

Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire

Eirick Prairat

Number 5, Fall 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1052445ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1052445ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Prairat, E. (2018). Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, (5), 91–107. <https://doi.org/10.7202/1052445ar>

Article abstract

This text is a reflection on the concept of hospitality in the school. It maintains that the school must be hospitable if it wishes to remain true to its Idea. Hospitality is a characteristic of the school milieu. But hospitality cannot simply be reduced to the question of welcoming, as is so often thought; it is also a matter of pedagogy and of ethics. This is the central theme proposed in this text. From the school institution to the ethics of the professor, this text aims to define the principle of hospitality in the school by presenting the different aspects of the concept and by demonstrating how in the end, these are intimately linked.

Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire

Eirick Prairat, professeur

Université de Lorraine

Résumé : Ce texte est une réflexion sur l'idée d'hospitalité scolaire. Il affirme que l'école doit être hospitalière si elle entend rester fidèle à son Idée. L'hospitalité est une caractéristique du lieu scolaire. Mais celle-ci ne saurait se réduire à la question de l'accueil comme on le pense bien souvent ; elle est aussi affaire de pédagogie et d'éthique. Telle est la thèse centrale qui est défendue dans ce texte. De l'institution scolaire à l'éthique de l'enseignant(e), ce texte se propose de décliner le principe d'hospitalité scolaire, d'en présenter les différentes facettes et de montrer comment celles-ci sont finalement intimement liées.

Mots-clefs : accueil, école, éthique, hospitalité, pédagogie.

Abstract: This text is a reflection on the concept of hospitality in the school. It maintains that the school must be hospitable if it wishes to remain true to its Idea. Hospitality is a characteristic of the school milieu. But hospitality cannot simply be reduced to the question of welcoming, as is so often thought; it is also a matter of pedagogy and of ethics. This is the central theme proposed in this text. From the school institution to the ethics of the professor, this text aims to define the principle of hospitality in the school by presenting the different aspects of the concept and by demonstrating how in the end, these are intimately linked.

Keywords: welcome, school, ethics, hospitality, pedagogy.

Dans ce texte, nous soutenons deux thèses. La première, présentée il y a quelques années déjà, affirme que l'hospitalité est une caractéristique de l'École (section 2)¹. Celle-ci doit donc être hospitalière dans l'effectivité de son quotidien si elle entend être fidèle à son Idée. Or l'hospitalité scolaire est marquée par un paradoxe (section 3). Comment en effet être hospitalier avec celui qui est obligé d'être là au nom de l'obligation scolaire ? L'élève est d'une certaine manière « assigné à résidence ». La seconde thèse soutient l'idée que l'hospitalité scolaire ne saurait se réduire à la seule question de l'accueil (section 4), elle engage bien évidemment la qualité du séjour proposé (section 5). Elle est aussi et surtout affaire de pédagogie et d'éthique, c'est ce que nous développons dans les trois dernières sections (sections 6, 7 & 8). De l'institution à l'éthique de l'enseignant(e) ce texte propose moins un parcours qu'une déclinaison du principe d'hospitalité. Ouvrons ce texte par quelques considérations générales sur l'idée d'hospitalité.

1. L'idée d'hospitalité

Quand nous parlons d'hospitalité, nous ne manquons pas, de manière presque immédiate, de relever que le mot hôte – *hospes* en latin – désigne tout autant l'invité que l'invitant, l'accueilli que l'accueillant. Ce n'est pas le cas dans toutes les langues. En allemand par exemple, il existe deux mots distincts : *Gastgeber* pour l'accueillant et *Gast* pour l'accueilli. Mais le plus troublant n'est pas cette polysémie, c'est le fait que les mots « hôte » (*hospes*) et « ennemi » (*hostis*) ont la même origine étymologique, ils sont tous deux dérivés du verbe *hostire* qui signifie : compenser, égaliser. Cette parenté intrigue, car elle donne à penser que celui qui arrive – l'étranger – peut apparaître à la fois sous les traits iréniques de celui qui cherche désespérément refuge ou sous les traits moins avouables de celui qui, « hostile », entend nous déposséder de nos biens et de notre logis.

Il est intéressant de noter à cet égard que dans la Grèce antique on distinguait deux types d'étrangers : l'étranger résident et l'étranger culturel. Le premier s'incarnait dans la figure du métèque (*Metoikos*) simple étranger au monde de la ville, ce dernier était en droit toujours accueillable ; en revanche l'étranger culturel ou *barbaros* était difficile à accueillir pour ne pas dire impossible. Le *barbaros* était en effet considéré comme un ennemi potentiel car tout le séparait du monde hellénique : la langue, les coutumes, les mœurs... Cet étranger était à proprement parler étrange. Le mot *xenos* enferme d'ailleurs cette double idée de ce qui est à la fois « extérieur » et « insolite ».

« Action de recevoir chez soi l'étranger qui se présente » nous dit le *Trésor de la Langue Française* (ATILF, 1994). Le geste d'hospitalité n'est ni facile, ni spontané, car il recèle parfois l'inquiétude d'être trompé. Mais il recèle aussi, par bonheur, l'heureuse surprise de la belle rencontre. « N'oubliez pas l'hospitalité, dit l'Épître aux Hébreux, car

¹ On peut se reporter à deux de nos ouvrages : *Questions de discipline à l'école* (voir plus précisément la conclusion) et à l'ouvrage plus récent *De la déontologie enseignante*, 50-51.

c'est grâce à elle que quelques-uns, à leur insu, hébergèrent des anges » (chapitre 13, verset 2). L'hospitalité est toujours une pratique marquée par une dimension d'imprévisibilité. En ce sens, « offrir l'hospitalité » est bien plus que rendre un service, c'est offrir son gîte et donner de sa personne.

