

# Quand la pédagogie rencontre l'éthique professionnelle des enseignants : l'ethnicité scolaire, source de la conviction morale

Didier Moreau  
Professeur des Universités  
Laboratoire d'étude des  
Logiques Contemporaines de la Philosophie  
Université Paris VIII

When teaching meets teachers' professional ethics: School ethnicity, a source of moral conviction

doi:10.18162/fp.2013.187

## Résumé

Si la construction d'une éthique appliquée est la seule alternative ouverte aux enseignants entre l'autoritarisme moral et la dissolution de l'engagement éthique dans le technicisme juridique et l'expertise des sciences du comportement, il faut trouver un point d'appui à cette éthique qui la préserve du relativisme utilitariste. L'article montre que c'est dans l'expérience de la finitude de la fortune morale que se fonde la conviction qu'éduquer est un devoir par lequel une vie professionnelle mérite d'être structurée. L'éthicité scolaire est une forme de vie pédagogique, organisée pour donner à chacun les clefs de sa propre émancipation dans une communauté solidaire.

### Mots-clés

Pédagogie, éthique professionnelle, fortune morale, devoir éthique, philosophie de l'éducation.

### Mots-clés

Between the extremes of moral authoritarianism and the dissolution of ethical commitment into legal definitions and behavioral science notions, the only option left for teachers is to construct a system of applied ethics. Thus, a middle ground of relativism and utilitarianism is needed. This article shows that as we come to know the limits of moral fortune, we come to believe that teaching is a responsibility that calls for a structured professional life. Ethical teaching refers to a pedagogical life in which each member is free to act individually within a supportive community.

## Introduction

Cela fera dix ans que la démonstration de l'existence d'une éthique professionnelle des enseignants a été apportée en France (Moreau, 2003). Un certain nombre d'obstacles – philosophiques et politiques – ont dû être levés pour y parvenir. Philosophiques, tout d'abord : il fallait abandonner, sur le plan conceptuel, la conception classique qui faisait des enseignants des consciences subjectives privées, closes sur elles-mêmes, et qui ne se posaient la question morale qu'à travers le jugement rationnel qu'il pouvait porter après coup à leurs actions professionnelles. Selon cette conception, les enseignants étaient porteurs de convictions, dérivées des valeurs que leur milieu social et professionnel organisait autour d'eux. De nombreuses études sur les « valeurs morales » des enseignants avaient ainsi pu voir le jour, sans vraiment éclairer la question de manière décisive. D'un autre côté, politique cette fois, il semble bien que de telles études ne pouvaient que conforter la vision selon laquelle les institutions éducatives étaient porteuses d'une éthique fortement prescriptive, garante de la cohésion républicaine, et que les enseignants n'avaient qu'à s'en inspirer pour bien agir, en tant que fonctionnaire de l'État conscient et responsable de ses tâches. Ainsi, les structures de formation professionnelle prenaient à nouveau en charge la mission de gouvernementalité des âmes (Foucault, 2004) que les séminaires ecclésiastiques et leurs successeurs laïcs que furent les Écoles normales d'instituteurs avaient assumée pendant plusieurs siècles.

La désinstitutionnalisation de l'éducation, correspondant de fait à un contrôle peut-être encore plus étroit de l'État, a fait disparaître ce « patronage éthique » auquel les jeunes débutants étaient confrontés, mais pour les laisser cependant dans une totale déréliction face à de très fortes injonctions institutionnelles à l'éthique pour lesquelles ils

n'étaient plus préparés; c'est pourquoi il était devenu urgent, il y a dix ans, de rechercher comment, au fond, les enseignants s'y prenaient eux-mêmes pour y répondre. C'est dans le cadre de ce questionnement que la construction d'une éthique professionnelle a été mise en lumière. Nous avons mis en évidence qu'une telle éthique était en rupture avec les convictions morales initiales des agents et qu'elle ne pouvait pas être extraite des valeurs portées par le milieu professionnel ou par l'institution scolaire. En effet, l'éthique des enseignants était construite pour résoudre des problèmes à la fois singuliers et inédits rencontrés par les agents moraux, par la production de normes, dans une véritable herméneutique de l'Application, au sens de Gadamer (1996), ou de l'application-création, au sens de Dworkin (1994).

La question que nous examinons dans la présente étude porte sur le statut des convictions morales des enseignants. En effet, l'idée même d'une rupture avec les convictions initiales n'implique aucunement que les enseignants en soient désormais démunis, pour être devenus des esprits parfaitement rationnels chez qui l'exercice du jugement constituerait la totalité de la vie éthique. Comme le note justement Ricœur (1985), il ne saurait y avoir de déploiement d'une éthique de la responsabilité sans le soutien d'une éthique de la conviction. Nous voulons rechercher ici quel est le statut de cette conviction morale des enseignants, comment elle soutient et participe au projet de construire une éthique professionnelle. La difficulté d'une telle recherche tient à l'heure actuelle en France aux profonds derniers bouleversements qui ont affecté la formation des maîtres dans la réforme des IUFM en 2009, en mettant en cause le déploiement de l'éthique professionnelle dans l'alternance entre formation collective en IUFM et formation personnelle dans les classes.

## La logique d'une exposition au risque

Il semble en effet que cette construction éthique, comme nous l'avons signalé, ne soit pas du gré de l'institution, dans la mesure où, favorisant l'autonomie morale des enseignants, il en interdit l'assujettissement aux injonctions politiques dominantes. Une première question, que l'on ne peut régler ici, est de chercher à comprendre pourquoi ce retour, assez violent en France, à partir de 2009, d'une requête de l'État en vue de normer les actes éducatifs? Au-delà de la recherche du soutien d'une opinion publique déjà préparée à la restauration d'un certain nombre de coercitions<sup>1</sup>, il faudrait aussi envisager le poids désormais déterminant de l'évaluation des politiques scolaires par les agences de notations qui contribuent à fixer les taux d'intérêts de la dette publique de l'État.

Le résultat en est, quoi qu'il en soit, que l'idée même d'une responsabilité morale de l'enseignant est devenue trop dangereuse et qu'il est plus prudent désormais de concevoir que l'éthicité concrète du corps éducatif doit se limiter à une connaissance-application du droit et des règlements positifs, et à une interprétation *a minima* des Instructions officielles.

