

Ethique et déontologie de l'enseignement

François Galichet

La question de l'éthique et de la déontologie (il nous faudra ultérieurement distinguer ces deux termes) n'a jamais cessé d'être constitutivement liée au métier d'enseignant. La raison en est peut-être que contrairement à d'autres professions, celui-ci n'a pas été d'abord caractérisé par des compétences précises susceptibles de le définir, précisément, comme un métier. On le sait, pendant longtemps, la détention d'un savoir de type académique a semblé suffisante pour attester la capacité à enseigner : l'organisation des concours de recrutements de l'enseignement secondaire (CAPES et agrégation) en témoigne. Mais en ce cas, rien ne pouvait distinguer l'enseignant du savant ou de l'homme simplement cultivé . Il y avait donc là comme une antinomie : d'un côté, il était nécessaire de penser l'enseignement comme une profession spécifique au même titre que les autres, et même dans un sens plus éminent, plus originel (les mots « profession » et « professeur » ont la même racine étymologique) . D'un autre côté, on lui refusait a priori les attributs habituels de toute profession, à savoir un ensemble de savoir-faire et d'habiletés techniques.

Le recours à l'éthique apparaîtra alors comme la solution de cette antinomie : l'enseignant se distingue par des exigences morales , par une attitude existentielle qui a essentiellement trait, non pas à la détention ou l'acquisition de connaissances (comme c'est le cas du chercheur ou de l'ingénieur) , mais au rapport à autrui. La déontologie a ainsi pendant longtemps suppléé l'absence de compétences strictement « professionnelles » ; elle a constitué pour ainsi dire une « professionnalisation par défaut » de la pratique enseignante.

Aujourd'hui où le thème de la professionnalisation du métier d'enseignant est devenu dominant (surtout depuis la création des IUFM) , la référence à la déontologie et à l'éthique est appelée à changer de sens . Elle n'est plus un « supplément d'âme », le substitut d'une professionnalité absente - mais au contraire , nous le verrons, elle s'intègre aux compétences exigibles de l'enseignant ; et par suite, c'est la distinction même entre le « technique » et « l'éthique », entre les moyens et les fins , qui se trouve ainsi remise en cause au travers du concept de pédagogie tel qu'il est appelé à fonctionner aujourd'hui.

Ethique et déontologie traditionnelle de l'enseignant

Un texte comme le *Code Soleil* , qui fut durant des décennies le livre de référence de générations d'instituteurs, marque bien cette place privilégiée de l'exigence éthique dans le statut de l'enseignant. L'ouvrage s'ouvre par un chapitre consacré à la « morale professionnelle » : c'est dire l'importance de celle-ci dans la définition même du métier. De même que l'école vise moins l'inculcation de connaissances que la réalisation d'une éducation à la fois morale et civique (§ 16), de même le maître enseigne moins, en fin de compte, par sa culture et les savoirs qu'il a acquis que par sa personne.

La première exigence de l'éducateur est la maîtrise de soi , car « on ne règne sur les âmes que par le calme » (§ 15). L'instituteur doit « s'imposer à lui-même les disciplines dont il doit être le protagoniste » (§ 5) : ponctualité, patience, sens de l'effort et du travail bien

fait, goût de l'ordre, de l'épargne, sont ainsi des nécessités déontologiques, parce qu'on ne peut enseigner aux autres des vertus que l'on ne pratiquerait pas soi-même. L'enseignant est d'abord un « modèle » ; et à ce titre il enseigne moins par ce qu'il dit que par ce qu'il fait, et en dernier ressort par ce qu'il est.

C'est pourquoi la seconde exigence déontologique est de manifester un dynamisme, « une sorte de chaleur communicative, un reflet d'âme qui pénètre la classe toute entière » (§ 19). Si l'acte d'enseigner n'est pas, comme dans les autres métiers, une pratique transformatrice fondée sur la possession d'un certain nombre de techniques et de savoir-faire, mais plutôt une relation *mimétique* d'imprégnation, de pénétration et de séduction (§ 20), alors le « rayonnement » n'est plus pour l'enseignant une caractéristique personnelle contingente, un tempérament parmi d'autres possibles, mais pour ainsi dire une obligation professionnelle dont l'absence est rédhitoire.¹

En dernier ressort, il est impossible de distinguer, dans le cas de l'enseignant, ce qui renverrait à une déontologie professionnelle et ce qui relève de la morale tout court. Car l'enseignement est peut-être le seul « métier » où activité publique et vie privée, existence professionnelle et personnelle ne sauraient être dissociés. Contrairement aux autres travailleurs, l'instituteur est enseignant toujours et partout, même et surtout hors de la classe. « L'éducateur doit être irréprochable dans sa tenue et sa conduite privée(...) Celui qui a accepté la mission d'éducateur doit mettre sa conduite en harmonie avec son enseignement » (§ 19). Aussi bien, les termes employés à son propos n'appartiennent pas, comme c'est le cas aujourd'hui, au vocabulaire des métiers (compétences, savoir-faire, techniques, etc.), mais à celui du sacerdoce ecclésiastique : « vocation », « mission », « service », « apostolat », « disciples » signifient clairement le caractère religieux, sacerdotal, de l'activité enseignante.

