

Remarques générales sur l'éthique enseignante

Emmanuel Antier

1. Introduction

L'éthique est inhérente à l'agir enseignant. Tel est le postulat de cet article, et plus généralement celui des recherches menées sur l'éthique professionnelle des enseignants. Dans son ouvrage *Le choix d'éduquer* (1991 [2012]), Philippe Meirieu a montré l'importance décisive de l'éthique dans l'acte d'éducatif.

L'éducation, écrit-il, est [...] une aventure imprévisible, une histoire toujours différente à écrire, et dans laquelle l'éthique n'est pas une « nouvelle matière scolaire » ni même un « supplément d'âme », mais bien ce qui œuvre, à travers l'ensemble des activités que l'éducateur organise. (*Ibid.*, quatrième de couverture)

Dans le même esprit, Olivier Reboul a insisté sur l'idée selon laquelle « il n'y a pas d'éducation sans valeurs » (1989, [2016], p. 95). Mais alors comment la question des valeurs se pose-t-elle dans l'acte d'éduquer ? Autour de quels principes se structure l'éthique des enseignants ? Quelles sont les caractéristiques éthiques de leur agir ? C'est à ces questions que nous essaierons ici d'apporter des éléments de réponse.

Disons-le clairement, notre présentation ne visera pas à l'exhaustivité. Nous écarterons, par exemple, les problématiques de la relation de l'enseignant à ses collègues, aux parents d'élèves ou à l'institution éducative, problématiques qui se situent dans le champ de l'éthique professionnelle des enseignants, mais dont l'étude s'inscrit nécessairement dans un contexte éducatif précis. Notre ambition ne sera pas, non plus, de chercher à définir les critères d'une éducation réussie, ni de faire l'inventaire des différentes philosophies de l'éducation, et encore moins de proposer une liste de valeurs auxquelles les élèves devraient être formés.

Non. Plus modestement, et dans une perspective généralisante, nous nous bornerons à la question de

la relation éducative, sans la réduire à un contexte particulier. Il s'agira d'essayer d'en subsumer quelques principes généraux. Pour ce faire, nous mettrons directement nos pas dans ceux des pédagogues contemporains qui tels Philippe Meirieu, Olivier Reboul ou Eirick Prairat ont largement contribué à formaliser cette problématique de l'éthique en sciences de l'éducation.

Reprenant à notre compte plusieurs de leurs arguments, nous serons amené à nous positionner normativement sur la question de l'éthique enseignante. Notre présentation sera de fait empreinte d'une conception particulière de l'acte éducatif qui nous conduira notamment à rejeter l'idée d'une morale vertuiste en éducation. Enfin, précisons que nos choix normatifs seront aussi, implicitement mais directement, guidés par notre propre expérience de l'enseignement du français à l'université au Japon.

2. Un principe d'éducabilité

Présent chez de nombreux philosophes et penseurs de l'éducation, de Platon à Alain en passant par Comenius et Rousseau, le principe d'éducabilité des êtres humains est au centre de la réflexion pédagogique de Philippe Meirieu. C'est à cet auteur que nous nous en remettrons ici car, par-delà l'évidence logique de ce principe en éducation, c'est lui qui a le plus systématiquement développé la problématique éthique de sa postulation. Pour Philippe Meirieu, en effet, et c'est aussi en cela que tiennent l'originalité et la puissance de sa réflexion, l'éducabilité est un postulat, dans le sens où elle ne relève pas d'un fait scientifiquement démontrable, mais d'une hypothèse, ou plutôt d'un pari qui est au fondement de toute démarche éducative.

Mais alors que le principe d'éducabilité de tous les élèves n'est pas objectivable scientifiquement, et que tout porte bien souvent à postuler l'inverse, pourquoi l'enseignant devrait-il en faire le pari ? Et en quoi

ce postulat peut-il être au fondement d'une éthique enseignante ?

Une première réponse, peut-être plus logique que morale, a trait au sens même de l'acte éducatif, à la possibilité même de sa réalisation, et consécutivement à la raison d'être de la profession enseignante. « Nul ne peut enseigner sans postuler que l'autre, en face de lui, est éduicable », souligne Philippe Meirieu. Et de poursuivre :

Rien d'extraordinaire à cela : celui qui pense que ses élèves ne pourront jamais réussir ferait mieux de changer de métier ! Un enseignant qui se plaint que les enfants ou les adolescents qui lui sont confiés rechignent à apprendre ressemblent à un garagiste qui n'accepterait de réparer que des voitures en parfait état ou un médecin qui ne soignerait que les bien-portants. (2015a, p. 72)

Un second argument, qui nous emmène plus directement du côté de l'éthique, se situe dans l'impossibilité de poser le postulat d'une « inéducabilité » : certes, on ne peut pas démontrer que tous les élèves sont capables de progresser dans toutes les disciplines, mais on ne peut pas, non plus, démontrer l'inverse. Il s'ensuit que l'échec d'un élève n'est pas une fatalité, et que, dans le doute, l'enseignant doit d'abord imputer cet échec aux divers paramètres de la situation d'enseignement-apprentissage dont il est responsable. Tel est, en substance au moins, le postulat éthique qui fonde le devoir de l'enseignant.

