impossibilité) d'une telle inscription met en « en doute l'autonomie de l'autonomie » (Ricœur, 1990 : 251), autrement dit sa vulnérabilité.

Toute la vulnérabilité qui fait contrepoint au sens de la responsabilité se laisse en effet résumer dans la difficulté qu'il y a pour chacun à *inscrire son action et son comportement dans un ordre symbolique*, et dans l'impossibilité dans laquelle se trouvent nombre de nos contemporains, principalement ceux que le système sociopolitique exclut, à *comprendre le sens et la nécessité de cette inscription*. (Ricœur, 2022a : 142 – nous soulignons)

- 23 Ces deux opérations emboîtées permettent une définition de l'autonomie. Serait autonome chaque sujet effectivement capable 1) d'inscrire son action et son comportement dans un ordre symbolique ; 2) de comprendre le sens et la nécessité de cette inscription. En vis-à-vis de ces opérations potentielles attachées à la *compétence* du sujet, la *mise en partage* des « traits d'autorité de l'ordre symbolique » est fondamentale pour que le sujet ne soit pas livré seul à la responsabilité de sa plus ou moins difficile *performance*.
- 24 « L'analyse » dont parle Ricœur, qui précède le retour sur lui-même du soi, et qui permet au soi d'être impliqué à titre réfléchi dans de telles opérations, dépend de la capacité de l'ordre symbolique à rendre légitime son autorité, c'est-à-dire à la fois nécessaire et sensée.

## Distribuer (politiquement) des chances d'autonomie

- 25 S'inspirer de la conception distributive de l'institution de Ricœur suppose de restituer à *minima* la dynamique d'ensemble de « l'intention éthique » qui soutient toute l'entreprise. La formule de l'« *ethos* de la personne » (Ricœur, 1992a : 221) est rappelée à de nombreuses reprises :

L'intention éthique, à son niveau le plus profond de radicalité, s'articule dans une triade où le soi, l'autre proche et l'autre lointain sont également honorés : vivre bien, avec et pour les autres, dans des institutions justes. (Ricœur, 2022b : 98)

- 26 Si une référence à des *institutions justes* est introduite, au pluriel, en tant que troisième composante de la visée éthique, l'idée de médiation institutionnelle permet de mieux comprendre l'institution, au singulier, c'est-à-dire, plus conceptuellement, en tant que « règle de distribution », comme nous allons le voir.
- 27 Encore plus que la liaison ou l'articulation, c'est la *cohésion* entre les composantes ou *jalons* de la visée éthique qui est elle-même considérée :
- Une interprétation distributive de l'institution », écrit Ricœur, « assure la cohésion entre les trois composantes individuelles, interpersonnelles et sociétales de notre concept de visée éthique. (1990 : 202)
- 28 La difficulté de rendre compte brièvement de l'introduction de ce concept tient à la densité de la discussion dans laquelle elle s'insère. C'est toute la conception du pouvoir et de la justice de Ricœur qui est impliquée dans une appropriation de très notables figures, dont principalement celle d'Hannah Arendt, pour ce qui concerne la question

du pouvoir (irréductible à la domination qui le structure), et Aristote avant elle, puis John Rawls ensuite, pour ce qui concerne surtout la distinction clé entre égalité et équité dans le réglage de la justice en tant que distribution et répartition.