Si la notion de déontologie évoque l'idée de devoirs spécifiques à une pratique déterminée, celle-ci est habituellement toujours liée à celle de droits corrélatifs de ces devoirs. Or dans le cas de l'enseignant, on a l'exemple d'un état où ce couple classique ne joue pas. Le *Code Soleil* se termine par ce conseil en forme d'injonction adressé aux jeunes enseignants : « Ne pensez pas trop à vos droits : souvenez-vous que l'exercice inconsidéré d'un droit équivaut à une faute et que l'on a parfois tort d'avoir raison » (§ 102). C'est donc une éthique « sacrificielle » qui régit l'enseignant, invité à un sacrifice total et sans contrepartie de sa personne à sa tâche, à un dévouement sans retour, à un complet oubli de soi-même.

Les transformations du métier d'enseignant et leurs conséquences éthiques

Ce modèle traditionnel est-il encore aujourd'hui en vigueur ? Assurément oui, pour une minorité de professeurs nostalgiques de ce qu'ils considèrent comme l'âge d'or de la condition enseignante. Déplorant l'envahissement du métier par un ensemble de techniques issues soit des sciences de l'éducation (pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, techniques d'évaluation, etc.) soit de ce qu'il est convenu d'appeler les « nouvelles technologies » (audiovisuel, multimedia, informatique), ils appellent à une refondation « républicaine » du métier, qui restaurerait une éthique et une déontologie menacées par le glissement de l'enseignant vers le statut de simple « technicien de l'éducation », de

¹ Pour une analyse plus détaillée de ce texte, nous nous permettons de renvoyer à notre ouvrage, *L'Éducation à la citoyenneté*, Anthropos, 1998, chap. 1.

« professionnel » considéré en vertu de ses compétences et de ses savoir-faire plutôt que de sa personnalité et de sa valeur morale.

Est-ce vraiment le cas ? La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, en redéfinissant les finalités du système éducatif, portait en germe une modification profonde du statut de l'enseignant. A côté des finalités traditionnelles comme l'acquisition d'une culture générale, le développement de la personnalité de l'élève ou l'éducation à la citoyenneté, qui s'accommodaient fort bien de la conception charismatique analysée plus haut, deux finalités nouvelles apparaissent. D'une part, le service public de l'éducation doit « contribuer à l'égalité des chances » ; d'autre part, il doit permettre à l'élève de « s'insérer dans la vie sociale et professionnelle ». Or la question de l'égalité des chances pose immédiatement le problème de la contradiction entre l'égalité formelle qui a toujours été assurée par l'école publique (tous les élèves reçoivent le même enseignement dans les mêmes conditions avec les mêmes moyens) et l'égalité réelle, qui suppose de compenser les inégalités antérieures et extérieures à l'école - notamment socio-culturelles - , donc de « favoriser les défavorisés », de préférer l'équité à l'égalité stricte. L'enseignant ne peut plus être cet arbitre impartial, ce maître prestigieux qui se pose en modèle à imiter. Il doit faire des choix, connaître les élèves auxquels il a affaire dans leur singularité, repérer leurs difficultés d'apprentissage, en chercher les causes pour pouvoir y remédier, définir des priorités. Les exigences déontologiques qui s'imposent à lui n'ont plus dès lors seulement trait à sa propre personne - être suffisamment cultivé et savant pour pouvoir dispenser un enseignement de qualité, avoir un comportement irréprochable, une parfaite maîtrise de soi, etc. ; elles concernent aussi et surtout sa relation aux élèves, à leurs préoccupations, à leur milieu familial et social, aux urgences entre lesquelles il faut trancher. Il ne lui suffit plus d'être intellectuellement compétent et moralement respectable, ni d'avoir une personnalité lui conférant une « autorité naturelle » et un « rayonnement exemplaire ». Il lui faut également avoir des capacités relationnelles, disposer de techniques de gestion et de résolution des conflits, et surtout vouloir l'égalité non comme un principe abstrait, mais comme un combat quotidien nécessitant des outils et des méthodes, car la bonne volonté ne suffit pas.