La crainte affichée à l'origine de cette mutation serait celle d'un relativisme moral résultant de ce que, abandonnés à eux-mêmes, les enseignants seraient réduits à l'improvisation axiologique et se trouveraient alors en contradiction avec l'institution, dans ses buts éthico-politiques explicitement déclarés.

---

1 À la réserve expresse, comme l'indiquait Kant (1986, p. 360) que, comme dans l'exemple de son peuple de démons, chacun s'en exempte secrètement, comme le montre à l'envi la question de la répression des excès de vitesse sur les routes par des radars, jugés plus démoniaques que les conducteurs eux-mêmes puisqu'il faut se prémunir plutôt contre ceux-là que contre ceux-ci...

On peut remarquer, dans un premier temps, la subtilité de la réforme de la mastérisation : en affranchissant les nouveaux enseignants de toute formation collective, dans le cadre des IUFM et en alternance, et en réduisant leur équipement conceptuel à quelques savoirs académiques, on les expose effectivement à une situation de détresse particulièrement vive, dont on a vu rapidement les premiers effets dans le taux des abandons et démissions, avant que de les contraindre à endosser les habits d'un autre temps, ceux des agents moraux de l'État, appliquant des règles dont on proclame qu'elles peuvent, à elles seules, régler tous les problèmes que le débutant rencontrera dans sa carrière. Nous retrouvons ici une caractéristique des sociétés de la fin de la modernité, telle que Ulrich Beck (2001) en fait l'analyse, une surexposition aux risques, comme engagement initiatique des jeunes enseignants dans une carrière vouée désormais à la plus grande précarité. Beck met en évidence la survivance du mythe positiviste du XIX<sup>e</sup> siècle selon laquelle la société serait « absolument moderne » et donc indépassable, mythe s'exprimant dans « l'idée aberrante de la *fin de l'histoire sociale* » (p. 23). La conséquence en est que les éducateurs-fonctionnaires de l'État restent les derniers propagateurs du mythe dont on exige effectivement cette pacification sociale, lors même que l'institution s'est retirée pour les exposer à une déréliction axiologique totale. Beck (2001) écrit :

Les hommes sont *libérés* des certitudes et des modes d'existence de l'époque industrielle (...). Les bouleversements qui en résultent constituent l'autre face de la société du risque. Le système de coordonnées dans lequel s'inscrivaient la vie et la pensée à l'ère de la modernité industrielle – les axes de la famille et de la profession, de la foi en la science et le progrès – se met à vaciller, et on voit apparaître une structure nouvelle et trouble faite d'opportunités et de risques – ce sont là les contours de la société du risque. (p. 29-30)

La tension est devenue extrême, dans la société française, au sein de la formation des maîtres, entre la défense du mythe de la fin de l'histoire réalisée par le marché économique, et l'exposition qui en résulte, dans la logique même des lois de ce marché, pour les futurs enseignants-propagateurs du mythe : une profession sans mémoire parce que sans formation ni communauté de concernés, un métier dans lequel l'initiation est le risque maximal auquel chacun doit accepter de se confronter, armé seulement de ses maigres savoirs académiques de la discipline à enseigner. La possibilité de survie professionnelle qui reste alors ouverte aux nouveaux enseignants est visiblement très étroite, et consiste essentiellement dans une soumission à un autoritarisme moral et scientifique que l'institution scolaire restaure en son sein, depuis la suppression *de facto* des IUFM, par la reprise du pouvoir de l'Inspection.

## Le problème de la fondation de l'éthique appliquée

La question d'un point d'appui que l'éthique professionnelle des enseignants pourrait trouver est essentielle car elle trouverait grâce à lui sa légitimité et son autonomie. Ne dépendant plus d'une instance externe prescriptrice, échappant à l'aléa des conditions individuelles de l'exercice professionnel, cette éthique serait assurée, non plus d'être dans le vrai, mais d'agir au mieux des situations éducatives partagées par les partenaires concernés. Mais ce point d'appui est-il seulement envisageable? Si la tentative d'une « fondation ultime » de l'éthique est encore un enjeu du côté de Karl Otto Appel (1994), vis-à-vis de la *Diskurs-Ethik*, en revanche il semble assez unanimement reconnu qu'une éthique appliquée ne saurait faire l'objet d'une enquête fondationnelle sans être mise en contradiction. Nous avons examiné ailleurs (Moreau, 2011) que cette recherche d'une fondation prenait la figure

d'une aporie dans laquelle des positions métaphysiques concurrentes s'affrontaient, telle celle défendue par Charles Larmore contre celle d'Alain Renaut; le premier soutenant une réalité objective des valeurs que les agents moraux pourraient discerner dans les réalisations sociales, politiques et culturelles qui les entourent, lorsque le second misait sur la subjectivité comme source unique de la législation morale à laquelle l'agent moral se soumet (Larmore et Renaut, 2004). Certes, ces deux positions ont le mérite important de récuser le relativisme moral et de rejeter tout naturalisme des valeurs, mais elles n'y parviennent qu'en réintroduisant une métaphysique de l'Esprit universel pour Larmore ou de la subjectivité kantienne chez Renaut, tout à fait inopérante dans le cadre d'une éthique appliquée, pour la raison éminente que donne Bernard Williams (1994, p. 53-59) que l'action concrète doit se passer de la connaissance de la fiabilité absolue des principes moraux qui la dirigent.

Mais si l'on s'écarte de la tentation d'une perspective de fondation, l'éthique appliquée de l'éducation n'en subsiste pas pour autant dépourvue de directions et de méthode. Notre hypothèse ici est bien de faire apparaître ce qui structure l'action éducative et l'oriente dans une direction partageable par les agents qui en discutent et y réfléchissent, de telle sorte qu'une communauté puisse s'y reconnaître et s'y installer. On pourrait objecter qu'un tel bénéfice critique serait mince dans la mesure où, chez Larmore et Renaut (2004), une telle communauté est pressentie, formatrice et garante de l'accès aux valeurs pour le premier, initiatrice de la quête intra- puis intersubjective de la loi régulatrice chez le second. Si Larmore est proche d'une communauté néoromantique hégélienne, Renaut se place dans la proximité de la communauté communicationnelle contrefactuelle de K. O. Appel (1994). Mais, dans chacune de ces communautés, l'expérience propre à la vie professionnelle des éducateurs se trouve diluée et soumise à des régulations *a priori* qui renvoient finalement l'éthicité concrète des acteurs à l'application de normes dégagées de problèmes qui ne peuvent les concerner que de très loin, pour ne pas dire de l'infini, qui est l'horizon sur lequel ils perçoivent l'institution scolaire de tutelle.

