

Explicite et consentement. Critique individualiste de la séduction à l'usage des éducateurs soucieux des questions de genre

Camille Roelens

Numéro 7, automne 2019

Questions et enjeux éthiques du genre en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1066657ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1066657ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Roelens, C. (2019). Explicite et consentement. Critique individualiste de la séduction à l'usage des éducateurs soucieux des questions de genre. *Éthique en éducation et en formation*, (7), 44–61. <https://doi.org/10.7202/1066657ar>

Résumé de l'article

Cet article propose une critique philosophiquement individualiste de la notion de séduction, laquelle mérite d'être pleinement saisie comme objet de réflexion éthique en éducation aujourd'hui, particulièrement face aux interpellations qui posent le concept de genre. Quelques distinctions essentielles entre éducation, séduction et autorité sont d'abord posées dans une première partie. Une deuxième partie précise comment ce propos s'inscrit dans une perspective d'éducation à l'autonomie, qui elle-même gagne heuristiquement et éthiquement à intégrer les questions et enjeux du genre. Une troisième et dernière partie élabore une critique de la séduction comme mode de rapport entre individus, dans l'optique d'en proposer une solution qui soit à la fois à promouvoir dans le cadre d'une éducation soucieuse des questions et enjeux éthiques du genre et davantage compatible avec le fait de faire de l'autonomie individuelle de chacun le but de l'éducation et un idéal social à poursuivre.

Explicite et consentement. Critique individualiste de la séduction à l'usage des éducateurs soucieux des questions de genre

Camille Roelens, attaché temporaire d'enseignement-recherche
INSPE Hauts-de-France

Résumé : Cet article propose une critique philosophiquement individualiste de la notion de séduction, laquelle mérite d'être pleinement saisie comme objet de réflexion éthique en éducation aujourd'hui, particulièrement face aux interpellations qui posent le concept de genre. Quelques distinctions essentielles entre éducation, séduction et autorité sont d'abord posées dans une première partie. Une deuxième partie précise comment ce propos s'inscrit dans une perspective d'éducation à l'autonomie, qui elle-même gagne heuristiquement et éthiquement à intégrer les questions et enjeux du genre. Une troisième et dernière partie élabore une critique de la séduction comme mode de rapport entre individus, dans l'optique d'en proposer une solution qui soit à la fois à promouvoir dans le cadre d'une éducation soucieuse des questions et enjeux éthiques du genre et davantage compatible avec le fait de faire de l'autonomie individuelle de chacun le but de l'éducation et un idéal social à poursuivre.

Mots-clés : éducation, individualisme, consentement, explicite, genre

Abstract : This article discusses a philosophically individualistic criticism of the notion of seduction. Nowadays, seduction deserves ethical reflection in connection with education, particularly regarding issues that arise when dealing with the concept of gender. First, essential distinctions between education, seduction and authority are initially posed. The second part of the article specifies how this statement fits into a perspective of education towards autonomy, the latter gaining, heuristically and ethically, from integrating questions and issues of gender. Finally, we develop a criticism of seduction as a mean to establish relationships between individuals. We seek to propose an alternative to seduction that is both promotable in the context of education concerned with gender and ethics issues, and also more compatible with the aim of placing the achievement of individual autonomy at the heart of education, and a social ideal to be pursued.

Keywords : education, individualism, consent, explicit, gender

Introduction

Nombre d'institutions éducatives, en particulier scolaires, affichent aujourd'hui leur volonté de lutter contre les stéréotypes, le harcèlement et les inégalités liées au genre¹. Le but de cette contribution, conduite du point de vue de la philosophie politique de l'éducation², est de montrer que les rapports de séduction³, ainsi que leurs épigones historiques ou linguistiques (galanterie, drague, etc.), constituent une des principales zones grises où peut persister ce que Gazalé appelle *Le mythe de la virilité* (2017). Or ce mythe est, selon elle, un rouage essentiel de rapports inégalitaires. Cela est donc problématique quant à la volonté d'assomption de ces ambitieux programmes institutionnels. L'enjeu est d'importance, à la mesure en tout cas de la force d'une critique telle que celle formulée sur des bases sociologiques par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard lorsqu'ils qualifient l'école de « lieu de fabrication de l'ordre du genre » (2012, p. 152). Ils pointent notamment ce qu'ils considèrent comme une certaine tolérance des personnels éducatifs dans les lieux de socialisation mixte envers « les jeux où les garçons "embêtent" [...] ou "poursuivent" les filles pour les embrasser » (p. 154), ces comportements étant alors plus ou moins implicitement associés à un apprentissage de ce que serait la vie en mixité et les rapports de séduction qu'elle impliquerait. Stéphanie Rubi⁴ note, pour sa part, au terme d'une étude sur l'influence du sexe et du genre portant sur la légitimation ou la contestation de l'autorité éducative, que le genre davantage que le sexe « marque les représentations et les perceptions du sens commun à l'égard de l'autorité » (2010, p. 81). Étudiant un groupe d'adolescentes qu'elle nomme « déviantes » — en défiance par rapport à l'ordre scolaire —, Rubi montre que le thème de la séduction est très présent dans le discours de certaines

¹ Nous empruntons la définition qu'Annette Jarlégan mobilise lorsque qu'elle défend l'intérêt d'une prise en compte du genre en éducation, à savoir les « différences de sexes socialement et culturellement construites » (2009, p. 2), permettant de remettre en cause la centralité explicative du biologique quant aux différences sociales et psychologiques entre les individus. Nous n'ignorons pas qu'une discussion plus approfondie de ce terme, polémique et polyphonique, peut être entreprise. Pour entrer dans ces nuances et divergences, on lira avec profit le dense ouvrage de Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard (2012).

² À la suite de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi (2002/2013, 2008), nous considérons en effet qu'aujourd'hui « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire [dans l'éducation] tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (2002/2013, p. 9) et qu'en cela les conditions de l'éducation « sont à réinventer de fond en comble » (2008, p. 9). Précisons enfin qu'il est ici question d'éducation dans son sens le plus large, soit « ce qui conditionne le devenir-homme de l'homme » (2002/2013, p. 9).

³ Philippe Foray soutient que l'expérience « non pas au sens scientifique, mais au sens courant » (2016a, p.68), constitue un point d'appui précieux pour le philosophe de l'éducation. L'« expérience constitue une voie possible pour saisir la réalité éducative. Elle donne au discours philosophique un ancrage, un rapport au réel, quel que soit le degré d'abstraction des concepts et des arguments utilisés » (2016a, p. 68). Un prime étonnement, en tant que jeune professeur des écoles (renouvelé ensuite, devenu formateur, par le prisme des échanges avec les étudiants stagiaires) quant à la place que prennent pour les enfants d'âge scolaire les « histoires d'amoureux et d'amoureuses » (*dixit* un ancien élève) et à la pertinence des questions qu'ils peuvent parfois soulever à ce sujet (Roelens, 2019a), n'est pas pour rien dans la genèse du présent texte.