Car le principe d'éducabilité, écrit Philippe Meirieu, se délite complètement si chaque éducateur n'est pas convaincu, non seulement que le sujet peut réussir ce qu'il lui propose, mais encore qu'il est capable, lui et lui seul, de contribuer à ce qu'il y parvienne. En d'autres termes, le principe d'éducabilité s'anéantit s'il n'est pas totalement et complètement investi par un éducateur qui, face à un être concret, croit, à la fois et indissolublement, que celui-ci réussira à faire ce qu'il a pour mission de lui apprendre, qu'il détient un pouvoir suffisant pour permettre cette réussite et qu'il doit faire comme s'il était le seul à le détenir. (2012, p. 26)

Et de préciser :

Je sais bien pourtant tout ce que ma position peut

avoir de révoltant, combien elle contredit le sens commun et s'oppose à l'expérience quotidienne. Mais je sais aussi – et chacun peut observer autour de soi – le prix payé pour la démission éducative, payé en occasions perdues, en résignation à l'échec, en espérances déçues, en vies gâchées peut-être. (2012, p. 26-27)

Postuler l'éducabilité de tous et de chacun est donc avant tout un gage de prudence et, paradoxalement, de modestie. Cela interdit à l'enseignant d'enfermer l'élève dans la spirale de l'échec, de désespérer de son avenir et, surtout, cela l'enjoint à ne pas porter sur lui, sur ses capacités cognitives, un jugement définitif, nécessairement arbitraire. L'enseignant doit ici accepter les limites de sa propre action, reconnaître le caractère indépassable de l'altérité de l'élève :

À bien y regarder, écrit Philippe Meirieu, ce postulat d'éducabilité que certains considèrent comme la marque d'une prétention démesurée – « Qui es-tu, toi, qui prétends faire réussir tout le monde ? » – est plutôt un signe de modestie et de prudence : « Qui es-tu, toi, qui prétends connaître à l'avance l'avenir des personnes ? Toi, qui les condamnes à l'échec définitif en les enfermant de leur difficulté du moment ? Toi, qui ignores que la réussite peut advenir contre toute attente et que, jamais, rien ne prouve que l'intelligence de quiconque soit définitivement éteinte ou qu'il a atteint ses limites ? ». (2015a, p. 73)

Ne pouvant être vérifiée du point de vue de la science, l'éducabilité de tous et de chacun peut ainsi être validée du point de vue de l'éthique. Ce n'est pas une idée *vraie*, mais une idée *juste*. Elle contient en elle-même un principe d'égalité ; elle vise à la réussite du plus grand nombre et s'oppose à toute forme de fatalisme, de déterminisme social, de « darwinisme éducatif » pour reprendre la formule de Philippe Meirieu.

Mais par-delà ce positionnement normatif, toujours discutable, le postulat d'éducabilité interpelle plus directement l'enseignant dans sa pratique de cours, dans son rapport à l'enseignement, et dans la manière même dont il conçoit son rôle d'éducateur. En lui interdisant de rejeter sur l'autre la responsabilité de l'échec, en l'exhortant à ne jamais désespérer

de la capacité d'apprendre de ses élèves, le postulat d'éducabilité conduit l'enseignant vers la recherche constante de solutions pédagogiques. Il est le moteur de sa créativité, de son inventivité, car rien ne peut jamais lui garantir qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques.

Pour illustrer l'idée de cette implication heuristique de l'éducabilité, Philippe Meirieu (2016, p. 71-76) relate l'aventure du docteur Itard et de Victor, un enfant découvert dans les forêts de l'Aveyron, dont l'histoire, célèbre, a été portée à l'écran par François Truffaut dans *l'Enfant sauvage*. Rappelons-la brièvement. Spécialiste de la surdité, le docteur Itard est un disciple des philosophes empiristes qui, comme Locke et Helvétius, considèrent que les êtres humains sont tous susceptibles de s'instruire également. Contre l'avis du plus grand nombre, qui considère Victor comme « débile », le docteur Itard va faire le postulat de son éducabilité, se donnant pour objectif de lui faire acquérir le langage. Au final, Victor ne parlera pas, mais il fera des progrès. Et le docteur Itard inventera un grand nombre d'outils pédagogiques. À travers le récit cette histoire, Philippe Meirieu insiste sur la portée heuristique du principe d'éducabilité, sur sa capacité à faire avancer la recherche pédagogique :

Et c'est cela, au fond, la grande leçon d'Itard : il rappelle que l'autre ne peut grandir, qu'il ne peut survenir de l'apprentissage, que si je fais sans cesse le pari de son éducabilité, si je suis convaincu qu'il va y arriver et que je concrétise cette conviction à la fois par une attente positive et une inventivité didactique toujours renouvelée. Itard, en ce sens, est sans doute l'une des plus grandes figures de l'éducation, l'une de celles qui a le mieux compris que le handicap d'un sujet se définit moins par un écart constaté et insurmontable à la normalité, que par la limite intérieure que l'éducateur se fixe au principe d'éducabilité. (2016, p. 75)

Notons par ailleurs que le postulat d'éducabilité est en accord avec un principe de confiance dans la relation éducative. « Vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre ; vouloir apprendre, c'est croire à la confiance de l'autre sur moi », écrit Philippe Meirieu (2012, p. 39). L'importance de ce principe de confiance, et plus précisément l'idée que le regard de l'enseignant peut conditionner la réussite de l'élève, ont été confirmées par de nombreuses études. La plus

connue est sans doute celle de Robert A. Rosenthal et Leonore Jacobson, relatée dans leur ouvrage *Pygmalion à l'école* (1971). Rappelons-en brièvement le protocole.

