

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

5 2018

**DES FIGURES
DE L'ENSEIGNANT**
pour penser l'identité
professionnelle
autrement

Dossier thématique

Sous la direction de Marina Schwimmer, avec la collaboration de Nicolas Haeck

Comité de rédaction

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel et Samuel Heinzen

Directrice et rédactrice en chef

Nancy Bouchard

Comité de rédaction

Nancy Bouchard (UQAM), Marie-France Daniel (U. de Montréal) et Samuel Heinzen (HEP Fribourg)

Comité de lecture

Paul Carr (UQO), Eric Chevrette (Université de Toronto), Luc Desautels (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption), André Duhamel (U. Sherbrooke), Denise Egéa Kuehne (Nazarbayev University), André Lacroix (U. Sherbrooke), Claudine Leleux (Haute-École de Bruxelles), Georges Leroux (UQAM), Stéphane Martineau (UQTR), Bruce Maxwell (UQTR), Olivier Michaud (UQAR), Maxime Plante (U. de Montréal), Lucille Roy-Bureau (U. Laval), Max Roy (UQAM), Lise-Anne St-Vincent (UQTR).

Révision des textes et édition électronique

Raymonde Venditti, Nicolas Haeck et Philippe Gauvin

Crédit couverture

Rania Aoun

Éthique en éducation et en formation**Les *Dossiers* du GREE**

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3^e étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: gree@uqam.ca

Web : gree.uqam.ca

ISBN 978-2-9817369-0-1 (numérique)

ISSN 2561-1488 (numérique)

Nous remercions la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal et la Haute École pédagogique Fribourg de leur soutien financier.

La revue ***Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GREE*** s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, ses visées, ses approches théoriques et pédagogiques, de même que ses enjeux se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions de l'éducation. Dans sa conception élargie de l'éducation éthique, elle inclut aussi les disciplines ou programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, aux droits de l'Homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique commune traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

Tous les manuscrits sont soumis à l'évaluation à l'aveugle par un comité de pairs. Ils doivent être accompagnés d'un résumé en français et en anglais d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Un résumé en allemand peut être ajouté pour ceux qui le peuvent. Les manuscrits soumis qui ne respectent pas toutes les directives aux auteurs seront d'emblée refusés. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à une autre revue. Pour proposer un projet de numéro thématique, veuillez communiquer avec la directrice à bouchard.nancy@uqam.ca.

La Revue figure parmi les revues scientifiques de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française s'intéressant spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure parmi les revues savantes d'Érudit (erudit.org), le site du Réseau de l'Université du Québec, le portail de Revue.UQAM.ca et ceux de la Bibliothèque de l'UQAM et de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERODOC de la HEP Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur les droits d'auteurs (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la rédaction en chef de la Revue.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

**Des figures de l'enseignant
pour penser l'identité *professionnelle* autrement**

**Sous la direction de Marina Schwimmer
avec la collaboration de Nicolas Haeck**

Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement

Sous la direction de Marina Schwimmer avec la collaboration de Nicolas Haeck

Sommaire

PRÉSENTATION

5 DES FIGURES DE L'ENSEIGNANT POUR PENSER L'IDENTITÉ *PROFESSIONNELLE* AUTREMENT

MARINA SCHWIMMER

ARTICLES

10 LA FIGURE AMBIGÜE DE L'ENSEIGNANT SÉDUCTEUR

GUY BOURGEAULT

21 GRATUITÉ ET GRATIFICATION

MATHILDE CAMBRON-GOULET

39 LA FIGURE DE L'ENSEIGNANT INTELLECTUEL CHEZ HANNAH ARENDT

PASCALE BOURGEOIS ET ARIANNE ROBICHAUD

55 LA FIGURE DU PROFESSEUR DE FOI CHEZ DERRIDA (OU LA FOI CONTRE LA MESURE)

MARINA SCHWIMMER

VARIA

73 COMMENT NOUER « LE PROPRE ET LE COMMUN » DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA MORALE À L'ÉCOLE ?

CORINNE ROUX-LAFAY

91 CONSIDÉRATIONS SUR L'IDÉE D'HOSPITALITÉ SCOLAIRE

EIRICK PRAIRAT

Des figures de l'enseignant pour penser l'identité *professionnelle* autrement

Depuis les années 1980, les systèmes d'éducation occidentaux sont traversés par des vagues de changements sociaux, économiques et politiques considérables. La montée de l'idéologie néolibérale s'est accompagnée de nouvelles formes de régulation qui concernent tant le travail des enseignant(e)s que leur identité professionnelle. On peut penser notamment aux politiques de décentralisation, de reddition de comptes ou d'imputabilité, mais aussi aux politiques de professionnalisation du travail des enseignant(e)s qui ont transformé la formation des maîtres et accentué l'importance accordée aux résultats issus de la recherche (Tardif, 2013). Ces politiques de professionnalisation, précisons-le, ont permis de rompre avec les vieilles traditions pédagogiques et ont favorisé des avancées considérables sur le plan pédagogique en accordant une place prépondérante à la rationalisation du métier (Tardif, 2013).

Cependant, comme le défendent Hargreaves et Lo (2000), le mouvement de professionnalisation a principalement constitué une initiative étatique plutôt qu'une initiative autonome directement issue des milieux de l'enseignement. Bien sûr, les enseignant(e)s y participent à certains égards, mais l'autonomie professionnelle qui devait l'accompagner, laquelle devait leur permettre de définir eux-mêmes les modalités de leur travail (valeurs, savoirs, obligations, etc.), ne s'est jamais vraiment actualisée : les enseignantes et enseignants, en plus d'être soumis aux mêmes règlements qu'auparavant (lois, jurisprudence, réformes, programmes ministériels) sont assujettis à de nouvelles pressions (contrats de performance, obligation de résultat) qui les obligent, de surcroît, à assumer de nouvelles responsabilités de performance (Lessard et Meirieu, 2004 ; Maroy, 2013).

Dans un tel système de contraintes accumulées, les enseignant(e)s subissent les conditions de leur travail sans avoir une très grande emprise sur elles, ce qui contribue à générer différents malaises identitaires et professionnels portant nécessairement atteinte à la possibilité de se réaliser pleinement d'un point de vue professionnel (Lantheaume, 2007 ; Tardif 2013). De plus comme le note Lantheaume (2007), les enseignants ne cherchent pas vraiment à les contester ces pressions ou ces obstacles, ils choisissent plutôt la voie des petites ruses et de l'ingéniosité pour naviguer entre les demandes excessives et les contextes remplis d'incertitudes. C'est une façon d'ailleurs de reprendre un peu de contrôle sur leur propre travail.

C'est dans un esprit similaire, de reprise de contrôle, que s'inscrit ce numéro thématique. Dans la pensée éducative contemporaine, il semble que la figure de

l'enseignant(e) soit généralement dominée par celle, prescrite, du professionnel, celui qui est éclairé par la science, ou par celle du guide, celui qui facilite les apprentissages et, plus modestement, par celle du passeur culturel, celui qui transmet des savoirs de façon neutre et impartiale. Les enseignant(e)s sont tantôt conçus comme des applicateurs de savoirs experts relativement désincarnés, et tantôt comme des accompagnateurs dont les savoirs disciplinaires sont relégués à une position ancillaire. En ce sens, ces figures semblent acculer enseignant(e)s à un rôle relativement instrumental d'applicateur, de tuteur ou de passeur, ce qui semble insuffisant pour nourrir l'identité, le développement et la pratique de façon significative et satisfaisante.

En effet, comme le défend Chris Higgins (2011) dans *The good life of teaching*, le travail des enseignants est si riche en lui-même qu'il peut et devrait leur permettre de mener des vies professionnelles réellement gratifiantes. Suivant Higgins, la figure professionnelle de l'enseignant aujourd'hui valorisée est entièrement axée sur l'aspect altruiste de l'enseignement, c'est-à-dire sur ce que les enseignant(e)s font pour les autres, suivant l'idéal de service public de la profession. Cet aspect est bien entendu fondamental, mais dans son ouvrage, Higgins pose la question: comment l'éthique professionnelle (déontologique) contemporaine, laquelle interroge ce que l'enseignant(e) devrait faire pour les autres (la société, les élèves, les parents, etc.), peut se combiner avec une éthique élargie qui pose la question de savoir ce qui, dans l'enseignement, vaut la peine de mettre au centre de sa vie et peut incidemment contribuer à vivre une vie professionnelle réellement gratifiante et épanouissante?

Ainsi, ce numéro thématique propose d'initier une exploration de la figure de l'enseignant à la lumière de différentes manifestations historiques, philosophiques, voire mythologiques dans le but de la penser à l'extérieur des conceptions actuellement dominantes qui lui sont imposées, notamment sous les pressions du néolibéralisme, de la nouvelle gestion publique et du mouvement de professionnalisation de l'enseignement. En proposant d'explorer des figures différentes, nous souhaitons fournir des pistes pour penser le travail des enseignants et les aspirations qui les guident et les animent d'une façon qui soit susceptible de donner un sens personnel à ce travail, cela bien entendu sans les soumettre à de nouveaux impératifs normatifs – car le travail de l'enseignant(e), nous semble-t-il, est déjà trop normé. Nous voulons mettre en lumière qu'il est possible de nourrir son identité « professionnelle » à l'extérieur des modèles prescrits par l'État, les chercheurs ou les administrateurs, qu'il existe une panoplie de modèles qui se sont dessinés dans l'imaginaire de la « profession » enseignante depuis déjà plusieurs siècles.