- 29 La notion centrale de « vouloir vivre et agir ensemble » que Ricœur emprunte à Arendt (Ricœur, 1990 : 299-303) pour qualifier le pouvoir-en-commun, entendu comme idéal politique qui ferait tenir le fait de la *pluralité* humaine et la nécessaire *concertation* qui en découle, manque, dit-il, d'un « élément de distinction ». La souplesse du concept de distribution, que Ricœur revendique contre une limitation sur le plan strictement économique, lui permet d'envisager d'autres « biens », ou d'autres « parts » à distribuer. C'est de la participation au pouvoir-en-commun dont il est question comme idéal proprement politique, une distribution mécanique des parts au seul titre de l'égalité restant trop formelle, même si elle peut être nécessaire du point de vue du droit formel et de son arithmétique.
- 30 Une éthique de la participation, pour employer une expression que Ricœur lui-même n'emploie pas, impliquerait ainsi toutes les composantes de la visée éthique (individuelles, interpersonnelles et sociétales), l'idée de distribution permettant alors non seulement de penser l'enjeu au niveau sociétal des « structures institutionnelles propres aux différentes sphères d'activité en commun » (Ricœur, 1990 : 229), mais aussi l'ancrage sur le plan de la composante individuelle. La participation au pouvoir, autrement dit, parce qu'elle ne peut être seulement un impératif (ce qui en ferait une forme d'obligation), supposerait, à l'autre pôle du spectre, un optatif : une autre manière de nommer le souhait, le désir, la visée dont le point d'application ne peut être que des personnes (supposées capables d'entrer en concertation).
- 31 Une incise épistémologique, aussi décisive que latérale au cœur d'un développement consacré à l'idée de distribution par Ricœur, ajoute un élément majeur à cette schématisation. Le problème des *chances sociales de l'autonomie* trouve ici son point d'ancrage. C'est non seulement une conception distributive de l'institution que Ricœur propose, mais une conception probabiliste de la distribution des chances que chaque individu a, ou pourrait avoir de désirer ou d'imaginer y prendre part. Cette position exprime une approche *relationnelle* du « lien sociétal » qui est le complément d'une « conception relationnelle de l'autonomie » comme le dit Emmanuel Renault (2009 : 255).

L'institution en tant que régulation de la distribution des rôles, donc en tant que système, est bien plus et autre chose que les individus porteurs de rôles. Autrement dit, la relation ne se réduit pas aux termes de la relation. Mais une relation ne constitue pas non plus une entité supplémentaire. Une institution considérée comme règle de distribution n'existe que pour autant que les individus y prennent part. Et cette participation, au sens de prise de part, se prête aux analyses probabilistes qui n'ont pas d'autre point d'application que les comportements individuels. (Ricœur, 1990 : 234)

- 32 La logique de « médiation institutionnelle » s'appuie ici sur l'idée majeure que « la prise en considération de l'institution appartient à la visée éthique prise selon son amplitude entière » (Ricœur, 1990 : 234). *Amplitude* qui va d'un extrême à un autre de l'espace social mais sans se figer sur aucun, du fait même de l'ouverture dialogique à la fois des *sujets* (irréductibles à leur individualité rationnelle monologique) et des *ordres* d'autorité et de reconnaissance (qui font système sans être totalisables).
- 33 Le cas de l'exercice du droit a fait apparaître que c'est de la personne prévenue elle-même qu'une participation est attendue à l'autorité du droit. Même dans ou face à

l'institution judiciaire ou pénale, la personne (sujet de droit) est *appelée* à participer, à prendre part au sens, c'est-à-dire à la légitimité du jugement dont le caractère de vis-à-vis ne se réduit pas à sa force impérative. Les *opérations infinitives*, extrapolées plus haut, qui lient le sujet à l'institution par son inscription herméneutique, sont en jeu dans cette institution comme dans d'autres dans lesquelles la réglementation est plus souple, plus indéterminée, plus distendue, en un mot, moins directement violente. Y compris dans la justice, comme « instance paradigmatique » (Ricœur, 1995 : 176), toute l'amplitude de la visée éthique demande à être prise en considération, la médiation éducative cherchant, par-delà la sanction, à *assurer la cohésion* de toutes les composantes.

- 34 La réflexion sur l'enjeu de justice et son découplage de celui d'égalité est plus saillante dans le cas du droit que dans d'autres. Une « pédagogie de la peine », que va jusqu'à évoquer Ricœur (Ricœur, 1995 : 203), consisterait à rendre légitime aux yeux ou au sens du sujet auquel elle est appliquée, d'abord un certain retrait – alors reconnu comme juste – du *droit d'avoir part* à certaines activités (retrait, exclusion ou privation qui en fait un sujet inégal), mais aussi les conditions d'une restauration de ce droit et d'un retour à l'égalité face au même droit. Une certaine pratique différenciée de la peine impliquerait, à l'intérieur de l'exercice du droit, un raisonnement probabiliste. Si bel et bien les juges sont « appelés, non seulement à qualifier juridiquement des infractions », mais surtout pour ce qui nous occupe ici « à inclure dans l'acte même de juger – et cela à la différence de leurs confrères anglo-saxons – le degré d'aptitude du prévenu à se situer par rapport à l'ordre symbolique » (Ricœur, 2022a : 143), ce serait bien parce qu'un tel degré d'aptitude, que l'on peut appeler autonomie effective ou possible, serait directement sous l'effet de la distribution des chances, c'est-à-dire des dispositions et des positions dans l'espace social répondant, ou obéissant, selon l'expression clé de Pierre Bourdieu, à un ordre de « causalité du probable » (Bourdieu, 1974).
- 35 L'enjeu d'une justice conçue « comme équité », selon l'expression de Rawls que Ricœur discute et endosse à sa manière, c'est-à-dire l'exigence d'une *justice d'autant plus juste qu'elle se distribue inégalement*, est, de ce point de vue interne au raisonnement juridique, rendue particulièrement sensible et d'autant plus paradigmatique dans une perspective éducative qui voudrait tenir compte de l'inégale distribution des chances d'entrer dans un ordre symbolique.