C'est peut-être pour cette raison que l'on associe parfois à l'idée d'hospitalité la belle vertu de générosité. David Hume dans son *Enquête sur les principes de la morale* soutient que si la générosité était universelle et absolue, elle nous dispenserait tout bonnement de la vertu de justice (Hume, 2010). Car si la justice exige de donner à autrui la part qui lui revient ; la générosité consiste à donner à autrui non ce qui lui est dû mais ce qui lui manque. L'hospitalité est donc à la fois une pratique sociale et une disposition éthique, nous reviendrons sur ce double aspect dans les sections qui suivent. Mais l'hospitalité est avant tout, historiquement parlant, un lieu ; voilà ce qu'il importe déjà de dire.

Car si l'acte d'accueillir nécessite au moins deux personnes, elle requiert aussi un lieu qui « accueille » cette rencontre. *Le Dictionnaire historique de la langue française* mentionne en ce sens que l'hospitalité, à l'origine, n'était pas une qualité personnelle mais un lieu. Les « hospitalités » du Moyen Âge étaient des établissements religieux chargés d'accueillir gratuitement les indigents et les voyageurs. Le terme d'« hospitalité » donnera d'ailleurs naissance un peu plus tard aux mots « hospice » et « hôpital ». Les Romains, dans les tout premiers siècles de notre ère, avaient établi des lieux réservés à l'accueil des voyageurs étrangers (les « hospites ») ; d'où les noms d'« hospitia » ou d'« hospitalia » donnés à ces lieux de résidence.

2. L'école, lieu hospitalier

Les premières écoles n'ont pas figuré au rang des lieux hospitaliers ; elles ont le plus souvent été des lieux réservés à des publics particuliers, déterminés, voire choisis. Et pourtant, l'École saisie dans son Idée enferme une dimension d'hospitalité, telle est la thèse que nous défendons dans la présente section. Il a donc fallu plusieurs siècles pour que l'école devienne fidèle à son Idée. Il est en effet pertinent de caractériser au plan normatif (ce qui doit être) l'espace scolaire comme un lieu marqué par quatre grandes propriétés.

Un lieu spécifique de transmission et de formation. Voilà la première caractéristique de l'école. N'insistons pas sur les termes « formation » et « transmission », tout le monde les comprend aisément. Nous ne disons pas de l'école qu'elle est un « lieu de transmission et de formation » mais qu'elle est un « lieu *spécifique* de formation et de transmission ». Spécifique, tout d'abord au sens où l'École est un lieu bicolore ; à l'école il y a des enseignant(e)s et des élèves, des éducateurs et des éduqués. Nous sommes loin de « la bigarrure du monde » chère à Philippe Ariès (1973, p.

316). Spécifique aussi au sens où la transmission prend à l'école un caractère méthodique. Il y a bien évidemment d'autres lieux de transmission que l'école, la famille est un lieu de transmission, le monde du travail est un lieu de transmission... La rue est un lieu de transmission. Mais à la différence, l'école est ce lieu où ce qui va être transmis est consigné dans des programmes ou des curricula. La transmission prend à l'école un tour éminemment formel.

Un lieu intermédiaire. L'école n'est ni l'espace domestique, ni l'espace public. À l'école, il y a des enfants/des adolescents et des adultes ; il y a surtout, nous venons de le voir, des élèves et des enseignant(e)s. L'école est marquée par la dissymétrie des statuts en présence. Aussi, parler de l'école comme d'une démocratie, c'est appliquer une catégorie politique à un espace qui, par définition, n'est pas de nature politique. Dans un espace politique, il n'y a ni enseignant(e)s, ni élèves, ni rapports d'instruction et d'éducation, mais seulement des personnes juridiquement responsables engagées dans un débat public sur ce qui a trait aux orientations et aux enjeux collectifs à poursuivre. Ni domestique, ni politique, l'école est un espace intermédiaire. Il faut sur ce point retenir la leçon des philosophes qui, de Hegel (« sphère médiane ») à Arendt (« espace prépolitique ») en passant par Alain (« moyen terme »), ont souligné que l'instruction/formation exigeait un tiers-lieu. L'école est entre la famille et les mondes du travail et du débat public et c'est précisément parce qu'elle est entre l'*oikos*, l'*ecclesia* et l'*agora* que nous ne saurions la réduire à aucune de ces trois instances. Elle est aussi, envisagée d'un point de vue dynamique, un espace transitionnel, car elle prépare et organise le passage d'un monde vers d'autres mondes, mondes que Hegel qualifiera d'« affectif » (le monde domestique) et d'« effectif » (les mondes politique et économique).

Un lieu d'exercice. L'école valorise dans le champ pluriel des formes d'excellence, quelques formes qui lui paraissent plus pertinentes que d'autres (savoir lire, argumenter, analyser, etc.). Le propre de l'école ne réside pas dans cette opération de choix mais dans le mode de confrontation qu'elle instaure avec ces formes. Faire, refaire, c'est une banalité de dire que l'école est un lieu d'exercice, car il n'y a d'apprentissage assuré que par le mouvement répété par lequel on se saisit d'une connaissance (Hegel, 1990, p. 95). Tout apprentissage systématique nécessite également la mise en place de situations formalisées et hiérarchisées, de dispositifs idéaux planifiés que le réel ne saurait offrir que de manière imparfaite et aléatoire. L'acte d'apprendre requiert enfin la reconnaissance d'un droit à l'erreur, celui-ci ne saurait être tenu pour un échec rédhibitoire. C'est pour cette raison que l'apprentissage scolaire offre des situations simulées (brevet blanc, baccalauréat blanc, etc.), c'est-à-dire des épreuves où l'on neutralise ne serait-ce que partiellement les conséquences. Les erreurs ne sont pas supprimées mais amorties de sorte que si l'école a « le sérieux du monde » selon le mot d'Alain, elle n'en a pas pour autant la dureté.