Les deux chercheurs ont d'abord sélectionné, par tirage au sort, 20% des élèves d'une école élémentaire de San Francisco. Ils ont ensuite transmis cette liste d'élèves aux enseignants en leur faisant croire qu'il s'agissait des élèves qui, au vu d'un test de quotient intellectuel réalisé préalablement, avaient le plus gros potentiel parmi l'ensemble des élèves de l'école. Un an après, les deux chercheurs ont refait passer ce test à l'ensemble des écoliers, et les 20% d'élèves, pourtant sélectionnés au hasard, ont obtenu des résultats meilleurs que leurs camarades. Pour les auteurs, ces résultats s'expliquent par le changement de regard des éducateurs ; c'est l'« effet Pygmalion » : quand on annonce à un enseignant qu'un élève est doué, l'élève obtient de meilleurs résultats.

Cette expérience montre que l'élève tend à se conformer à l'image que son enseignant lui renvoie. La manière dont l'enseignant regarde ses élèves, dont il leur parle, conditionne en partie leur réussite. Un préjugé favorable, une parole encourageante, peuvent permettre à l'élève de reprendre confiance en lui. À l'inverse, un préjugé défavorable, une parole dépréciative, auront un impact négatif sur l'élève qui aura tendance à se conformer à la représentation que son enseignant a de lui.

Il convient donc, écrit Philippe Meirieu, de se méfier de tout jugement ou comportement qui communiquerait, à notre insu, à l'enfant la conviction qu'il n'y arrivera pas. Il faut au contraire lui insuffler la conviction que ce n'est pas facile, mais qu'il peut y arriver. [...] Avec la confiance de l'adulte, l'enfant va s'engager dans l'apprentissage. (2015a, p. 79)

3. Un principe de non-réciprocité

Mais, comme l'a aussi montré Philippe Meirieu, le postulat d'éducabilité possède ses limites, ses dangers et ses dérives : lorsque qu'il se transforme en une obsession, lorsque l'enseignant ne tolère plus la moindre résistance, le moindre échec, lorsque les difficultés sont vécues comme des problèmes insurmontables. Alors, l'enseignant se retrouve confronté aux limites de son propre pouvoir. La

violence n'est pas loin, la maladie non plus, avertit Philippe Meirieu :

On peut être malade de l'éducabilité. Et je crois bien que je le fus. Il arrive un moment, en effet, où la conviction du progrès possible d'autrui et de la part que l'on peut y prendre s'emballe dangereusement. Cela commence avec quelques symptômes apparemment bénins : agacement parce que l'autre ne va pas assez vite, ni tout à fait là où il faudrait. Une parole qui s'accélère, devient tranchante et laisse poindre un instant la déception avant que la confiance reprenne le dessus... Mais il arrive que les choses s'aggravent et qu'on se laisse envahir doucement par la culpabilité et la violence. Nous ne supportons plus, alors, que l'autre nous échappe et nous nous tendons tout entier dans un désir effréné de maîtrise. (2012, p. 41)

Ce désir effréné de maîtrise peut faire basculer l'enseignant vers la manipulation. L'enseignement se fait alors mécanique ; il confond l'éducation d'un sujet et la fabrication d'un objet. Dangereusement, il réfute le projet qui, selon Philippe Meirieu, constitue la visée même de l'éducation : « l'engagement d'un sujet dans une démarche personnelle d'apprentissage et la conquête progressive de son autonomie » (2015b, p. 74). Pour échapper à la dérive obsessionnelle de l'éducabilité, à la tension entre le désir de maîtrise et le respect de la liberté de l'apprenant, Philippe Meirieu propose d'adjoindre au postulat d'éducabilité un principe de non réciprocité. L'enseignant doit postuler l'éducabilité de l'élève, mais conserver à l'esprit que nul ne peut apprendre à la place de l'autre. Exiger le meilleur, mais s'attendre au pire. Accepter les échecs, mais ne pas renoncer à l'idée de faire progresser ses élèves. Tout faire pour qu'ils réussissent, mais ne rien espérer en retour. Voilà, en substance, ce qu'implique le principe de non réciprocité, à la fois condition de reconnaissance du pouvoir de l'élève et d'émergence de sa liberté :

Ainsi, écrit Philippe Meirieu, entre Jules Ferry – ministre omnipotent à la tête d'une institution prestigieuse – et le cancre de Prévert – aussi banale et désuète aujourd'hui en soit l'image – c'est bien l'élève qui détient le pouvoir. C'est l'élève qui détient le pouvoir car nul ne peut – sauf à le mettre sous électrodes ou l'assujettir par

l'hypnose – le contraindre à se mobiliser sur des savoirs, aussi importants et attractifs soient-ils. C'est l'élève qui détient le pouvoir car, si les savoirs lui préexistent, c'est lui qui, dans ses apprentissages et son développement, préexiste aux savoirs. C'est son attention qui est nécessaire, son engagement qui est requis, son travail qui, seul, peut le faire progresser. Toutes choses, précisément, que nul ne peut décider à sa place. (2014, p. 12)

Admettre le principe de non réciprocité et postuler la liberté de l'apprenant, c'est donc garantir le caractère éducatif de l'enseignement. À l'inverse, écrit Philippe Meirieu, « faire l'impasse sur la liberté d'apprendre, c'est abolir le sujet que l'on cherche précisément à former » (2015b, p. 75). Mais si la liberté de l'apprenant, tout comme son éducabilité, constitue un postulat de l'éthique enseignante, elle risque aussi de devenir un prétexte à l'indifférence, à l'abstention pédagogique. Puisque c'est l'élève qui décide d'apprendre, puisqu'on ne peut jamais rien apprendre à la place de l'autre, et puisque, en définitive, l'enseignant est toujours tributaire de la volonté de l'élève, alors plane, pernicieusement, le risque du fatalisme éducatif.