Il en va de même pour l'insertion sociale et professionnelle de l'élève. Dans la mesure où il ne s'agit plus seulement d'une simple socialisation (apprentissage des règles de base de la vie en société) couronnée par une éducation morale et civique, mais d'un accès à l'autonomie dans toutes ses composantes - intellectuelle, mais aussi économique, juridique, politique, sociale, etc. - elle suppose que l'enseignement ne se réduise pas à la juxtaposition de disciplines ou de matières définies comme les éléments d'une « culture générale ». La société moderne étant en évolution constante, elle implique pour l'enseignant l'obligation de se tenir au courant de ses évolutions, de ne pas les rejeter dans un hautain mépris, de ne pas distinguer entre des apprentissages « nobles » qui seraient de son ressort et d'autres « subalternes » qu'on abandonnerait aux familles ou aux circonstances.

Il convient dès lors de distinguer, avec Lise Demailly², deux formes ou aspects de la déontologie enseignante. D'une part, ce qui est *règlementairement exigible* de l'enseignant, et qui varie selon le titre. Ainsi un agrégé a-t-il, par exemple, le pouvoir et le droit de refuser d'enseigner dans une SEGPA ou une « très mauvaise classe » ; il sera moins sollicité pour animer des activités de club ou organiser des voyages. Confronté à des élèves de 6ème mauvais lecteurs, il pourra refuser de prendre en charge pédagogiquement le problème en donnant comme raison « qu'il n'est pas formé pour apprendre à lire aux élèves ».

² Cf Lise Demailly, La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants, in *Sociologie du travail*, 1987, n° 1, pp. 59-69.

D'autre part, ce qui est *socialement et pédagogiquement requis* : on y trouve aujourd'hui, indissociablement mêlés, des compétences à acquérir (« qualifications ») et des exigences d'ordre déontologique, dans la mesure où la non-maîtrise de ces compétences entraîne le non-respect des finalités assignées par la loi d'orientation de 1989 au service public d'enseignement.

Ainsi, alors que l'incompétence d'un salarié dans le secteur productif, privé ou public, pose des problèmes purement techniques et/ou psychologiques, sans incidence éthique, l'incompétence d'un enseignant du service public par rapport à certaines qualifications désormais requises constitue aussi une défaillance éthique, c'est-à-dire une faute morale. On peut ici faire une analogie avec le médecin, qui lui aussi est soumis à un « devoir (éthique) de compétence ».

De quelles compétences s'agit-il ? En suivant toujours l'analyse de Lise Demailly, on peut noter qu'elles sont essentiellement liées à la transformation du public scolaire. Elles concernent, d'un côté la gestion de l'hétérogénéité socioculturelle et scolaire des élèves ; de l'autre, la lutte contre l'échec scolaire, dans la mesure où celui-ci apparaît de plus en plus comme un scandale moral (injustice liée à sa corrélation avec l'origine sociale) et comme un gaspillage, donc une dilapidation des ressources publiques.

La circulaire de 1997

Cette « nouvelle déontologie de l'enseignant » se trouve formulée de manière assez exhaustive et précise (tout au moins pour l'enseignement secondaire) dans la circulaire du 29 mai 1997 relative à la « mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »³. Les exigences qu'elle développe peuvent se regrouper en trois composantes essentielles.

En premier lieu, une composante « relationnelle ». Le professeur doit considérer ses élèves « comme des personnes capables d'apprendre et de progresser » : on reconnaît ici une expression du « postulat d'éducabilité » qui oblige l'enseignant à ne considérer aucun échec comme définitif ni aucun élève comme irrémédiablement incapable d'atteindre le niveau requis. Dans l'optique de la circulaire, ce postulat n'est plus simplement un principe général et généreux admis de tous les enseignants, mais sans incidence sur leur comportement professionnel quotidien. Il débouche sur des obligations concrètes : « agir avec équité envers les élèves » - ce qui peut aller contre une stricte égalité du temps et des efforts consacrés à chacun ; « les connaître et les accepter dans le respect de leur diversité », « être attentif à leurs difficultés ». Il y a ainsi ce qu'on pourrait appeler une *obligation d'individualisation* de l'enseignement, qui peut déboucher par exemple sur une redéfinition du service des enseignants. Lorsque le rapport Legrand en 1982, et plus récemment le rapport Meirieu issu de la consultation lycéenne, proposent d'intégrer dans l'horaire hebdomadaire des professeurs quelques heures de tutorat, ils suscitent une levée de boucliers et une résistance acharnée - notamment de la plupart des syndicats et notamment du SNES. Les arguments invoqués consistent à dire que l'enseignant n'est ni un confesseur, ni un psychothérapeute ; mais derrière ces caricatures du tutorat, ce qui transparait implicitement, c'est au fond l'idée qu'une pédagogie différenciée contreviendrait à l'égalité absolue que le professeur doit maintenir entre les élèves : « Les bons élèves seront pénalisés si on prend plus de temps pour les mauvais ». On le voit, le débat ne se situe pas d'abord sur le terrain pédagogique, mais éthique

³ Cf BOEN n° 22 du 29 mai 1997, pp. 1571 à 1575.

