



HAL
open science

Eduquer c'est transmettre ce qui vient.

Vincent Lorius

► **To cite this version:**

Vincent Lorius. Eduquer c'est transmettre ce qui vient.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801721

HAL Id: halshs-00801721

<https://shs.hal.science/halshs-00801721>

Submitted on 18 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n°123 – Atelier 9 : Ethique professionnelle et croyances

Vincent LORIUS, Doctorant, université de Lyon 2, laboratoire EPIC.

Directeur de thèse : Philippe Meirieu

Résumé

L'éducation, parce qu'elle est un projet plus qu'un programme, nécessite une constante remise en jeu de ses fins. La communication se propose d'aborder les conséquences de cet état de fait pour les éducateurs en contexte scolaire en considérant l'action éducative comme d'abord de nature morale. Il s'agit donc de mobiliser les concepts de la philosophie morale (et en particulier ceux relevant d'une conception minimale de l'éthique), pour réfléchir à la place de la tradition morale dans les positionnements professionnels des acteurs. L'étude permettra de considérer cette tradition à la fois comme indispensables et devant être « reprise » pour permettre une transmission. Nous poserons cette reprise comme supposant la distinction entre morale et moralité et induisant la nécessité de l'imagination morale.

Mots clés : courage professionnel, éthique minimale, éthique professionnelle, philosophie de l'éducation, valeurs

Je vous propose de réfléchir aux conditions qui permettent l'association d'un terme qui suppose une possession préalable (la transmission) avec un autre qui renvoie au futur (ce qui vient), au motif qu'il s'agit à mon sens d'une tension temporelle associée par nature à l'éducation. Mes réflexions reposent sur une recherche en cours dont le champ se limite à l'éducation en contexte scolaire et je tenterai à partir de celle-ci de proposer que, pour les éducateurs en contexte scolaire, la question de la transmission est liée à celle de l'exemplarité. Pour établir cette proposition, il me semble nécessaire de procéder à un raisonnement en trois étapes :

- 1) D'abord, envisager l'hypothèse selon laquelle l'éducation n'a pas d'objectif
- 2) Ensuite, et en particulier pour cette raison, établir qu'elle doit aujourd'hui assurer aux élèves un droit à un avenir moralement ouvert

- 3) Et enfin conclure que ce projet peut être envisagé par un certain type de recours à la tradition morale, reposant sur le jugement et le courage professionnel des acteurs.

A mon sens, réfléchir aux conditions de la transmission dans le champ scolaire, c'est donc d'abord, abandonner l'idée selon laquelle l'éducation a des objectifs

Cette proposition qui peut paraître contre intuitive repose sur la mise en relation de trois constats :

- 1) Première idée : L'éducation, comme toutes les facettes de la vie humaine est d'abord caractérisée par la chance. J'entends par là, avec Y Michaud, que « la chance constitutive est propre à l'individu, non pas au sens où il serait chanceux, mais au sens où il bénéficie d'une meilleure santé, de données génétiques meilleures, où il naît dans une famille mieux ou moins bien lotie » (MICHAUD, 2009, p. 215).
- 2) Deuxième idée : L'éducation est d'abord une imprégnation, une action du milieu sur les nouveaux arrivants. De ce point de vue, l'idéologie éducative est peut-être fondée sur une erreur à mon sens parfaitement décrite par Paul Veyne pour qui : « La religion, la prédication, l'éducation, le faire-croire en général, auraient affaire à une cire vierge sur laquelle il faut imprimer l'obéissance au maître et aux impératifs et interdits du groupe. En réalité, (...) seule l'imprégnation silencieuse par l'environnement est réellement efficace » (VEYNE, 2007, p. 235)».
- 3) Enfin, L'éducation se fixe des fins qui, par définition sont référées à l'avenir, lequel, par définition également est inconnu et donc incertain.

Ces arguments rendent sujette à caution une quelconque toute puissance éducative des actions organisées dans ce but par la société. Il paraît donc difficile de soutenir totalement l'idée selon laquelle réussir une éducation ce serait obtenir le résultat prévu au départ, en fonction d'une analyse et d'un objectif explicites. Par conséquent, on ne peut trouver de réponses définitives à des questions comme : quel est le but de l'éducation et à qui doit-elle profiter ?

Pour sortir de cette difficulté, il paraît intéressant de suivre AM Drouin-Hans dans sa proposition de considérer l'éducation comme une utopie, c'est-à-dire « comme un instrument régulateur des désirs et des initiatives, sans laisser se glisser l'illusion d'une réalisation » (DROUIN-HANS, 2004, p. 225).