⁴ Stéphanie Rubi est une spécialiste de l'étude des déviances éducatives et des questions de genre en éducation.

éducatrices décrites par ces mêmes jeunes comme celles qui « font leur belle » (p. 73), accusation dont les acteurs éducatifs masculins ne feraient pas l'objet. Ce ne sont là que quelques exemples⁵ qui permettent de prendre la mesure du nœud problématique que peuvent constituer ensemble la séduction, l'éducation et le genre.

Une prise en compte conséquente des questions et des enjeux de genre dans l'éducation (Jarlégan, 2009 ; Solar, 2010) paraît donc exiger, en amont de la *praxis* éducative, une exploration critique de ce que peut être une conception des rapports entre les êtres compatibles avec l'exigence portée par la récente « attribution [effective] du statut d'individu de droit » (Gauchet, 2017, p. 554) à chacun, quel que soit son âge ou son genre. En d'autres termes, cela passe par une critique de la notion de séduction, ici proposée, qui s'inscrira dans le cadre de la société des individus et du système de légitimité individualiste tels que Gauchet les a décrits (2017, p. 487-632). La question sera donc également de savoir comment l'éducateur peut favoriser l'appropriation critique par les élèves des éléments genrés et sexués de leur construction identitaire, et leur projection dans leur rapport aux autres.

Une première partie permettra de poser quelques distinctions essentielles entre éducation, séduction et autorité, et de préciser une orientation de notre texte : il n'y sera pas question de quelque forme de séduction comme « moyen » éducatif éventuel (ce que nous justifierons succinctement) mais de la séduction comme « objet » de réflexion éthique en éducation (en précisant le contexte dans lequel cette proposition s'inscrit).

Une deuxième partie permettra de préciser comment notre propos s'inscrit dans une perspective d'éducation à l'autonomie, qui elle-même gagne heuristiquement et éthiquement à intégrer les questions et les enjeux du genre.

Une troisième et dernière partie, plus longue, fera fond sur une critique de la séduction (comme mode de rapport entre les individus) pour en proposer une solution (à promouvoir dans le cadre d'une éducation soucieuse des questions et enjeux éthiques du genre) davantage compatible avec le fait de faire de l'autonomie individuelle de chacun le but de l'éducation et un idéal social à poursuivre.

⁵ Nous renvoyons à nouveau ici, pour des raisons d'espace de texte, au panorama plus large et plus dense offert à propos de la socialisation de genre par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard à la fois sur l'éducation familiale (2012, p. 121-134), les contenus culturels destinés à la jeunesse (p. 134-145), ainsi que les pratiques sportives, culturelles et sexuelles (p. 155-165).

1. Quelques précisions préalables

1.1. Éduquer ou séduire ?

Un préalable important est de rappeler une distinction essentielle entre éducation et séduction, ce qui nécessite de faire intervenir une troisième notion : l'autorité. Autorité et séduction sont deux moyens de faire agir autrui sans recours à la force. Ainsi, ils sont parfois confondus comme moyens économes d'une éducation non répressive.

Néanmoins, de nombreux philosophes de l'éducation ont pris soin de distinguer rigoureusement ces notions. Philippe Meirieu a souvent insisté sur la nécessité, en tant qu'éducateur, « de se méfier de toutes les formes de séduction et de manipulation, de toutes les opérations de captation » (2018). Se défier d'une conception de l'enseignant qui en ferait un personnage pour lequel « il s'agirait de séduire ou de capter un auditoire pour l'amener à reproduire un comportement intellectuel standardisé » (2001) est selon lui un enjeu éthique fondamental. Gérard Guillot insiste, pour sa part, sur les dangers qu'il y aurait à confondre « séduction subreptice » (2006, p. 175) et autorité. La séduction pourrait selon lui être « pourvoyeuse d'un prêt à penser » (p. 31) bien peu compatible avec l'ambition d'éducation d'un sujet autonome (car l'individu séduit y imiterait sans réfléchir celui qu'il admire). Elle risque d'amener à considérer l'autre en « objet désiré » (p. 17) et non en sujet libre. Eirick Prairat (2010, p. 46), lui, fait référence aux thèses de Mireille Cifali pour distinguer éducation et « séducation » (processus qui viserait à aliéner l'autre par l'emprise et la rouerie).

Le pédopsychiatre Daniel Marcelli (2003, 2009, 2012) est l'un de ceux à avoir le plus clairement et longuement affirmé l'importance de ces distinctions. Pour lui, la possibilité même que l'autorité soit reconnue exige le renoncement par celui qui l'exerce à l'usage de son pouvoir de contrainte par la force *ou la séduction* (2003, p. 6). Ce qui, pour Marcelli, fonde la légitimité de l'autorité, c'est la capacité de renoncement à la « jouissance à assujettir l'autre, à en faire un objet de satisfaction pulsionnelle. La pulsion ne connaît pas l'altérité, elle n'agit qu'à son profit » (2009, p. 244). Aussi propose-t-il comme distinction structurante entre éduquer et séduire le fait que l'éducation consiste « à tirer hors de soi, *ex ducere* » (2003, p. 128) et que « la séduction consiste à attirer vers soi, *se ducere*⁶ » (2003, p. 128). Il ne s'agit pas pour autant pour lui de prôner le renoncement à l'influence éducative ou l'adoption d'une posture abstentionniste. Marcelli fait au contraire de l'illusion de l'autocréation d'un soi, qui serait « déconnecté, libre, indépendant, qui a réussi

⁶ Notons cependant que le sens étymologique du terme « séduire » désigne plus précisément et plus largement le fait de faire commettre un écart à quelqu'un, de le détourner de son propre chemin (<https://www.cnrtl.fr/etymologie/séduire>, consulté le 2 octobre 2019). Remarquons également que Marcelli ne parle, comme nous le faisons également nous-mêmes dans ce texte, que des relations de séduction entre individus humains, à l'exclusion des formes de séductions que peuvent produire sur les êtres humains les beautés artistiques et naturelles.

à effacer de sa structuration intime toute forme d'appartenance » (2003, p. 129), l'une des causes d'un succès de la « séduction » (p. 128). Le sentiment d'abandon qui résulterait de ladite illusion rendrait sensible aux attraits d'un glissement sous emprise.

On peut dire que séduction et autorité sont deux réactions face à une vulnérabilité perçue chez autrui, mais que la première vise, pour celui qui en use, à en profiter pour son intérêt propre (au prix, si besoin, du maintien d'autrui en hétéronomie), alors que la seconde est au service de l'autonomie de l'autre, elle vise à le rendre auteur (Roelens, 2017, p. 96-97).