: égalité et équité s'opposent comme deux conceptions différentes et antagonistes de la justice en matière d'éducation.

En second lieu, une composante « organisationnelle ». A l'opposé de l'individualisme foncier de l'enseignant traditionnel - fondé sur la mythologie du Maître enseignant, on l'a vu, par sa personne plus que par ses pratiques et assimilant les élèves à des disciples - aujourd'hui, « le professeur exerce son métier en liaison avec d'autres, dans le cadre d'équipes variées » (*ibid.*, p. 1572). La différenciation de la pédagogie et la mise en place de pratiques de remédiation supposent un travail collectif, à la fois dans sa préparation et sa mise en oeuvre. En ce sens, la concertation devient pour l'enseignant une obligation déontologique : « Il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline et d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste » (p. 1573).

Il ne saurait davantage éluder la charge de certains apprentissages sous prétexte qu'ils ne relèvent pas de sa discipline ou de son grade : « Quelle que soit la discipline qu'il enseigne, il a une responsabilité dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves » (p. 1575).

Enfin, il faut relever une troisième composante que l'on pourrait appeler « réflexive ». Le professeur d'aujourd'hui a l'obligation de saisir le sens social, culturel et historique de sa pratique, et non pas seulement les contenus qu'il enseigne : « Il doit être à même de mesurer les enjeux sociaux de l'éducation et de son action au sein du système » (p. 1572). Il doit également « situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent ». « Il a réfléchi à la fonction sociale et professionnelle de sa discipline » (*ibid.*). Autrement dit, il a le devoir de ne plus être simplement un spécialiste compétent dans son domaine, mais un citoyen responsable et lucide, capable de situer celui-ci dans un contexte global. C'est pourquoi « il sait qu'il lui revient de poursuivre sa propre formation tout au long de sa carrière », « actualiser ses connaissances et mener une réflexion permanente sur ses pratiques professionnelles ». Le rapport Meirieu, on le sait, proposait d'inclure dans le service des enseignants un volume annuel d'heures de formation obligatoire. Une telle mesure n'a pas été retenue. Elle révolutionnerait profondément la conception actuelle du métier d'enseignant. Celle-ci demeure pour l'instant régie par un modèle « libéral » : contrairement à l'avocat et au médecin, l'enseignant est certes salarié, et même fonctionnaire ; il est soumis à des contraintes réglementaires que n'ont pas les professions libérales. Mais comme celles-ci, il jouit d'une totale liberté dans sa pratique : à l'intérieur du programme et des horaires définis par l'institution, il est totalement libre du choix de ses méthodes et de ses démarches ; et comme elles, il est supposé se cultiver librement durant ses heures de loisir, sans que l'institution puisse le contraindre à acquérir telles connaissances ou se former à telles ou telles techniques. Dans l'enseignement de la philosophie notamment, la « liberté du professeur » est érigée en dogme au nom duquel sont rejetées toutes les innovations didactiques et pédagogiques développées durant ces vingt dernières années.

Faire de la formation continue une obligation déontologique, admettre que l'institution, ou tout au moins l'équipe éducative dont il fait partie puisse définir des priorités, lui imposer des méthodes ou des stratégies définies collectivement, et par conséquent exiger de lui qu'il en acquière la maîtrise, c'est sortir de ce modèle libéral et individualiste encore profondément ancré dans les esprits. La notion de projet d'établissement, aujourd'hui admise et reconnue comme une obligation institutionnelle, va dans ce sens ; mais on est très loin d'en avoir tiré toutes les implications statutaires et déontologiques.

La convention sur les droits de l'enfant et ses conséquences déontologiques

Une autre donnée vient également modifier en profondeur l'éthique traditionnelle de l'enseignement. La convention de 1989 sur les droits de l'enfant, en introduisant l'idée d'une certaine citoyenneté déjà présente (et non pas future) de l'enfant, crée pour les enseignants des obligations nouvelles auxquelles ils devront bien finir par se plier. Ainsi l'article 12 reconnaît à l'enfant capable de discernement « le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité ». Même si les rédacteurs de ce texte pensaient d'abord aux procédures de divorce ou de séparation, au droit de la famille qui jusqu'alors n'accordait que peu de place aux désirs et à la parole des enfants, il est difficile de ne pas reconnaître que l'école est, elle aussi, une question qui « intéresse » l'enfant !