Un lieu hospitalier. Enfin l'école est un lieu hospitalier, telle est sa dernière grande propriété. Elle doit accueillir tous les enfants, oui, tous : le blanc, le noir, le riche, le pauvre le sain, le malade... L'idéal démocratique a rendu cette exigence plus vive. Mais à tout dire, l'hospitalité scolaire précède l'avènement démocratique car elle est consubstantielle à l'idée même d'École. Parce que chaque enfant est convié à réaliser en lui l'idéal d'humanité, parce que chaque « nouveau venu », selon l'heureuse formule d'Arendt (1989, p. 238), est promesse d'humanité, l'école se doit d'être ouverte à toutes et à tous. Chaque enfant doit devenir tout ce qu'il peut devenir et l'école est le lieu privilégié de cette conquête. Tout enfant, en tant précisément qu'il est appelé à devenir Homme, a droit au temps du loisir studieux (*skholê*) et ne peut être privé de « cette école d'humanité qu'est la culture » (Pena-Ruiz, 2005, p. 26). C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre l'étonnante formule d'Alain selon laquelle l'école est « chose naturelle » (1957, XIII).

Dès lors que l'on souscrit à une telle conception de l'École, on peut raisonnablement décrire l'histoire de cette institution comme la lente ouverture à des publics de plus en plus amples. Accueil des enfants de la bourgeoisie puis du peuple au XVII^e avec la généralisation des petites écoles charitables, accueil des filles et de ceux que l'on appellera au XIX^e siècle les « arriérés mentaux ». Accueil enfin, ultime moment de cette politique d'ouverture et d'accueil, des enfants dits « à besoins particuliers »². On peut assurément écrire une histoire de l'école à l'aune de la lente extension du principe d'hospitalité. Il faudrait dans cette histoire consacrer un chapitre particulier à la question de la gratuité scolaire, garantie matérielle d'un égal accès, et qui trouvera chez Smith (1776) et Condorcet ses plus ardents défenseurs (Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, 20 et 21 avril 1792)³. Il faudrait aussi et surtout réserver quelques belles pages pour présenter l'idéal de laïcité qui a inspiré le

² Il suffit pour s'en convaincre de lire les premières lignes du circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. « Le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves. L'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. [...]. L'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences ». Circulaire publiée dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 30 du 25 août 2016.

³ Il faut également mentionner que Condorcet défend dans son *Premier Mémoire* (portant sur la nature et l'objet de l'Instruction publique) l'idée d'une instruction qui « doit être la même pour les femmes et pour les hommes » (1994, p.96-97). Lisons Condorcet, admirable sur ce point. « Ainsi, rien ne peut empêcher qu'elle ne soit la même pour les femmes et pour les hommes. En effet, toute instruction se bornant à exposer des vérités, à en développer les preuves, on ne voit pas comment la différence des sexes en exigerait une dans le choix de ces vérités, ou dans la manière de les prouver » (1994, p.96). En d'autres termes, Condorcet ne voit aucun principe, aucun critère, pour écarter un genre du droit à la vérité, précisément parce qu'elle est la vérité. Ajoutons que cette égalité prendra corps dans une école qui accueillera dans un même lieu garçons et filles ; tout est dit. « Puisque l'instruction doit être généralement la même, l'enseignement doit être commun [...] » (1994, p.100).

projet de l'école républicaine. Car, comme l'écrit fort justement Henri Pena-Ruiz, « l'école laïque accueille tous les enfants : il n'y a pas d'étranger dans l'école de la République » (Pena-Ruiz, 2005, p.164).

Lorsque l'historien parle d'école hospitalière, d'une école effectivement ouverte et accueillante, il ne parle pas de l'école d'hier mais de l'école d'aujourd'hui, de l'école des temps modernes, car celle-ci est non seulement *de facto* ouverte à toutes et à tous, mais elle est aussi juridiquement tenue d'accueillir tous les enfants résidents d'un même pays⁴. Le principe d'hospitalité, aujourd'hui reconnu, est bien le critère qui permet de distinguer l'École avec un « É » majuscule – l'École de la République – des autres écoles, des écoles particulières, privées, confessionnelles, bref de toutes celles qui s'autorisent à choisir leur public.

3. Le paradoxe de l'hospitalité scolaire

Jacques Derrida a consacré à cette question de l'hospitalité deux textes importants : *Adieu à Emmanuel Levinas* (1997a) et *De l'hospitalité* (1997b), ce dernier étant un dialogue avec la philosophe et psychanalyste Anne Dufourmentelle récemment disparue. Derrida a été sur cette question influencé par la pensée lévinassienne qui, rappelons-le, appelle « visage » l'altérité irréductible de l'autre, cette part d'autrui qui échappe à toute prise et emprise car elle se situe au-delà de toute appréhension, de toute compréhension. C'est cette altérité infinie qu'il s'agit, selon Lévinas, d'accueillir sans réserve. « Abriter l'autre homme chez soi, tolérer la présence des sans terre et des sans domicile sur un « sol ancestral » si jalousement – si méchamment – aimé, est-ce le critère de l'humain ? Sans conteste » (1988, p.114). Derrida montre, dans le sillage de la pensée lévinassienne, que l'idée d'hospitalité est traversée par une antinomie. Il y a, dit Derrida, une contradiction entre *la Loi* de l'hospitalité, loi absolue, loi de l'accueil sans condition de celui qui arrive (dont on ne sait ni d'où il vient, ni même le nom) et *les lois* réglées de l'accueil mis en avant par les États. Antinomie entre, d'un côté, l'accueil inconditionnel de celui qui a pour seule caractéristique d'être « un arrivant », et de l'autre côté l'accueil conditionnel qu'organisent les États. Ne jouis pas du droit d'asile qui veut ; le séjour requiert une carte, un laissez-passer. Ce type d'accueil organisé et contrôlé, cette hospitalité conditionnelle, Derrida l'appelle aussi fort justement « hospitalité de droit ».

⁴ Pour la philosophe américaine Martha Nussbaum, l'accueil regarde tous les enfants résidents sans la moindre exception. « Naturellement, écrit-elle, l'éducation pour la citoyenneté n'est pas simplement pour ceux qui sont déjà citoyens du pays dans lequel ils résident : *les enfants des immigrants légaux et illégaux* ont droit à une éducation qui prépare les mêmes capacités que pour les citoyens » (Nussbaum, 2012, p. 209, c'est nous qui soulignons). Cette position est, comme on le sait, défendue en France par l'association Réseau Éducation sans Frontières (REF).