Notre réflexion sera ici menée plus généralement à l'aune : 1) des conditions de possibilité de l'autonomie individuelle pour toutes et tous dans le monde actuel ; 2) des conditions de possibilité d'une éducation à l'autonomie elle-même (Foray, 2016b, p. 19-49). En effet, le mouvement d'avènement de la démocratie décrit par Gauchet (2017) porte en lui une triple redéfinition de la manière dont l'exigence d'autonomie, le rapport éducatif et le rapport entre les gens et entre les genres peuvent être conçus, ce qui intéresse donc l'ensemble de notre objet d'étude.

1.2. La séduction comme objet d'étude ?

Ces distinctions entre éducation et séduction étant posées, la question de l'opportunité de faire de la séduction un objet sensible de la réflexion éthique en éducation demeure. Pour Blais *et al.*, « ce sont les conditions de possibilité mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés » (2008, p. 7). Les applications les plus immédiatement sensibles de cette proposition touchent aux moyens et méthodes considérés comme légitimement mobilisables en éducation (Renaut, 2002, p. 365-444). Mais il s'agit de prendre en compte deux autres types de conséquences des progrès de l'individualisme démocratique, sans doute plus massives encore. L'une d'entre elles, à laquelle nous reviendrons plus loin, est de faire de l'autonomie le but de l'éducation (Gauchet, 2015, p. 161, 2017, p. 556-557 ; Foray, 2016b, 2017). L'autre, peut-être la moins bien saisie *a priori*, est que relèvent désormais de l'éducation au sens large, donc exigent une conceptualisation de ce point de vue, des pans de la vie humaine, dont la part de la socialisation englobe les relations amicales, amoureuses et sexuelles, et pour lesquels on considérerait de longue date que les choses se faisaient par un mélange d'imprégnation, de non-dits, de reproduction du donné et de vie culturelle⁷, en tout cas hors de toute saisie en termes d'éducation intentionnelle. Toutefois, ces impensés dépendaient en fait de leurs intrications dans les cadres immémoriaux du

⁷ Si l'on veut bien estimer, avec Ruwen Ogien, qu'il arrive parfois à la chanson populaire « de profiter de la liberté intellectuelle qu'on lui accorde (et dont ne bénéficient pas les philosophes) pour faire réfléchir autrement, sur l'amour plus particulièrement » (2014a, p. 35), on méditera en ce sens ces deux vers du *Fontenay-aux-Roses*, chantés par Maxime Le Forestier en 1973 : « Le soir dans votre lit, je vous devine nue, un roman à la main. / Monsieur Audiberti vous parle d'inconnu vous êtes déjà loin. »

mode hétéronome de gestion par les sociétés humaines de la question de leur « reproduction biologique et culturelle » (Gauchet, 2017, p. 555), à base de tradition et de hiérarchie symboliques des sexes et des générations. Toutes choses dont la radicalisation de la modernité (p. 201-210) a provoqué l'évanouissement, du moins sur le plan de la légitimité.

Dans un récent article⁸, Gauchet nomme ce phénomène, qui est pour lui peut-être l'évènement le plus important de notre temps : « La fin de la domination masculine » (2018). Cette domination est elle-même à inscrire dans ce qui est pour Gauchet le principe générateur du monde moderne : la sortie de la religion (1985) et l'avènement de la démocratie (2017). Le plein dégagement du principe de légitimité moderne, le principe individualiste, se parachève par l'attribution du statut d'individu autonome de droits à tous, y compris les femmes et les enfants, qui en ont longtemps été exclus (p. 551-560). À partir de là se pose la double question de l'appropriation subjective de ce statut pour chaque individu (p. 609-632) et du fonctionnement d'une société des individus chargée de faire vivre concrètement ce principe.

Or la domination masculine était depuis des millénaires « l'incarnation institutionnalisée de la supériorité de l'ordre culturel et de sa transcendance par rapport à la précarité de la vie biologique » (2018, p. 78), le ciment de la construction de l'identité personnelle par l'« identification des êtres par leur sexe » (p. 81), le principe organisateur de la distinction entre espace public et espace privé (p. 84-90), la pierre angulaire d'un ordre symbolique dont les conceptions de l'éducation, et tout particulièrement de l'autorité dans l'éducation, se déduisaient (p. 93-98). Des défis majeurs demeurent dans chacun de ces domaines, mais la fin à poursuivre en relevant ces défis et les moyens de les relever sont à repenser radicalement.

Bref, la domination masculine « est morte dans son principe, tout en laissant dans son sillage un cortège de séquelles » (p. 75). Détaillons-en certaines. Tout d'abord, une inégalité de fait persiste entre les hommes et les femmes dans nombre de dimensions de la vie sociale (une inégalité d'autant plus choquante qu'elle est désormais en contradiction avec les principes structurants de la vie collective). Ensuite, une nouvelle économie du symbolique est à rebâtir sur les décombres de l'ancien ordre patriarcal. Enfin, non seulement la structuration autonome de leur monde impose aux humains contemporains de « ne plus pouvoir compter que sur leurs propres forces » (2017, p. 713) pour faire face aux nouveaux défis qui se posent à eux, mais les défis constitutifs de la vie humaine sociale se posent sous un nouveau jour. Ces défis sont tout particulièrement ceux de l'individuation psychique (2002, p. 229-295), dont le genre est une dimension. On demande ni plus ni moins aux individus de se prendre en charge de manière autonome sur ce point.

⁸ Nous renvoyons le lecteur à la lecture intégrale de cet article pour de plus amples détails.

2. Vers une éducation à l'autonomie... au prisme du genre

Ainsi, selon Gauchet, s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions » (2015, p. 161). Foray montre bien qu'aujourd'hui, la part du « devenir sexué » (2016b, p. 83-85) dans le devenir autonome doit bien davantage se penser en termes d'influences et de médiations d'autres individus (parents, enseignants, proches, etc.) que de déterminisme naturaliste. Disons-le autrement : l'une des responsabilités des éducateurs contemporains est d'aider les élèves à gérer leurs confrontations singulières face à ces défis inédits, particulièrement en ce qui a trait au genre.

Or, dans ce domaine tout particulièrement, intervenir dans le respect de l'autonomie d'autrui⁹ ne saurait signifier prescrire, fût-ce insidieusement. D'ailleurs, entrer dans un rapport de séduction avec autrui peut être un moyen insidieux de prescrire. C'est un moyen qui repose sur le souci de plaire, que l'on souhaite faire naître ou entretenir chez l'autre. En effet, nul besoin d'être activement et ouvertement viriliste (Gazalé, 2017) ou discriminant pour avoir, par les comportements les plus quotidiens dans la famille ou dans la classe (Foray, 2016b, p. 83-84), une forme d'action prescriptive implicite concernant le genre sur les individus en devenir. Pour qu'une autorité éducative puisse réellement rendre auteur sur ce point, deux garde-fous paraissent nécessaires.