## Orienter (pédagogiquement) des expériences morales

- 36 La phénoménologie de l'expérience, qui permet de thématiser l'opération de *situation de soi* « par rapport à l'ordre symbolique », a explicitement besoin, d'après Ricœur, de ce qu'il désigne comme une « sociologie du rapport à l'obligation » (Ricœur, 2022a : 142), pour aider la pratique de justice confrontée à des sujets présumés égaux *en droit*, de par l'universalité eidétique de leur *capacité de compétence anthropologique*, mais inégaux *de fait*, de par la conditionnalité historique de leur *possibilité de performance sociologique*. L'évaluation du degré d'aptitude d'un sujet à se situer par rapport à un ordre symbolique suppose donc de postuler sa capacité mais aussi de tenir compte de ses incapacités.
- 37 Les quelques linéaments que Ricœur propose des objets d'une sociologie du rapport à l'obligation, qualifient en quelque sorte les « *traits d'autorité* » qui auraient à être *distribués* pour soutenir la légitimité – la lisibilité – de l'ordre symbolique et rendre

possible sa reconnaissance, et, faudrait-il dire, son *apprentissage par celles et ceux qui ne peuvent pas ne pas en être partie prenante*. Ricœur résume à grands traits l'habilitation propre d'une telle sociologie, mais surtout indique un lien – de causalité et/ou de motivation – qui relie les *difficultés* à se situer soi-même par rapport un ordre symbolique à la *crédibilité* des sources de cet ordre.

Ce que la sociologie seule est habilitée à faire, par enquête ou autrement, c'est une étude par milieu, par âge, par sexe, etc. des modalités de réception, de transmission, d'intériorisation des codes relevant d'un ordre symbolique considéré. [...] Quoi qu'il en soit des analyses fines des incapacités morales dont le juge comme d'ailleurs le psychiatre doit tenir compte, on ne sera pas surpris si l'on voit toutes les études de cas et de milieux converger vers le même foyer, la perte de crédibilité des sources traditionnelles d'autorité. (Ricœur, 2022a : 143-144)