## La fortune morale comme expérience de la finitude

Notre position, qui consiste, rappelons-le, à refuser une origine transcendante des normes et à contester qu'elles aient une source purement subjective, nous conduit à rechercher ce qui, dans l'agir éthique des enseignants, serait une expérience de la réalité qui résiste à la volonté infinie de la volonté morale, comme à la puissance absolue des institutions de moralité.

Or, de toute évidence, les premières manifestations de l'intervention du réel dans l'action humaine sont, comme l'enseigne Aristote, la *tyché* et l'*automaton*, la fortune et le hasard (Aristote, 1926, *Physique II*, 4, 5). Rappelons cette distinction, car elle va concourir à notre recherche. Dans sa recherche des causes des faits, Aristote demande si le hasard et la fortune peuvent être considérés comme des causes productrices. Si c'est le cas, ils ne sont causes que de faits exceptionnels. Mais c'est dans la nature des faits eux-mêmes que va s'ancrer leur distinction – dans le réel donc, ou plutôt dans notre rencontre du réel. En effet, certains faits exceptionnels peuvent être perçus comme se produisant en vue d'une fin, et d'autres non. Et parmi les premiers, certains encore semblent se produire par choix, les autres non. Les faits qui semblent se produire par choix en vue de quelque chose pourraient, dit Aristote, autant avoir été voulus par l'intelligence que conçus par la nature; mais leur caractère téléologique n'est qu'apparent, puisqu'ils se produisent par accident. Aristote prend l'exemple de l'homme qui rencontre, sur la place du marché qu'il fréquente régulièrement, son débiteur. Le recouvrement de la dette (qui

était une fin pour laquelle il eût pu se déplacer, s'il avait anticipé la rencontre) est un fait accidentel qui se produit comme s'il avait été voulu : c'est un « effet de fortune », dit Aristote. Hasard et fortune sont bien des causes accidentelles qui peuvent sembler concourir à la réalisation d'une fin : recouvrer son argent. Mais Aristote approfondissant la définition, établit la différence entre fortune et hasard, d'abord par l'extension : la classe des faits de fortune est incluse dans celle des faits de hasard, ce qui signifie qu'un fait de hasard n'est pas nécessairement de fortune : je peux rencontrer une connaissance sur la place du marché, sans que cela me permette de réaliser une fin que je visais préalablement. La différence, pour Aristote, est fondée par la praxis (197b). Si, suivant une définition essentielle qu'il donne comme à la sauvette, « le bonheur est une praxis réussie », il en résulte que les effets de fortune ne peuvent être produits que par des êtres praxiques, des agents moraux donc : « aucun être inanimé, aucune bête, aucun enfant n'est l'agent d'effets de fortune, parce qu'il n'a pas la faculté de choisir » (197b). L'asymétrie produite, entre celui qui peut agir par choix et l'être qui ne le peut, fonde, on l'a saisi, une double responsabilité de l'agent moral; la première est de choisir en vue aussi du bonheur de ceux qui ne le peuvent pas, tels les enfants, la seconde est de savoir préserver pour soi cette faculté de choisir, ce que ne peut faire l'homme intempérant, qui rencontrera son débiteur sans le reconnaître... Mais la responsabilité de soi devient d'autant plus importante que l'on est responsable d'autrui<sup>2</sup>.

La fortune rassemble donc l'ensemble des faits auxquels l'agent moral donne un poids pour orienter ses choix, alors que le hasard, se produisant en vain, n'atteint pas l'agent : je rencontre mon débiteur par fortune, parce que l'argent qu'il me restitue me permet d'aider un proche dans le besoin, alors que la rencontre d'une ancienne connaissance, pour agréable qu'elle puisse être, reste, comme pur hasard, étrangère à toutes mes fins.

Dans la fortune se trouve converger l'universalité d'une situation humaine, qui est d'être exposé à la finitude qui fait que nous soyons soumis à des causes accidentelles que nous détournons et orientons pour les rendre congruentes avec les fins morales, et la singularité de la situation de chacun, qui ne se trouvera pas confronté aux mêmes causes accidentelles qu'un autre agent. La fortune morale est l'expérience de la finitude de la singularité. C'est donc bien dans la fortune morale qu'il faut rechercher le soubassement de la légitimité des normes.

Le concept de fortune morale est au cœur du projet théorique de Bernard Williams (1990) de reprendre la question socratique fondatrice de l'éthique : « comment dois-je vivre pour être digne? » à partir d'un diagnostic de l'échec du subjectivisme kantien à penser la condition morale de la fin de la modernité.

Williams (1994) critique l'idée kantienne selon laquelle la valeur morale serait à l'abri du hasard parce qu'elle est visée par une intention pure :

Aussi bien l'aptitude à porter un jugement moral correct que les objets d'un tel jugement sont à l'abri de toute contingence extérieure, car ces réalités morales sont, chacune à sa façon, le produit de la volonté inconditionnée. (p. 253)

La vie morale réussie – donc le bonheur selon Aristote (1926) – serait accessible, selon la conception kantienne, à tous les êtres rationnels, quelle que soit leur naissance ou l'éducation reçue. C'est une consolation vis-à-vis des inégalités sociales, un dédouanement de l'institution scolaire qui n'a plus comme objectif que la paix civile.

2 C'est pourquoi l'intempérance avérée de « responsables politiques ou économiques » heurte si profondément l'opinion publique, à juste titre comme l'argumente Aristote.