Deux obligations en découlent pour l'enseignant. D'une part, celle de donner à l'élève les moyens matériels, psychologiques et intellectuels d'exprimer son opinion. Ce qui suppose qu'il soit *régulièrement* mis en situation d'argumenter, de discuter, de se confronter à ses pairs et aux adultes. Or c'est peu de dire que la pédagogie traditionnelle, « frontale », qu'elle soit expositive ou maïeutique, ne permet guère cela. Le débat en classe (« quoi de neuf? », philosophie pour enfants, etc.), le travail de groupes, le conseil, la classe coopérative acquièrent ainsi désormais le caractère d'obligations déontologiques, sinon même juridiques, pour l'enseignant. Dans la mesure où, comme on le sait, les conventions internationales priment sur toutes les législations nationales, il n'est pas utopique d'imaginer qu'un élève ou ses parents attaquent un établissement scolaire devant le tribunal international de La Haye pour non-respect de cet article de la convention.

D'autre part, le texte stipule que les opinions de l'enfant doivent être « dûment prises en considération ». Ce qui suppose, ici encore, que des institutions soient mises en place dans chaque classe et chaque école pour permettre cette participation des élèves aux décisions les concernant. L'élection de délégués, la participation aux conseils, et d'une manière générale la « démocratie scolaire » deviennent ainsi des exigences juridiques et morales auxquelles les enseignants ne sauraient se soustraire. Elles ne sont plus des choix pédagogiques personnels contingents laissés à l'appréciation et à la liberté de chacun (modèle libéral), mais des devoirs indiscutables s'imposant à tous.

Pareillement, l'article 13 stipule : « L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen au choix de l'enfant ». Ici encore, un tel droit suppose que l'élève trouve à l'école les moyens de rechercher et répandre des informations. La recherche documentaire, l'initiation aux technologies modernes de communication (presse écrite et multimedia, internet), le journal scolaire, la correspondance scolaire constituent ainsi des exigences incontournables. Une classe ou une école où l'on n'étudierait jamais la presse, où l'on n'apprendrait pas à échanger des idées ou des expériences avec des correspondants lointains, où l'on n'utiliserait pas les outils permettant la communication à distance, est et sera de plus en plus en contradiction avec les dispositions de la convention.

Enfin, l'article 16 précise que « nul enfant ne fera l'objet (...) d'atteintes illégales à son honneur et à sa réputation ». Certaines pratiques ne sont-elles pas ainsi condamnées de la part des enseignants ? Par exemple, dire devant toute la classe à un élève qu'il est nul ; proclamer publiquement les notes de chacun ; les assortir de commentaires ironiques, etc. Le respect de la dignité de l'élève - thème récurrent lors de la récente consultation lycéenne - ne

bannit pas seulement les châtiments corporels ou les punitions humiliantes ; il suppose une adhésion effective au « postulat d'éducabilité », le refus de tout fatalisme biologique, culturel ou social (« il ne peut pas »), mais aussi le refus de se réfugier derrière l'alibi de la liberté de l'enfant pour justifier un immobilisme pédagogique (« il ne veut pas »).

Derrière ces nouvelles exigences déontologiques qui se profilent, c'est au fond une nouvelle éthique de l'enseignant qui émerge. Celui-ci ne doit plus tant être, comme dans le *Code Soleil*, un modèle doté d'une force d'attraction (le « rayonnement ») suffisamment forte pour susciter l'imitation (selon l'adage : « penser devant les élèves pour les faire penser »), mais plutôt un metteur en scène capable d'inventer des dispositifs et des procédures suffisamment riches et variées pour permettre aux élèves les plus difficiles de dépasser leur situation d'échec. Se dessine ainsi ce qu'on pourrait appeler un *devoir d'imagination* : la pédagogie n'est plus seulement pour l'enseignant une panoplie de moyens parmi lesquels il lui faudrait choisir pour atteindre certaines fins (intellectuelles, morales, sociales) extérieures et antérieures à elle. Elle devient désormais une fin en soi, l'exigence éthique de ne jamais considérer le choix d'autrui comme définitif et irrévocable, de ne jamais s'incliner devant lui comme la marque d'une impuissance sans retour.⁴

La pédagogie comme critère déontologique

On peut, à partir de là, esquisser quelque chose comme une typologie des enseignants à partir de quelques « idealtypes » qui prendraient pour critère de différenciation l'orientation éthique conférée au métier. En s'inspirant de la typologie établie par Viviane Isambert-Jamati⁵, il serait possible de distinguer quatre « profils déontologiques » principaux.