On connaît bien, écrit Philippe Meirieu, cette attitude de mépris affiché où l'on prétend effectuer son travail par devoir mais sans conviction, où l'on répète sans cesse que l'on fait « pour le mieux », sans illusion aucune sur l'intérêt que l'autre va y trouver, convaincu que l'on est que « cela n'est absolument pas notre affaire ». On fait ici profession d'indifférence et l'on met un point d'honneur à ne jamais manifester la moindre déception. (2012, p. 51)

La tension entre le postulat d'éducabilité et le principe de non réciprocité apparaît dès lors comme constitutive de l'éthique enseignante. Renoncer à vouloir contrôler le désir de l'élève, reconnaître sa liberté ne signifie pas l'abandon du projet éducatif. Si l'enseignant n'a pas le pouvoir sur l'apprentissage, il conserve la responsabilité de le faire advenir. C'est à lui de créer les conditions les plus favorables pour que survienne le désir d'apprendre ; à lui de construire des situations qui vont amener l'élève à s'investir ; bref, à lui de trouver de nouvelles solutions pédagogiques. Philippe Meirieu nomme cela l'« obstination didactique » –

implication directe du postulat d'éducabilité –, dont le pendant, à la fois antagoniste et complémentaire, se situe dans la « tolérance pédagogique » – conséquence logique du principe de non réciprocité :

Il est impossible, on l'a vu, de se passer du postulat d'éducabilité... Mais il est dangereux de l'appliquer aveuglément. De même, il serait grave de ne pas reconnaître que c'est la mobilisation de la liberté d'un sujet qui permet de véritables apprentissages... Mais il ne faudrait pas, pour autant, s'en remettre, les yeux fermés, à la demande des élèves. Postulat d'éducabilité et postulat de liberté sont donc, à la fois, indispensables et contradictoires. Et c'est dans leur tension même que s'inscrit le métier d'enseignant, quand il s'efforce de tenir ensemble *l'obstination didactique et la tolérance pédagogique*. (2015b, p. 76, souligné dans le texte)

4. Un principe d'autorité

On l'a vu, la reconnaissance de la liberté de l'élève, associée au postulat de son éducabilité, implique de renverser la verticalité de la relation éducative, de subordonner l'enseignement à l'apprentissage, et l'enseignant à l'apprenant. Dans cette perspective, ce n'est pas l'enseignant qui détient le pouvoir, mais l'apprenant, car c'est lui qui apprend, par une décision et un travail dont il est le seul maître. Le rôle de l'enseignant est alors de créer les conditions possibles de l'apprentissage, de le « permettre », comme l'écrivent Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille :

Tout apprentissage effectif n'est qu'endogène. L'enseignant qui a de l'autorité, c'est donc d'abord un catalyseur, quelqu'un qui permet à l'apprenant d'être véritablement apprenant. De même que le chef d'orchestre n'a pas pour fonction de diriger les musiciens au sens descendant de cette expression, mais est destiné à permettre à chacun d'entre eux de « faire de la musique » au mieux de ses possibilités personnelles et dans l'articulation d'une œuvre collective (qui à la fois dépasse les individus mais ne se réalise qu'à travers eux), de même l'enseignant n'a pas à transmettre mais à permettre. (1998, p. 185)

Le pouvoir de l'enseignant ne se situe donc pas dans un rapport de domination ou de soumission, mais

dans sa capacité à rendre possible des apprentissages, à rendre autonomes des apprenants. C'est de cette capacité-là qu'il tire sa légitimité et son autorité. On rejoint ici Eirick Prairat qui souligne que « l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de sa possibilité » (2013, p. 174). Olivier Reboul ne dit pas autre chose :

Qui a besoin d'être éduqué a besoin d'autorité. Mais la fin de l'éducation est d'apprendre à s'en passer, le pronom « en » visant ici non pas l'éducation, mais l'autorité ! Autrement dit, le but de l'éducation n'est pas d'arriver à un stade où l'éduqué n'aurait plus à apprendre, car on a toute sa vie besoin d'apprendre ; il est de permettre à chacun d'apprendre par lui-même en se passant de maître, d'aller de la contrainte à l'*auto-contrainte*, d'être majeur. (2016, p. 76, souligné dans le texte)

Afin d'illustrer ce fonctionnement de l'autorité dans la relation éducative, intéressons-nous brièvement à la question de la sanction. Pratique commune et sans doute inévitable, car inhérente à la démarche éducative, la sanction vise à la fois la conformisation et l'émancipation du sujet. La conformisation, d'abord, dans la mesure où, comme l'écrit Philippe Meirieu, elle « sanctionne toujours l'écart à la norme admise, l'infraction à la règle du jeu imposée » (2012, p. 65). L'émancipation, ensuite, car la sanction rend possible l'émergence de la responsabilité subjective. Elle est, nous explique Philippe Meirieu, un moyen de faire advenir la liberté de l'élève :

Sanctionner, c'est bien, en effet, attribuer à l'autre la responsabilité de ses actes et, même si cette attribution est constitutivement prématurée, même si elle est, *stricto sensu*, au moment où elle est faite, un leurre – puisque l'enfant n'est précisément pas déjà éduqué – elle contribue à son éducation en créant chez lui progressivement cette capacité d'imputation par laquelle sa liberté se construit. (2012, p. 66)

Dans cette perspective, la pratique de la sanction rejoint l'idée d'une autorité émancipatrice. Elle n'est pas un simple instrument de coercition, ni une manière de forcer à adhérer sans comprendre, mais un outil éducatif qui participe, hypothétiquement, à la responsabilisation de l'élève et à l'émergence de

sa liberté. Visant, d'un côté, la conformisation et, de l'autre, l'autonomisation, la sanction est au cœur de l'antagonisme inhérent à l'entreprise éducative. Comme l'écrit Eirick Prairat, elle « porte à son point culminant la dimension aporétique de la raison éducative » (2011, p. 95).