Revenons un instant sur l'idée d'hospitalité inconditionnelle que Derrida appelle à d'autres moments « hospitalité pure »⁵. Elle est, on le voit, subversion de toutes frontières et de toutes prérogatives, car celui qui arrive est accueilli comme un frère, comme un ami. Accueil sans contrôle et sans vérification. Il n'y a pas d'inégalité de statut entre celui qui accueille et celui qui est accueilli. C'est pour cette raison que le mot « hôte » désigne indifféremment l'accueillant et l'accueilli, comme s'ils pouvaient à tout moment changer de rôle et de place. Nous comprenons maintenant pourquoi le mot-racine *hostire*, évoqué dans la première section de notre texte, signifie : compenser, égaliser. Dans l'accueil inconditionnel, le geste d'hospitalité met sur un même pied l'accueillant et l'accueilli, il égalise les statuts. Cette hospitalité n'est pas une fiction, elle a bel et bien existé comme l'explique Anne Dufourmantelle :

Pourquoi la loi d'une inconditionnelle hospitalité apparaît-elle dans les sociétés primitives ? [...]. Sans doute parce qu'elle est l'une des lois fondatrices de toute civilisation, avec celle de l'interdit de l'inceste. Cette loi immémoriale nous rappelle la condition première, exilique, de l'humanité. Les premières sociétés humaines sont nomades ; l'homme est un être déplacé, précarisé dès le départ. La sédentarité et l'édification des villes sont venues ensuite, tardivement. La règle d'hospitalité inconditionnelle constitue peut-être ce rappel très concret, très impératif et immédiat du fait que celui qui reçoit peut à son tour, du jour au lendemain, être jeté sur la route et avoir besoin d'asile. (Dufourmantelle, 2008, p. 516-527)

Le paradoxe de l'hospitalité scolaire ne réside pas dans cette tension entre accueil inconditionnel et accueil conditionnel. La contradiction est ailleurs ; elle est entre l'hospitalité qui est faite à l'élève et l'obligation de présence qu'il se doit d'honorer⁶. Comment en effet être hospitalier avec celui qui n'est ni un visiteur, ni un invité ? C'est l'accueil, la qualité et la forme que prend ce dernier qui transforme l'impératif de venir s'instruire en une invitation à se cultiver ; c'est l'accueil qui, dans sa double dimension de temps social et de moment symbolique, transforme la nécessité de se rendre à l'école en une invitation. L'accueil est à strictement parler un commutateur. Si dans son domaine premier, originel, celui de la technologie électrique, un commutateur permet d'inverser le sens du courant, c'est-à-dire sa direction, dans le jeu des relations sociales il en inverse

⁵ « Il n'y a d'hospitalité pure, écrit Derrida, que là où j'accueille non pas l'invité, mais le visiteur inattendu, celui qui m'envahit, d'une certaine manière qui vient chez moi alors que je n'étais pas préparé » (Derrida, 1999, p.103). L'autre est donc d'emblée mon hôte. Il est accueilli sans question, sans restriction. « L'accueil pur consiste non seulement à ne pas savoir [...] mais aussi à éviter toute question au sujet de l'identité de l'autre, son désir, ses règles, sa langue, ses capacités de travail, d'insertion, d'adaptation [...] » (Derrida, 1999, p.98). La parole accueillante ne peut être que poétique, parole première qui s'adresse à celui qui arrive, à celui qui n'a d'autre détermination que celle d'être arrivant.

⁶ Le débat sur l'obligation scolaire sera un vif débat lors de la période révolutionnaire. Talleyrand et Condorcet s'opposeront pour des raisons libérales au projet d'une école obligatoire. Pour Condorcet, l'école doit être universelle mais non obligatoire, ce qui supprime de fait le paradoxe de l'hospitalité scolaire.

aussi le sens ; mais cette fois « sens » doit être entendu au sens de signification. Il permet de percevoir une obligation comme une invitation, une exigence comme un encouragement, une nécessité comme une chance. Les écoles maternelles qui attachent une grande importance à ce moment inaugural de l'accueil l'ont compris depuis longtemps.

4. Le moment de l'accueil

Il faut donc insister sur cette question de l'accueil. Relisons le magnifique article que Louis de Jaucourt consacre à l'hospitalité dans l'*Encyclopédie* Diderot et d'Alembert. Louis de Jaucourt, encore appelé Le Chevalier de Jaucourt, est un homme des Lumières, c'est un médecin ; c'est aussi un éminent collaborateur de l'*Encyclopédie*, puisqu'il est l'auteur de plus de 17 000 articles et notices. Que nous dit en substance Jaucourt ? Il souligne trois points.

Un principe universel. Il y a toujours eu, pour toutes ou presque toutes les civilisations, certes selon des formes et des modalités différentes, un devoir d'accueil du voyageur. « Je viens de prouver suffisamment, écrit-il après avoir fait un large inventaire, qu'autrefois l'hospitalité était exercée par presque tous les peuples du monde » (Jaucourt, 1766, Tome 8, p. 315-316).

Un devoir qui s'érousse. C'est le second point que traite Jaucourt. Le devoir d'accueil s'érousse, non parce que la vertu s'estompe dans le cœur des hommes, mais parce que le voyage prend une autre forme. À l'aube du XVIII^e siècle, le voyage se démocratise, les conditions de déplacement deviennent plus sûres, bref le voyageur n'apparaît plus comme une personne engagée dans une aventure périlleuse et toujours incertaine. Lisons Jaucourt :

L'hospitalité s'est donc perdue naturellement dans toute l'Europe, parce que toute l'Europe est devenue voyageante et commerçante. La circulation des espèces par les lettres de change, la sûreté des chemins, la facilité de se transporter en tous lieux sans danger, la commodité des vaisseaux, des postes, et autres voitures ; les hôtelleries établies dans toutes les villes, et sur toutes les routes, pour héberger les voyageurs, ont suppléé aux secours généreux de l'hospitalité des anciens. (Jaucourt, 1766, Tome 8, p. 316)