L'éducation n'a donc pas d'objectif. Comme l'indiquait J Dewey : « seules les personnes, les parents, les enseignants etc... ont des objectifs, ce n'est pas le cas pour une idée abstraite comme l'éducation (DEWEY, 1990, p. 157) ». De là, on peut discuter l'idée d'une crise des buts de l'éducation dans la mesure où celle-ci se caractérise par une absence de fondement, d'où la conclusion d'A Kerlan : « La prétention philosophique à définir et à légitimer le contenu de l'éducation relève d'un monde et d'une tradition dans lesquels l'éducation (...) pouvait se déduire d'un système (philosophique, religieux, politique) disant ce que l'homme est (sa nature), ce que la société est, ce que l'histoire doit être (KERLAN, 2003, p. 38) ».

L'éducation en contexte scolaire est une production humaine. Or, en particulier dans un environnement démocratique, il n'y a pas de décision ne pouvant être remise en cause. L'éducation doit donc être considérée comme un horizon, une utopie, pour conserver son objet même qui est de ne pas disposer d'une toute puissance par rapport au devenir des individus dont elle à la charge : c'est une condition pour que celle-ci reste un projet et non un programme. Eduquer c'est donc toujours se confronter à la question des fins poursuivies et de leur redéfinition éventuelle.

Si réfléchir aux conditions de la transmission c'est abandonner l'idée d'objectif ultime, alors il convient d'envisager l'opportunité d'actualiser, pour les élèves, le droit à un avenir moralement ouvert

Pour D. Weinstock, ce droit s'impose pour au moins deux raisons. Premièrement, les enfants ont un intérêt fondamental au regard du caractère incertain de l'avenir, à ce que les cadres institutionnels dans lesquels ils sont élevés respectent leur droit à un avenir relativement ouvert. Deuxièmement, l'école doit pouvoir être justifiée du point de vue de ceux qui la fréquentent car c'est une institution qui exerce du pouvoir sur ces individus sans qu'ils puissent facilement s'en soustraire. Son fondement moral doit donc être compatible avec un pluralisme axiologique à la mesure de celui existant dans le reste de la société.

Penser ce droit à un avenir moralement ouvert nous oblige à poser les questions éducatives en termes moraux.

Une définition communément admise de la morale (ou éthique) consiste à la poser comme ensemble des principes et normes susceptibles de fonder un jugement sur les actions humaines. En ce sens, l'éducation est concernée par la morale, au moins sur deux aspects :

- Celui de la transmission de valeurs : c'est la question de l'éducation morale
- Celui de la professionnalité : en effet, l'éthique professionnelle ne se réduit pas à une éthique de la transmission mais concerne l'ensemble des aspects du métier d'éducateur (rapports aux élèves, à l'institution...)

Bien évidemment, les deux points sont liés, ne serait-ce que par la question de l'exemplarité : on peut en effet se demander si l'on peut adopter, dans l'acte éducatif, des principes d'action fondamentalement différents, du point de vue moral, de ce qu'il est prévu de transmettre.

En première analyse, il semble que le socle sur lequel peut s'appuyer la morale scolaire soit celui de la visée d'insertion sociale : les enfants sont fondamentalement des êtres sociaux. Le fait de pouvoir fonctionner comme un membre compétent de la société fait donc partie de leurs intérêts fondamentaux. Mais, cette exigence n'induit pas pour autant une réponse simple qui reviendrait à confondre la participation de l'éducation à une société fonctionnellement viable avec des visions précises et bien arrêtées de ce que doit être la vie bonne en société. Cette façon de voir reviendrait à poser, à mon avis de façon discutable, que le lien social dépend d'abord de l'existence de valeurs partagées.

L'observation du fonctionnement des démocraties pluralistes modernes peut faire douter du fait que le fonctionnement social dépend du partage des valeurs. La démocratie libérale, avec ses garanties de liberté de conscience et d'association, garantit une diversité axiologique importante. Avec D Weinstock, on peut donc formuler l'hypothèse que la cohésion sociale n'est pas d'abord fonction d'identités communes ou de valeurs partagées, mais plutôt de la confiance entre citoyens, « la confiance étant davantage fonction de dispositions psychologiques et affectives que nourrissent les individus les uns envers les autres que d'identités et de valeurs identiques » (WEINSTOCK, La justice scolaire, 2007). L'école peut faire la promotion de la confiance en créant des habitus de vie commune et d'interactions pacifiques, plutôt qu'en tentant d'imposer aux enfants un modèle unique d'identité.