En premier lieu, les professeurs « modernistes » seraient ceux pour qui l'obligation essentielle est de réaliser une adaptation fonctionnelle des individus à une société reconnue comme « technicienne ». Dans cette optique, « l'enseignant est un expert en méthode et une source d'information » ; l'éthique qui le définit est une éthique de la compétence, au sens technique de ce terme : l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, un technicien soumis, comme le médecin, sinon à l'obligation de résultats, du moins à l'obligation de moyens.

En second lieu, les professeurs « libertaires » se caractérisent par un rejet global de la « société de consommation » ; ils donnent la primauté « à l'accomplissement des désirs et à la révolte ». Leur éthique ne peut dès lors être qu'une éthique du respect, de la libération et de la non-directivité. L'obligation essentielle pour l'enseignant est de ne rien faire qui contraigne ou restreigne la libre expression de chacun, mais au contraire de créer un climat qui favorise celle-ci.

En troisième lieu, les professeurs « classiques » ou « élitistes » ont le culte de l'excellence et regrettent « le nivellement de la société actuelle ». Ils sont mûs par une éthique de la culture, qui admet comme un axiome incontestable que « les humanités humanisent ». L'accès aux raffinements du savoir, des arts et des lettres signifie en même temps l'amélioration morale de ceux qui sont capables de se hausser à ces degrés supérieurs de

⁴ Nous avons développé cette idée dans notre postface à l'ouvrage coordonné par R. Giorgi et M. Tozzi, *Devenir formateur*, CRDP de Montpellier 1998, pp.101 à 106, à laquelle nous nous permettons de renvoyer.

⁵ Cf Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grosperon, *Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires*, in Eric Plaisance (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Actes du colloque franco-suisse, Paris, CNRS, 1985.

l'instruction et qui ont donc également, conformément à la république platonicienne, vocation à être des dirigeants. La seule obligation de l'enseignant, comme nous l'avons vu précédemment, est de se cultiver lui-même suffisamment pour pouvoir être un modèle et exercer sur ses élèves une attraction en quelque sorte naturelle.

En quatrième lieu, les professeurs « démocratisants » développent « une critique radicale de la société menée par l'argent et la concurrence » ; ils souhaitent susciter « l'appropriation des savoirs par le plus grand nombre » et réduire ainsi au maximum les inégalités culturelles et sociales. L'exigence primordiale est alors, non de dégager une élite, d'adapter chacun à la fonction qui correspond le mieux à ses capacités ou de libérer l'expression et la créativité de chacun, mais de conduire le maximum d'élèves au maximum de réussite possible et de réduire autant que faire se peut les écarts initiaux entre les « meilleurs » et les « moins bons ».

Il semble qu'aujourd'hui ce dernier modèle déontologique ait les moyens d'évaluer précisément et objectivement ses exigences. Les analyses sociologiques récentes sur « l'effet-établissement » et sur les disparités de performance des lycées permettent d'analyser celles-ci, non plus en termes de réussite absolue (par exemple les résultats au baccalauréat, qui sont naturellement tributaires de l'origine socio-culturelle des élèves), mais en termes de « valeur ajoutée », qui tiennent compte du niveau d'entrée initial des élèves et mesurent la capacité de l'équipe éducative à conduire le plus grand nombre d'élèves jusqu'au baccalauréat⁶. Dans cette perspective, il apparaît clairement que l'action éducative des établissements comme des enseignants pris individuellement peut être évaluée selon deux critères principaux. D'une part, le taux d'efficacité (résultats terminaux des élèves globalement supérieurs aux résultats initiaux) ; d'autre part, le taux d'équité (réduction des écarts entre les élèves). La combinaison de ces deux critères permet de définir quatre possibilités, dont chacune correspond à un plus ou moins grand nombre d'établissements ou d'enseignants :

- ceux qui dispensent un enseignement efficace mais inéquitable (ils améliorent le niveau de tous, mais de certains beaucoup plus que d'autres)
- ceux qui dispensent un enseignement inefficace et inéquitable (ils n'améliorent que faiblement le niveau global, et en outre aggravent les écarts entre élèves)
- ceux qui dispensent un enseignement inefficace et équitable (ils n'améliorent pas beaucoup le niveau global, mais réduisent les écarts)
- ceux enfin qui dispensent un enseignement efficace et équitable (ils font monter nettement le niveau de tout le monde, et en outre restreignent les écarts).