- 38 Si donc les actes ou les « pratiques normatives » (Frega, 2015) des dépositaires d'autorité doivent tenir compte « des déficits » (une autre manière de nommer les incapacités avec toute les précautions sociogénétiques dites), c'est, dit-il encore, au niveau même de la *figuration de l'obligation* : moindre sensibilité à l'injonction, perte de pertinence des récits fondateurs, moindre pouvoir de séduction des héros de la vie morale, moindre discernement des sentiments moraux, perte d'énergie de ce que Charles Taylor appelle « évaluations fortes ». (Ricœur, 2022a : 143)
- 39 On ne peut malheureusement que spéculer comme nous le faisons en partie nous-mêmes ici, sur ce que serait, dans les termes de Ricœur, une traduction ou une transposition didactique et pragmatique, c'est-à-dire au final scolaire, des grandes lignes, qu'on peut dire curriculaires, soulevées par cette ouverture vers une pédagogie de l'autorité qui dépasserait le cadre juridique où elle est suggérée.
- 40 Un aspect, encore saisi à l'intérieur de la philosophie du droit, donne une indication d'une condition sans doute majeure d'une telle approche médiatisée de l'autorité : c'est la « finalité longue » dans laquelle elle ne peut que se développer même si l'épreuve de la « finalité courte » caractérise aussi l'acte pédagogique, mais autrement que l'acte de juger : si l'éducation aussi *tranche*, on peut concevoir que d'innombrables actes à finalité courte (de jugement – juridique ou d'ailleurs médical – et/ou d'enseignement) soient comme emboîtés dans une finalité et une hiérarchie de finalités plus longue.
- Je distinguerai une finalité courte, en vertu de laquelle juger signifie trancher, en vue de mettre un terme à l'incertitude ; à quoi j'opposerai une finalité longue, plus dissimulée sans doute, à savoir la contribution du jugement à la paix publique. (Ricœur, 1992b : 20)
- 41 Si la dimension paradigmatique de la pratique de justice a des limites pour l'éducation, ce serait notamment parce que les actes aussi tranchés que ceux de jugement justicier seraient plus diffus ou justement emboîtés dans des « chaînes d'actions » (Ricœur, 1990 : 182) ; la notion même d'acte de pédagogie, étant peut-être même présomptive du fait de la performativité moins immédiate de ce genre d'actes. Les effets recherchés de la relation pédagogique – ou même les effets visés à travers une éthique – le seraient moins par une succession d'actes que par des « actions longues que sont les pratiques » (Ricœur, 1990 : 182), elles-mêmes emboîtées dans un *champ pratique* (Ricœur, 1990 : 187).
- 42 Si c'est la tâche, propose Ricœur, « d'une enquête sur la *praxis* et les pratiques de discerner les points d'implantation d'une évaluation proprement éthique de l'agir humain » (1990 : 136), la sociologie du rapport à l'obligation ne peut manquer d'être une sociologie des pratiques d'évaluation. Les opérations d'apprentissage que nous

avons extrapolées auraient à être elles aussi médiatisées par des pratiques d'évaluation (ou de *valuation* dirait-on dans une veine pragmatiste issue de John Dewey (2011), pour éviter de les assimiler trop vite aux pratiques d'évaluation scolaire au sens plus habituel, en particulier sommative et certificative).

- 43 C'est cette dernière ouverture qui invite selon nous à considérer un troisième schème, à partir ici d'une lecture de Charles Taylor par Ricœur. Il s'agit de proposer un pas de plus vers un travail d'imagination curriculaire adapté à une éthique éducative qui informerait une *pédagogie de l'autorité*, sur le versant positif de l'autonomie sociale, qui travaillerait les *motifs* d'un rapport autonome à un ordre symbolique apparaissant crédible.
- 44 La question des « évaluations fortes » que Ricœur met au centre de son commentaire de Charles Taylor est immense. Elle touche aux « sources traditionnelles de l'autorité » dont on n'évoquera pas ici la vertigineuse diversité des traditions convoquées, pas plus donc que les « biens » qu'elles évaluent, pour nous en tenir à un grand enjeu programmatique, centré sur la notion d'orientation et sur l'usage d'une métaphore spatiale dont la pertinence pédagogique a déjà été mise en œuvre, en particulier dans le pragmatisme de Michel Fabre (2011).
- 45 La question de l'*orientation de la vie* occupe, dans ce commentaire, une place médiale en ce qu'elle est elle aussi distribuée aux deux extrêmes du spectre des composantes de la visée éthique. L'« espace moral », dont il sera question plus loin, est typique d'un espace de liaison – non hypostasiée – entre deux pôles : une *liaison de correspondance* entre chaque « soi évaluant » (plus ou moins disponible) et différents « biens évalués » (plus ou moins à disposition), entre « angles de perspective » qui ouvrent et « repères éthiques qui règlent notre orientation ».
- On peut parler [...] d'*orientation* dans un espace moral (aspect auquel on est particulièrement sensible quand on se sent désorienté ou, comme on dit, volontiers aujourd'hui, privé de repères...). [...] La métaphore spatiale (mais ne recèle-t-elle pas un sens plus originaire de l'espace lui-même ?) se reverse d'ailleurs aisément du soi évaluant sur les biens évalués : on peut parler de la « carte » sur laquelle sont disposés les « repères » éthiques qui règlent notre orientation et sur laquelle s'ouvrent nos angles de perspective. (Ricœur, 2022c : 274-275)
- 46 L'opération qui consiste à *s'orienter dans un espace moral par rapport à des repères* traduirait ou transposerait, dans un registre plus substantiel, en lui donnant des « qualifications éthiques » plus précises, l'opération de situation par rapport à un ordre symbolique. Si la pensée de Ricœur n'est pas orientée elle-même vers l'intérieur et l'ordinaire des pratiques pédagogiques, ni vers la transposition d'une telle cartographie morale dans une hypothétique « culture scolaire » d'après l'expression d'André Chervel (1998), rien n'empêche de viser ces enjeux.
- 47 L'« herméneutique critique » (Ricœur, 1986a : 362) qui compose avec la « critique des idéologies » de Habermas et l'« herméneutique des traditions » de Gadamer, que suppose cet immense travail cartographique (ou de *figuration curriculaire*), concerne d'abord la perspective des débats et controverses dans l'espace public d'apparition où des pratiques de médiation dissensuelle entre une pluralité de sources d'autorité sont en dispute. La perspective d'y *stabiliser des qualifications éthiques*, évoquées dans le dernier extrait ci-dessous, s'avère elle-même fragile, serait-ce selon une approche éthique visant un accord minimal, au vu de la violence sociale et politique à laquelle un « projet de langage » (Ricœur, 1991 : 137) est censé répliquer.