Un moment marqué par l'accueil. C'est le dernier point que développe Jaucourt. « Lorsqu'on était averti qu'un étranger arrivait, écrit Jaucourt évoquant le monde romain, celui qui devait le recevoir, allait au-devant de lui, et après l'avoir salué, et lui avoir donné le nom de père, de frère, et d'ami, plutôt selon son âge, que par rapport à sa qualité, il lui tendait la main, le menait dans sa maison, le faisait asseoir, et lui présentait du pain, du vin, et du sel. Cette cérémonie était une espèce de sacrifice, que l'on offrait à

Jupiter-Hospitalier. » Ce n'est pas le seul exemple que donne Jaucourt : « les Orientaux, avant le festin, lavaient les pieds à leurs hôtes ; cette pratique était encore en usage parmi les Juifs [...] » (Jaucourt, 1766, Tome 8, p. 316).

Chacun de ces points pourrait faire l'objet d'importants commentaires. Avant de parler du dernier point, celui de l'accueil, qui nous intéresse plus particulièrement ici, un mot sur la seconde remarque (*Un devoir qui s'émousse*). Jaucourt évoque la démocratisation du voyage et l'institutionnalisation de différentes formes d'accueil, « l'Europe est devenue voyageante et commerçante ». Jaucourt semble ne pas avoir vu, pris dans le mouvement qu'il décrit, que la naissance des États-Nations au XVIII^e siècle est en train de bouleverser la donne. L'hospitalité cesse d'être une affaire de code moral pour devenir une catégorie politique. C'est dans ce nouveau contexte, celui des nations naissantes, que Kant formulera pour l'étranger qui arrive un droit politique essentiel, le droit à « ne pas être traité en ennemi ». C'est, précise encore Kant, « un droit de visite qui autorise tous les hommes à s'offrir à faire partie de la société en vertu du droit de possession commune de la surface de la Terre [...] » (Kant, 1974, troisième article définitif).

Venons-en au moment de l'accueil. Jaucourt en montre toute l'importance. Moment codifié, ritualisé, presque cérémoniel. Car l'accueil théâtralise le moment où l'invitant ouvre la porte de son domicile et adresse à celui qui se présente un « *Entrez cher ami, vous êtes ici chez vous* ». Cette symbolique de l'accueil donne une épaisseur à la rencontre, moment qui, d'une autre manière, inaugure le temps du séjour. Si on s'intéresse à l'univers scolaire en tant qu'historien, on sera soucieux de décrire et de reconstituer avec force détails ce moment de l'accueil. Quelle forme avait-il dans telle ou telle pratique pédagogique de telle époque ? Quel sens lui a conféré tel pédagogue ? Quelle place avait-il dans telle congrégation enseignante ou dans telle institution particulière ?

Si on s'intéresse maintenant à l'école actuelle en tant que pédagogue, on sera alors soucieux de la forme que l'on doit donner à ce moment qu'il faut tenir non comme un préalable mais comme le premier acte d'enseignement. Il faudrait s'intéresser, c'est la suggestion que nous risquons, à des dispositifs qui ressemblent à ce que la tradition institutionnaliste a appelé « Le quoi de neuf ? », moins parce qu'il est un dispositif de libre expression offert aux élèves comme on a pu le dire et le redire, que parce qu'il est un moment au sein duquel le « dedans » et le « dehors » cessent de se faire face pour s'appeler et se répondre. « Le quoi de neuf ? » est une manière de parler de l'ailleurs au cœur de la classe, une façon d'être encore un peu dehors tout en étant déjà dedans. D'où l'on voit que l'accueil pédagogique ne se limite jamais à l'accueil fait sur le pas de la porte, même si l'on doit reconnaître à ce dernier bien des vertus.

5. Le temps du séjour

Pour important que soit l'accueil, l'hospitalité scolaire est bien plus que l'accueil, elle est aussi « l'espace fait à autrui » (Gotman, 2001). Il convient bien évidemment de donner corps à cette belle formule. C'est sans doute ici que le talent et l'inventivité du pédagogue se révèlent et se manifestent avec le plus d'acuité. Quelle forme organisationnelle privilégier pour que le séjour de l'élève soit à la hauteur de ses exigences et de ses attentes ? L'école, en tant que lieu de vie, invite les élèves à prendre part à la mise en oeuvre des dispositifs que requiert la vie studieuse. Il s'agit, pour le dire d'une phrase, de rendre l'école habitable en donnant à l'élève un pouvoir qui lui donne prise sur son quotidien (Dupeyron, 2017). Car habiter un lieu, c'est se l'approprier. Un élève doit pouvoir dire en son for intérieur : « cette école, c'est *la mienne* ».

Mais d'un autre côté, l'école exige que certaines règles soient respectées. Même si l'élève est accueilli par un « *Sois le bienvenu* », il doit savoir que le lieu qui l'accueille a des règles. Le règlement intérieur d'une école publique doit notamment affirmer avec force l'égalité garçon/fille et interdire de la manière la plus claire qui soit toute forme de discrimination, que celle-ci soit liée à l'apparence physique, au handicap, à l'orientation sexuelle, à l'état de santé, à la langue, aux convictions religieuses, ou encore à l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie. Ces métarègles qui annoncent les lois civiles de la République ne sauraient être modifiées, même si une majorité d'élèves le souhaitait. En d'autres termes, l'école n'est pas seulement un lieu de vie, elle est aussi une institution de la République. Et dire de l'École qu'elle est une institution de la République, c'est dire quelque chose d'essentiel car c'est dire qu'elle est là pour promouvoir un type d'ordre symbolique et politique. L'École est là plus précisément pour promouvoir une société républicaine, démocratique, laïque et pluraliste

Certains novateurs ont parfois oublié ce second aspect de la réalité scolaire. Or pour que l'école soit l'École, elle doit assurément marcher sur ses deux pieds. Il s'agit de faire vivre, même si la tâche est difficile, la dialectique de l'École-lieu de vie et de l'École-institution. En tant que lieu de vie, l'école doit offrir aux élèves un espace d'initiative, elle doit leur octroyer la liberté d'aménager leur vie quotidienne pour qu'ils puissent donner forme aux activités studieuses qui sont les leurs. En tant qu'institution, elle exige d'eux une loyauté à des règles qui préfigurent la vie civile. On ne saurait par exemple dans l'école de la République tolérer qu'un grand garçon blanc ait plus de droits qu'une petite fille noire. Les règles qui fixent le cadre de la vie scolaire, et le maître à titre de premier résident en est le garant, s'imposent à toutes celles et à tous ceux que l'école accueille. L'école républicaine, note Charles Coutel, reçoit « tous les enfants, mais elle n'a pas à accueillir les opinions religieuses des parents ou les idéologies dominantes de la société civile » (Coutel, 1996, p. 20).