Williams (1994) fait la critique de la notion de valeur morale, qu'Alain Renaut, on l'a vu, réactualisait (Larmore et Renaut, 2004). Si on retire en effet à la valeur morale sa spécificité, on ne comprend pas en quoi elle donne une indépendance partielle vis-à-vis du hasard. Comme Aristote (1926), mais sans l'évoquer, Williams (1994) distingue entre les situations les plus courantes de la vie éthique dans lesquelles nous faisons appel à nos opinions et à nos intuitions, et d'autres plus rares, où notre réflexion s'appuie sur l'expérience que nous avons de ces situations moins courantes. Ce que Williams vise est le rôle important et caché qu'une interprétation herméneutique des situations joue dans notre vie morale, à partir de laquelle la notion de « valeur morale » deviendrait spécifique. L'idée que Williams introduit ici, fidèle à la *phronésis*, la prudence d'Aristote (1926), est celle de « projet moral ». Un projet moral consiste à vouloir vivre une vie cohérente avec les aspirations morales que l'on a formées à partir de ses premières expériences éthiques. L'agent moral choisit la vie qui lui semble la meilleure possible, c'est-à-dire celle qui lui apportera des résultats, à travers une évaluation personnelle corroborant le succès de son projet. Contrairement à la détermination kantienne, ce succès du projet moral ne peut pas se prévoir, puisqu'il dépend de la contingence dans laquelle chaque agent est immergé, mais l'échec pour autant ne relève pas du hasard. C'est ici qu'intervient la différence aristotélicienne entre fortune et hasard; l'agent moral s'appuie sur la compréhension des circonstances pour les transformer en fortune, en causes semblant répondre à des fins, qu'il peut alors orienter vers son projet<sup>3</sup>. L'échec du projet signifie que l'agent a fait le mauvais choix, comme le dit Williams (1994), « des circonstances ». On saisit dès lors l'importance de l'expérience comme herméneutique des situations, au-delà de la pure rationalité du sujet moral. Mais pour autant, cette prise en compte de la fortune morale n'a rien d'un déterminisme social limitant la responsabilité, et il faut cesser de caricaturer la vertu aristotélicienne comme un *habitus* social, comme l'a fait la sociologie de Bourdieu, une sorte de carte de fidélité donnant des points à chaque action vertueuse de telle sorte que l'on devienne un client moral exemplaire.

Williams (1994) nomme « hasard extrinsèque » ce qu'Aristote (1926) caractérisait comme *automaton*, et « hasard intrinsèque » la *tyché*, la fortune. Seul le hasard intrinsèque a du sens pour l'évaluation du projet moral, selon son échec ou sa réussite.

Mais ce dédoublement de la contingence, appliqué à la vie morale, fait apparaître une troisième forme de hasard : le hasard constitutif ou originel nous place dans des circonstances déterminées, à la fortune ou hasard intrinsèque correspondent les décisions que nous avons prises dans des situations peu courantes, en voulant donner un sens et une cohérence à notre vie morale; ces deux manifestations de la contingence en induisent alors une troisième, que l'on pourrait appeler proprement la « fortune morale » : elle est la possibilité de la réussite ou de l'échec de notre projet moral. Le rêve kantien d'une indépendance de la morale vis-à-vis de la contingence n'est plus possible, et il convient désormais de rechercher ce qui, au sein même des situations et non plus au cœur de la subjectivité, permet de trouver un point d'appui aux agents moraux. Comment organisons-nous notre projet moral pour le rendre indépendant des circonstances du hasard, tout en acceptant notre finitude – vis-à-vis des circonstances, vis-à-vis aussi de notre volonté qui peut être affaiblie et qui peut dépendre de nos émotions?

---

3 On retrouve la même distinction chez les Stoïciens, entre *skopos*, le but, et *telos*, la fin : l'archer peut bien manquer factuellement sa cible comme but, mais le plus important est la tension de son corps, l'acuité de son regard, en un mot, la fin dans laquelle il s'est rassemblé comme acteur orienté dans une fin cohérente.

## La source de la conviction morale

C'est Aristote (1926) qui nous donne la clef du socle de l'éthique professionnelle des enseignants, lorsque, distinguant les êtres réfléchis et les enfants, il justifie que les premiers accèdent à la fortune, lorsque les seconds sont livrés au hasard. Il y a une première façon d'entendre cette différence : c'est celle de Kant (1986), qui refuse, comme on le sait, d'octroyer l'autonomie morale aux enfants et aux fous. Mais la seconde manière est ouverte par la réflexion de Bernard Williams (1994), grâce au concept de « fortune morale ». Les adultes vivent dans le même monde que les enfants, mais ils se distinguent d'eux par deux caractéristiques : leur compétence à mobiliser leur rationalité, grâce à leur construction du jugement moral d'une part, et leur interprétation herméneutique des situations éthiques, acquise par l'expérience et transformée par la première caractéristique, l'accès à la rationalité. Cependant, les adultes se rapprochent des enfants par les limites que trouvent, chez eux, ces deux compétences, soit qu'il s'agisse d'un hasard constitutif entravant leur développement – comment ne pas penser ici à un déficit éducatif? – soit qu'interviennent constamment des facteurs qui en limitent et en tempèrent l'exercice. L'émotion, le poids des opinions et des « évidences » morales, en un mot tout ce qui contribue à l'irréflexion fait partie de la vie morale. Et il faut soutenir que le recours à l'expérience ne peut pas se faire sans réflexion, sous peine de donner un poids excessif aux compréhensions traditionnelles et fondamentalistes. Williams (100) propose une image frappante :

Cependant, même si l'on accorde de la valeur au savoir traditionnel, essayer de supprimer la réflexion dans son intérêt ne peut conduire qu'au désastre, un peu à la façon d'une personne qui trouvant que ses enfants ont bouleversé sa vie ne peut retrouver son état antérieur qu'en les tuant. (p. 182)