Dans le premier article intitulé « La figure ambiguë de l'enseignant séducteur », Guy Bourgeault fait brièvement référence aux débats entourant la réglementation des rapports affectifs, amoureux et sexuels entre professeurs et étudiant-e-s aux études supérieures puis interroge la valeur de l'acte qui consiste à faire naître le désir de

connaître et même de plaire à son professeur, si cela permet à l'élève de s'engager dans la pensée et la quête de la connaissance. Il souligne que la séduction pédagogique vise à induire un détournement de soi, de son regard, vers un savoir encore inexistant. Il explique ensuite comment l'enseignant(e) peut encourager ce détournement a) en provoquant l'étonnement, b) en installant la connivence, c) en rendant finalement l'autonomie. Pour conclure, Bourgeault affirme l'importance de l'éthique : « La relation enseignant-enseigné, indique-t-il, n'est pas de l'ordre de l'amour ni même de l'amitié, qui supposent et exigent, pourrait-on dire, la réciprocité ; elle est plutôt inscrite, comme la parentalité, sous le signe de la responsabilité. » L'article met ainsi l'accent sur les responsabilités qui découlent de cette posture de l'enseignant(e) comme séducteur(trice), comme étant dans un rapport de pouvoir, de savoir et de professionnel(le).

Dans le second article « Gratuité et gratification », Mathilde Cambron-Goulet apporte un regard complémentaire par son insistance sur la gratification que l'action pédagogique peut apporter. Le texte insiste moins sur la responsabilité des professeurs par rapport à leurs élèves, que sur la gratification que l'action pédagogique pouvait leur apporter, justifiant ainsi le fait qu'il était généralement mal vu pour les professeurs de l'Antiquité grecque de percevoir un salaire. En outre, elle souligne, chez Xénophon, la dimension « amicale » de la relation pédagogique qui ne doit en aucun cas être une relation contractuelle de rétribution, laquelle entacherait la relation. La relation enseignant-enseigné demeure néanmoins asymétrique, précise Cambron-Goulet, car l'élève ne peut rendre à son professeur ce qu'il lui a donné. La rétribution est donc d'un ordre totalement différent, elle inclut notamment l'accroissement du savoir partagé et de la vertu commune, la liberté, l'amitié, la possibilité d'exercer sa vertu et l'unité de la cité, des formes de gratifications qui peuvent être désirées « pour elles-mêmes » et non en vue d'autre chose, ce qui leur donne une valeur inestimable.

Le troisième article, intitulé « La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt » et coécrit par Pascale Bourgeois et Arianne Robichaud, explore la figure de l'enseignant(e) comme gardien(ne) de la tradition et comme garant(e) de la transmission de la culture. Ici, l'enseignant(e) tire sa gratification de la connaissance qu'il détient du monde et qu'il peut passer à la prochaine génération pour assurer la continuité du monde. Les auteures précisent que ce conservatisme éducatif a pour visée non seulement de préserver l'héritage culturel en vue de son partage, mais aussi d'assurer la possibilité de contester ce monde et de le transformer. En prenant appui sur le cadre arendtien, elles proposent une analyse de la figure du maître qui se dégage des trois réformes qui ont ponctué l'histoire de l'éducation au Québec, lesquelles n'ont cessé de mettre de l'avant la figure de l'enseignant(e) comme guide et accompagnateur(trice), pour montrer comment la dimension culturelle et intellectuelle de l'enseignement, malgré certaines rhétoriques, s'y trouve particulièrement diluée.

Quant au dernier article du dossier thématique présenté par Marina Schwimmer et intitulé « La figure du professeur de foi : la foi contre la mesure », l’auteure y aborde la question de la responsabilité de l’enseignant(e) à partir d’une perspective inspirée de la pensée de Jacques Derrida. L’argument principal de l’article est qu’il serait pertinent de repenser la responsabilité des enseignants non en termes d’efficacité et de performance, mais peut-être plutôt en termes d’engagement, de don et de foi. Pour Derrida, la profession de l’enseignant ne consiste pas seulement à transmettre un ensemble contrôlé de savoirs objectifs et de compétences organisées, elle constitue bien plus profondément un engagement dévoué au nom d’une foi, foi en ce qui est *à venir*, un avenir imprévisible et toujours incertain. L’article propose ainsi de profaner le sens moderne de la profession de l’enseignement, toujours habité par un désir de contrôle et d’efficacité, en y réintroduisant les éléments d’incertitude et de foi propres à son caractère vocationnel. Trois critiques de la notion de profession de foi sont également adressées.

Ensemble, les quatre articles fournissent ainsi un aperçu de l’éventail de langages, de vocabulaires intempestifs pour réfléchir au travail de l’enseignant(e) « autrement » : séduction, liberté, vertu, amitié, héritage, continuité du monde, don, foi, etc. Il aurait été possible d’explorer une panoplie d’autres figures également inspirantes, provenant de traditions de pensée variées, comme la tradition de la pédagogie critique avec des figures comme Francisco Ferrer, Paolo Freire, Bell Hooks dans le but d’accentuer la dimension politique de l’engagement enseignant. Il aurait aussi été possible de se pencher sur des figures radicalement libertaires comme celle d’Alexander Neill ou sur les projets démocratiques de John Dewey et Célestin Freinet, sans nommer le travail révolutionnaire d’Anton Makarenko et bien d’autres. Il ne s’agit en somme ici que d’un début d’exploration de ces grandes figures qui aujourd’hui permettent de penser à l’extérieur du cadre dominant.

Marina Schwimmer

Références

- Hargreaves, A., et L. Lo (2000). « The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century », *Prospects*, vol. 30, n° 2, p. 1-16.
- Higgins, C. (2011). *The Good Life of Teaching, an Ethics of Professional Practice*, Oxford, United Kingdom, Wiley-Blackwell.
- Lantheaume, F. (2007). « L’activité enseignante entre perception et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 67-83.
- Lessard, C. et P. Meirieu (2004). *L’obligation de résultat en éducation*, Paris, Éditions De Boeck.

- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

La figure ambiguë de l'enseignant séducteur

Guy Bourgeault, professeur

Université de Montréal

Résumé : Après le rappel de trois expériences de séduction pédagogique ou éducative, celle-ci est définie comme détournement, comme le montre Platon dans l'Allégorie de la caverne. Elle est ensuite décrite en trois temps : celui de la provocation de l'étonnement admiratif, puis de la connivence entre le maître et le disciple, le premier découvrant chez le second moins la faille qu'une aspiration semblable à la sienne ; le troisième temps est celui de l'autonomie conquise ou de l'aliénation. Sont alors explicités, par mode de conclusion, quelques enjeux fondamentaux de l'éthique de l'enseignement.

Mot-clés : Enseignant séducteur, éthique professionnelle, rapport au savoir, rapport à l'altérité, autonomie.

Abstract: After reviewing three experiences of pedagogical or educational seduction, the term is defined as diversion, as in Plato's Allegory of the Cave. It is then described as evolving in three steps: that of provoking admiring astonishment, then the connivance between the master and the disciple, the former discovering from the latter not so much a fault as an aspiration similar to his or her own; the third step is that of conquered autonomy or alienation. Some fundamental issues of educational ethics will then be clarified by way of conclusion.

Keywords: Educational seduction, professional ethics, knowledge and truth, otherness, autonomy.

Au cours des dernières décennies, la figure de l'enseignant séducteur a fait l'objet d'analyses et de propositions à ce point diverses et parfois divergentes qu'il faudrait sans doute recourir ici au pluriel : figures de l'enseignant séducteur. Mais peut-être vaut-il mieux prendre acte, comme le propose le titre de la présente contribution, de l'ambigüité radicale de toute séduction, cette ambigüité tenant au détournement proposé, voire imposé. Aussi le soupçon marque-t-il la perception première du séducteur : "Google" renvoie à maints rappels par des évangélistes chrétiens de la perversité du Serpent séducteur conduisant à l'exclusion du jardin d'Éden, sans évoquer aussi la séduction de Yahweh, l'Éternel, selon le prophète Jérémie : « Tu m'as séduit, et je me suis laissé séduire ».

Sans puiser ici, s'agissant de séducteur et de séduction, aux classiques Don Juan ou Casanova ou encore aux essais, eux aussi classiques, de Kierkegaard (1883) ou de Baudrillard (1988), je m'en tiendrai à la seule figure de **l'enseignant séducteur**, m'inspirant librement, au fil de mes propres réflexions et de mes propos, des thèses et mémoires de Janine Lafon (1991), Joseph Karsenti (1996), François Sirois (1997) — outre les quelques pages de Philippe Perrenoud sur la séduction dans ses *non-dits* [de] *la face cachée de l'enseignement* (1995) et certaines des contributions au collectif *Enseigner et séduire* (1999).

* * *

Le déclencheur d'une réflexion nouvelle sur le sujet est toutefois venu d'ailleurs, d'un échange de blogues de 2010 et 2011. On peut lire dans un blogue de l'enseignant et essayiste Jean-Paul Brighelli :

En ces temps de mastérisation de la formation des enseignantes et enseignants [alors que] les uns voudraient que l'on mette l'accent sur les disciplines, les savoirs et les vraies compétences, pendant que les autres entonnent le grand air de la professionnalisation et autres billevesées pédagogistes, [...] il ne serait pas inutile de nous pencher sur ce qui fait l'essence de ce métier [...] — je veux parler, bien sûr, de la capacité de séduction.

La séduction : l'essence du métier, pas moins ! Car, poursuit le blogueur associé de *marianne.net* le 5 mars 2010, l'école « est le lieu du bonheur différé », et la séduction de l'enseignement est précisément la promesse nourrissant une aspiration insatisfaite. En somme, « [l'] enseignement, comme la séduction, est un art de la vente » jouant de la parole, de l'art de la phrase et de la gestuelle... et, comme au théâtre, de la présence qui habite la scène.