Si la sanction est une manière de faire advenir l'autonomie de l'élève, de respecter sa liberté, alors elle devient un acte potentiellement nécessaire du point de vue de l'éthique. En cela, elle met l'enseignant face à sa responsabilité d'éducateur. Il doit faire un choix, celui d'y recourir ou non, lequel est fatalement porteur de conséquences sur autrui. Refuser de sanctionner peut correspondre à un refus d'encourager la liberté de l'élève, à un déni de responsabilité, à une démission éducative. Mais faire le choix de sanctionner comporte aussi le risque d'une injustice :

Nous savons, écrit Philippe Meirieu, que, en éducation, un destin peut basculer à bien peu de choses, à une phrase maladroite et instantanément oubliée par celui qui la prononce, à un geste excessif, à une sanction qui n'était pas méritée. Nous savons, aussi, qu'on n'efface rien dans l'histoire de l'autre et que la punition qui n'est pas méritée peut prendre pour lui, à notre insu, des dimensions tragiques. Nous pressentons, enfin, bien des dérapages possibles : même si on laisse de côté les cas – moins rares qu'on ne le croit – où l'on met en question l'intégrité physique et psychologique d'un sujet, où la sanction fait exactement ce qu'elle prétend sanctionner, où l'humiliation génère le découragement, voire la désespérance sur soi, quand on prétend, au contraire, fortifier sa liberté... on sait bien, au fond de nous-même, que la sanction a un caractère inéluctablement arbitraire. (2012, p. 67)

Arbitraire et irréversible, la sanction, et à travers elle, la pratique de l'autorité éducative, interpellent l'enseignant dans son jugement, dans sa légitimité à l'exercer. Elle suscite le trouble de la conscience. « La sanction n'est tolérable, écrit Philippe Meirieu, que dans la mesure où l'on s'y résigne avec "mauvaise conscience" » (2012, p. 65). Possiblement injuste, la sanction doit être accompagnée d'un principe de précaution, d'une forme de retenue, d'un sens aigu du discernement. Elle rejoint en cela la pratique de l'évaluation qui, elle aussi, soumise à l'arbitraire et au subjectif, questionne l'enseignant dans son autorité

et dans les conséquences de ses actes. Tout comme la sanction, l'évaluation peut sombrer dans la démission éducative, dans le refus d'exercer un pouvoir. L'exercice de l'autorité est ainsi constamment aux prises avec un sentiment de culpabilité.

La position éducative, résume Philippe Meirieu, est donc particulièrement difficile : elle réside dans l'acceptation d'actes que l'on sait, à la fois, nécessaires et arbitraires et que l'on ne peut effectuer qu'avec la conviction de l'utile et l'hésitation du légitime. C'est même, vraisemblablement, dans cet espace précaire entre l'utile et le légitime que s'immiscent, pour l'éducateur, l'inquiétude éthique et, pour l'éduqué, quand il le pressent, cette interrogation irréversible sur le monde et sur soi que l'on peut nommer la conscience. (2012, p. 68)

5. Un principe de séduction

À l'instar de la sanction, la séduction revêt un caractère particulier en raison de sa connotation péjorative et du silence coupable qui semble peser sur elle. Fréquemment associée au machiavélisme d'un séducteur pervers, elle est vue comme une tromperie. En éducation, plus encore que dans d'autres domaines, elle apparaît comme dangereuse et condamnable. Un enseignant qui jouit d'une grande popularité auprès de ses élèves, qui les séduit, risque d'être victime d'un soupçon d'illégitimité, voire d'une accusation d'abus de pouvoir.

Pourtant, tout comme la sanction, la séduction est intrinsèque à l'acte éducatif. Qu'on le veuille ou non, elle est constitutive de la relation humaine, et partant, de la relation éducative. Telle est en tout cas la thèse dominante, que nous rallions ici, de l'ouvrage collectif *Enseigner et séduire* (Gauthier & Jeffrey, 1999), l'une des rares études sur cette thématique qui, bien que centrale en éducation, a paradoxalement été peu réfléchie.

La séduction est inhérente à la relation éducative, avons-nous dit. Sans doute convient-il de développer un peu ce postulat et ses implications sur l'éthique enseignante. Une première précision a trait au fonctionnement dialectique de la séduction qui, avec l'aversion, constitue l'un des deux pôles de la relation éducative. « Tout ce que l'enseignant est, fait, ou dit produit nécessairement des effets (de nature affective)

sur l'élève, effets qui se situent quelque part entre la séduction et l'aversion », écrit Yvon Pépin (1999, p. 76). Une seconde précision concerne la réciprocité de la relation, ou plus exactement son caractère récursif. « Tout ce que l'élève est, fait ou dit a des effets analogues de séduction-aversion sur l'enseignant qui, à son tour, les évalue pour construire son rapport global à lui », poursuit Yvon Pépin (*Ibid.*, p. 77).