Si les arguments que nous venons de produire militent pour une approche prudente des fondements moraux à mobiliser dans l'acte éducatif, ils ne permettent pas de prendre en compte de façon satisfaisante l'observation bien connue de H. Arendt¹ (ARENDR, 1991) selon laquelle l'éducation est foncièrement conservatrice dans la mesure où elle doit permettre une entrée dans le monde tel qu'il est. Nous sommes donc en présence de ce qui peut apparaître comme une impasse : comment concilier droit à un avenir moralement ouvert et transmission des constituants du monde dans lequel les enfants évolue?

La recherche que je mène actuellement concerne cette impasse et repose sur une idée de départ et une méthodologie.

L'idée de départ est la suivante : Le courage est défini historiquement comme la volonté d'affronter une difficulté qui apparaît comme, au moins momentanément dépassant les capacités communes. C'est bien de cela dont font preuve les professionnels de l'éducation face à la nécessité de combiner entrée dans le monde et possibilité de le régénérer. Il s'agit donc de comprendre quelques ressorts qu'ils mobilisent dans ce que l'on peut considérer être le courage d'éduquer.

Concernant la Méthodologie : la recherche repose sur une conception de la vie morale acceptant des conceptions multiples du bien, conceptions dont on peut avoir un aperçu au travers des grandes théories morales que sont le déontologisme, l'utilitarisme ou l'éthique des vertus). Parmi celles-ci, je postule qu'il est utile de repérer celles qui relèvent d'une conception minimale de la morale et dont le fondement est un principe de non nuisance. Au plan conceptuel, il s'agit donc de repérer les liens entre ces théories et l'acte éducatif. Au plan empirique, il s'agit d'écouter des professionnels de l'éducation pour savoir comment ils s'y réfèrent.

Les acteurs de l'éducation en contexte scolaire sont concernés par des tendances contradictoires (autonomie et directivité, efficacité et conformité) et le cadre réglementaire a vocation à permettre, au quotidien, la gestion de ces tensions.

¹ « Il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre » p 250

Comme l'indique L Demailly, « le cadre normatif se déploie sur fond de contradictions et (doit permettre) aux agents de travailler au quotidien, de savoir à peu près ce qu'ils doivent faire, et de ne pas penser sans arrêt à ces contradictions » (DEMAILLY 1995, 16).

Il est à mon sens possible de dire que, à l'école, ce qui caractérise ce cadre normatif, c'est la prédominance d'une morale institutionnelle fondée sur la fiction d'un monde juste. C'est cette fiction qui autorise le consensus relatif autour des notions de mérite, d'égalité des chances, c'est-à-dire d'une corrélation entre le travail et les gratifications scolaires. Ce statut fictionnel de la morale institutionnelle, ce que F Dubet appelle une « fiction nécessaire » (DUBET, 2008), fait que, face aux réalités qui débordent toujours du théorique, les professionnels de l'éducation sont tenus de mettre en jeu une morale personnelle qui peut être en décalage sensible avec les injonctions réglementaires. Il est alors possible, suivant en cela B Williams, de poser que les professionnels de l'éducation ne peuvent se référer à une moralité, définie par une liste finie de valeurs ou principes qu'il suffirait d'appliquer, mais bien plutôt à une morale qui relève du jugement. J'entends par jugement un mode de pensée qui ne relève pas de la délibération (c'est-à-dire d'un choix entre des possibilités existantes) mais de la recherche de nouveaux angles pour appréhender les situations.

Pour tester cette hypothèse, je mène actuellement des entretiens avec des professionnels de l'éducation, occupant différentes fonctions, ayant en commun d'être au contact quotidien des élèves (enseignants, chefs d'établissement, infirmières...), autour de la notion de courage professionnel. Deux résultats me semblent pouvoir être mis en évidence :

Premier résultat, les moments de courage renvoient à une diversité de repères moraux.

Deux catégories peuvent à mon sens être identifiées :

- La première regroupe des repères moraux référés aux actes, avec deux idées régulatrices que l'on peut mettre à jour :
 - o Il y a des comportements que je ne peux avoir ou que je dois avoir quoi qu'il en advienne
 - o Il y a des comportements que je retiens en raison de leurs effets espérés

Ces deux idées renvoient à des repères moraux de type déontologique ou utilitariste.