Il est clair que chacune de ces possibilités correspond à l'un des « modèles déontologiques » que nous avons distingués précédemment. L'enseignement « libertaire » ne se soucie guère des apprentissages, c'est-à-dire de l'efficacité ; mais en libérant l'expression de chacun, il vise à réduire les inégalités entre élèves, même si cette prétention demeure problématique et largement illusoire. L'enseignement « moderniste » au contraire privilégie l'impératif d'efficacité et s'en donne les moyens ; mais son souci d'intégration et d'adaptation fonctionnelle tend à aggraver les écarts et le rend donc peu équitable. L'enseignement « élitiste », de par son principe même, se veut inéquitable ; mais refusant également toute technique susceptible de maximiser la réussite du plus grand nombre par une différenciation des procédures et des méthodes, il court le risque d'être aussi inefficace. L'enseignement « démocratisant » enfin vise à être à la fois efficace et équitable, tout en accordant néanmoins la préférence au second critère sur le premier. Il ferait sienne cette remarque

⁶ Cf notamment sur cette question *L'état de l'école* n° 8, brochure du Ministère de l'éducation nationale, Direction de la programmation et du développement, 1998, pp. 48-49.

d'Alain : « Un bon moyen de découvrir les plus intelligents afin d'en faire des ingénieurs, c'est d'enseigner mal, car seul l'élève très intelligent peut alors comprendre et reconstruire. Si l'on enseigne bien au contraire, le médiocre sera difficile à distinguer de l'excellent ».

L'on peut se demander si dans ces conditions une évaluation « objective » de l'enseignement a un sens. Dans la mesure où chaque « éthique enseignante » déploie ses propres critères et ses propres valeurs, elle ne peut être jugée que par rapport à elle-même et en référence à ses propres exigences ; mais encore faut-il expliciter celles-ci avant tout jugement. Or il ressort des analyses précédentes que certaines éthiques rejettent la pédagogie, non seulement dans ses modalités empiriques, mais dans son concept même. L'enseignant « classique », celui du *Code Soleil* et de l'instruction républicaine, centre les exigences déontologiques, on l'a vu, sur la personne même du maître, ses qualités innées et ses efforts pour se cultiver ; il ne peut donc que condamner le « pédagogisme » qui prétendrait faire de l'enseignement une pratique élaborant des stratégies et des dispositifs. L'enseignant « libertaire », au nom de la non-directivité, s'interdit toute intervention, donc toute action sur l'élève ; il se condamne à une pédagogie purement négative d'abstention et d'attente. L'enseignant « moderniste » réduit la pédagogie à un ensemble de techniques d'acquisition et d'évaluation supposées s'adapter aux dispositions physiques et psychiques de chaque élève ; mais par là même il fige celui-ci dans une nature que la psychologie de l'apprentissage n'aurait pour mission que de mieux connaître pour s'y adapter. Seul l'enseignant démocratisant considère la pédagogie non seulement comme une nécessité, mais aussi comme une exigence morale. Citons ici encore Alain : « Qu'un garçon ne fasse voir aucune aptitude pour les mathématiques, cela avertit qu'il faut les lui enseigner obstinément et ingénieusement »⁷. « Obstinement » : la pédagogie se donne ici comme patience de la volonté, refus de tout fatalisme ou naturalisme, réaffirmation persévérante du postulat d'éducabilité. « Ingénieusement » : se trouve ainsi affirmé, pour l'enseignant, un « devoir d'imagination », l'obligation de trouver toujours de nouvelles voies, de nouveaux détours pour parvenir au résultat visé. La pédagogie est inventive ou n'est pas ; et cette inventivité est inspirée essentiellement par une préoccupation éthique.

Cette exigence n'est-elle pas trop lourde à porter pour l'enseignant ? Freinet l'avait bien pressenti lorsqu'il écrivait : « L'école traditionnelle demande beaucoup trop à l'instituteur, moins d'ailleurs - et c'est cela le plus grave - dans le domaine de la technique qu'au point de vue des qualités personnelles et psychiques qu'il ne dépend pas toujours de lui de posséder ou d'acquérir : calme, droiture, autorité personnelle, intuition, patience, maîtrise de soi, abnégation, dévouement... et amour ! »⁸. Il visait ici la conception charismatique de l'enseignant déployée notamment par le *Code Soleil* ; mais l'on est fondé à se demander si elle ne s'applique pas tout autant à l'enseignant d'aujourd'hui, dont on requiert des compétences techniques et des qualités éthiques qui en feraient, si elles étaient pleinement réalisées dans un individu, un être exceptionnel.