Le premier est à chercher dans la mise en œuvre d'une éthique minimale (Ogien, 2007, 2013a, 2013b, 2014a). Les trois principes essentiels en sont : « 1. Indifférence morale du rapport à soi-même. 2. Non-nuisance à autrui. 3. Égale considération de chacun » (2007, p. 196). Ce positionnement éthique est rigoureusement antipaternaliste. Il désamorce en effet la possibilité de contraindre l'autre pour faire son bien contre sa volonté (au nom d'une violation de ses devoirs, qu'il aurait commise envers lui-même). Par cette égale considération de la voix de chacun ou chacune et de ses positions telles qu'il ou elle les exprime, il rend aussi caduque toute forme de justification selon laquelle seuls certains (les hommes, par exemple) sauraient vraiment ce qu'ils veulent, quand d'autres se laisseraient duper par leurs émotions ou leurs illusions. Ce principe d'égale considération de la voix de chacun et chacune permet aussi de prendre en charge une critique formulée par Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard (2012, p. 153), à savoir qu'une moindre attention serait accordée par les éducateurs à la parole des filles qu'à celles des garçons¹⁰. Cette option est aussi radicalement antimoraliste, car elle s'attache à maintenir une rigoureuse neutralité axiologique et à ne pas promouvoir une conception particulière du bien.

⁹ C'est-à-dire en voulant favoriser ses capacités à agir, choisir et penser par lui-même (Foray, 2016b, p. 19-22) sans risquer de blesser par cette même intervention ces capacités en devenir.

¹⁰ Cela concernerait dans une moindre mesure le cas de filles s'appliquant à correspondre aux « attentes stéréotypées » qui sont projetées sur elles, autrement dit, d'une certaine manière, à « plaire », et qui seraient alors valorisées.

L'attitude adéquate envers autrui est alors de l'aider, si besoin, à se doter des moyens de réaliser la conception de la vie bonne qui a ses préférences, même si cette conception diffère de la nôtre. Appliquée à notre thème, cette attitude implique que tout rapport d'un individu aux enjeux de genre doit être respecté pour lui-même. Cependant, si ces dimensions engendrent chez autrui une souffrance, il peut être justifié de faire preuve de sollicitude envers lui et d'être en cela ponctuellement au service de ce que lui-même souhaite réaliser.

Pour Roger Monjo, il est ainsi possible de penser sur cette base « un minimalisme d'attention plutôt que d'abstention, en comprenant l'injonction centrale de "ne pas nuire à autrui" en un sens plus substantiel (prendre soin¹¹ de ne pas lui nuire) » (2018, p. 32). Une prise en compte substantielle des questions et enjeux éthiques du genre en éducation implique alors « une attention active à l'autre » (p. 33), à ses expériences et à ses vulnérabilités sur ces points.

Autrement dit, il ne s'agit pas ici de nier les enjeux du genre pour ne pas risquer de mal les prendre en compte ou d'être discriminant, mais plutôt d'être attentif aux moyens concrets que l'on peut mobiliser pour parer en quelque manière aux vulnérabilités individuelles qui se déploient dans le contexte des démocraties occidentales contemporaines.

Le second garde-fou est donc qu'une telle autorité soit bienveillante, au sens large que nous avons donné à cette notion¹², et il est basé sur trois dimensions de la bienveillance (Roelens, 2019b, p. 201-254). L'autorité bienveillante (dans sa dimension « bien veiller ») permet d'abord à l'éducateur d'allier une meilleure compréhension de chaque situation et de ses enjeux concernant le genre, en même temps qu'une dimension autoréflexive lui permettant de mieux se situer lui-même dans ladite situation et face auxdits enjeux. Elle impose ensuite (dans sa dimension « bien veiller sur ») d'agir avec la sollicitude inhérente à la difficulté du défi qui est posé à autrui, et avec le tact (Prairat, 2017) nécessaire. Elle ouvre enfin (dans sa dimension « bien veiller à ») sur l'exigence de permettre à autrui l'appropriation des outils intellectuels et culturels, ici en ce qui concerne le rapport éthique (Gauchet, 2012, p. 233) au genre, qui lui permettront de comprendre le monde dans lequel l'autre évolue et d'y progresser vers une vie qu'il ou elle estime bonne.

Il s'agit donc de permettre à chaque individu de développer des capacités¹³ relativement au genre, dans le rapport à lui-même et le rapport à autrui. Ou encore, si

¹¹ L'arrière-plan théorique d'une telle proposition emprunte ainsi aux théories du *care* (Tronto, 1993/2009, Brugère, 2011/2014, 2013).

¹² Notamment dans les pages de la présente revue (Roelens, 2017).

¹³ « Que sont les capacités ? Ce sont les réponses à la question : "Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ?". Autrement dit, elles sont ce que Sen appelle des "libertés substantielles" : un ensemble de possibilités (le plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir. [...] Il ne s'agit donc pas simplement

l'autonomie consiste à être capable de se diriger soi-même dans un monde de culture (Foray, 2016b, p. 19) en mobilisant pour cela des « appuis de socialisation » (p. 26), il est nécessaire de penser un rapport interindividuel soucieux d'égalité et de respect de chacun et chacune, en particulier dans le cadre des relations amicales, amoureuses et sexuelles¹⁴. Un terme vient alors à l'esprit : celui de séduction. Il nous semble néanmoins désigner davantage ce qu'il faudrait aujourd'hui pouvoir repenser et dépasser que ce sur quoi on pourrait sans risque s'appuyer¹⁵.

3. La séduction, entre sujet et objet

3.1. Un nouveau paradigme ?

On doit récemment à Gilles Lipovetsky (2017, 2018) l'un des traitements les plus ambitieux et systématiques du thème de la séduction¹⁶. Dans *Plaire et toucher. Essai sur la société de séduction*, il ne vise rien de moins qu'une saisie globale de la modernité démocratique par ce qu'il nomme « l'irrésistible extension du domaine de la séduction » (2017, p. 16-19). Cela irait jusqu'à l'émergence d'un nouveau paradigme séductif (p. 21), véritable clé heuristique du monde contemporain. Cette thèse doit ici être discutée. Ayant montré ailleurs (Roelens 2019b, p. 272-274) que ce principe séductif, tel que Lipovetsky le décrit, loin d'être fondamental, peut être dérivé du principe de légitimité individualiste dans son acception contemporaine (Gauchet, 2017, p. 2), nous nous concentrerons ici sur les questions éthiques soulevées, du point de vue du genre.