Nous pourrions dire les choses d'une tout autre manière mais ce serait encore dire la même chose en affirmant que les règles posées par l'institution organisent la juste coexistence des personnes au sein de l'espace scolaire, alors que les modalités organisationnelles et fonctionnelles de travail élaborées collectivement, avec et par les élèves, travaillent à instaurer de la « convivance ». Corine Pelluchon reprend et redéfinit cette notion de convivance dans son dernier ouvrage *Éthique de la considération*. La convivance, écrit-elle, « dépasse la simple coexistence ». Elle « traduit non seulement le désir mais aussi le plaisir qu'il y a à vivre ensemble, les uns avec les autres, et pas seulement les uns à côté des autres » (Pelluchon, 2018, p. 149). La « convivance scolaire », osons l'expression, injecte de la convivialité, elle instaure le groupe en une véritable communauté d'étude. Elle est, pourrions-nous dire, le désir et le plaisir d'étudier ensemble.

6. Un principe pédagogique

L'hospitalité est aussi, à la différence de ce que l'on appelle aujourd'hui l'inclusion, un principe pédagogique. « L'absolument étranger seul peut nous instruire », note Lévinas dans *Totalité et infini* (Lévinas, 2001, p.71). Mais c'est avec Theodore Zeldin, éminent sociologue et historien britannique, en nous appuyant sur son texte *Hospitalité et politesse* que nous voudrions explorer la facette pédagogique de l'hospitalité (Zeldin, 1997, p. 671-673). Le point de départ de son raisonnement est le suivant : notre identité est composée de mille et une influences provenant de mille et une sources différentes. Comme l'écrit Zeldin :

Il est nécessaire d'adopter une nouvelle conception de l'identité. Lorsque les personnes estiment posséder une identité cohérente et permanente, lorsqu'elles croient en l'introspection comme moyen de leur révéler leur véritable identité, la compréhension des autres cesse d'être leur priorité. En revanche, lorsqu'elles s'estiment composées d'un grand nombre de fragments – à la façon dont les corps sont constitués de molécules –, lorsqu'elles considèrent que leurs attitudes sont empruntées à de nombreuses et diverses sources, lorsqu'elles acceptent de posséder une personnalité aux multiples facettes, qui revêt un aspect différent selon les situations, elles peuvent alors reconnaître l'hospitalité comme l'art qui leur permet d'apprendre à partir de l'expérience (Zeldin, 1997, p. 672-673).

Car en matière d'idées rien ne nous est vraiment étranger, et la culture est par essence partageable.

L'hospitalité est non seulement un processus par lequel des étrangers sont transformés en amis, mais, bien plus, la qualité grâce à laquelle des idées peu familières peuvent traverser les frontières des idées reçues. On découvre l'importance de l'hospitalité non en l'étudiant simplement comme une coutume

sociale ou comme l'expression d'un tempérament, mais bien en la considérant comme un élément essentiel de l'efficacité intellectuelle [...] (Zeldin, 1997, p. 671).

L'hospitalité, telle que la comprend Zeldin, est accueil d'expériences insolites, inhabituelles, car ce sont les expériences les plus surprenantes qui modifient notre perception, interrogent notre mémoire et stimulent notre puissance imaginative. Il faut ici comprendre l'hospitalité comme exploration de nouveaux « mondes » au sens où Arendt entend ce terme⁷.

Cela requiert, disons-le, un effort car il existe en chacun de nous un tropisme qui nous incite à nous replier sur nos croyances et nos convictions les plus immédiates, sur le sol natal de nos premières idées. L'hospitalité entendue comme ouverture est un mode d'apprentissage car elle nous confronte à des idées singulières et à des univers mentaux différents. On peut raisonnablement penser que le propos de Zeldin est une invitation à être attentif non seulement à des contenus d'enseignement – contenus qui doivent faire place à la découverte d'autres civilisations et à l'apprentissage d'autres langues – mais aussi à des formes d'étude qui sachent rendre sensibles et proches l'expérience de l'altérité. Nous pensons aux voyages, aux visites, à l'accueil d'élèves étrangers, aux multiples formes de l'échange et de la correspondance. Bref à tout ce qui permet d'expérimenter qu'en matière de cultures et d'idées, contrairement à ce que pouvaient penser les Grecs, il n'est précisément pas de frontières qui soient infranchissables. Comme le dira Lévi-Strauss en une formule restée célèbre « le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie » (Lévi-Strauss, 1968, p. 22).

7. Une éthique de la présence

Bien sûr, l'hospitalité scolaire ne saurait vraiment vivre si elle n'était pas tenue et soutenue par une éthique professorale, et cette éthique est une éthique de la présence. Que faut-il entendre par présence éthique ? Mais d'abord comment définir une telle éthique ? C'est une éthique qui noue trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact. Commençons par dire quelques mots sur la vertu de justice qui est reconnaissance des droits et des mérites et qui est peut-être la vertu majeure de l'enseignant(e). Pour saisir toute l'importance de la justice, il faut montrer qu'elle doit être envisagée dans une double perspective, car l'enseignant(e) peut se rapporter à l'élève de deux manières différentes.