C'est dans ce rapprochement entre adultes et enfants que la Fortune morale trouve son véritable déploiement. En vertu de la responsabilité qui est la sienne, vis-à-vis des autres êtres exposés à la contingence et vis-à-vis de lui-même, l'agent moral qui corrige le hasard en fortune y trouve là le fondement et la légitimité de son action éducative. La dimension morale de l'éducation est la Spectralité, cette expérience de la transmission qui fait que ceux qui nous ont précédés, dans la culture et dans la vie collective, nous hantent comme des spectres, des demi-présents, et que nous ne pouvons transmettre à notre tour notre expérience à ceux qui nous succèdent qu'en acceptant d'être à notre tour ces spectres qui vont les hanter sans pour autant les écraser de notre pleine présence (Moreau, 2011). Mais la Spectralité est saisie par l'éducateur comme une conviction morale, manifestement présente chez la plupart des débutants dans toutes les recherches empiriques que nous avons entreprises (Moreau, 2003). Cette conviction morale est double : la conviction d'avoir, en tant qu'adulte à participer à la formation d'un nouveau venu, et la conviction que cette contribution ne peut s'effectuer que dans un certain type de partage avec les éduqués qui se nomme la transmission, de ses savoirs, convictions et expériences. Ce type de partage suppose – c'est sa dimension éthique nécessaire – la liberté d'appropriation par l'éduqué de ce qui lui est transmis.

Nous soutenons qu'il s'agit d'une conviction morale, mieux, que c'est la seule conviction morale qui ne vole pas en éclat lorsque l'enseignant débutant est confronté à ses premières épreuves éthiques lors de son entrée dans le métier (Moreau, 2003). C'est une conviction et non une connaissance de type déclaratif. C'est ce qui fait problème chez Platon, pour qui la connaissance du Bien le rend

immanquable. Mais aussi chez Kant (1986), pour qui chacun peut connaître sans difficulté son devoir. Cette conviction, en réalité, si l'on abandonne la conception d'un savoir transparent de la subjectivité par elle-même, tient plus d'une compréhension herméneutique, au sens du savoir moral constitué par l'expérience (Gadamer, 1996; Moreau, 2003). Comme l'argumente Bernard Williams, la tentative de faire passer cette conviction pour une connaissance signe la démarche même des conservateurs et des traditionalistes, de ceux pourrait-on ajouter qui entendent donner un poids coercitif à la morale en luttant contre ce qu'ils nomment « l'imprécision des valeurs » ou le « flou des principes ». Or, le caractère intolérable pour les institutions coercitives que présente le fait que les agents moraux n'agissent pas de manière uniforme, prévisible et conforme aux intérêts qu'elles représentent, tend à être corrigé par le recours qu'elles font à la notion de volonté subjective. Le précepte institutionnel : « agir de façon éthique et responsable », exige que les enseignants agissent à partir d'une « décision » d'adopter les principes de l'institution.

Bernard Williams (1990) avait balayé par avance l'argument :

Il y a ceux qui refusent de la concevoir [la conviction morale] comme certitude, et lui préfèrent une autre conception guère plus saine et beaucoup moins plausible. Croyant qu'à côté de l'intellect, il ne peut y avoir que la volonté, ils pensent que la source de la conviction éthique doit être une *décision* (souligné par l'auteur) d'adopter certains principes moraux ou de vivre d'une façon plus que d'une autre. Cela ne peut être exact parce que la conviction éthique, comme toute autre façon d'être convaincu, (*id.*) doit contenir un aspect de passivité, doit en un certain sens, vous arriver. (p. 183)

Quelle autre voie que la coercition peut être envisagée du point de vue de l'institution scolaire? Le concours de recrutement, comme procédure d'examen, atteste bien par cette épreuve que le candidat a pris la décision d'adopter les principes déterminés par l'institution, en se soumettant à ses injonctions.

## **L'éthicité scolaire : une *Forme de vie convaincante***

Nous avons de bonnes raisons désormais de rejeter, aussi fortement que l'instance subjective, une origine objective de l'éthique professionnelle, qui serait une connaissance du vrai fondant le devoir moral : la volonté morale capable de décider d'adopter de principes – de préférence fournis par l'institution. Pour échapper à cette aporie, subjectif/objectif, il faut chercher une réponse dans le refus de la position moderne qui oppose, dans le monde moral, le sujet et le monde de son agir. Nous pensons que la solution se trouve dans le monde même qui constitue le sujet comme semi-présence spectrale se réalisant à travers ses pratiques d'action et de formation de soi. Ce monde n'est pas seulement intersubjectif, pur croisement de subjectivités discutant rationnellement – comme on le pense dans une réception réductionniste de la Diskurs-Ethik – pour la raison qu'il est déjà structuré par ceux qui nous ont précédés et qui nous ont légué leurs concepts, leurs outils, leurs émotions et perceptions, bref leur expérience du monde.

Il y a, dans l'institution de l'école un « monde » destiné à favoriser la rencontre de la spectralité de l'enseignant et celle de l'élève, la semi-présence qui tend à s'effacer de celui qui transmet, avec la semi-présence destinée à s'accomplir – sans toutefois pouvoir se parachever – de celui qui se forme. Ce monde, c'est la classe. Rousseau envisageait une rencontre métamorphique dans un autre monde qui est

un théâtre pédagogique, celui de l'*Émile*, mais on pourrait montrer que les structures qui s'y déploient ne sont pas différentes de celles d'une classe, plus complexes et équivoques<sup>4</sup> sûrement, du fait de l'évitement volontaire par Rousseau de la socialité éducative. Pestalozzi, c'est son « génie pédagogique » selon Dilthey (1947, p. 187), avait vu et contourné le problème.

Nous défendons l'hypothèse que les structures de la classe, comme réalisation historique particulière du schème de la Spectralité, permettent à l'enseignant de trouver la source de ses convictions morales, de devenir un agent moral orientant la fortune vers une *praxis* réussie bénéficiant à des enfants, plus exposés que lui au hasard. Il faut cesser de réduire l'espace scolaire à la simple scène de la manifestation de la vérité des savoirs de l'enseignant. Les conséquences de cette action réussie, pour reprendre l'expression d'Aristote (1926), sont la gratification d'une vie sensée et cohérente entre les aspirations personnelles au bonheur de l'enseignant et la conviction morale altruiste d'une transmission éducative accomplie. Un enseignant heureux d'enseigner est donc possible... Mais comment peut-on concevoir que des structures fondent une conviction morale?