Signalons d'abord que, si Lipovetsky déclare consacrer son essai à « la » séduction, il en mobilise au moins deux formes différentes. L'une est présentée par l'auteur comme une représentation traditionnelle, dans laquelle la séduction est « posée comme un instrument destiné à prendre au piège l'autre, un outil au service d'un désir malfaisant de pouvoir et de conquête » (p. 21). Tout en s'en défiant parfois, Lipovetsky lui-même parle

de capacités dont une personne est dotée, mais de libertés ou de possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (Nussbaum, 2011/2012, p. 39). Voir également *Femmes et développement humain : L'approche par capacités* (2000/2008).

¹⁴ Le lecteur remarquera que la suite de notre analyse traitera essentiellement de ces dernières. Outre une question d'espace textuel, qui impose des choix quant à ce qui peut ou non être développé, ce choix fait suite à une remarque d'Ogien (2007, p. 15-16) soulignant l'intérêt heuristique aigu, relativement à l'éthique, des questions en lien avec la sexualité, d'autant plus si l'on souhaite (comme le fait Ogien, et nous également) les aborder en se défiant du maximalisme moral.

¹⁵ Dans cet esprit, nous nous sommes attaché à montrer au sein de notre conceptualisation la plus complète de l'autorité bienveillante (Roelens, 2019b) qu'une telle autorité peut être mobilisée, en particulier en éducation (p. 381-420), sans s'appuyer sur des critères genrés ni sur des procédés et comportements relevant de la séduction (p. 269-278) ou du charisme (p. 183-186).

¹⁶ Dès *L'ère du vide* (1983), Lipovetsky écrivait : « Loin d'être circonscrite aux rapports interpersonnels, la séduction est devenue le processus général tendant à régler la consommation, les organisations, l'information, l'éducation, les mœurs. Toute la vie des sociétés contemporaines est désormais commandée par une nouvelle stratégie détrônant le primat des rapports de production au profit d'une apothéose des rapports de séduction. » (p. 25-26).

ainsi de procédés visant à « retenir » (p. 247) ou à « capter » (p. 254) l'attention d'autrui, emploie le lexique de la « conquête » (p. 262) et parle de capacité à « créer de l'adhésion » (p. 279) par la séduction.

Il pense néanmoins possible de dépasser une conception de la séduction comme « pure opération machiavélique destinée à duper et manipuler les individus » (p. 27). En d'autres points de l'ouvrage, Lipovetsky esquisse une séduction ni captatrice ni manipulatrice, « orientée non plus vers la conquête de l'autre, mais centrée sur ses besoins émotionnels du Soi » (p. 259). Il affirme notamment que, dans la société de séduction qu'il décrit, les individus sont souvent « moins dominés par les dispositifs du capitalisme affectif qu'acteurs en quête [...] de reconnaissance, d'expression de soi » (p. 261). Ainsi, ce qui ferait pour Lipovetsky le succès de certaines innovations telles que les réseaux sociaux numériques serait leur prise en compte de la dimension subjective des existences individuelles (p. 258), tout en dégageant les personnes d'une dimension contrainte et conflictuelle du collectif perçue par eux comme aliénation (p. 260). Face à une « demande de relationnel et de satisfactions narcissiques exacerbées par l'individualisation extrême de la société hypermoderne » (p. 261) se dresserait ainsi une offre correspondante. On remarquera toutefois que l'auteur tient un propos analogue lorsqu'il envisage non plus une relation intersubjective, dont le réseau numérique est le support, mais un rapport sujet/objet dans un acte d'achat : « ce qui fait la différence et séduit les consommateurs, c'est l'abondance de l'offre enrichie par les recommandations prédictives [...] la stimulation personnalisée, [...] ciblage sur mesure, [...] propositions hyperindividualisées des systèmes de suggestion » (p. 241).

Quelle que soit, donc, celle de ces deux définitions entremêlées que l'on retienne, il y a, dans le cadre d'une relation entre deux individus, le risque qu'un des deux membres de la relation soit objectivé par l'autre, au service de la propre construction subjective de celui qui séduit. S'il était établi que le risque augmente pour un individu de se trouver à l'un ou l'autre pôle (sujet ou objet) selon son genre, on peut dire que la situation serait éthiquement problématique du double point de vue de la lutte contre les stéréotypes de genre et de la promotion de l'égalité.

À ce titre, le traitement par Lipovetsky de la question de la « perpétuation de l'inégalité séductive » (p. 118-122) interpelle¹⁷. Précisons d'emblée qu'il se veut ici

¹⁷ On peut aussi, sans pouvoir ici développer en longueur le propos, se demander pourquoi Lipovetsky consacre certaines des pages les plus sévères de son ouvrage à affirmer que « l'école ne doit pas s'aligner sur les principes séductifs à l'œuvre dans l'univers médiatique » (2017, p. 339) tout en s'en tenant aux conceptions institutionnelles et méthodes pédagogiques. Parlant de l'école en général, il court le risque d'éluder la dimension interpersonnelle des relations éducatives qui s'y déploient, or c'est précisément dans cet interstice qui échappe largement au cadrage institutionnel même le plus formel que l'installation de la séduction risque de contrevenir au devenir autonome de l'élève. Précisons néanmoins que Lipovetsky est plus disert sur ce point quant à l'éducation familiale, et aboutit à la conclusion suivante : « Entre l'autoritarisme et le "tout séduction", c'est une voie nouvelle qui doit se chercher et se développer : une

descriptif et non prescriptif, et qu'il précise bien qu'aujourd'hui, il n'est « plus illégitime pour une femme de faire des avances à un homme » (p. 119). Cependant, selon lui, il existerait une dimension anthropologique et transhistorique¹⁸ des logiques de séduction, selon lesquelles « les hommes et les femmes obéissent à des codes dissemblables » (p. 121), la galanterie constituant une forme de manière moins mauvaise pour gérer cette dissemblance. Si l'on peut être en accord avec Lipovetsky lorsqu'il souhaite sortir d'une pensée entièrement polarisée autour de la question de la « domination masculine »¹⁹ (p. 121), on peut craindre que sa position ne permette pas de penser hors de ce schéma et risque, par corollaire, de nous y ramener inlassablement²⁰.