C'est dans une philosophie morale attentive aux dispositions habituelles les plus enracinées dans la vie, ou, si l'on peut dire, attentive aux manières de mener sa vie selon l'une ou l'autre orientation – c'est dans une telle philosophie que la question est rendue plus urgente de donner un statut stable aux qualifications éthiques [...] susceptibles d'assurer la transition entre le vivre naturel ou biologique et le vivre bien de la condition éthique des humains. (Ricœur, 2022c : 269)

- 48 La finalité d'un tel projet ne peut donc être que longue, comme nous l'avons vu, et une proposition aussi schématique que la nôtre ouvre au mieux un horizon de transposition vers des pratiques pédagogiques, elles-mêmes inscrites dans une « logique d'enquête », pour parler à nouveau comme Dewey.
- 49 Quelques grandes opérations pédagogiques, internes à de telles pratiques d'enquête, peuvent, pour finir, être encore extrapolées des propositions de Ricœur. Face à un *espace moral* – lui-même composé de pratiques, de dispositions, de repères et d'expériences « d'intériorisation de codes » qui peuvent être *figurées en conflit* –, les opérations potentielles nommées par Ricœur dans son commentaire de Taylor sont diverses, toutes issues du constat que les évaluations fortes en jeu ne peuvent être traitées en un bloc.
- 50 Ces opérations, que nous ne pouvons que suggérer dans l'approche schématique adoptée ici, sont d'abord des opérations historiographiques que l'on propose de transposer dans une perspective pédagogique. Polarisation, discrimination, hiérarchisation, articulation, mobilisation, interlocution, pour mentionner sans autres précisions les termes issus du commentaire de Ricœur (2022c : 268-269), seraient les grandes opérations appliquées aux « évaluations fortes » propres à alimenter un *travail de figuration*.
- 51 Un tel travail savant que l'on pourra dire aussi volontiers pragmatique, dont les mémoires et les traditions diverses constituent le répertoire, contribuerait à figurer et à mettre en partage, toujours dans la perspective de soutenir l'opération éducative de situation réflexive des sujets dans *un ordre symbolique qui aurait la charge de se rendre orientant* – comme l'on évoque aujourd'hui une « approche orientante » en matière d'orientation scolaire (Canzittu, 2019) ou des « environnements capacitants » (Fernagu Ouget, 2012) dans l'organisation du travail.