C'est dans l'œuvre ultime de Wittgenstein (1976) que cette relation entre structures et certitude est magistralement élucidée : *De la certitude*. Nous avons précédemment dégagé comment le travail de Wittgenstein permet d'échapper à l'absolutisation des systèmes éthiques (Moreau, 2011) : il y a à coup sûr, note Wittgenstein, une « tendance éthique » propre à l'agir humain, mais qui ne peut être objectivée par une transcendance attractive. Cette tendance ne peut être explicitée pour cette raison dans le langage, et aucun discours ne peut prétendre en être dépositaire, car aucun langage n'est soutenu par une transcendance qui lui serait extérieure. La qualité éthique de l'action ne peut donc être évaluée de l'extérieur, selon des normes transcendantes ou absolutisées. Cette dimension éthique ne peut alors être appréciée que de l'intérieur de l'acte lui-même, en tant que l'acte est toujours une réponse à cette « tendance profonde dans l'esprit de l'homme qu'il respecte profondément » (Wittgenstein, 1992, p. 155). Ainsi, loin d'être la décision d'appliquer des principes ou la connaissance d'une loi objective, l'agir éthique est une réponse à la question que pose cette « tendance » relativement aux situations du monde qu'elle dévoile. Il n'est plus question de « faire le bien » mais de « mieux se conduire », au sens stoïcien, dans la factualité d'une situation. Plus que des principes, c'est la connaissance de règles qui est ici nécessaire. Ces règles, selon Wittgenstein, sont la grammaire de la situation issue d'un monde de la vie partagé, qu'il appelle une *Forme de vie (Lebensform)*. Ces règles, comme règles du jeu, permettent d'agir collectivement dans le respect des structures qui maintiennent le jeu – la vie collective – dans la dignité propre à être partagée. Or, ces règles ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage *a priori*, mais sont les structures suivant lesquelles l'apprentissage a été conduit. Ainsi le calcul mathématique :

4. Si tu réclames une règle d'où il ressort que maintenant ici on ne puisse se tromper, la réponse est que cela nous ne l'avons pas appris d'une règle, mais que c'est à travers cette règle que nous avons appris à calculer. (Wittgenstein, 1976, p. 40)

Si la tendance éthique vise un au-delà du langage – on se souvient qu'un « livre sur l'éthique qui fût réellement un livre sur l'éthique (...) anéantirait tous les autres livres du monde » (Wittgenstein, 1992, p. 147) – cependant, c'est bien dans l'accomplissement même du langage, « véritable miracle du monde » (p. 153) qu'elle se réalise, à travers les jeux qui en structurent l'exercice. Les jeux de langage façonnent et soutiennent les Formes de vie de ceux qui, en s'y adonnant, en construisent progressivement les règles.

4 C'est la thèse de Schérer (1974).

Mais un jeu de langage ne peut s'établir que sur la base de certitudes premières et elles-mêmes hors justification langagière, comme le fait de m'appeler L. W., que je n'ai pas besoin d'attester à chacune de mes actions. Comme le dit Wittgenstein (1976) : « la certitude est comme un ton de voix selon lequel on constate un état de faits, mais on ne conclut pas de ce ton de voix que cet état est fondé » (p. 37).

La certitude est une conviction non fondatrice par laquelle nous nous engageons avec confiance dans l'action. Mais une certitude n'est jamais individuelle ou subjective; étant le résultat d'un jeu de langage, elle est l'application des règles qui s'y trouvent inscrites. En effet, une certitude ne s'énonce jamais en une proposition – dogme ou principe – mais, comme il le dit, en un « nid de propositions » (§ 225). Sans cette certitude, nous ne pourrions parler, car nous n'avons pas généralement à vérifier dans un dictionnaire le sens des mots que nous employons, ce qui nous interdirait toute parole publique. Sans cette certitude non plus, nous ne pourrions agir. Cette certitude, base de l'action éthique, ne peut être fondée, parce que chacune des raisons que nous pourrions en donner, note Wittgenstein (1976), serait « moins sûre que ce qu'elle est censée fonder » (§ 307). Un exemple peut être donné en transposant celui que nous donne Wittgenstein d'un jeu de langage axé sur la fonction référentielle : lorsque l'enfant apprend à employer le mot « arbre », le jeu de langage que l'on développe avec lui : « le *bel* arbre! » repose sur la certitude de l'existence de l'arbre qui n'est pas un objet de savoir, puisqu'elle n'est pas établie à partir d'un doute ou d'une hypothèse (§ 480). De même, le jeu de langage pour savoir s'il est possible de *mieux* agir à l'avenir, d'éviter telle action qui nuit à autrui et d'en rechercher une autre qui apporte à tous plus de joie, ne s'établit pas à partir de la connaissance du bien ou de l'existence du mal, mais de la certitude qu'un choix préférable est toujours ouvert, comme un « ton » plus juste dans notre certitude. La conviction morale est cette certitude et elle est apportée par la communauté : « « Nous en sommes tout à fait sûrs » ne signifie pas seulement que chacun, isolément, en est certain, mais aussi que nous appartenons à une communauté dont la science et l'éducation assurent le lien » (Wittgenstein, 1976, p. 82).

Il y aurait donc une conviction morale qui se construirait au sein de la classe, sous l'effet croisé de la pratique de l'enseignant comme des pratiques d'apprentissage des élèves et qui structurerait cette éthicité scolaire. Il nous faut mettre cette hypothèse à l'épreuve des données issues de l'expérience.

## L'épreuve de l'assomption de la responsabilité

Dans cette épreuve, génétiquement la dernière à laquelle l'enseignant débutant se trouve confronté, se construit cette conviction morale propre à l'agent capable d'entreprendre un « acte pratique réussi » et d'orienter le hasard vers la fortune. Très légitimement, elle apparaît lors d'une crise de confiance de l'institution dans les capacités du débutant à exercer correctement son rôle, doute qui s'exprime généralement par l'abondance de conseils dispensés au moment de l'inspection finale, ou de propositions de reprise de formations supplétives qui lui sont faites par ses conseillers pédagogiques. Face à ces recommandations qui lui semblent toujours inadéquates, le jeune enseignant découvre *a contrario* que s'il ne « sait » pas tout ce qu'il faudrait savoir, il possède cependant la *certitude* de réussir à enseigner. Pourquoi s'agit-il d'une conviction morale? L'enseignant a compris que, s'il ne possède pas – comme on semble le souhaiter pour lui – les réponses aux questions et aux difficultés qu'il va rencontrer dans son action pédagogique, cependant il sera à même d'y faire face en orientant les situations selon la fortune. Cette conviction lui vient de son expérience, très limitée certes, mais suffisante de la Forme

de vie partagée qu'est la classe. La relation pédagogique qu'il a construite avec des élèves lui a permis de découvrir comment il pouvait efficacement les guider dans leurs apprentissages, et inversement comment ils pouvaient l'aider à ce qu'il les guide. Dimension herméneutique par excellence, l'éthicité scolaire est le partage d'un sens qui maintient structurée la communauté scolaire (Moreau et Lesterlin, 2006).