Manon Garcia nous semble plus conséquente lorsqu'elle soutient qu'il y a un certain continuum entre la promotion, aujourd'hui, de la « galanterie à la française » (p. 241) et celle de l'idée qu'il « est dans la "nature"²¹ de l'érotisme d'être inégalitaire et violent » (p. 241). L'enjeu ne semble pas aujourd'hui de rendre, comme tente de le faire Lipovetsky, la « division sexuelle des rôles séductifs » (p. 120) et la « culture galante » (p. 120) solubles dans l'individualisme démocratique. L'ambition de se donner les moyens de penser un individualisme substantiel semble plus adaptée. Nous entendons un individualisme capable de considérer chacun *avant tout* comme un individu de droit et sur une base égalitaire, mais pensant également les conditions de possibilités pour chacun d'assumer concrètement son devenir individu, son devenir autonomie et la part qu'y prennent l'incarnation sexuée et les dimensions de genre.

3.2. Critiques du consentement (et de l'explicite ?)

Pour ce faire, un enjeu éthique massif dans le cadre de la lutte contre les stéréotypes de genre et contre l'inégalité entre femmes et hommes (et plus globalement entre les individus, sur la base des critères de genre) nous paraît être de penser « un érotisme qui ne soit pas fondé sur un schéma dans lequel "l'homme propose, la femme dispose", c'est-à-dire un schéma inégalitaire et sexiste » (Garcia, 2018, p. 241). Faute de quoi, c'est l'idée même de consentement, voire celle d'autonomie, qui peut être remise en question au nom d'une critique de la domination (en faisant, en quelque sorte, des victimes conceptuelles collatérales).

séduction "dans les limites de la raison" pourrait-on dire. Non pas une disqualification du principe de séduction mais des freins à ses excès » (p. 331).

¹⁸ Une autre analyse au sujet de la continuité, proposée par Lipovetsky (1997) et méritant d'être questionnée, a bien été mise en évidence par Camille Froidevaux-Metterie, qui critique la thèse de « l'existence d'un "invariant maternel" » (2015, p. 364).

¹⁹ Nous avons dit plus haut, avec Gauchet, notre propre position au sujet de cette question.

²⁰ Voir sur ce point un essai énergique de Noémie Renard (2018).

²¹ Garcia précise ensuite : « Il n'y a pas plus de "nature" de l'amour et de l'érotisme, qu'il n'y a de "nature" violente de l'homme, ou de "nature" soumise de la femme » (p. 241). Cette formule marque bien la réciprocité entre les stéréotypes de genre et la conception stéréotypée des rapports entre les individus.

La notion de consentement a ainsi fait l'objet de discussions critiques plurielles dans une période récente. Fraisse et Garcia ont par exemple largement insisté sur la nécessité de distinguer rigoureusement ce que serait un consentement autonome d'une autre acception du terme qui l'entraînerait vers une signification plus proche de « céder face à des forces contre lesquelles on ne pourrait rien ». Bref, le consentement n'est pas la soumission face à la puissance, l'insistance ou la nécessité matérielle. Il conviendrait alors de rejeter une conception non dite et passive du consentement, voire de la présomption de consentement. Il semble néanmoins possible d'intégrer ces critiques sans renoncer à l'idée de consentement comme notion centrale pour penser les rapports entre des individus autonomes. L'idée de consentement positif ou affirmatif défendue par Garcia semble la plus indiquée pour sortir de la confusion existant entre consentir et se soumettre. « L'idée du consentement positif est de dire que consentir, ce n'est pas ne pas dire non mais c'est dire clairement oui » (2017), en d'autres termes « seul un "oui" exprimé et enthousiaste peut valoir le consentement » (2018, p. 241). Se pose alors la question concernant la manière dont ce consentement peut être demandé. Comment la porte peut-elle s'ouvrir à un « oui » ou à un « non » qu'il s'agira ensuite de respecter ?

Une telle proposition ouvre à son tour sur son lot de critiques, auxquelles il s'agit de pouvoir répondre. Une première critique, qui nous semble faible, est qu'une expression explicite des désirs érotiques, comme de n'importe quels autres désirs dans le cadre de la vie sociale, remettrait en cause l'érotisme et l'amour eux-mêmes²². À cela, Garcia répond avec justesse qu'« on peine à imaginer que chuchoter son désir au creux de l'oreille de l'amant.e soit nécessairement tue l'amour ! » (2018, p. 241). Nous avons ainsi montré ailleurs (Roelens, 2019d) comment, dans une perspective d'éducation à la sexualité s'appuyant sur un ouvrage de bande dessinée, la mise en cases et en bulles d'une telle scène (incluse dans une construction graphique et scénaristique permettant de poser les deux protagonistes, un jeune homme et une jeune fille, comme des individualités autonomes à part entière) peut être mobilisée pour contribuer à rendre chacun auteur de l'appropriation singulière de ses désirs.

D'autres doutent de la nécessité d'en passer forcément par une explicitation verbale. Ainsi Froidevaux-Metterie, tout en précisant que « le consentement court comme un fil rouge possible de toute relation²³ » (2018, p. 68) et que cela renvoie « au présumé égalitaire qui devrait présider à toute intimité sexuelle », affirme qu'il n'est nul « besoin pour cela de se dire explicitement les choses » (2018, p. 68). Elle précise cependant que si les « modalités du consentement n'impliquent pas la formalisation, elles exigent [...] d'être

²² La dessinatrice féministe Emma a donné une habile et mordante illustration de cette thèse (2018, p. 2-27). La bande dessinée constitue aujourd'hui un lieu important de la pensée et de l'expression féministe (Roelens, 2019c).

²³ Dans le même chapitre de l'ouvrage cité, Froidevaux-Metterie montre également comment ces relations consenties participent aussi au consentement que l'individu donne à l'appropriation de la dimension corporelle de son individualité.

entendues et acceptées » (2018, p. 68), ce qui suppose une forte attention et une empathie envers les significations émises par l'autre.

Michela Marzano (2006), entendant proposer une éthique de l'autonomie, interroge de son côté la possibilité d'une articulation fiable entre autonomie, consentement et manière de signifier ce dernier. Elle exprime une certaine méfiance quant à l'adéquation entre ce qui est dit (et peut être reçu comme un consentement éclairé) et ce qui est signifié, autrement dit entre les manifestations de pulsions et d'affects fugaces et les éléments signifiants de l'autonomie et d'un désir plus substantiel. D'une certaine manière, on ne serait jamais sûr que ce qui est explicité corresponde « vraiment » à une expression de la liberté d'un individu ou à ce qu'il désire, jamais sûr non plus que celui qui parle soit vraiment le sujet autonome de son consentement ou que sa parole n'ait pas été contrainte indirectement par des enjeux socioéconomiques. Ce disant, elle soulève en réalité deux ordres de questionnement : conceptuel (quand peut-on dire qu'un désir est une expression de l'autonomie individuelle ?) et contextuel (dans quelles conditions une expression autonome est-elle possible ?). Ces deux questions recourent en quelque sorte l'enjeu qui constitue le fil rouge de notre texte : comment saisir les potentialités permises par la fin de la domination masculine sur les plans de la légitimité et du droit, pour rendre possible, notamment par une éducation repensée à cette aune, une réelle égalité entre des individus concrets, incarnés, genrés, et devant faire face au défi de l'individualité autonome ?