Le texte de Brighelli fut repris dans quelques autres blogues au cours des mois qui ont suivi, non sans susciter des réactions diverses et parfois de vigoureuses protestations.

Celle, par exemple, le 14 mars 2011, de Steve Renaud (blogue *Le Soupirail* du site d'information Médiapart), selon qui l'on ne saurait considérer que le jeu de séduction soit le cœur ou l'essence de l'enseignement et réduire celui-ci à l'art de la vente — une « bien curieuse définition ». Enseigner, ce n'est pas vendre, mais inciter à apprendre et donc à s'approprier un nouveau savoir proposé, et c'est celui-ci qui doit séduire. Renaud note que :

Chaque savoir est séduisant à lui seul parce qu'il [...] rappelle, inlassablement, que la connaissance n'est jamais le lieu d'un apaisement ; elle est inachevable, toujours à reprendre, à renouveler, à reproblématiser, elle est toujours une invitation à *repenser*. Chaque savoir est en ce sens « *promesse d'émancipation* » (Gauchet, 2002). Réussir à le faire comprendre aux enseignés, non pour les décourager, mais pour les interpeler par le biais de l'étonnement suscité par l'énigme (Hersch, *La philosophie de l'étonnement*, 1993 — *sic*¹) peut impliquer, pour l'enseignant, de s'oublier, de renoncer à son image, de s'effacer pour que ne reste qu'un seul message : celui du savoir transmis.

* * *

Enseignant séducteur ? Savoir séduisant ? Et voilà que l'actualité québécoise invite, y contraignant presque, à revisiter la question des rapports affectifs et amoureux, sexuels entre enseignants et étudiantes plus souvent qu'étudiants dans les institutions d'enseignement supérieur que sont les cégeps et les universités — même, pour reprendre l'expression usuelle, entre adultes consentants. Car il y a rapport de pouvoir dans l'enseignement et dans le jeu de la séduction. Le 8 décembre 2017, l'Assemblée nationale du Québec adoptait à l'unanimité le projet de loi n° 151 – *Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur* — enjoignant aux établissements visés d'adopter une politique incluant « un code de conduite visant notamment à encadrer les liens intimes, amoureux ou sexuels qui peuvent s'établir entre un étudiant et une personne ayant une influence sur le cheminement de ses études, qu'elle soit membre du personnel ou dirigeante de l'établissement » (ch. 3).

* * *

Après cette mise en contexte, les paragraphes qui suivent évoqueront d'abord trois expériences de séduction éducative avant de définir celle-ci comme détournement, puis d'en distinguer et décrire les trois temps principaux, pour finalement dégager en conclusion quelques enjeux relevant plus spécifiquement de l'éthique professionnelle touchant la séduction pédagogique.

¹ Le titre exact est plutôt *L'étonnement philosophique*.

1. Trois expériences de séduction

À la lecture de ces textes, trois moments de ma vie, trois expériences ont émergé de mémoires enfouies. Je les évoque rapidement avant de renouer, pour en discuter, avec la thématique générale de l'enseignant séducteur. Expériences d'enfance, d'adolescence, d'âge mûr.

Le premier de ces moments, je l'ai évoqué et décrit il y a près de vingt ans, en avant-propos de mon bref *Éloge de l'incertitude* (1999). J'avais huit ou neuf ans. Peut-être dix, peu importe. Rentrant de l'école, à l'heure du midi, dans le soleil d'un automne encore chaud, j'avais fait abondante cueillette et comme provision en cours de route de feuilles mortes, mais encore éclatantes du rouge et or des érables ; je m'écriai, le souffle court, laissant tout tomber sur le parquet de la cuisine : « Regarde, maman, il n'y en a pas deux qui soient pareilles ! » Elle vibre encore en moi, soixante-quinze ans plus tard, cette exultation faite à la fois d'étonnement, de plaisir et aussi de peur. *Fascinans et tremendum*, lirai-je plus tard chez Otto (1917/1995) disant l'attirance et la crainte du sacré. Séduction par le réel, ou par un savoir nouveau sur lui, inattendu : je venais de prendre conscience de la foisonnante diversité des choses et de la vie. Prise de conscience aussi et du même coup, corollaire obligé, de l'irréductible unicité des êtres, de chaque être vivant, de chaque personne. Du moins me plaît-il de voir là, avec le recul des ans et faisant bien sûr œuvre de reconstruction d'un passé révolu, le point de départ d'une longue aventure de recherche sur le rapport à l'altérité et à la diversité (Bourgeault, 2004, p. 85-94), son moment en quelque sorte originel. Proprement séduit, c'est-à-dire entraîné ailleurs que là où je pensais aller et donc détourné, j'ai pris ce jour-là le parti de la pluralité et de la diversité, et par là de la liberté, contre ce que je ressentirai toujours par la suite comme la récurrente menace des embrigadements et des enfermements dans le pareil au même. Ce « moment » de séduction, subit, fut néanmoins de longue durée ou récurrent ; il sera comme réactivé plus tard par la découverte à la fois de la double unicité du génome de l'humanité et de l'ADN de chaque humain, par milliards à travers l'espace et les millénaires.

Deuxième moment, deuxième expérience : avec trente autres collégiens de 16 ans, j'écoutais les images d'un poème de Mallarmé ou de Baudelaire, je ne sais plus, mais le rythme de l'œuvre nous avait emportés ailleurs que là où nous étions tous pourtant — encore un détournement —, chacun de nous s'y sentant à la fois seul et solidaire. En tout cas, c'est ce qu'un long silence donnait à entendre plus qu'à voir. Évoquant ce moment, je revois Julien Laperrière, notre professeur de Belles-Lettres : sa prestance, la lente ampleur de ses gestes, entendant de nouveau et revivant l'enveloppement des discrètes variations de sa voix chaude et pourtant mordante. Silence. Puis ces quelques mots : « nous devons ce matin analyser ce poème, mais la beauté échappera toujours à nos analyses, alors faisons plutôt autre chose... » Séduction, cette fois, par la prestation du

prestidigitateur donnant vie et puissance au mystère, puis s'effaçant pour, après le coup de foudre, laisser agir celui-ci lentement dans la maturation à la fois de la sensation et de la réflexion.

Troisième moment, troisième expérience ; j'ai, cette fois, 45 ans. À la fin d'un séminaire, une enseignante dans la jeune vingtaine s'attarde, apparemment charmée parce que, me dit-elle, je m'exprime avec aisance en jouant avec des phrases qui se déploient, complétées par-delà les parenthèses — ce qui est rare, ajoute-t-elle. Nous discutons à quelques reprises au cours des semaines qui suivent, puis je lui dis mon appréciation d'une intervention de sa part, solidement étayée et s'inscrivant dans une autre perspective que la mienne... « Ne vous y trompez pas, me dit-elle, si je prends mes distances par rapport à vos propos, c'est parce que je sais que ça vous plaît ! » Suivit le long récit d'une histoire de dépendance du regard de l'autre et du souci de plaire dans un incessant jeu de séduction à la fois passive et active... depuis une déclaration d'amour reçue une décennie plus tôt, à 14 ans, d'un enseignant. Puis d'une quête d'autonomie dont la jeune enseignante faisait le lucide constat qu'elle était inachevée : « Si je cherche à être autonome dans ma pensée et dans ma participation au séminaire, c'est parce que je sais que ça vous plaît » : autonomie par dépendance, pour plaire ! Détournement toujours, mais conduisant cette fois à la perte de soi.

2. La séduction comme détournement

La séduction, dans l'étymologie du mot comme dans la pratique infiniment variée et diverse qu'il désigne, est ou du moins implique un détournement. Et pas que du regard ni même de l'attention donnée seulement, mais de soi. L'enseignement aussi — ou plutôt l'apprentissage ou la connaissance que l'enseignement veut provoquer — exige que l'apprenant quitte le monde connu pour affronter l'inconnu et « faire connaissance » avec lui, c'est-à-dire apprendre ou connaître. Dans l'Allégorie de la caverne, Platon évoque clairement ce retournement de l'être requis — de force ou imposé par la contrainte — pour quitter le monde fallacieux mais rassurant des ombres et des illusions et accéder à celui de l'éblouissante vérité à tout le moins entrevue ; disons plus modestement pour entreprendre une démarche de quête du vrai ou de connaissance toujours inachevée.

L'enjeu fondamental pour l'enseignant séducteur est de détourner vers soi ou vers un savoir encore inexistant, qui ne sera réel que lorsque l'inconnu sera apprivoisé, connu. Et ressurgit en mon esprit un autre moment : début septembre 1958, il y a donc près de 60 ans — mon premier cours. J'avais rencontré le groupe la veille, mais sans « faire cours », distribuant simplement quelques formulaires administratifs avant d'annoncer : « Demain, place au théâtre avec les *Antigone* de Sophocle et d'Anouilh ». Le lendemain, j'entonnais donc bravement, c'est-à-dire avec crainte et tremblement : « Alors, le théâtre, qu'est-ce que c'est ? Le théâtre... » Le temps fut soudain suspendu par la stupeur : je parle, ils

écrivent ! Comme si ce que je disais valait d'être pris en considération, du moins en note. Mais de quel droit osais-je intervenir ainsi dans la vie de ces 36 jeunes de 17 ans pour en changer le cours ? J'enseignais en ces temps lointains dans un collège de jésuites à qui l'on reprochait de répondre à toute question par une autre question ; sans m'en rendre compte, je répondis à ma question de semblable façon : mais de quel droit garderais-je pour moi ce qui a enrichi ma vie ? J'ai pris ce jour-là un engagement auquel je crois n'avoir pas dérogé, ce qui n'est pas le fait d'autres engagements : ne jamais dire ni surtout imposer à quiconque, comme enseignant, quoi penser, mais exiger de chacun.e, outre l'expression de sa pensée propre, l'explicitation des raisons ou la justification de sa pensée. Détournement donc, et imposé ; mais vers un ailleurs et non pas vers moi ni même vers là où je souhaite aller moi-même, vers un ailleurs non défini et qui demeurera pour moi, au terme, inconnu. Car l'apprentissage, ou plus précisément « cela qui est appris » échappe à l'enseignant — qui néanmoins, paradoxe sinon contradiction, doit évaluer les apprentissages ! Il est d'ailleurs heureux que « cela » m'échappe, et nécessaire qu'il en soit ainsi : autrement je ne serais plus enseignant, mais gourou. Et s'esquisse ici la face négative de la séduction, qui fait son ambigüité. J'y reviendrai.