C'est cette recherche de « l'action pratique réussie » qui est la source de la « joie à l'école », comme l'écrit Georges Snyders (2001) et la principale gratification professionnelle immédiate que reçoit l'enseignant, en attendant d'apprendre, plus tard, les réussites ou les belles actions accomplies par ses anciens élèves.

## La pédagogie et la structure de l'éthicité scolaire

Ce qui caractérise l'histoire des idées pédagogiques, depuis les Lumières, est ce souci central de contribuer à la formation d'un être apte à prendre sa place dans la communauté grâce à son action réfléchi et libre. Depuis Locke et Rousseau, il ne fait plus de doute que l'expérience de situations éducatives choisies et organisées est le moyen de l'accès, non seulement à la conscience morale, mais à son effectuation concrète, contre la tradition de l'Église qui vise la conversion morale des esprits par l'éradication de la méchanceté originelle des enfants<sup>5</sup>. Nous ne pouvons ici développer ce rapport entre la pédagogie et l'éthique, mais il est possible toutefois de caractériser brièvement le schème permettant de décrire cette structure de l'éthicité scolaire. Nous avons caractérisé précédemment les tâches de l'action éducatives autour de trois orientations majeures : l'institution, la distribution et la compréhension (Moreau, 2007). Nous avons défendu l'idée que l'enseignement instituait l'altérité dans la forme scolaire, c'est-à-dire, loin de dévoiler une présence pleine, amenait l'élève à la semi-présence d'un être qui découvre que son mode d'être est d'être en formation. Cette institution s'effectuant dans le partage de biens éducatifs que l'on transmet, l'acte d'enseigner se confronte alors aux problèmes de l'équité de la distribution des biens et des conditions de leur réception. C'est à partir de ces trois perspectives : institution de l'autre, distribution des biens éducatifs, herméneutique du savoir et du monde, que les pédagogies concrètes peuvent plutôt répondre de leurs actes.

Si l'on examine comment les enseignants débutants décrivent leurs difficultés éthiques, on s'aperçoit qu'elles apparaissent pour eux comme un déséquilibre qui fait qu'une des orientations devient prédominante et les contraint à négliger les autres. Ainsi le privilège accordé à l'institution favorise parfois des pratiques jugées élitistes : désintérêt pour les difficultés rencontrées par certains élèves au profit de ceux dont la réussite est plus gratifiante pour l'enseignant. Ou bien, réciproquement, le souci de l'équité peut sembler être à certains l'origine d'un « nivellement par le bas » qui desservirait les élèves les mieux impliqués dans les apprentissages. Mais d'une manière constante, le souci apporté à la compréhension, aux fondements herméneutiques de la communauté scolaire, entraîne, pour ceux qui y sont sensibles, en raison de leurs conditions d'exercice avec des élèves en grande difficulté ou dans des quartiers défavorisés, un gain spectaculaire en institution et en distribution (Moreau, 2003). La raison en est claire : c'est la Forme de vie qu'est la classe qui prend en charge collectivement la distribution des biens éducatifs et l'institution de chacun comme un sujet éduicable.

5 Cf. Rousseau (1969), dans sa réponse à Christophe de Beaumont.

On pourrait retrouver ici la distinction thématifiée par Jacques Rancière (1987) dans la pédagogie de Jacotot, entre la compréhension et l'explication. La compréhension présuppose l'égalité des intelligences et oriente la classe vers l'émancipation, lorsque l'explication se fonde sur le dogme de l'infériorité ineffaçable de ceux que l'on enseigne, selon le schéma de l'élitisme républicain de « l'inégalité de retard ». Comme le dit Rancière (1987) :

Il ne peut y avoir de parti des émancipés, d'assemblée ou de société émancipée. Mais tout homme peut toujours, à tout instant, s'émanciper et en émanciper un autre, annoncer à d'autres le *bienfait* et accroître le nombre des hommes qui se connaissent comme tels et ne jouent plus la comédie des supérieurs inférieurs. (p. 165, souligné par l'auteur)

La conviction morale est la source de l'éthicité concrète des enseignants. Ceux-ci vont faire l'expérience que certaines formes pédagogiques, instituant des Formes de vie scolaire particulières, sont plus propices que d'autres à « l'activité pratique réussie » comme la nomme Aristote (1926) et contribuer à renforcer leur conviction éthique et leur confiance dans leur métier. Quelles sont ces formes? Peu importe, elles sont multiples dans leur singularité et ne sauraient se confondre avec les grands paradigmes que propose l'histoire des idées pédagogiques. Ce qui compte est qu'elles correspondent toutes à un projet moral de mieux transmettre et de favoriser, peut-être l'émancipation : en tout état de cause d'en « annoncer le *bienfait* », comme le dit Rancière (1987), sans promettre un salut venant d'une conversion. Bienfait d'une métamorphose de soi, sans doute, qui sera celle d'abord que l'enseignant débutant a comme projet pour sa propre vie digne d'être vécue.