Sur le premier point, nous répondrons avec Foray que « l'autonomie morale ne se joue pas tant dans ce que chacun fait que dans ce que chacun fait de ce qu'il découvre en lui-même, dans ce que chacun fait de ce qu'on a fait de lui » (p. 123), autrement dit dans l'appropriation singulière et critique de désirs, d'influences et de propositions. « Que ces capacités [à agir, choisir et penser par soi-même] s'enracinent ou non dans la liberté n'est pas essentiel » (p. 32).

Sur le second point, il nous semble soutenable qu'un excès d'explicitation vaut mieux qu'un défaut, et qu'un consentement doit toujours être envisagé non seulement comme un possible parmi une pluralité de choix²⁴, mais aussi comme limité dans le temps, dans l'espace, dans la nature précise de ce qui est ou non consenti (Renard, 2018, p. 128-131).

Nous soutenons donc qu'une approche négative de la construction des stéréotypes de genre et des rapports qu'ils sous-tendent entre les êtres est nécessaire pour travailler à les déconstruire, mais insuffisante pour permettre à l'éducateur d'accompagner le devenir autonome des élèves sur ces points tout en maintenant un positionnement éthique compatible avec ce qui a été esquissé précédemment. Un éducateur qui pourrait dire aux

²⁴ Sur cette dialectique à maintenir entre les possibilités d'explicitation le consentement mais aussi le refus de consentir, on lira avec profit l'ouvrage important de Fraisse (2007/2017), en particulier l'épilogue « Et le refus de consentir ? » (p. 139-150).

éduqués ce qui n'est pas compatible avec un système de légitimité individualiste ne pourra prendre en charge que la première partie de cette proposition. Repenser les rapports entre les êtres sous le double régime de l'explicite et du consentement implique, ce qui est plus difficile, de faire l'effort de donner à chacun l'ensemble des éléments nécessaires pour faire ses choix sous une forme qui lui est appropriable ; les moyens, notamment par l'éducation, de formuler à l'avenir des propositions positives de rapports interindividuels éthiquement respectueux des égales libertés de chacun ; ainsi que la réception et la compréhension des libertés des autres.

Tel est plus globalement l'horizon de réinvention individualiste du lien social que nous avons appelé *connexions démocratiques* (Roelens, 2018, 2019e), et dans lequel cette critique de la séduction s'inscrit. Concilier l'hypersocialisation (Gauchet, 2017, p. 623) nécessaire au devenir individu contemporain et le primat du consentement au lien, porté par une logique individualiste, implique de gérer au mieux le fait qu'un individu soit obligé pour exister de consentir librement à *du* lien, sans que rien ne puisse l'obliger légitimement à maintenir *un* lien en particulier. Comment permettre à chacun de percevoir les connexions qui peuvent soutenir une autonomie toujours plus ou moins vulnérable (Foray, 2016b, p. 34-35) ? Comment permettre à chacun de se déconnecter lorsque ces liens deviennent aliénants ? Une prise en compte conséquente des enjeux éthiques soulevés par l'analyse concernant le genre impose de faire face à ces questions.

Conclusion : responsabilités et limites de l'éducation intentionnelle

Que chaque sujet humain développe des capacités à formuler dans son rapport à l'autre (à n'importe quel autre) des consentements positifs et situés, ainsi qu'à produire ou à recevoir des explicitations bienveillantes, constitue donc des conditions de possibilités d'un rapport aux questions et enjeux éthiques du genre à la hauteur des ambitions formulées actuellement par les différentes instances et institutions démocratiques s'emparant de ces thématiques. Ces capacités sont de celles qu'un individu ne peut ni « former de son propre mouvement, par l'intérieur » (Blais *et al.*, 2008, p. 166), ni voir façonnées de l'extérieur par quelque discours volontariste. À l'instar des autres dimensions constitutives de l'autonomie individuelle, développer ces capacités exige des ressources intellectuelles, sociales, morales et affectives (Foray, 2017, p. 24-25), ainsi que des médiations pour se les approprier. Cela donne une certaine responsabilité aux éducateurs (Prairat, 2012), pour autant qu'ils se reconnaissent dans les ambitions ou que leur mise en œuvre relève de leur déontologie professionnelle (Prairat, 2014, p. 29-30) et de leurs prescriptions institutionnelles. Ils se doivent à des êtres dont l'autonomie est singulièrement vulnérable, sur ce point comme sur d'autres.

Froidevaux-Metterie pointe ainsi « l'immense bouleversement que représente l'apparition d'un sujet englobant l'exigence universaliste des droits individuels et

l'irréductible incarnation de toute existence » (2015, p. 362). D'une certaine manière, l'exigence éducative accrue d'aujourd'hui (Blais *et al.*, 2008, p. 163-165) est fille du premier de ces deux termes (visant à donner à tous les moyens d'exercer leurs droits), alors que l'exigence éthique d'humilité quant à ce que peut l'éducation intentionnelle est fille du second.

[L]es individus de droits, pour abstraits et égaux qu'ils soient, continuent bel et bien de vivre et de se penser comme des sujets incarnés et sexués. C'est même le défi principal de leur existence. D'un côté, la légitimation de tous les choix sexuels, amoureux et familiaux ouvre un large champ de possibles vis-à-vis desquels il peut être malaisé de se situer. De l'autre côté, la disparition des prescriptions sociales en matière de modèle genré²⁵ laisse chacun bien seul face à la nécessité de se définir dans sa singularité sexuée du dedans de soi. (Froidevaux-Metterie, 2015, p. 365)

Les éducateurs, face à ce défi, ne peuvent éthiquement, du point de vue défendu dans cet article, prétendre situer ou définir autrui à sa place, mais ils ne sauraient non plus se dérober à leur rôle de médiateur. Disposer d'une proposition positive de ce que peut être un rapport interindividuel basé sur l'explicite et le consentement — et permettre aux éduqués de se l'approprier — constitue une médiation certes indirecte, qui ne détermine pas les connexions que les éduqués vivront, mais qui influe sur les conditions dans lesquelles ces connexions pourront se dérouler. Or cette médiation indirecte est essentielle.