3. Les trois temps de la séduction

Les trois temps de la séduction — ou la séduction en trois temps : la provocation de l'étonnement, la connivence dans l'accompagnement, la solitude retrouvée et l'autonomie ou la perte de soi. Chez le Socrate des dialogues platoniciens : la piqure de la question initiale aguichante posée à Alcibiade ou à Pausanias ; l'accompagnement « ironique » d'un inlassable questionnement à la fois flatteur et critique, exigeant d'aller plus loin et finalement ailleurs ; la joie de la perception d'une étincelle de l'inaccessible vérité ou la cruelle déception de la désillusion (Sirois, 1997). Tous les enseignants proposent intuitivement ou dans la lucidité de leur conscience professionnelle un semblable cheminement que je résumerai en trois mots : déstabiliser, accompagner une exploration, aider à une restabilisation provisoire.

3.1 La provocation de l'étonnement ou la déstabilisation

La vie est une incessante confrontation à l'inconnu, au nouveau, à l'inédit. À l'étrange étranger qu'il nous faudra apprivoiser ; ou fuir, ou encore chasser. Tout savoir proposé ou soumis à l'apprentissage, par définition, est non connu encore. Or l'étrangeté de l'inconnu provoque soit la peur, soit l'attrait, soit encore la peur et l'attrait entremêlés — le *fascinans et tremendum*, de nouveau — et exige, si l'on ne veut ni fuir ni chasser, ni se dérober ni exclure, un patient et difficile travail d'apprivoisement, de négociation, de transformation dont nul ne sort indemne : par ce travail et grâce à lui seulement, nous n'en restons pas à nos savoirs antérieurs, qui paraissent désormais lacunaires ou désuets,

ni au rejet irraisonné de toute nouveauté dans l'enfermement du pareil au même², sans toutefois adhérer pour autant à ce savoir nouveau de façon non critique, devenant *tiers*, métis. Comme l'a écrit Michel Serres (1991), le gaucher que l'école a contraint à écrire de la main droite n'est pas devenu droitier, mais ni gaucher ni droitier désormais, ambidextre, tiers — *tiers-instruit*. Comme l'émigré immigrant qui ne sera jamais plus du pays natal seulement ni ne sera jamais tout à fait de sa patrie nouvelle — Haïtien la nuit, Québécois le jour, aimait dire de lui-même le sociologue et romancier Émile Ollivier³.

La première étape de la démarche d'apprentissage et de transformation ainsi évoquée est celle de l'arrachement des liens des certitudes anciennes soudain fragilisées. Cet arrachement peut se faire par la contrainte, éventuellement par la violence — ne serait-ce, à l'école, que celle de l'évaluation. Il peut aussi se faire par l'attrait de l'inconnu et de son mystère, et c'est là que s'inscrit le jeu de la séduction qui donne à entrevoir l'éclat de la lumière dans la lueur encore fragile de l'étincelle. C'est dans la mesure où l'enseignant est lui-même séduit par le savoir nouveau en cause que, séducteur, il séduit à son tour. Julien Laperrière vivait tout comme nous, m'a-t-il semblé jadis, séduit lui-même, l'attrait du poème qui exerçait sur nous, à travers la parole et le geste bien qu'au-delà de la parole et du geste, son charme, sa puissance de séduction.

Dès ma deuxième année d'enseignement, j'ai senti tout à coup le besoin d'étudier avec les étudiants des textes nouveaux, qui exerçaient sur moi l'attrait de leurs secrets, « piquaient » mon intérêt. Autrement, inintéressé, je devenais du même coup inintéressant ; l'ennui, qui naît de l'uniformité du pareil au même, rend ennuyant. Puis, j'ai redécouvert et réappris ce que je croyais savoir d'un texte et des réalités auxquelles il ouvre l'accès et qui pourtant m'échappait encore sous tant d'aspects et de facettes. Et je me suis imposé d'emprunter de nouveaux sentiers, pour moi déroutants : comment oser dérouter l'autre si l'on refuse soi-même de prendre le risque des explorations neuves ?

3.2 Une connivence dans l'exploration

Le deuxième temps est celui de la connivence et de l'accompagnement, de la connivence dans l'accompagnement. Le séducteur peut chercher plutôt la faille pour attirer l'autre à soi ; il n'y aura alors ni exploration ni découverte, mais plutôt enfermement et asservissement. Nous y reviendrons. Pour être éducative ou pédagogique, la séduction doit procéder autrement et elle exige alors que l'enseignant séducteur soit lui-même séduit par le réel qu'il cherche lui aussi à appréhender tout autant qu'à faire

² « Du nouveau, j'en suis, proclame le grammairien du *Soulier de Satin* de Paul Claudel. Mais du nouveau en tous points semblable à l'ancien. »

³ J'ai eu le privilège de connaître ce collègue qui devint un ami à l'Université de Montréal au fil des dernières décennies du siècle dernier. Émile Ollivier est décédé en 2012. On peut lire l'hommage que Bernard Magnier a rendu à l'écrivain : <http://www1.rfi.fr/fichiers/MFI/CultureSociete/739.asp>

découvrir et connaître à l'autre. On ne peut pas jouer la connivence ; factice, elle s'efface avant même de s'instaurer. La vraie connivence ne peut se préparer, se programmer ; à la fois inquiète et audacieuse, elle ne saurait naître et se développer que dans le partage, par-delà l'insatisfaction vécue de part et d'autre, d'une aspiration commune. L'enseignant qui voudrait séduire en profitant de la faille décelée chez l'autre ne pourra pas l'aider à apprendre ni être stimulé et relancé lui-même dans ses propres apprentissages. Il lui faut donc découvrir entre l'élève ou l'étudiant et lui-même une parenté de désir, d'intérêt et de plaisir par-delà les différences perçues et respectées. L'astrophysicien et le poète sont tous deux fascinés par le ciel étoilé et les regards différents de l'un et de l'autre provoqueront chez l'un et l'autre des révélations inattendues. Enseigner, c'est apprendre avec — devant les autres peut-être, mais pas toujours, car il arrive que le randonneur devance le guide dans une exploration commune ; parfois à côté d'eux, observateur ou partenaire. Qui sait ou connaît vraiment, d'ailleurs, sait aussi qu'il ne sait pas, ou guère, et qu'il a encore et toujours à apprendre. D'où l'intérêt de la connivence, quand toutefois elle peut naître et se développer. Car nul ne réussira à séduire tout le monde...

De plus, la connivence, si elle est réelle et non feinte seulement, respecte l'autonomie des partenaires. Mais il arrive qu'elle soit feinte et leurre, instrument alors non de libération, mais d'asservissement. Il m'a souvent paru que la connivence établie par Socrate avec ses disciples ou interlocuteurs était jouée, et dès lors tromperie : par le jeu de ses questions apparemment naïves ou en tout cas sincères, Socrate conduit habilement ses dialogues — de main de maître, certes, mais s'il y a maîtrise, celle-ci n'est pas mise au service de la découverte libératrice, elle est plutôt manipulation en vue de l'asservissement. La séduction se fait alors jeu et magie (Sirois, 1997), prestidigitation, illusion et passe-passe. À la maternelle et tout au long du primaire, l'apprentissage peut être ludique et les élèves savent que l'enseignant.e sait et « joue le jeu ». Comme au théâtre, et se trouve ici évoquée la figure de l'enseignant comédien souvent associée d'ailleurs à celle de l'enseignant séducteur : l'enseignement comme représentation, les paroles et la gestuelle étant de la partie. Oui, il y a un comédien chez l'enseignant (Runtz-Christian, 2000). Mais cela ne va plus ensuite : comme à la roulette du casino, « rien ne va plus » ! Et s'il arrive parfois que quelqu'un remporte la mise, il est plus fréquent que tous y perdent. Dans le jeu et tout en respectant les règles, on s'est joué de nous. Derrière les dialogues socratiques, c'est la tension de la Grèce antique entre rhéteurs et philosophes qui se vit, à tout le moins évoquée (Sirois, 1997) : vaincre et l'emporter, ou approcher un tant soit peu l'éblouissant soleil d'une vérité finalement hors d'atteinte mais qui à la fois éclaire et réchauffe ?

3.3 La joie ou la désillusion

Ce sera donc, au terme, la joie de la découverte relançant la quête ou la cruelle désillusion du repli sur soi, voire de la régression tant de l'apprenant étudiant que de

l'enseignant. C'est là qu'apparaît l'ambiguïté de la figure de l'enseignant séducteur. Et de la séduction elle-même : séduction par et pour le savoir ou par et pour l'enseignant.