A titre d'exemples

- Je pense ici à une CPE, en poste dans un lycée professionnel, qui s'est étonné elle-même d'être intervenue dans une bagarre extrêmement violente, sans aucun « projet éducatif », avec simplement le sentiment que, si elle ne le faisait pas, elle ne pourrait plus « se regarder en face ».
- Je pense ici à un chef d'établissement, confronté à la situation d'une jeune mineure, accueillie en foyer avec un absentéisme tel qu'il nécessite de fait un signalement voire une procédure d'exclusion ce qui, de son point de vue, matérialiserait l'échec de la prise en charge et ne ferait que renforcer le problème dans un premier temps. Il prend

la décision de surseoir et d'adapter les formes de la présence scolaire, en marge du cadre réglementaire et contre l'avis d'une bonne partie de la communauté éducative.

- La deuxième catégorie de repères moraux n'est pas référée aux actes mais aux personnes et l'idée régulatrice des comportements pourrait s'exprimer ainsi : « c'est en étant quelqu'un de bien que je remplis ma mission éducative ». Je pense ici à une enseignante qui évoque ses activités de soutien divers où les élèves démobilisés sont regroupés et où il faut lutter contre une ambiance qui induit très fortement le découragement des adultes et des jeunes.

A ce premier résultat, constatant une diversité des repères moraux, on peut ajouter un second posant que les comportements courageux sont parfois référés à des conceptions morales minimalistes.

Dans les exemples présentés plus haut, les acteurs décident d'une action, d'agir pour faire évoluer la situation.

J'ai rencontré également d'autres cas de figure. Je pense ici à une infirmière en lycée, à qui une élève tout juste majeure a révélé une grossesse. La jeune femme avait demandé le secret pendant quelques temps. L'infirmière accepte de ne pas divulguer l'information.

Dans ce cas, on peut considérer que ce qui guide la position de l'infirmière, c'est un principe de non nuisance, caractéristique d'une éthique minimale (OGIEN, 2007).

Cette observation confirme la grande variété des repères moraux mobilisés par les éducateurs lorsqu'ils pensent au courage professionnel. Il semble que peuvent être convoquées des conceptions habituellement considérées comme incompatible avec une prise en charge éducative et relevant d'une conception minimaliste de l'éthique professionnelle.

Outre cette diversité de repères moraux, j'ai constaté une concomitance de la référence au courage et de ce que j'appellerai une « souplesse morale ».

J'ai proposé à des professionnels de réfléchir à une situation d'échec scolaire relatif en prenant comme point de départ un paragraphe d'introduction au conseil de classe rédigé par un professeur principal qui décrit un élève aux résultats faibles, plutôt passif en cours. On retrouve chez les professionnels entendus, bien qu'ils exercent des fonctions différentes, une démarche à peu près identique d'ajustement du jugement porté sur la situation suivant la façon dont elle est présentée. Ainsi, suivant que l'on ajoute à la description de la situation des éléments comme, un milieu social extrêmement défavorisé, ou une implication extra-scolaire en tant que pompier volontaire de l'élève en question, on constate que le jugement sur ce qu'il conviendrait de faire renvoie à des repères moraux variés qui expriment en fait des degrés d'imputation divers des « choses à faire » envers les acteurs concernés (élève lui-même, éducateur, « société », parents)...Les repères peuvent varier pour une même personne interrogée, de positionnements maximalistes fondées sur des conceptions substantielles de ce qui semble bon pour autrui à des visions minimalistes ou domine un principe de non nuisance. On constate ainsi, face au cas et aux éléments complémentaires donnés, des propositions allant de la création de dispositifs de remobilisation à la considération que le

temps n'est pas venu en passant par la mobilisation des parents ou de l'équipe pédagogique dans son ensemble.

J'ai indiqué plus haut que l'éducation était concernée par la question morale au travers de l'exemplarité. Je voudrais à présent préciser dans quel sens j'emploie ce terme. Le courage d'éduquer consiste bien à se saisir de situations limites ou exemplaires comme modalité de combinaison, dans un même temps, des repères moraux en cours dans le monde et d'une nécessaire reconstruction, remobilisation, de ceux-ci.

Il faut donc comprendre l'exemplarité éducative non au sens d'un modèle personnifié mais d'une valeur donnée aux exemples, c'est-à-dire aux situations concrètes, qui, dans un monde pluraliste, sont parfois les seules unités possibles pour l'exercice du jugement professionnel. C'est dans ces conditions que l'on peut poser l'hypothèse de la possibilité d'une transmission non pas des valeurs en cours, mais de nouveaux agencements de celle-ci.

Tout se passe comme si, dans certaines situations difficiles, exemplaires, les éducateurs construisaient un monde moral nouveau. Cette reconstruction se fait bien à partir de repères moraux connus. Il s'agit pour eux de reconnaître pour reconstruire. Dit autrement, les éducateurs, par les positions prises en acte, mobilisent des repères moraux divers pour finalement montrer aux élèves la possibilité d'une invention et donc d'un lien avec l'avenir. Pour reprendre les termes de Didier Moreau, ils se montrent ainsi « solidaires (...) de ceux qui nous ont façonnés (...sans...) abandonner ceux qui nous suivent et qui veulent apprendre à vivre » (MOREAU, 2011, p. 307).