## En conclusion

- 52 En proposant une lecture de Ricœur sur les différents plans parcourus ci-dessus, nous avons adopté paradoxalement une approche schématisante qui n'aborde pas concrètement la question des « médiations pratiques » ni la « pratique d'éducation » proprement dite, dont Ricœur indique la nécessité au cœur même de l'exercice de la justice et dont il faudrait poursuivre la description et la problématisation dans de multiples arènes plus directement éducatives ou pédagogiques.
- 53 Un travail conceptuel et historique consacré à la notion d'autorité dans le champ éducatif comme celui de Bruno Robbes (2014) constituerait par exemple un ancrage de choix pour coupler l'approche herméneutique de l'autorité soutenue ici à partir de Ricœur, avec l'héritage complexe de la pédagogie institutionnelle pour laquelle la question de la manière dont l'institution fait sens pour les sujets peut apparaître est centrale. Une approche sociodidactique comme celle d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, peut, elle aussi, offrir une voie vers la description, en particulier parce qu'elle

met en évidence une pluralité « de registres différents et complémentaires [scolaire, cognitif, culturel, identitaire symbolique] de mobilisation des élèves » (Bautier et Rayou, 2013 : 32), en problématisant dans une *logique d'inscription* qui concorde selon nous avec celle profilée à partir de Ricœur, et qui met elle aussi l'accent sur l'exigence de lisibilité, voire de clarté, des attendus de l'institution plus que sur une autonomie individuelle présumée déjà capable.

- 54 La complexification (sémantique et pragmatique) de la notion d'autonomie à partir de Ricœur, comme *opération d'inscription dialogique dans un ordre symbolique*, aurait donc son pendant dans la complexification de la notion d'autorité comme ordre symbolique soumis à des processus de mise en partage qui le ferait apparaître, à celles et ceux qui auraient à s'y inscrire, comme légitime, nécessaire et sensé.
- 55 Si notre proposition de schématisation a procédé à de sérieux raccourcis au regard des ramifications dans l'œuvre de Ricœur, et si les ouvertures manquent vers des enjeux dans le champ des pratiques éducatives et pédagogiques, nous espérons avoir respecté l'esprit de ce philosophe et suscité l'intérêt pour la « voie longue », que nous soutenons, d'une philosophie de l'éducation inspirée de Ricœur, et dont l'idée d'autonomie peut demeurer une notion-phare à condition d'en étendre l'amplitude conceptuelle, et institutionnelle, dans une optique de prise en charge politique aussi bien que pédagogique des enjeux de distribution des chances sociales d'entrer dans un ordre symbolique et de dialoguer avec ses obligations.
- 56 Qu'une forme d'autonomie visée dépende à ce point des phénomènes et enjeux de liaison, de distribution et d'orientation que nous avons parcourus avec Ricœur sur différents plans (anthropologique, politique, culturel), place ou replace fermement la tâche et la charge des chances d'autonomie du côté de celles et ceux que nous avons appelés les dépositaires de l'autorité et qui ont, de différentes manières, un certain pouvoir, à la fois ou respectivement, sur les causalités du probable et/ou sur les motivations du préférable.

---

## BIBLIOGRAPHIE

BAUTIER, Élisabeth et Patrick RAYOU (2013), « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation et didactique*, <http://educationdidactique.revues.org/1721> (consulté le 31 octobre 2015).

BOURDIEU, Pierre (1974), « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42.

CANZITTU, Damien (2019), *Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation scolaire à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle*, Éducation, Université de Mons (UMONS). tel-02280760

CHERVEL, André (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

DEWEY, John (2011), *La formation des valeurs*, Paris, Les empêcheurs de penser en rond – La Découverte.