On sait ce qu'il en est — ou en était — quand cesse le rapport enseignant-enseigné. Au terme de ses dialogues ou entretiens, Socrate, condamné, refuse les défenses ou la fuite qui lui sont proposées et boit la ciguë. Un autre maître, d'une autre tradition, fit de même : condamné aussi, Jésus refuse la défense par l'épée qui lui est proposée par ses disciples — car « il est bon, il est avantageux pour vous que je m'en aille, affirme le Jésus de l'évangéliste Jean, sinon l'Esprit en vous ne pourra pas vous enseigner toutes choses... » (Jn 16 : 7 et 26). Le départ du maître est requis pour que le disciple puisse devenir son propre maître.

À propos de quelques enjeux d'éthique professionnelle — par mode de conclusion

La relation enseignant - enseigné n'est pas de l'ordre de l'amour ni même de l'amitié, qui supposent et exigent, pourrait-on dire, la réciprocité ; elle est plutôt inscrite, comme la parentalité, sous le signe de la responsabilité (Lerbet-Sereni, 1998). Il ne s'ensuit pas que l'affectivité et l'affection ne puissent y prendre place ; ce serait même leurre et tromperie que de les croire et prétendre absentes pour la raison qu'il s'agit d'une relation professionnelle. Comme je le rappelais au départ, le débat présent au Québec (mais aussi ailleurs) sur les abus de pouvoir et les agressions sexuelles dans les universités exige que soit revisitée la question de la place de l'affectivité dans la relation pédagogique.

Les grands axes de l'éthique professionnelle, en enseignement comme dans les autres champs de pratique, sont ici sollicités : respect des visées de l'agir professionnel — pour ce qui nous intéresse ici, la formation personnelle et civique ou citoyenne ; le rapport au savoir et aux savoirs en tant que toujours incomplets et à certains égards incertains, faisant appel, s'agissant d'éducation ou de formation, à la curiosité, à la rigueur, à la conscience des limites de toute connaissance (Bourgeault, 2017) ; le rapport à l'autre dans le plein respect de son altérité et de son autonomie ; la responsabilité du rapport professionnel qui crée une inégalité et s'exerce toujours à l'intérieur d'un rapport au pouvoir que l'enseignant-séducteur peut placer sous le signe de la domination et du contrôle, finalement de l'asservissement à soi, ou sous celui plutôt de la puissance soucieuse d'aider l'autre dans l'autonomie de son cheminement propre — et je renverrai ici aux *épousailles* entre le pouvoir et la puissance souhaitées par Annie Leclerc (1976).

Pour ce qui est des « liens intimes, amoureux ou sexuels qui peuvent s'établir entre un étudiant et une personne ayant une influence sur le cheminement de ses études », pour reprendre les mots du projet de loi évoqué en introduction (Assemblée nationale du

Québec, 2017), je me contenterai de renvoyer, en appendice, à cette directive du Collège de Maisonneuve rendue publique dans *La Presse* du 6 février 2016.

NOTE DU COLLÈGE DE MAISONNEUVE À PROPOS DES RELATIONS ENTRE ENSEIGNANTS ET ÉTUDIANTS ⁽¹⁾

Un regard plus attentif porté sur les diverses manifestations de l'abus de pouvoir ou de confiance a conduit de nombreux établissements d'enseignement supérieur en Amérique du Nord à interdire désormais les relations intimes entre enseignants et étudiants, quel que soit l'âge de ceux-ci ou le cycle des études poursuivies. La séduction d'étudiants par les membres du personnel n'est pas non plus tolérée au Collège de Maisonneuve. Mais en la matière, l'exercice d'un jugement éthique apparaît plus indiqué qu'une liste d'interdits.

En général, la relation maître-étudiant n'est pas suffisamment égalitaire pour assurer le libre consentement. Même une fois les cours terminés et les évaluations remises, l'ascendant gagné par l'enseignant sur ses étudiants, conjugué à l'inexpérience sentimentale des plus jeunes parmi eux, plaide pour le maintien d'une certaine prudence, le temps de démêler ces effets.

À cet égard, il serait utile de garder à l'esprit que le rôle d'éducateur se rapproche bien plus de celui d'un parent que de celui d'un ami ou d'un amant. La posture n'est pas pour autant dépourvue d'attachement ou de bienveillance, et elle fournit un bon point de repère dans les situations ambiguës.

Enfin, il n'est pas judicieux de tisser des liens d'amitié, même virtuels, avec les étudiants pendant leurs études au Collège. Qu'ils se développent ultérieurement ne regarde en principe que les intéressés, mais ils ne devraient pas être soumis à l'influence que peut conférer le rôle d'enseignant.

¹ Dans ce texte, l'usage du masculin est privilégié uniquement par souci de concision.

Références

- Assemblée nationale du Québec (2017). *Projet de loi n. 151 – Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur*. [En ligne] <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-151-41-1.html>
- Baudrillard, J. (1988). *De la séduction*, Paris, Éditions Gallimard.
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Éditions Bellarmin.

- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses universitaires du Québec.
- Bourgeault, G. (2017). « L'école et les régimes de vérité(s) – entretien avec Nancy Bouchard », *Carrefours de l'éducation*, n° 44, p. 133-148.
- Brighelli, J.P. (2010). « Enseigner, c'est séduire », *marianne.net*. [En ligne] http://www.marianne2.fr/Enseigner,-c-est-seduire_a189651.html
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauthier, C. et Jeffrey, D. (dir.) (1999). *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Karsenti, J. (1996). *Didactique, philosophie, transparence et séduction*, mémoire, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi Témiscamingue. [En ligne] <http://deposit.um.uqat.ca/89>
- Kierkegaard, S. (1843/1990). *Le Journal du séducteur*, Paris, Éditions Gallimard.
- Hersch, J. (1993). *L'étonnement philosophique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Lafon, J. (1992). *De la séduction dans la transmission des savoirs : vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*, thèse, Université de Bordeaux 2. [En ligne] <http://www.theses.fr/1991BOR21006>.
- Leclerc, A. (1976). *Épousailles*, Paris, Éditions Grasset.
- Lerbet-Sereni, F. (1998). *Relation et éthique de la responsabilité*, Université de Tours, Laboratoire des sciences de l'éducation. [En ligne] http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/lerbet1_new.pdf
- Otto, R. (1917/1995). *Le sacré*, traduction par A. Jundt, Paris, Éditions Payot.
- Perrenoud, P. (1995). « Dix non-dits ou la face cachée du métier d'enseignant », *Recherche et formation*, n° 20, p. 107-124. Repris dans Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF Éditeur, chapitre 3.
- Renaud, S. (2011). « L'aveu d'un renoncement : quand l'enseignement devient séduction », *blogue Le Soupirail du site d'information Médiapart*. [En ligne] <https://blogs.mediapart.fr/steve-renaud/blog/140311/laveu-dun-renoncement-quand-lenseignement-devient-seduction>
- Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien : un même métier ?*, Paris, ESF Éditeur.
- Serres, M. (1992). *Le Tiers-Instruit*, Paris, Éditions Gallimard.
- Sirois, F. (1997). *Une notion de la séduction élaborée à partir du Banquet de Platon*, mémoire, Québec, Université Laval. [En ligne] <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/mq25739.pdf>

Gratuité et gratification

Mathilde Cambron-Goulet, professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé : Il est bien connu que Socrate ne recevait pas d'argent pour son enseignement. En effet, la critique de la perception d'un salaire par les enseignants, pratiquée notamment par les sophistes, était courante chez les philosophes antiques. Ce refus de recevoir un salaire repose sur une conception pour le moins particulière de la nature même du savoir philosophique et de la relation entre l'enseignant et son élève. Cet article vise à examiner les profits matériels et intellectuels qui font de l'enseignement de la philosophie une activité gratifiante, qui mérite d'être choisie pour elle-même, en s'appuyant sur les œuvres de Platon, de Xénophon et d'Aristote, dans lesquelles les critiques de l'enseignant salarié sont les plus virulentes.

Mots-clés : Platon, Xénophon, Aristote, enseignement, salaire.

Abstract: It is well known that Socrates did not receive payment for his teaching. Criticism of teachers' accepting a salary was common among ancient philosophers, practiced notably by the Sophists. This refusal to receive a salary is based on a specific conception of the nature of philosophical knowledge itself, and on the relationship between the teacher and his pupil. This article seeks to examine the material and intellectual benefits that make teaching philosophy a rewarding activity that merits being chosen for itself, basing its approach on the works of Plato, Xenophon and Aristotle, in which the criticisms of salaried teachers are the most forceful.

Keywords: Plato, Xenophon, Aristotle, teaching, wages.

Introduction

Il est bien connu que Socrate ne recevait pas d'argent pour son enseignement. Les témoignages de Platon et de Xénophon montrent que recevoir un salaire pour son enseignement eut été problématique : comme le note Hénaff (2002, p. 38), « le philosophe tient par excellence la position du hors-de-prix ». Le problème n'est pas de recevoir un salaire en échange de l'enseignement en général¹ : il n'y a rien de mal à rétribuer une compétence reconnue (Hénaff, 2002, p. 59). Ce refus du salaire est spécifique à l'enseignement de la philosophie et de la sophistique en raison de leur prétention à enseigner l'excellence (*arêtê*). Les sophistes sont en effet réputés les premiers à avoir demandé un salaire pour l'enseignement de l'excellence (Tell, 2009, p. 13 ; Pébarthe, 2014, p. 227), qui est offert gratuitement dans beaucoup de circonstances². Cette critique de la perception d'un salaire par les sophistes était courante chez les philosophes antiques et particulièrement chez Platon (Blank, 1985) qui, bien qu'il ne la condamne explicitement nulle part, ne cesse de se moquer de leur quête de profit³ et du rapport qu'ils établissent entre leur richesse et leur compétence (Helmer, 2010, p. 87 ; Bonazzi, 2016, p. 48 ; Hénaff, 2002, p. 44-45 ; Too, 2000, p. 20-22.). On la trouve aussi virulente chez Xénophon⁴ et chez Aristote⁵, qui accusent en outre les sophistes de vendre un savoir qu'ils ne possèdent pas⁶. En outre, le souci de l'économie domestique est jugé incompatible avec l'exercice de l'activité philosophique, parce que les activités économiques empêchent l'âme du philosophe de se consacrer pleinement à l'activité intellectuelle (Helmer, 2010, p.25-26). Les divers arguments (Corey, 2002, p. 190)⁷ contre la perception d'un salaire concernent 1) l'incapacité à définir l'excellence ; 2) les doutes sur la possibilité même d'enseigner l'excellence, mis en lumière par la méfiance des sophistes à l'endroit de l'honnêteté de leurs élèves⁸ ; 3) le désir de ne pas réserver

¹ E. g. *Ménon* 90b-e. Perrin-Saminadayar (2004) montre que la perception d'un salaire pour l'enseignement, y compris l'enseignement de la philosophie, était monnaie courante dans l'Antiquité. Dans l'Antiquité tardive, les salaires des enseignants étaient fixés par la loi (Cribiore, 2001, p. 62). En ce qui concerne les salaires des philosophes dans le Bas-Empire, voir Goulet, 2017, p. 628-632 ; 660-661.