Je propose donc de voir le courage professionnel comme possibilité de recourir successivement ou simultanément à plusieurs types de repères moraux pour appréhender les situations concrètes. On peut ainsi caractériser le courage professionnel à la fois comme un « ressaisissement » au sens d'une remise à plat de son système de valeur face à des situations « limites » du point de vue éthique, et comme capacité à prendre de la distance par rapport à la morale institutionnelle matérialisée par le cadre réglementaire ou les points de vue dominants dans la communauté éducative. Le processus qui permet cette prise de distance relève d'une supériorité accordé au jugement sur la délibération. Ainsi, le courage renvoie à une capacité d'improvisation morale, non au sens commun, mais au sens musical du terme c'est-à-dire comme réponse intégrant dans un même temps les caractéristiques de l'environnement, des règles et l'expression personnelle. Dans les entretiens que j'ai mené, cette imagination morale (CHAVEL, 2011) se manifeste à la fois par le fait d'envisager plusieurs positionnements possibles dans une situation donnée, et celui de remettre en jeu ce positionnement, à chaque situation nouvelle. Le courage professionnel consiste alors à s'autoriser à recourir, suivant les cas, à tel ou tel positionnement, en allant parfois à l'encontre des habitudes collectives ou institutionnelles tout en se référant à des traditions qui constituent notre patrimoine moral.

La réflexion morale des éducateurs est soumise à une double contingence, celle de l'histoire et celle des situations. Cette double détermination fait reposer la transmission sur l'exemplarité au double sens de la situation (l'exemple) et du modèle (au sens de modélisation).

J'ai tenté d'établir les points d'appui suivant :

- Il n'est pas évident d'accepter l'idée selon laquelle l'éducation a des objectifs, ou du moins des objectifs considérés comme des repères ultimes et définitifs
- Pour cette raison même, il est important de considérer la possibilité d'un droit à un avenir moralement ouvert des élèves
- La capacité d'ouverture morale constitue peut-être l'une des caractéristiques du positionnement éthique des acteurs pour aller dans cette direction.

Le courage d'éduquer est alors à comprendre comme capacité à ne pas se référer à des positionnements de principe mais à varier les postures morales de référence et donc à « improviser moralement ».

Cette improvisation morale, traduit une conception dynamique et constructive de l'héritage moral. Elle consiste à en effectuer une « reprise » (AXELOS, 2009) qui exprime bien autre chose que la répétition.

De là l'éducateur peut espérer transmettre l'avenir, ou, plus exactement selon le mot de Costas Axelos, « l'advenir », c'est à dire ce qui survient et découle de quelque chose (AXELOS, 2009). Il peut en effet porter une conception mouvante des fins, une combinaison différente des valeurs de l'époque pour dégager des positionnements originaux. En ce sens bien précis, la transmission nous paraît devoir être liée à la tradition.

Lorius.vincent@orange.fr

Bibliographie

- ARENDRT, H. (1991). *La crise de l'éducation : extrait de la crise de la culture*. Paris: Folio.
- AXELOS, K. (2009). *Ce qui advient*. Bruxelles: Les belles lettres.
- CANTO-SPERBER, M. (2002). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris: PUF.
- CHAVEL, S. (2011). *Se mettre à la place d'autrui*. Rennes: PUR.
- DEWEY, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DROUIN-HANS, A.-M. (2004). *Education et utopie*. Paris : Vrin.
- DUBET, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Ed de l'Ecole des hautes Etudes en Sciences Sociales.
- KERLAN, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation*. Paris : ESF.
- LARMORE, C., & RENAUT, Alain. (2004). *Débat sur l'éthique*. Paris: Grasset.
- MICHAUD, Y. (2009). *Qu'est ce que le mérite ?* . Paris: Bourin.
- MOREAU, D. (2011). *Education et théorie morale*. Paris: Vrin.
- OGIEN, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui, maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- VEYNE, P. (2007). *Quand notre monde est devenu chrétien*. Paris : Albin Michel.
- WEINSTOCK, D. (2007). La justice scolaire. *Revue philosophique de Louvain*(105).
- WEINSTOCK, D. (2008). Une philosophie politique de l'école. *Education et francophonie*, 36(2), pp. 31-46.
- WILLIAMS, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris: Gallimard.