⁷ Un monde, chez Arendt, est un ensemble de « productions humaines », d'« objets fabriqués de main d'homme », de « créations ». Ce sont aussi les pensées et les énoncés qui se nouent autour et grâce à ces productions et créations humaines. Là où il y a communauté humaine, il y a monde ; là où il y a monde, il y a communauté humaine. Un monde sans homme est tout simplement une contradiction dans les termes.

Tout d'abord, il se rapporte à celui-ci en tant qu'il est un sujet de droit. Or, en tant qu'il se rapporte à des sujets de droit, le maître juste respecte les lois, il n'est pas au-dessus du droit. Ce n'est pas du formalisme, mais l'assurance donnée que tous les élèves seront traités de la même manière, dans le respect de leurs prérogatives, même... quand ils seront sanctionnés, car il arrive parfois que les élèves aient des conduites inacceptables. Être juste, c'est déjà respecter la légalité, c'est-à-dire les règles, les textes, d'un mot ce qui est légal. Or, l'enseignant ne s'adresse pas seulement à des élèves sujets de droit qui, saisis sous cet angle, se ressemblent les uns les autres. Nous ne saurions en effet distinguer un sujet de droit d'un autre sujet de droit.

Il s'adresse aussi à des sujets apprenants qui, appréhendés cette fois sous l'angle de leurs capacités du moment, apparaissent très différents les uns des autres. Sujets qui n'ont pas les mêmes motivations, les mêmes désirs d'apprendre et de réussir, sujets qui n'ont pas eu les mêmes chances, les mêmes soutiens familiaux. Cette différence – qui est celle du rapport social et épistémique au savoir – l'école ne saurait y être indifférente. En tant qu'il s'adresse à des élèves qui sont des sujets apprenants très différents les uns des autres, le maître juste fait alors vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences et les attentes. Tous les élèves sont sollicités pour réussir. Égalité dans les visées au nom d'une égale perfectibilité. Inégalité en revanche dans les moyens mis en œuvre, les étayages, les appuis, les aides ; inégalité dans l'accompagnement au nom de difficultés d'apprentissage, certes contingentes, mais bien réelles.

La justice ne se manifeste donc pas dans le seul moment de l'évaluation qui, nous dit-on, doit être positive, mais doit s'inscrire plus fondamentalement dans l'organisation même de l'acte d'enseigner. La justice magistrale, c'est notre première conclusion, se décline donc selon deux versants : le respect de la légalité en tant que le maître s'adresse à des élèves qui ont des droits, les mêmes droits (droit à la parole, droit à être écouté, droit à être accueilli, etc.), et le souci de l'équité en tant qu'il s'adresse à des élèves apprenants qui, eux, sont toujours des sujets singuliers aux capacités différentes. Mais la vertu de justice, pour importante qu'elle soit requiert la compagnie de deux autres vertus (la vertu bienveillance et la vertu de tact) pour que l'on puisse parler d'une présence éthique de l'enseignant(e). Quelques mots sur cette idée de présence traversée par trois grandes lignes de sens.

La présence, c'est d'abord un art d'être présent : présent à soi, aux autres, aux élèves, être en résonance avec la classe, avec le groupe avec lequel on travaille. D'un mot, être attentif.

La présence, c'est aussi un art d'être au présent : être là, *hic et nunc*, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. Être disponible, pourrions-nous dire.

La présence : c'est enfin un art du présent au sens de ce que l'on donne, le présent, le cadeau, don de sa patience, de ses connaissances, de son expérience...

La présence c'est une manière d'être, mieux, c'est une manière d'habiter la classe. C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre le grand philosophe Emmanuel Lévinas lorsqu'il écrit dans *Totalité et infini* que « le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence même d'enseignant » (Lévinas, 2001, p. 102). À Hannah Arendt, philosophe allemande naturalisée américaine, qui, dans *La crise de la culture*, affirme en une formule célèbre que vis-à-vis de l'élève, le maître se signale en disant : « Voici notre monde », Lévinas lui répond que le maître se signale en disant : « Me voici ». Et ce « Me voici » n'est pas un « j'assure », mais un « j'assume » ; ce n'est pas une prise de pouvoir mais une prise de risque. On comprend dès lors que la vertu de justice, soucieuse des droits et des mérites, requiert d'être accompagnée de deux autres vertus, vertus relationnelles par excellence, la vertu de bienveillance et la vertu de tact.

8. Les vertus de la relation

Disons quelques mots sur la vertu de bienveillance. Beaucoup de choses ont déjà été dites et écrites sur la question de la bienveillance, et quand beaucoup de choses sont dites et écrites, inévitablement quelques approximations sont aussi dites et écrites. Il est étonnant par exemple de dire, comme certains ont pu l'affirmer, que la bienveillance n'est que de la complaisance⁸. Complaisance du latin *complacere*, *cum*, avec, et *placere*, plaire. Être bienveillant, ce n'est pas plaire (*placere*) c'est prendre soin, c'est avoir compris que celui qui me fait face est fragile, et que nous sommes tous d'ailleurs fragiles et vulnérables. Un regard, un sourire, un geste peuvent suffire. Ce n'est pas grand-chose mais c'est déjà beaucoup. Le bienveillant veille au bien-être. Mieux, il veille au bien-être de chacun et cela est possible, car comme le note Aristote, à la différence de l'amitié qui est toujours élective, la bienveillance s'adresse à toutes et à tous même aux « gens qu'on ne connaît pas » (Aristote, 2007, IX, p. 5)⁹.

Nous voudrions être un peu plus loquaces sur la vertu de tact. Le monde de l'enseignement ignore le tact. Qui se souvient de Johann Friedrich Herbart, professeur de philosophie et de pédagogie, à Göttingen puis à Königsberg, au début du XIX^e siècle ? Herbart, digne successeur de Kant à Königsberg, publie en 1806 sa fameuse *Allgemeine Pädagogik* (Pédagogie générale). Œuvre oubliée, effacée comme le nom même

⁸ Voir l'article d'Antoine Desjardins publié très récemment dans le journal Le Figaro (15 mars 2017) : <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/03/15/31003-20170315ARTFIG00294-ecole-quand-la-bienveillance-devient-complaisance.php>.