² E. g. par les parents. Corey, 2002, p. 195, n. 19.

³ *Ap.* 20a-c ; 33a ; *Crat.* 384c ; *Euthyd.* 304a-c ; *Gorg.* 519c-d ; *Hipp. ma.* 282b-d ; *Lachès* 186c ; *Ménon* 91a sq. ; *Prot.* 310d-e ; 311d-e ; 328b ; 349a ; *Soph.* 222e-223a ; 231d ; 233b ; *Theæt.* 167c-d (abréviations Bailly).

⁴ *Mem.* I 6, 13 et *Cyn.* XIII 8-9.

⁵ *Nic.*, 9, 1, 1164a 24-33. Selon Lynch (1972, p.83), Aristote n'aurait pas reçu de salaire pour son enseignement, quoique Plutarque (*Alex.* 7, 2) en dise autrement.

⁶ *Réfutations sophistiques* 165a20. Ce qui explique le refus de Socrate de percevoir un salaire : il serait inacceptable que le Socrate de Platon, qui clame son ignorance, soit rétribué pour une compétence qu'il ne possède pas (Hénaff, 2002, p. 78). Cette remarque n'est pas valable pour le Socrate de Xénophon, qui est bel et bien détenteur d'un savoir.

⁷ Les arguments sont également présentés en tout ou en partie chez Schaps (2003, p. 147) ; Dixsaut (2000, p. 201) ; etc.

⁸ Pour Hénaff (2002, p. 54), si les sophistes avaient foi en leur enseignement, ils auraient confiance en ceux qu'ils ont formés, or ce n'est pas le cas.

l'enseignement de l'excellence à des élèves fortunés ; 4) le désir de pouvoir choisir pour élèves ceux qui sont suffisamment doués pour apprendre ce qu'est l'excellence, à savoir les élèves dotés des qualités du naturel philosophe (Dixsaut, 1998) ; 5) la valorisation de la relation d'amitié entre le maître et son élève, sans laquelle le maître payé à la leçon peut être comparé à la prostituée payée à l'acte ; 6) la critique de l'amour de l'argent qu'implique le fait de percevoir un salaire⁹, et qui apparente la sophistique à la chrématistique¹⁰.

Le refus de recevoir un salaire repose en effet sur des conceptions particulières de la philosophie, de l'enseignement, de la relation maître-élève et de l'argent, qui ont un impact sur la manière dont on conçoit la rétribution de l'enseignant : celui-ci, en effet, développe une relation d'amitié avec son élève, or une personne que l'on paie est une personne avec laquelle on ne souhaite pas entrer en relation¹¹ — c'est là la raison pour laquelle Xénophon compare les sophistes à des prostitués :

τὴν τε γὰρ ὥραν ἐὰν μὲν τις ἀργυρίου πωλῇ τῷ βουλομένῳ, πόρνοναὐτὸν ἀποκαλοῦσιν, ἐὰν δέ τις, ὃν ἂν γνῶ καλόν τε καὶ ἀγαθὸν ἐραστὴν ὄντα, τοῦτον φίλον ἑαυτῷ ποιῇται, σῶφρονα νομίζομεν· καὶ τὴν σοφίαν ὡσαύτως τοὺς μὲν ἀργυρίου τῷ βουλομένῳ πωλοῦντας σοφιστὰς [ὥσπερ πόρνους] ἀποκαλοῦσιν, ὅστις δὲ ὃν ἂν γνῶ εὐφυᾶ ὄντα διδάσκων ὃ τι ἂν ἔχῃ ἀγαθὸν φίλον ποιεῖται, τοῦτον νομίζομεν, ἃ τῷ καλῷ καὶ ἀγαθῷ πολίτῃ προσήκει, ταῦτα ποιεῖν.

En effet, si quelqu'un vend sa jeunesse pour de l'argent à qui la désire, on l'appelle un prostitué ; mais si quelqu'un se fait un ami de celui en qui il a reconnu un amant vertueux, nous le tenons pour quelqu'un de sensé. Il en va de même pour le savoir : ceux qui le vendent pour de l'argent à qui le désire, on les appelle des sophistes ; mais l'homme qui se fait un ami de celui en qui il a reconnu un bon naturel, en lui enseignant ce qu'il sait de bien, nous croyons qu'il fait ce qu'il convient à un bon et honnête citoyen de faire. (*Mémoires* I 6, 13, trad. Dorion)

Cette critique virulente laisse entendre que, pour Xénophon, la rétribution de l'enseignant est problématique dans la mesure où elle introduit une asymétrie dans le rapport entre élève et enseignant, étant donné que la dimension contractuelle d'un tel rapport vénal empêche précisément toute forme d'amitié. Toutefois, l'analyse xénophontienne tend à occulter le fait qu'indépendamment du paiement d'un salaire, la relation entre l'élève et le maître de philosophie est déjà asymétrique, Socrate étant chez

⁹ Sur la critique de la vénalité, Too, 2000, p. 19 ; Hénaff (2002, p. 92-99) note que le marchand est précisément celui qui est privé de loisir (*neg-otium, a-scholia*).

¹⁰ Pour Aristote, une telle quête de profit est le signe de la *pleonexia*, un désir insatiable (*Soph. el.* XI, 171b27). Hénaff, 2002, p. 108.

¹¹ Comme le note Hénaff (2002, p. 138), « la relation se clôt avec le paiement et la réception du produit ».

lui un savant dispensant ses connaissances à ses compagnons¹². Ainsi, les bienfaits de Socrate à l'endroit de ses compagnons sont tels que ceux-ci ne pourraient les lui rendre (Azoulay, 2004, p. 136-138)¹³. Quels bienfaits, justement, les compagnons de Socrate sont-ils en mesure de lui rendre ? Alors que la littérature récente oppose le plus souvent la perception d'un salaire à la vocation enseignante, cette contribution vise à examiner les profits matériels d'abord, puis les profits intellectuels et moraux qui font de l'enseignement une activité gratifiante, qui mérite d'être choisie pour elle-même. Nous nous appuierons pour ce faire sur les œuvres de Platon, de Xénophon et d'Aristote, dans lesquelles les critiques de l'enseignant salarié sont les plus virulentes.

1. Socrate recevait-il de l'argent pour son enseignement ?

S'il est ainsi indigne d'un véritable philosophe de recevoir un salaire pour son enseignement, on peut se poser la question suivante : dans les faits, Socrate refusait-il réellement toute forme de rétribution matérielle pour son enseignement ? Ceci, en supposant bien sûr que Socrate enseignait, ce qui est un autre problème : contrairement à ce qu'on pourrait penser, ce n'est pas parce que Socrate ne prétend pas enseigner qu'il ne perçoit pas de salaire, mais bien parce que, pour lui, le savoir transmis est incommensurable et qu'il est donc impossible d'en fixer le prix (Dixsaut, 2000, p. 201 ; Goulet, 2017, p. 629). Or, comme le souligne Aristote, la monnaie ne peut fonctionner qu'à condition que les choses soient commensurables¹⁴, ce qui n'est pas le cas du savoir et de l'argent, qui « n'ont aucune commune mesure » (Aristote, *Éthique à Eudème* VII 10, 1243b21, trad. Décarie).

C'est sans doute la raison pour laquelle Platon reproche aux sophistes de mesurer la valeur du savoir qu'ils dispensent à la somme de l'argent gagné (Hénaff, 2002, p. 45)¹⁵. Cela dit, bien que les témoignages de Xénophon et de Platon nient que Socrate ait fixé un prix pour son enseignement, ils ne semblent pas exclure que Socrate ait, dans les faits, bénéficié des richesses de ses élèves (Corey, 2002)¹⁶.

¹² Au contraire du Socrate de Platon qui proclame son ignorance, le Socrate de Xénophon possède des compétences dans divers domaines, e. g. la politique. Voir Dorion, 2010, p. XCIII-XCV.

¹³ On retrouve aussi cette idée chez Aristote, qui parle de « proportionnalité » pour désigner de telles situations, l'inégalité n'empêchant pas l'amitié pourvu que l'amour que chacun porte à l'autre corresponde à son mérite (Aristote, *Eud.* VII 9, 1241a 35-b40 ; *Nic.* VIII 8, 1158b 11-1159a4).

¹⁴ *Nic.* V, 1133b 10-29.

¹⁵ E. g. Platon, *Hipp. ma.* 283b : « ce qui distingue le savant, c'est qu'il est celui qui peut gagner le plus d'argent » (trad. Fronterotta et Pradeau).