Dans cette perspective, la relation éducative est une relation de négociation, dont la séduction constitue un outil incontournable. Sauf à démissionner pédagogiquement, à faire le choix de l'indifférence, l'enseignant est condamné à jouer la séduction. Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille font un constat identique :

L'enseignant s'apparente [...] au bonimenteur, au vendeur à la sauvette, au harangueur, au marchand gyrovagant qui s'époumone à convaincre et séduire le chaland. Faire un cours d'une discipline donnée, c'est toujours d'abord dire, même si l'on ne se rend pas compte : cette discipline mérite d'être enseignée. (1998, p. 187)

Cette idée de négociation nous aide à comprendre l'aspect procédural, toujours incertain de la séduction. L'enseignant, et c'est heureux, n'en maîtrise jamais totalement le destin. « Nous ne sommes pas tous séduits, écrit Yvon Pépin, par les mêmes déclencheurs et ce qui provoque un effet de séduction chez l'un peut fort bien provoquer de l'aversion chez l'autre » (1999, p. 81). On retrouve ici le principe de non réciprocité dans la relation éducative. En matière de séduction, comme plus généralement en éducation, c'est bien l'élève qui détient le pouvoir.

La personne que l'on veut séduire, écrit Claude Simard, peut à tout moment mettre fin au jeu, et c'est précisément là où résident toute la difficulté et le défi du séducteur ou de la séductrice. [...]. La séduction apparaît donc comme une aventure risquée, hasardeuse, dont le succès n'est jamais assuré. Tenter de séduire, c'est se lancer dans une entreprise au déroulement impondérable et à l'issue imprévisible. En classe, l'enseignant séducteur, à l'instar de l'amoureux séducteur, peut emporter l'adhésion de ses élèves comme il peut tout aussi bien échouer et se retrouver Gros-Jean comme devant. (1999, p. 68)

Cette image du Gros-Jean, en ce qu'elle s'oppose à l'idée d'une puissance exercée unilatéralement, nous éloigne efficacement d'une vision simpliste de la séduction qui, par définition, serait exclusivement réduite à la manipulation perverse d'une victime innocente. La séduction, disons-le encore, est négociation. Mais si l'enseignant cherche ainsi à négocier, c'est bien parce qu'il reconnaît la liberté et le pouvoir de l'élève qui, seul, décide d'apprendre. Si tous les apprenants étaient d'emblée convaincus de la nécessité d'apprendre, si chacun éprouvait déjà le désir de l'apprentissage et le plaisir de l'effort, gageons alors que l'enseignant pourrait se passer de la séduction, et, conjointement, l'apprenant se passer de l'enseignant.

On comprend mieux, dès lors, que la séduction est constitutive de la relation éducative, et qu'elle ne contredit ni le postulat d'éducabilité, ni celui de la liberté de l'apprenant. Elle ne vise pas, en effet, à assujettir un élève mais à faire advenir un apprentissage. Pour cela, elle doit opérer moins entre l'enseignant et l'élève qu'entre l'élève et le savoir.

En effet, écrit Claude Simard, une opération de séduction en éducation qui n'aboutirait qu'à renforcer les liens interpersonnels entre l'enseignant et l'élève ne relèverait que de la séduction amoureuse et n'aurait guère d'effet sur le plan didactique. Pour produire son plein effet didactique, la séduction pédagogique doit être différée et dirigée avant tout vers le savoir : par son action séductrice, l'enseignant essaie non pas d'attacher l'élève à sa personne, mais de lui donner l'envie de s'approprier la connaissance. (1999, p. 70)

À cette fin, l'enseignant doit percevoir les représentations que se font les élèves de l'objet d'enseignement, ce qu'ils en attendent et ce qu'ils en redoutent éventuellement. À l'instar du séducteur, il doit être sensible au désir initial des élèves, le comprendre et le satisfaire, en s'y ajustant stratégiquement, en le faisant évoluer si nécessaire, en le transformant progressivement pour le rendre finalement compatible avec ses propres désirs, avec ses propres objectifs d'enseignement. Obéir à ses élèves tout en les dirigeant. Tel est sans doute l'art de la séduction en éducation. On remarque que, envisagée de la sorte, elle ne contredit pas, non plus, le principe d'autorité éducative : l'enseignant permet à ses élèves

de devenir apprenants.

Doit-on toutefois s'offusquer de la ruse ? considérer que la fin ne justifie pas les moyens ? donner le primat à l'honnêteté ? faire de la sincérité une vertu de l'éducateur ? En somme, doit-on être déontologiste, conséquentialiste ou vertuiste ? Nous rejoignons ici le point de vue d'Yvon Pépin :

On peut être en désaccord avec les fins du séducteur, mais ce désaccord ne devrait pas nous amener à négliger les précieux enseignements que l'on peut tirer de ses performances pour arriver à des fins légitimes. *L'enseignant apprend à séduire pour mieux faire apprendre ; l'élève apprend à séduire pour mieux faire enseigner ; la matière « apprend à séduire » pour mieux faire enseigner et apprendre.* Si le séducteur réussit à utiliser et à manipuler le désir légitime de ses conquêtes à des fins illégitimes, pourquoi ne serait-il pas possible d'utiliser des désirs théoriquement inappropriés à des fins d'apprentissage ? (1999, p. 89, souligné dans le texte)

Pas de morale du devoir, donc, qui nous interdirait de mentir, ni de morale vertuiste qui nous demanderait d'agir au nom de la sincérité, mais une morale conséquentialiste qui évalue les actions, non pas en fonction de leur nature, mais de leurs effets éducatifs. En éducation comme ailleurs, il convient de se méfier des morales épaisses, des interdits et des grands principes qui courent toujours le risque de faire sombrer l'enseignant dans la culpabilité et l'angoisse plutôt que d'encourager son inventivité pédagogique. La séduction, la ruse et la roublardise font pleinement partie de la panoplie du bon pédagogue. Pour s'en convaincre un peu plus, il n'est que de comparer la colère feinte et la colère réelle. Jouer la comédie de la colère en classe, avec tact et savoir-faire, est certainement plus efficace que de se plonger dans une colère réelle, certes sincère, mais qui risque de mettre définitivement en péril la situation éducative. Répétons-le, le pédagogue a besoin de ruses, de stratagèmes et de chemins de traverse. À ce sujet, Philippe Meirieu nous invite à méditer sur cette anecdote, rapportée par un anthropologue, qui relate la manière dont les adultes d'« une contrée lointaine » incitent les enfants à leur « voler » les connaissances :