- FABRE, Michel (2011), *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.
- FERNAGU OUDET, Solveig (2012), « Favoriser un environnement “capacitant”, dans les organisations », dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre au travail*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-213.
- FREGA, Roberto (2015), *Les pratiques normatives*, [en ligne], <http://sociologies.revues.org/4969> (consulté le 23 février 2015).
- GREISCH, Jean (2011), « Vers une herméneutique du soi : la voie courte et la voie longue », *Revue de Métaphysique et de Morale*, vol. 3, p. 413-427.
- JULLIEN, François (2012), *L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité*, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00677232> (consulté le 8 juin 2012).
- RENAULT, Emmanuel (2009), « Modèles du social et modèles de l'autonomie », dans M. JOUAN, *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, Paris, Presses universitaires de France, p. 253-268.
- RICŒUR, Paul (1983), *Temps et récit. Tome I : L'intrigue et le récit historique*, Paris, Point-Seuil.
- RICŒUR, Paul (1986a), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Paris, Point-Seuil.
- RICŒUR, Paul (1986b), « L'initiative », dans E. LEONARDY et al., *Labyrinthe : Parcours éthiques*, <http://books.openedition.org/pusl/6369> (consulté le 14 mai 2022).
- RICŒUR, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Point-Seuil.
- RICŒUR, Paul (1991), « Violence et langage », dans P. RICŒUR, *Lectures 1*, Paris, Point-Seuil, p. 130-140.
- RICŒUR, Paul (1992a), « Approches de la personne », dans P. RICŒUR, *Lectures 2*, Point-Paris, Seuil, p. 203-221.
- RICŒUR, Paul (1992b), « L'acte de juger », *Esprit*, n° 183, p. 20-25.
- RICŒUR, Paul (2022a), « Autonomie et vulnérabilité », dans P. RICŒUR, *Le Juste II*, Paris, Point-Seuil, p. 121-149.
- RICŒUR, Paul (2022b), « De la morale à l'éthique et aux éthiques », dans P. RICŒUR, *Le Juste II*, Paris, Point-Seuil, p. 81-99.
- RICŒUR, Paul (2022c), « Le fondamental et l'historique. Note sur *Source of the self* de Charles Taylor », dans P. RICŒUR, *Le Juste II*, Paris, Point-Seuil, p. 267-292.
- RICŒUR, Paul, (1984), « L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social, *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, vol. 2, p. 53-64.
- ROBBES, Bruno (2014), « Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? », *Recherches & éducations*, vol. 11, p. 125-139.

## RÉSUMÉS

Ce texte propose, à partir de réflexions de Paul Ricœur sur la philosophie de la justice, trois schèmes de pensée, articulés les uns aux autres dans une perspective de philosophie des pratiques éducatives. Une conceptualisation étendue de l'autonomie est soutenue, en tant qu'inscription réflexive de chaque sujet humain dans un ordre symbolique et pratique. Le

premier enjeu réside dans l'ouverture dialogique de la liaison (anthropologique) entre des sujets et des normes ; le second enjeu thématise l'amplitude de la distribution (sociologique) des chances pour chaque sujet d'effectuer ses capacités présumées de se lier institutionnellement à un ordre symbolique ; le troisième enjeu profile la responsabilité d'une orientation (pédagogique) des sujets par un travail de figuration et de repérage normatif dans un espace moral et curriculaire qui, pour faire autorité, aurait à mettre sa crédibilité en partage. L'approche herméneutique des phénomènes de liaison, de distribution et d'orientation de l'autonomie s'ouvre finalement à la rencontre des recherches en éducation branchées sur les enjeux d'institution coopérative du travail scolaire et d'arrière-plan sociodidactique qui conditionnent les possibilités offertes aux sujets, par l'institution scolaire, d'entrer et de se reconnaître dans un ordre symbolique.

This paper proposes, starting from Paul Ricoeur's reflections concerning the philosophy of justice, three schemes of thought, articulated one to the other in a perspective of philosophy of educational practices. An extended conceptualization of autonomy is supported, as a reflexive inscription of each human subject in a symbolic and practical order. The first issue lies in the dialogical opening of the (anthropological) connection between subjects and norms; the second issue thematizes the amplitude of the (sociological) distribution of chances for each subject to carry out its presumed capacities to bind itself institutionally to a symbolic order; the third issue outlines the responsibility of a (pedagogical) orientation of subjects through a work of figuration and normative location in a moral and curricular space that, in order to be authoritative, would have to put its credibility in common. The hermeneutical approach to the phenomena of binding, distribution and orientation of autonomy finally opens up to the intersection of research in education connected to the issues of cooperative institution of school work and socio-didactic background which condition the possibilities offered to subjects, by the educational institution, to enter and recognize themselves in a symbolic order.

## INDEX

**Mots-clés :** Paul Ricoeur, ordre symbolique, liaison, distribution, orientation

**Keywords :** Paul Ricoeur, symbolic order, connection, distribution, orientation

## AUTEUR

### MANUEL PERRENOUD

Titulaire d'un master en Philosophie et d'un doctorat en Sciences de l'éducation, Manuel Perrenoud est actuellement maître-assistant à la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Membre du Laboratoire Innovation Formation Éducation (LIFE), ses travaux portent sur le métier d'enseignant, le rapport des futurs professionnels aux institutions, aux normes et aux savoirs, et croisent en particulier des approches issues de la sociologie du curriculum et de la philosophie sociale.