¹⁶ Voir le témoignage d'Aristophane, dont le Socrate perçoit un salaire dans les *Nuées* (Hénaff 2002, p. 70).

1.1 Xénophon et le partage des richesses entre amis

Du côté de Xénophon, la manière dont Socrate tire profit de son enseignement s'explique par la nature même de l'enseignement qu'il dispense et par sa conception de la richesse (Dorion, 2016, p. 186-187). La richesse, chez Xénophon, est intimement liée à la vertu puisqu'elle se définit de manière relative : être riche, c'est posséder plus que ce dont on a besoin. Par conséquent, il y a deux manières de devenir riche : la première consiste à accroître ses richesses et la seconde à limiter ses besoins. Cette dernière manière d'acquérir des richesses est, aux yeux du Socrate de Xénophon, supérieure à la première, car elle permet d'être autarcique et donc de se rapprocher de la divinité (Dorion, 2016, p. 195-196). D'après le témoignage de Xénophon, Socrate est savant dans les deux domaines. Toutefois, si on l'examine personnellement, sa richesse est plutôt liée à la limitation de ses besoins : quand bien même il ne posséderait pas grand-chose — ce qui est le cas, le fait est bien connu — Socrate a si peu de besoins qu'il se trouvera toujours suffisamment riche pour tous les combler (Schaps, 2003, p. 143). Être riche pour Xénophon c'est posséder plus que ce dont on a besoin, ce qui signifie que la richesse peut être atteinte grâce à la maîtrise de soi (*enkrateia*). Par conséquent, lorsqu'il enseigne l'*enkrateia* à ses amis, Socrate leur permet de s'enrichir :

τοὺς γὰρ τοιοῦτους ἡγεῖτο παιδευθέντας οὐκ ἂν μόνον αὐτοὺς τε εὐδαίμονας εἶναι καὶ τοὺς ἑαυτῶν οἴκους καλῶς οἰκεῖν, ἀλλὰ καὶ ἄλλους ἀνθρώπους καὶ πόλεις δύνασθαι εὐδαίμονας ποιεῖν.

Il considérait que ces gens, lorsqu'ils sont éduqués, étaient non seulement prospères eux-mêmes et de bons administrateurs de leurs propres domaines, mais qu'ils étaient également en mesure de rendre prospères d'autres hommes et des cités (Xénophon, *Mémoires* IV 1, 2, trad. Dorion).

L'éducation est donc la clé de la prospérité puisque l'homme vertueux, maître de lui-même, ne dépense pas son avoir en vue de satisfaire de faux besoins (qu'il s'agisse de vins coûteux, de vêtements luxueux, ou de courtisanes ruineuses).

Socrate enseigne à ses amis comment être maîtres d'eux-mêmes et, par conséquent, riches. De ce fait, Socrate s'enrichit lui-même puisqu'il amène ses amis à mettre leurs biens en commun avec lui de sorte que, s'il n'obtient pas de salaire pour son enseignement, Socrate n'en est pas pour autant privé de ressources — seulement, les ressources dont il dispose ne lui appartiennent pas en propre.

τὸν δὲ φθόνον παντάπασιν ἀφαιροῦσι, τὰ μὲν ἑαυτῶν ἀγαθὰ τοῖς φίλοις οἰκεῖα παρέχοντες, τὰ δὲ τῶν φίλων ἑαυτῶν νομίζοντες.

Ils éliminent toute occasion d'envie, en mettant leurs propres biens à la disposition de leurs amis, comme s'ils leur appartenaient en propre, et en considérant que les biens de leurs amis leur appartiennent également (Xénophon, *Mémoires* II 6, 23, trad. Dorion).

Cette attitude vis-à-vis du salariat n'est ni propre à Socrate ni même aux philosophes : d'autres maîtres, plutôt que de demander un salaire, s'attendent à bénéficier des largesses de leurs élèves (Cribiore, 2001, p. 52)¹⁷ ou à être payés en nature (Cribiore, 2001, p. 62)¹⁸. L'homme dont les amis sont ainsi éduqués à la maîtrise de soi quant aux plaisirs du corps — ce qui leur permet d'être riches car ils ne dilapident pas leur argent pour satisfaire de faux besoins — sera prospère lui-même, puisque comme le dit le dicton, « tout est commun entre amis ». En d'autres termes, celui qui enseigne l'*enkrateia* à ses amis s'enrichit lui-même¹⁹.

Ainsi le Socrate de Xénophon, sans percevoir de salaire pour son enseignement, ne s'enrichit pas moins grâce à lui : pour lui la richesse dépend non du montant d'argent qu'on possède mais bien de la maîtrise de soi et du savoir (Schaps, 2003, p. 143) — deux choses dont le Socrate de Xénophon est loin d'être dépourvu.

1.2 Platon et la dépendance financière du philosophe

Si l'argumentation diffère chez Platon, le résultat est le même. Le Socrate de Platon bénéficie en effet des largesses de ses compagnons et n'a pas de réticences à être dépendant financièrement : l'exercice de la philosophie demande du temps, et non l'indépendance économique (Larivée, 2016, p. 228). L'abondance économique, en revanche, est une condition nécessaire pour disposer du loisir nécessaire à l'exercice de la philosophie (Helmer, 2010, p. 33)²⁰. Contrairement à Xénophon, Platon n'a donc pas de scrupules à affirmer que Socrate est pauvre.

Par ailleurs, Platon, dans la *République* 369b-d, fait de l'économie une œuvre non individuelle mais collective, et la situe sur le terrain politique (Helmer, 2010, p. 40). Cela signifie qu'il n'est pas nécessaire que chaque individu soit capable de subvenir à tous ses besoins, mais bien que l'important, pour Platon, est que la collectivité soit capable de subvenir à ses besoins : « chaque groupe y remplit sa fonction au profit de toute la cité, laquelle repose donc sur un échange de prestations mutuelles entre ses groupes fonctionnels (V, 463a-b) » (Helmer, 2010, p. 41). Aussi le philosophe, dont l'action

¹⁷ Voir *P. Lond.* VII.1941 et *P. Cair. Zen.* 59060 et 59061.

¹⁸ C'est le cas dans de nombreux corps de métiers : il ne s'agit pas d'une pratique propre aux enseignants.

¹⁹ Xénophon, *Hiéron* XI, 13.

²⁰ Dans l'Antiquité, on associe communément l'enseignement gratuit que dispense Platon à sa fortune personnelle (Olympiodore, *In Alc.* 140-141), mais d'après Goulet (2017, p. 629) il est plus probable que le patrimoine de l'Académie se soit accru au fil du temps.

d'enseignement de l'excellence profite à toute la cité, y remplit-il son rôle et n'a-t-il pas à recevoir pour cela d'avantage plus spécifique que n'importe quel autre membre de la communauté qui contribue à l'intérêt commun. La logique collective de l'économie domestique explique ainsi que le philosophe n'exige pas, en plus, de salaire pour une prestation qui est l'objet d'une contre-prestation. Aussi, le Socrate de Platon peut dispenser son enseignement gratuitement, d'une part, parce qu'il n'y a pour lui aucune honte ni difficulté éthique associée au fait d'être pauvre et, d'autre part, parce que son rattachement à une communauté politique lui permet de recevoir le nécessaire à sa consommation et à son divertissement sans pour autant devoir passer par la perception d'un salaire.

2. En quoi l'enseignement est-il une activité gratifiante ?

Ainsi, la critique du salariat que l'on trouve chez Xénophon et chez Platon ne repose ni sur le refus que le philosophe s'enrichisse grâce à son enseignement, ni sur la valorisation de la pauvreté, mais plutôt sur une conception relative et collective de la richesse. L'enseignement dispensé gratuitement comporte en outre pour le philosophe des avantages non négligeables qui ne sont pas de nature matérielle, mais éthique et théorétique. En refusant de percevoir un salaire pour son enseignement, le philosophe garantit sa propre liberté et forge des amitiés durables. C'est précisément grâce à cette liberté et à cette amitié qu'il peut mieux exercer son activité philosophique, puisqu'elles la favorisent. Enfin, en refusant de percevoir un salaire pour son enseignement de l'excellence, le philosophe, qui aide ses concitoyens à acquérir la maîtrise de soi et entretient avec eux des liens d'amitié, contribue au développement et au maintien du lien social à l'intérieur de la cité.

2.1 L'enseignement gratuit garantit la liberté

Chez Xénophon, la critique du salariat qui concerne la valorisation d'une relation d'amitié entre le maître et son élève, laquelle est rendue impossible par la transaction financière qu'implique le salariat, découle directement de cette autre critique du salariat dans laquelle on stipule que le maître devrait pouvoir choisir ses élèves. En choisissant ses élèves — que ce soit sur la base de leur naissance ou de leurs bonnes dispositions à la philosophie — le maître garantit sa propre liberté.

τούτου δ' ἀπεχόμενος ἐνόμιζεν ἐλευθερίας ἐπιμελεῖσθαι· τοὺς δὲ λαμβάνοντας τῆς ὁμιλίας μισθὸν ἀνδραποδιστὰς ἑαυτῶν ἀπεκάλει διὰ τὸ ἀναγκαῖον αὐτοῖς εἶναι διαλέγεσθαι παρ' ὧν [ἄν] λάβοιεν τὸν μισθόν.