Jadis, dans une contrée lointaine, bien avant que

nous inventions l'école, une petite société qu'on juge trop facilement primitive interdisait aux enfants d'accéder aux connaissances. Les adultes aguerris se réunissaient régulièrement, le soir, autour du feu, pour échanger les savoirs et les savoir-faire qu'ils avaient acquis et qu'ils jugeaient essentiels à sauvegarder et à transmettre. Non seulement les enfants étaient exclus de ces rencontres, mais on plaçait des gardes armés aux visages inquiétants tout autour pour les empêcher d'approcher. La ruse fonctionnait toujours : avec de savants stratagèmes, les enfants réussissaient à déjouer la vigilance des gardiens et à voler quelques-uns de ces savoirs si précieux qui leur étaient cachés. Ainsi les enfants prenaient et apprenaient. Ainsi, les adultes, lucides et roublards, leur permettaient-ils de s'emparer des connaissances. Ainsi s'opérait l'éducation... (Robin, cité par Meirieu, 2014, p. 26)

6. Un principe de responsabilité

Avec ce cinquième principe, le principe de responsabilité, nous bouclons ici notre réflexion en même temps que nous la résumons. L'éthique enseignante est une éthique de la responsabilité, dans le sens jonassien du terme (Prairat, 2001). Le principe de responsabilité englobe ainsi l'ensemble des autres principes axiologiques de l'enseignement. Que pouvons-nous donc dire, au final, de plus consistant à propos de l'éthique enseignante, et à propos de la responsabilité en éducation ? Sans doute convient-il d'abord de rappeler, avec Eirick Prairat, la distinction entre responsabilité juridique et responsabilité morale.

Le maître est juridiquement responsable, écrit Eirick Prairat, il l'est aussi moralement. Dans cette acceptation morale, la responsabilité n'est pas réponse à une sommation extérieure, à une exigence institutionnelle. Elle est auto-obligation. [...]. On voit en quel sens l'assomption d'une telle responsabilité excède la responsabilité juridique car elle échappe à la logique de l'imputation. (2013, p. 177)

Eirick Prairat précise ensuite que « ce qui incline l'enseignant à se constituer répondant est l'inquiétude », inquiétude qu'il définit comme « relative aux apprenants et à ce qu'ils manifestent de fragilité dans le difficile exercice d'apprendre » (*Ibid.*, p. 178). On peut ainsi envisager la responsabilité morale de l'enseignant

comme une auto-obligation, un devoir qui puise sa source dans un sentiment d'inquiétude vis-à-vis de la vulnérabilité de l'élève. Dit autrement, le trouble de la conscience que suscite l'exercice d'un pouvoir sur l'élève est au fondement de la responsabilité en éducation.

Responsabilité qui, comme on l'a vu, s'articule autour des principes d'éducabilité, de non-réciprocité, d'autorité et de séduction pédagogique. Postulant l'éducabilité de l'élève, l'enseignant est responsable de la réussite de tous et de chacun. Respectant la liberté d'apprendre, il est responsable du caractère éducatif de son enseignement. Exerçant une autorité libératrice, il est responsable de la responsabilisation de l'élève. Jouant le jeu de la séduction, il est responsable de la négociation du désir d'apprendre.

Mais il y a une responsabilité de l'enseignant sur laquelle nous n'avons encore rien dit, ou presque. Elle concerne sa relation aux savoirs et l'exigence professionnelle de les maintenir, de les travailler et de les questionner. On distingue généralement deux types de savoirs : les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Les savoirs théoriques englobent, d'une part, les savoirs à enseigner, ou savoirs disciplinaires, et d'autre part, les savoirs pour enseigner, ou savoirs didactiques. Quant aux savoirs pratiques, ils correspondent aux savoir-faire procéduraux issus de l'expérience et de l'action réussie.

De nouveau, le postulat d'éducabilité, par ses implications heuristiques, peut nous aider à comprendre plus précisément en quoi consiste la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des savoirs. Comme on l'a vu à travers l'idée d'« obstination didactique », postuler l'éducabilité oriente l'enseignant vers la recherche de nouvelles solutions, vers l'invention de nouveaux dispositifs, ou l'adaptation de ceux déjà existants. Dans cette perspective, l'enseignant est un chercheur. Sa pratique est inscrite dans la réflexion. Comme l'écrit Philippe Meirieu, cette posture de l'enseignant vis-à-vis des savoirs, la manière qu'il a de les questionner, la relation qu'il entretient avec eux, ont un effet décisif sur l'apprentissage des élèves, sur leur désir d'apprendre :

Un maître ne transmet pas seulement des savoirs, il transmet aussi son rapport aux savoirs. Qu'il se contente – comme nous le faisons tous aux moments de lassitude – de distribuer, même avec le scrupule attentif d'un conservateur en

chef, des bribes de connaissances accumulées lors de ses études ou collectées dans les programmes, et la transaction abolit toute vibration. Les savoirs viennent de lui, mais sans passer par lui : déshumanisés, ils restent étrangers au sujet dans l'élève. Pour que les savoirs touchent leur cible et mobilisent l'intelligence de l'enfant, il faut qu'ils soient habités par celle de l'adulte. Il faut que le maître explore les connaissances qu'il expose. Et qu'il les expose en les explorant. Nul élève, nul étudiant ne s'y trompe. Tous savent reconnaître, à une hésitation ou à un emballement, à un imperceptible bégaiement ou à une maladroite insistance, que l'adulte entretient avec le savoir une relation d'intériorité qui lui confère une inimitable authenticité. (2014, p. 41-42)