## **Conclusion : y a-t-il une réponse au déclin de l'éthicité scolaire?**

« Devenir pédagogue » est le projet d'un chemin vers l'éthique professionnelle (Lesterlin et Moreau, 2009). Mais il semble bien que le chemin paraisse, à bien des égards aujourd'hui, d'un accès impraticable. L'idée même d'un « déclin » de l'éthicité scolaire mériterait une mise au point conceptuelle de grande ampleur. Toutefois, nous nous bornerons ici à la prise en compte des déclarations des enseignants débutants qui se rejoignent pour constater avec désarroi que les conditions qu'ils étaient en droit d'espérer au moment de leur prise de fonction ne sont pas réunies pour que leur projet d'un fonctionnement confiant de la classe puisse se réaliser : des élèves indifférents ou hostiles les uns aux autres, souvent engagés dans des conduites d'affrontement avec l'autorité scolaire, dont ils n'attendent plus le salut promis par l'égalité d'un accès au savoir. Ni l'institution ni la distribution équitable ne semblent des objectifs accessibles avec des élèves qui ont renoncé à croire et à attendre le salut de l'école, parfois même à comprendre ce qui se passe en classe.

Face à ce constat, les politiques éducatives actuellement menées ne paraissent poursuivre que deux objectifs dissociés mais convergents : réussir à maintenir la fonction d'offre de biens éducatifs de l'école aux élèves « méritants » et socialement intéressés à la saisir, déployer à grande échelle une fonction de pacification civile de la société grâce une scolarité orientée vers la résignation des plus faibles, entre la répressivité qui frappe les conduites indésirables et la consolation promise pour ceux qui accepteraient de jouer le jeu de la soumission aux normes; on a vu fleurir récemment avec effarement les récompenses les plus extravagantes comme gagner des places pour un spectacle sportif, un voyage de fin d'année ou même, une « rétribution scolaire » pour les élèves acceptant d'être simplement présents en classe (Moreau, 2010).

Or, la seule perspective qui soit réellement ouverte pour que l'éthicité scolaire retrouve sa vitalité nécessaire pour le développement démocratique n'est autre que de favoriser, de renforcer la Forme de vie que constitue l'expérience scolaire. C'était le sens de toute l'entreprise de Pestalozzi. Ce fut l'intuition initiale de Hermann Lietz, lorsqu'il fonda la première école des *Länderziehungsheime*, dans laquelle Ferrière fit sa formation d'enseignant novateur et qui fut la véritable origine de l'École nouvelle. Mais sans remonter le temps, regardons simplement une différence singulière qui existe entre l'école française et l'école finlandaise. Cette différence n'est jamais argumentée comme telle en faveur du système finlandais, parce qu'elle n'est pas jugée signifiante en France, faute des concepts d'analyse qui la distingueraient. Cette différence est celle de la continuité éducative qui fait, qu'en Finlande, un groupe d'écoliers reste relativement stable, dans sa composition comme dans son encadrement, dans la majeure partie de sa scolarité. En France, c'est la rupture qui vaut : changer de maître, changer de condisciples semblent être les conditions requises pour que se produise un jour la conversion de l'esprit de l'élève à la vérité portée par les savoirs, en dissolvant les attaches affectives sources d'un bonheur à l'école incompatible avec la dureté des apprentissages...

Ce dont on se méfie ainsi n'est autre que la construction d'une Forme de vie émancipatrice, appuyée sur la confiance mutuelle et le partage approfondi. Où l'on retrouve la société du risque, et sa logique d'une exposition à la rupture, au changement brutal. Même la relative stabilité des enseignants sur une année scolaire n'est plus garantie, et certaines classes comptent avec résignation les remplaçants successifs qui ne remplacent personne, parce que personne n'est affecté sur le poste du titulaire de la classe. L'essentiel devient ceci : qu'un fonctionnaire soit mis en « situation de responsabilité » face à des élèves. À la précarité des enseignants correspond désormais la précarité d'être élève, quand on ne sait plus dans quelle classe, voire dans quelle école s'effectuera la prochaine rentrée scolaire, du fait des fermetures administratives (en 2011). Mais ne nous y trompons pas, il ne s'agit pas de mesures budgétaires qui ne mériteraient pas une analyse conceptuelle, mais la poursuite d'une vision de la fin de la modernité, décidée à mettre à mal toutes les Formes de vie « traditionnelles », dans lesquelles l'homme, l'enfant en formation, était mis à l'abri par la communauté pour son propre déploiement. La tendance à faire disparaître en France la scolarisation organisée par l'école maternelle va dans le même sens. La surexposition au risque est la condition de validité de la compétition sociale. Contre elle, les enseignants devront trouver ou conserver le « ton juste » pour construire une communauté scolaire digne de ce nom.

## Références

- Apel, K. O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Aristote. (1926). *Physique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit* (tome I). Paris : Aubier Montaigne.
- Dworkin, R. (1994). *L'empire du droit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Kant, E. (1986). *Projet de paix perpétuelle, Œuvres philosophiques III*. Paris : Gallimard La Pléiade.
- Larmore, C. et Renaut, A. (2004). *Débat sur l'éthique*, Paris : Grasset.
- Lesterlin, B. et Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue*. Nantes : SCEREN.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants*. Lille : ANRT.
- Moreau, D. (2007). Institution, distribution et compréhension : les tâches de l'action pédagogique. Dans *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation 2007*. Paris : Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation. Repéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Didier\\_MOREAU\\_429.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Didier_MOREAU_429.pdf)
- Moreau, D. (2010). *La rétribution scolaire*. Espace en ligne du CRDP des Pays de la Loire. Repéré à <http://web-linux.crdp-nantes.fr/edition/index.php?id=questions>
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris : Vrin.
- Moreau, D et Lesterlin, B. (2006). *L'assomption de la responsabilité : l'entrée des jeunes enseignants dans la professionnalité*. Communication présentée à la 8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/28.pdf>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Arthème Fayard.
- Ricœur, P. (1985). Éthique et politique. *Esprit*, 101, 1-11.
- Rousseau, J. J. (1969). *Lettre à C. de Beaumont, Œuvres complètes, IV*. Paris : Gallimard – La Pléiade.
- Snyders, G. (2001). *La joie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schérer, R. (1974). *Émile perverti*. Paris : Laffont.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1992). *Leçons et conversations*. Paris : Gallimard.

## Pour citer cet article

Moreau, D. (2013). Quand la pédagogie rencontre l'éthique professionnelle des enseignants : l'ethnicité scolaire, source de la conviction morale. *Formation et profession*, 21(3), 81-94. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.187>