⁹ Aristote écrit encore, dans la section 5 du livre IX consacrée à l'analyse de la bienveillance, que la bienveillance ne mène pas toujours à l'amitié mais qu'à l'inverse « il n'est pas possible d'être amis sans avoir d'abord éprouvé de la bienveillance l'un pour l'autre ». L'ami, à la différence du bienveillant, est capable de s'engager et de se donner. D'où cette formule étonnante mais compréhensible d'Aristote : « la bienveillance est une amitié paresseuse ».

d'Herbart, elle est pourtant la première et peut-être la seule œuvre éducative à avoir fait une place à cette étonnante qualité qu'est le tact¹⁰. Nous pouvons thématiser le tact en le distinguant et en l'opposant à la civilité. Il ne s'agit pas, bien évidemment, de faire disparaître la civilité. Vive la civilité ! Mais nous ne comprenons vraiment ce qu'est le tact qu'en le distinguant de cette autre grande qualité relationnelle qu'est la civilité. La civilité est respect des usages et des conventions alors que le tact se manifeste précisément là où les préconisations et les règles viennent à manquer. On peut inventorier les règles et les préceptes de civilité pour en faire des recueils et des traités, mais rien de tel avec le tact qui s'invente dans son effectuation même.

Le tact est improvisation, car il est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse, car quand je parle à Paul je ne parle pas à Suzanne et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Et sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit et comment cela doit être dit, mais aussi et surtout sens de ce qui doit être tu. Le tact n'est pas simple habileté relationnelle mais bel et bien vertu car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots, peut-être d'abord les premiers silences, d'une éthique de la parole. Justice, bienveillance, tact. L'éthique enseignante doit nouer ces trois vertus : la justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la bienveillance car elle est attention à la fragilité/à la vulnérabilité, et le tact car il est souci du lien. Et dans un lieu qui a l'ambition d'être hospitalier et de faire une place à chacun, le souci de la relation n'est pas le moindre des soucis.

Pour conclure

Finalement, l'hospitalité est bien plus qu'une simple caractéristique de l'école, elle en est l'essence même. L'hospitalité ne saurait donc se réduire à la seule question de l'accueil comme on le pense bien souvent, elle est aussi affaire d'organisation, de pédagogie et d'éthique. Nous avons dans ce texte essayé de montrer comment le principe d'hospitalité se déclinait au sein de l'institution scolaire. Au sein de cette étonnante institution qui doit accueillir l'ensemble des enfants et des adolescent(e)s d'une même classe d'âge pour leur permettre de découvrir les formes multiples et originales de l'intelligence et de la créativité humaines. Le philosophe François Jullien a assurément raison, il n'y a pas d'identité culturelle, il n'y a que des ressources culturelles. Celles-ci naissent certes dans une langue, dans une tradition, « en un certain milieu et dans un paysage » mais elles ont ensuite vocation à être disponibles à toutes et à tous (Jullien, 2016, 6).

¹⁰ Pour une introduction à la pédagogie d'Herbart, nous renvoyons à la lecture du récent ouvrage de Jean-François Goubet *Johann Friedrich Herbart. Textes pédagogiques choisis* publiés chez Fabert (2017).

Références

- Alain (1957). *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Arendt, H. (1995). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil.
- Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Analyse et traitement informatique de la langue française (1994). « Trésor de la langue Française informatisé ». [En ligne] <http://www.atilf.fr/tlfi>.
- Condorcet (1994). *Premier mémoire sur l'instruction publique. Nature et objet de l'instruction publique (1791)*, Paris, Éditions Flammarion.
- Condorcet (1989). *Rapport sur l'instruction publique d'avril 1792*, Paris, Edilig.
- Coutel, C. (1996). *À l'école de Condorcet, contre l'orléanisme des esprits*, Paris, Éditions Ellipses.
- Derrida, J. (1999). « Une hospitalité à l'infini », dans M. Seffahi, *Manifeste pour l'hospitalité*, Paris, Éditions Paroles de l'Aube.
- Derrida, J. (1997a). *De l'hospitalité, Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre*, Paris, Calmann-Lévy.
- Derrida, J. (1997b). *Adieu à Emmanuel Levinas*, Paris, Édition Galilée.
- Desjardins, A. (2017). « Quand la bienveillance devient complaisance », *Le figaro*, 15 mars 2017. [En ligne] <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/03/15/31003-20170315ARTFIG00294-ecole-quand-la-bienveillance-devient-complaisance.php>
- Dufourmantelle, A. (2008). « Un ravissement sans violence », *Études*, volume 4, p. 516-527.
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Gotman, A. (2001). *Le sens de l'hospitalité, essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Goubet, J.-F. (2017). *Johann Friedrich Herbart. Textes pédagogiques choisis*, Paris, Éditions Fabert.
- Hegel, G.-W.-F. (1990). *Textes pédagogiques*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Hume, D. (2010). *Enquête sur les principes de la morale*, Paris, Éditions Flammarion.
- Jaucourt, L. (1766). « Hospitalité », dans Diderot et d'Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1^{ère} édition, Tome 8, Paris, p.314-316.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, Éditions de L'Herne.
- Kant, E. (1974). *Vers la paix perpétuelle*, Paris, Presses universitaires de France.

- Lévinas, E. (2001). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic Publishers.
- Lévinas, E. (1988). *À l'heure des nations*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Race et histoire*, Paris, Denoël-Gonthier.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2016). *Scolarisation des élèves en situation de handicap*, arrêté du 8-8-2016, Bulletin officiel n°30 du 25 août 2016.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Climats.
- Pelluchon, C. (2018). *L'éthique de la considération*, Paris, Éditions du Seuil.
- Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?* Paris, Éditions Gallimard.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école*, Toulouse, Éditions Érès.
- Smith, A. (1999). *La richesse des nations*, vol. II., Paris, Éditions Flammarion,
- Zeldin, T. (1997). *Hospitalité et politesse*, dans M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 671-673.