Nous avons vu que la négociation du plaisir d'apprendre était liée à la mise en place de ruses et de stratagèmes, et que tout enseignement comportait nécessairement une part de théâtralité. Avec Philippe Meirieu, il nous faut reconnaître maintenant que la séduction pédagogique s'opère aussi dans l'authenticité, dans la congruence de l'enseignant avec son objet d'enseignement. Responsable des savoirs, de leur transmission, l'enseignant est appelé à être lui-même. De nouveau, nous mettons le doigt sur une tension constitutive de l'agir enseignant, tension qui rejoint celle de la dialectique du même et de l'autre, et qui interpelle l'enseignant dans son identité et ses valeurs. Faisons une dernière précision, fondamentale, sur cette thématique de la responsabilité morale en éducation. On l'a dit, le sentiment de responsabilité provient d'une inquiétude relative à la vulnérabilité de l'apprenant. En tant qu'enseignant, je dois faire le pari de l'éducabilité de l'élève, c'est-à-dire ne jamais lui imputer la responsabilité de l'échec, mais toujours chercher dans ma propre responsabilité les moyens d'y remédier. Du point de vue l'éthique, il s'agit d'une posture exigeante qui porte en elle le risque de la violence envers autrui, et le piège de la culpabilité envers soi-même. L'enseignant est responsable, mais il ne doit pas se sentir coupable de ses propres échecs, de ses propres manquements à l'exigence éthique. D'où l'importance, selon Philippe Meirieu, de « pratiquer l'indifférence de circonstance », de faire une « pause éthique » lorsque la tension devient trop forte, et au final, de « tolérer la médiocrité » :

Je choisis, écrit Philippe Meirieu, la parenthèse pour ne pas sacrifier le texte ; je me résigne à ne pas vivre toujours *a maxima* pour pouvoir parfois travailler à l'essentiel. Ainsi toute activité pédagogique est-elle tendue en permanence entre la nostalgie du merveilleux et la tolérance de la médiocrité. Je dois sans cesse vivre dans l'espérance éthique que toute mon action soit organisée pour permettre l'émergence, en face de moi, de sujets autonomes mais ne nourrir aucune culpabilité du fait que je n'y parviens pas partout et tout le temps, que j'ai parfois recours à des procédés inavouables mais sans lesquels la tension serait telle, en moi, que je n'y survivrai pas longtemps. (2012, p. 162)

7. En guise de conclusion

Arrêtons-nous un instant sur cette citation de Philippe Meirieu car elle est en accord avec l'idée d'une éthique minimale défendue notamment par Ruwen Ogien (2007). Une telle vision de l'éthique enseignante s'oppose en effet radicalement au maximalisme moral. Elle nous éloigne définitivement d'une éthique des vertus, épaisse et envahissante, basée sur l'idée qu'il existe des personnalités, des traits de caractère et des dispositions stables vers lesquels il nous faut tendre constamment.

Contre cette orientation vertuiste de l'éthique, et en accord avec le minimalisme moral, nous pensons que la responsabilité de l'enseignant en éducation ne doit pas être confondue avec son exemplarité. L'enseignant doit agir de manière responsable, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il soit tenu à une quelconque et douteuse exigence d'exemplarité.

Nous rallions ici le point de vue d'Eirick Prairat. Auteur d'un travail novateur sur la déontologie enseignante, Eirick Prairat (2013) a formalisé un minimalisme déontologique qu'il fait reposer notamment sur une règle d'exigence de neutralité. Pour lui, l'exigence de neutralité ordonne de renoncer à proposer, comme figure normative, l'image d'un enseignant idéal.

[L]a promotion de la figure du maître idéal, écrit Eirick Prairat, contredit non seulement l'évidence selon laquelle l'excellence peut prendre plusieurs formes, mais, aussi et surtout, elle empêche de promouvoir l'idée de pratiques fiables, pratiques toujours accessibles et qui, précisément, ne

s'encombrent d'aucune figure idéale. (*Ibid.*, p. 180)

Plus généralement, et nous finirons sur cette idée, le refus d'exemplarité invalide le projet d'une formation des enseignants basée sur l'approche par compétences et, en particulier, sur l'acquisition de savoir-être, projet dont la visée est précisément d'uniformiser les comportements, de les formater en fonction d'une conception particulière – et forcément limitative – de l'excellence professionnelle.

8. Bibliographie

- Gauthier, C., & Jeffrey, D. (dir.). (1999). *Enseigner et séduire*. Laval : Presses universitaires de Laval.
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Meirieu, P. (2015a). *Comment aider nos enfants à réussir? à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Paris : Bayard.
- Meirieu, P. (2015b). *Faire l'école, faire la classe : démocratie et pédagogie* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Meirieu, P. (2016). *Apprendre... oui, mais comment* (24^e éd.). Paris : ESF.
- Pépin, Y. (1999). Séduction et aversion dans le rapport pédagogique. In C. Gauthier & D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 73-92). Laval : Presses universitaires de Laval.
- Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (2016). *La philosophie de l'éducation* (11^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. (S. Audebert & Y. Rickards, Trad.). Tournai : Casterman.
- Simard, C. (1999). La séduction comme acte pédagogique propre à exciter le désir d'apprendre. In C. Gauthier & D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire* (p. 65-72). Laval : Presses universitaires de Laval.