Notre dernier mot voudrait cependant souligner les limites de ce que peut l'éducation intentionnelle sur ces points. Précisons d'emblée que lesdites limites ne nous semblent pas devoir être considérées comme des imperfections, mais bien comme des conditions, elles aussi, de l'autonomie individuelle. Chaque lieu éducatif contribue à une éducation à l'autonomie (Foray, 2017, p. 26-27), mais cette dernière trouve son indispensable complément dans « l'éducation que la vie donne à chacun » (p. 28) via, notamment, « le travail, la vie affective et amoureuse, les engagements sociaux » (p. 28). C'est en ce sens que Foray écrit que, même si l'on suppose qu'on ne se trouve pas dans une situation où l'on parviendrait effectivement à annuler tout le poids des stéréotypes contre lesquels on lutte, le « combat pour l'égalité des sexes [...] peut compter sur les singularités personnelles et encourager la façon proprement unique que chacun a de devenir soi-même » (p. 84-85). Au sein d'un système de légitimité traditionnelle et holiste, cette singularité peut être contestée au nom de l'exigence de conformité sociale. Au sein d'un

²⁵ On aura saisi que cela n'est pas à comprendre comme une éventuelle disparition des stéréotypes, par exemple dans les œuvres culturelles. Il s'agit plutôt de signaler que, par exemple dans le domaine éducatif, la volonté traditionnelle de produire des unités sociales conformes du point de vue des cadres et des hiérarchies sexués entre masculin et féminin laisse souvent place à « une volonté explicite des éducateurs de contrecarrer l'influence de ce qui inscrit de force les personnes dans des cadres sexués préétablis » (Foray, 2016b, p. 85).

système de légitimité individualiste, chacun peut disposer d'un précieux point d'appui pour faire valoir cette même singularité, elle-même féconde.

Références

- Bereni, L. *et al.* (2012). *Introduction aux études sur le genre*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Supérieur.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Éditions Stock.
- Brugère, F. (2011/2014). *L'éthique du « care »*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Brugère, F. (2013). *La politique de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil.
- Emma (2018). *La charge émotionnelle et autres trucs invisibles*, Paris, Éditions Massot.
- Foray, P. (2016a). « La description de l'expérience comme objet et méthode de la philosophie de l'éducation », *Le Télémaque*, n° 50, p. 67-72.
- Foray, P. (2016b). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, Éditions ESF.
- Foray, P. (2017). « Autonomie », *Le Télémaque*, n° 51, p. 19-28.
- Fraisse, G. (2007/2017). *Du consentement*, Paris, Éditions du Seuil.
- Froidevaux-Metterie, C. (2015). *La révolution du féminin*, Paris, Éditions Gallimard.
- Froidevaux-Metterie, C. (2018). *Le corps des femmes. La bataille de l'intime*, Paris, Philosophie magazine éditeur.
- Garcia, M. (2017). « "Le mot consentir sous entend une forme de passivité", entretien avec Cécile Daumas », *Libération*. [En ligne] https://www.liberation.fr/debats/2017/10/19/manon-garcia-le-mot-consentir-sous-entend-une-forme-de-passivite_1604293, consulté le 3 novembre 2019.
- Garcia, M. (2018). *On ne naît pas soumise, on le devient*, Paris, Éditions Climats.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2012). « Vers une anthroposociologie transcendantale », *L'Anthropologie de Marcel Gauchet*, Paris, Éditions Parole et Silence, p. 219-236.
- Gauchet, M. (2015). « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, n° 183, p. 158-166.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2018). « La fin de la domination masculine », *Le Débat*, n° 200, p. 75-98.
- Gazalé, O. (2017). *Le mythe de la virilité. Un piège pour les deux sexes*, Paris, Éditions Robert Laffont.

- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*, Paris, Éditions ESF.
- Jarlégan, A. (2009). « De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation », *Recherches & éducatives*, n° 2, p. 11-21.
- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (1997). *La troisième femme. Permanence et révolution du féminin*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2017). *Plaire et toucher. Essai sur la société de séduction*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2018). « L'effet harcèlement sexuel : l'avenir de la séduction », *Le Débat*, n° 200, p. 45-62.
- Marcelli, D. (2003). *L'enfant, chef de la famille. L'autorité de l'infantile*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Marcelli, D. (2012). *Le règne de la séduction. Un pouvoir sans autorité*, Paris, Éditions Albin Michel.
- Marzano, M. (2006). *Je consens, donc je suis...*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Meirieu, P. (2001). « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 », Paris, UNESCO.[En ligne] <https://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>, consulté le 3 novembre 2019.
- Meirieu, P. (2018). « Éducation et émotion(s), entretien avec Régis Guyon ». [En ligne] https://www.meirieu.com/ARTICLES/education_et_emotions.pdf, consulté le 14 novembre 2019.
- Monjo, R. (2018). « Le care en éducation : quelles reconfigurations ? », dans M. Derycke et P. Foray (dir.), *Care et éducation*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 19-38.
- Nussbaum, M. (2008). *Femmes et développement humain : L'approche par capacités*, Paris, Éditions des Femmes.
- Nussbaum, M. (2011/2012). *Capacités*, Paris, Éditions Flammarion.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2013a). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2013b). *L'État nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2014a). « La morale minimale à l'école », *Recherches en Éducation*, Hors Série n° 6, p. 13-24.

- Ogien, R. (2014b). *Philosopher ou faire l'amour*, Paris, Éditions Grasset.
- Prairat, E. (2012). « La responsabilité », *Le Télémaque*, n° 42, p. 19-34.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*, Paris, Éditions ESF.
- Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Renard, N. (2018). *En finir avec la culture du viol*, Paris, Éditions Les petits matins.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Roelens, C. (2017). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Ethique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Roelens, C. (2018). « Les connexions démocratiques : influences consenties et légitimité. Rendre l'individu auteur », *Colloque scientifique Ludovia 2018*. [En ligne] http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo18/Roelens_Ludovia_2018.pdf, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019a). « Les vertus des discussions informelles », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 553, p. 16-17.
- Roelens, C. (2019b). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*. [En ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02141874/document>, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019c). « Féminismes d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui », *Neuvième art 2.0*. [En ligne] <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article1230>, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019d). « Mettre le SIDA en bulles, sortir les malades des cases. Approche herméneutique de l'album Jo (Derib, 1991) », *Recherches & éducatives*, n° 21. [En ligne] <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/6785>, consulté le 14 novembre 2019.
- Roelens, C. (2019e). « Individualisme contemporain et distance : appropriations des technologies numériques et médiation des savoirs », *Colloque international ÉDUCATION 4.1! Distances, médiations des savoirs et des formations, CNED Poitiers*. [En ligne] <https://education4-1.sciencesconf.org/215435/document>, consulté le 14 novembre 2019.
- Rubi, S. (2010). « Le sexe de l'autorité », dans E. Prairat (dir.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 67-84.
- Solar, C. (2010). « Apport des études genre à l'éducation et à la formation des adultes », *Savoirs*, n° 22, p. 53-62.
- Tronto, J. (1993/2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, Éditions La Découverte.