Freinet voyait la solution de cette difficulté dans le « matérialisme pédagogique » qui tend à élaborer des techniques et des outils (imprimerie, correspondance scolaire, fichiers coopératifs, bibliothèques de travail, etc.) « permettant des résultats éducatifs maximums avec des instituteurs qui restent dans la norme des humains ». Ainsi, « nous aurons cessé de tabler sur l'exceptionnel et l'hypothétique pour ramener la technique pédagogique à la vraie mesure de l'homme ».⁹ L'exigence déontologique de la pédagogie n'est plus alors seulement pour l'enseignant un ensemble de dispositions et d'attitudes personnelles

⁷ Alain, *Propos sur l'éducation*, PUF 1976, p. 53.

⁸ Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*, Maspero, 1969, p. 97.

⁹ Ibid., p. 99.

impliquant une tension opiniâtre de la volonté et un essor de l'imagination créatrice. Elle doit nécessairement se prolonger et s'incarner dans une *organisation* matérielle et institutionnelle de la classe (et de l'établissement) qui a précisément pour vertu de soulager et d'alléger l'effort de la volonté. A la conception héroïque et romantique de l'enseignant (« hussard de la république » ou, selon l'expression de Bruno Mattéi, « de l'urgence éducative »¹⁰, apôtre d'une « pédagogie humanitaire »), tend alors à se substituer une conception plus réaliste et pour ainsi dire plus « praxique » de l'enseignement comme activité productrice de ses propres conditions d'exercice, créatrice d'un milieu éducatif et non pas simplement transmission d'esprit à esprit ou communication interpsychique.

L'éducation ainsi professionnalisée peut être déterminée comme la capacité, pour l'enseignant débutant (ou même chevronné...) de mettre à l'épreuve d'autrui des savoirs fraîchement acquis ou une culture patiemment forgée sans devenir une conscience malheureuse ou désespérée. Car enseigner, c'est peut-être en définitive faire l'expérience d'une triple altération de ces connaissances et de cette culture personnelles :

- expérience, d'abord, du *savoir refusé* : il s'agit d'accepter momentanément de voir la discipline qu'on aime malmenée, déformée, voire méprisée et tournée en dérision par des élèves qui souvent aujourd'hui revendiquent leur inculture ou leur ignorance. Ainsi Passeron note-t-il que les élèves de milieux très défavorisés « développent des conduites de stigmatisation des pratiques cultivées, la lecture en particulier, considérée comme des trucs de pédé ». Enseigner, c'est faire l'épreuve douloureuse d'une véritable « inversion de finalités », dont témoigne entre autres le terme de « bouffon » appliqué au bon élève. L'exigence déontologique qu'incarne la pédagogie impose alors d'accepter et de surmonter ce scandale sans en faire le motif d'un renoncement ou d'un « sauve-qui-peut ».

- expérience, ensuite, du *savoir partagé*, ce qui signifie l'acceptation de ne pas être « maître après Dieu » dans sa classe, seul juge des finalités et des méthodes de son enseignement (cf supra). L'exigence déontologique est alors d'accepter une évaluation externe - non pas seulement ni principalement celle de l'inspecteur, mais plutôt celle des collègues au sein d'une solidarité de l'équipe éducative, celle des parents qui renvoient à l'enseignant une image pas forcément gratifiante, mais qui n'est pas pour autant dénuée de toute vérité ; celle enfin des élèves eux-mêmes, dont on a vu qu'en tant que citoyens la parole devait être désormais « dûment prise en considération ». Elle est aussi, à partir de ces évaluations multiples (et éventuellement contradictoires), d'accepter d'entrer dans une négociation (cf « l'heure de vie de classe ») qui n'est pas forcément synonyme de capitulation démagogique .

- expérience, enfin, du *savoir détourné*, ce qui signifie notamment l'exigence d'accepter de critiquer les usages socialement pénalisants du savoir auquel on adhère , en particulier par le biais des examens et des diverses modalités de la sélection scolaire, qui constituent souvent un véritable « détournement des finalités » officiellement proclamées.

On le voit, nous sommes loin, très loin du *Code Soleil* . Les enseignants sont-ils prêts, dans leur majorité, à opérer cette « révolution déontologique » ? On peut en tout cas affirmer, avec Bruno Mattéi, que c'est la seule manière pour eux de sortir de « l'affliction et de la détresse » dans laquelle beaucoup vivent aujourd'hui.

¹⁰ Cf Le grand tourment des enseignants, in *Le Monde* du 4 septembre 1999.