Il [*scil.* Socrate] croyait qu'en s'abstenant de salaire il veillait sur sa liberté. Quant à ceux qui reçoivent un salaire pour leur fréquentation, il les appelait « ceux qui

s'asservissent eux-mêmes²¹ », puisqu'ils étaient contraints de s'entretenir avec ceux qui leur versaient un salaire. (Xénophon, *Mémoires* I 2, 6, trad. Dorion)

Celui qui reçoit un salaire doit en effet accomplir le travail pour lequel il est payé, ce qui est particulièrement problématique lorsque le contrat suppose d'enseigner la vertu : alors que le sophiste qui échoue à enseigner la vertu se rend coupable de fraude, le philosophe qui enseigne gratuitement ne peut se rendre coupable d'un tel charlatanisme, lors même que, tel le Socrate de Platon, il clamerait son ignorance (Too, 2000, p. 24-25)²².

Par ailleurs, l'argent perçu à titre de salaire est susceptible de provoquer l'envie et la jalousie, de sorte qu'en partageant gratuitement son savoir le philosophe s'assure une certaine tranquillité d'esprit non seulement parce qu'il ne craindra pas pour sa sécurité (Xénophon, *Cyr.* VIII, 2, 19. Dorion, 2016, p. 188) mais aussi parce que, comme le souligne Antisthène dans le *Banquet* de Xénophon,

καὶ μὴν καὶ τὸ ἀβρότατόν γε κτῆμα, τὴν σχολὴν ἀεὶ ὀρᾷτέ μοι παροῦσαν, ὥστε καὶ θεᾶσθαι τὰ ἀξιοθέατα καὶ ἀκούειν τὰ ἀξιάκουστα καὶ ὁ πλείστου ἐγὼ τιμῶμαι, Σωκράτει σχολάζων συνδιημερεύειν.

Le bien le plus doux, le loisir, ne me fait jamais défaut, vous le voyez, si bien que je peux voir ce qui mérite d'être vu, entendre ce qui mérite d'être entendu, et, ce que je prise le plus, passer mes journées avec Socrate sans autre affaire. (Xénophon, *Banquet* 4, 44, trad. Chambry)

En effet, celui qui possède beaucoup d'argent est constamment sollicité,²³ de telle sorte qu'il n'est pas libre de passer son temps comme il le souhaite. Or le loisir est valorisé puisqu'il permet notamment de se consacrer à la vie politique (Coin-Longeray, 2001, p. 253-255). De plus, la possession de richesse n'est pas toujours un bien, car ceux qui possèdent beaucoup d'argent sont aussi ceux qui en ont le plus besoin (Dorion, 2016 ; Schaps, 2003, p. 144-145).

Du côté platonicien, la cupidité — souvent considérée comme la cause principale de la perception de salaire par les sophistes (Bonazzi, 2016, p. 47-48) — est associée au contraire à un défaut de liberté (Helmer, 2016, p. 201-202), ce qui explique que même si le Socrate de Platon ne valorise pas l'indigence, sa pauvreté étant subie plutôt que

²¹ L'esclave était appelé *andrapodon* (Vilatte, 1995, p. 42).

²² Sur l'incapacité du sophiste à remplir sa part du contrat, voir Aristote, *Nic.* IX, 1164a27-32 : « Mais il y en a parmi eux qui prennent d'abord l'argent, puis ne font rien de ce qu'ils avaient prétendu faire, vu les excès de leurs annonces publicitaires ; et ils se retrouvent bien entendu l'objet de plaintes, puisqu'ils n'accomplissent pas ce qui était convenu. Mais c'est peut-être ce que les sophistes sont contraints de faire, vu que personne ne débourserait de l'argent pour ce qu'ils savent ! » (trad. Bodéüs)

²³ Xénophon, *Æc* 2 ; *Conv.* 4, 45.

choisie, il n'en invite pas moins ses concitoyens à réviser la place qu'occupent les richesses dans la hiérarchie de leurs valeurs (Larivée, 2016, p. 227-233).

Enfin, chez Aristote, soulignons que la liberté peut être atteinte lorsqu'un individu possède ce qui est nécessaire à sa subsistance, en termes de valeur d'usage (Hénaff, 2002, p. 116-121). Or la liberté est, chez lui, requise pour l'exercice de la vertu : pour qu'une action soit vertueuse, il faut en effet qu'elle soit librement choisie par l'agent²⁴. Asservi par la perception d'un salaire, le maître se consacre à l'acquisition de l'argent. Celui-ci n'a toutefois qu'une valeur d'échange, et, à ce titre, ne lui permet pas d'atteindre l'autarcie qui est la condition de sa liberté. En outre, le maître salarié se prive, par la même occasion, de la possibilité d'exercer l'amitié, qui est aussi une vertu chez Aristote²⁵.

2.2 L'enseignement permet de se faire des amis

Car en choisissant ses élèves, le maître se choisit en fait des amis :

ἐπίστευε δὲ τῶν συνόντων ἑαυτῷ τοὺς ἀποδεξαμένους ἅπερ αὐτὸς ἐδοκίμαζεν εἰς τὸν πάντα βίον ἑαυτῷ τε καὶ ἀλλήλοις φίλους ἀγαθοὺς ἔσεσθαι.

Il [*scil.* Socrate] avait la conviction que ceux de ses compagnons qui adoptaient ce qu'il recommandait seraient leur vie durant de bons amis, aussi bien pour lui-même que les uns pour les autres (Xénophon, *Mémoires* I, 2, 8, trad. Dorion).

Pour Xénophon, l'amitié est elle-même une richesse, car les biens extérieurs se définissent par la capacité qu'a l'individu d'en faire un usage profitable (Dorion, 2016, p. 172).

Or, comme nous l'avons vu, la gratuité est un enjeu de l'enseignement de l'excellence car elle est la condition de possibilité d'une véritable relation d'amitié entre le maître et son élève. L'importance d'une telle amitié — au sens fort, c'est-à-dire que l'amitié entre le maître et l'élève n'est pas fondée sur l'utilité ou le plaisir, mais sur la vertu²⁶ — est prégnante dans l'œuvre de Platon comme dans celle de Xénophon, comme en témoigne le fait que, chez eux, Socrate n'a pas d'élèves (*mathêtai*) mais bien des compagnons (*sunontes*) (Tarrant, 2005 ; Cambron-Goulet, 2017b). L'enseignement que l'on donne est une prestation telle que dans le savoir qui est reçu par l'élève se trouve

²⁴ *Nic.* II 2, 1105a 30-35.

²⁵ *Eud.* II, 1221a 7.

²⁶ Aristote, *Eud.* VII, 1236a30-1238b14. L'amitié selon l'utilité suppose que l'on paie son dû avec exactitude, tandis que l'amitié selon la vertu suppose que la réponse soit évaluée d'après l'intention ; or ce sont les partenaires qui déterminent la nature de leur accord (Hénaff 2002, p. 140-141). On peut ainsi dire si le salariat n'est pas incompatible avec l'enseignement, l'exactitude du paiement, elle, l'est, étant donné l'incommensurabilité du savoir.

quelque chose du maître, une forme de plus-value symbolique qui l'oblige à donner en retour (Hénaff, 2002, p. 167) et qui garantit la pérennité de la relation. L'élève demeure l'élève *du maître*, une formulation qui met en valeur le parallèle entre éducation et lien filial (Too, 2000, p. 50).

2.3 L'amitié favorise l'activité propre du philosophe

Prenons donc pour acquis que la gratuité de l'enseignement de l'excellence que dispensent les philosophes est ainsi liée à leur valorisation de l'amitié et examinons plutôt les effets de cette relation d'amitié sur l'activité philosophique. Chez Xénophon, l'inscription dans la longue durée de la relation entre le maître et l'élève est cruciale dans la mesure où la vertu s'apprend essentiellement par imitation (*Mémoires* I, 2, 17-18). Aussi, lorsque le modèle disparaît à la fin de la leçon, l'élève se trouve démun, ce qui entraîne la nécessité que la relation se poursuive dans le temps (Cambron-Goulet, 2017b) — ce que garantit la relation d'amitié. Or cette amitié, qui est nécessaire à la bonne progression de l'élève, est avantageuse pour le maître lui-même, parce qu'elle lui permet justement d'exercer son excellence, comme le remarque Xénophon :

ὅταν μὲν γάρ τις ὁρᾶται ὑπὸ τοῦ ἐρωμένου, ἅπας ἑαυτοῦ ἐστὶ βελτίων καὶ οὔτε λέγει οὔτε ποιεῖ αἰσχρὰ οὐδὲ κακά, ἵνα μὴ ὀφθῇ ὑπ' ἐκείνου.

Lorsqu'il est sous les regards de l'être aimé, tout homme se surpasse ; il évite les paroles et les actes coupables, répréhensibles, pour qu'ils ne lui tombent pas sous les yeux. (Xénophon, *Art de la chasse* XII, 20, trad. Delebecque)

Platon estime de même que les recherches philosophiques gagnent à être entreprises en commun²⁷ et que l'activité philosophique consiste à chercher ensemble la vérité²⁸. La méthode de recherche que préconise le Socrate de Platon suppose en effet une discussion sincère :

[la méthode socratique consiste à] rechercher une vérité morale, au moyen d'une argumentation par questions et réponses, au cours de laquelle une thèse est débattue seulement si elle est affirmée comme étant la croyance propre du répondant, et elle est considérée comme réfutée seulement si sa négation est déduite des croyances propres au répondant. (Vlastos 1983, trad. Dixsaut, 2000, p. 197)

²⁷ Fraisse, 1974, p. 154. Platon, *Prot.* 330b ; 343b.

²⁸ *Ménon* 80d ; 89e-90b ; *Crat.* 384c ; *Hipp. ma.* 295b ; *Crit.* 48d ; *Charm.* 158d et 165b ; *Lachès* 201a ; *Gorg.* 505^e ; *Theæt.* 151e.

Or, la sincérité requise pour l'activité philosophique (Cambron-Goulet, 2016, p. 204) se trouve favorisée par l'amitié, qui réduit le risque qu'en exprimant le fond de sa pensée, celui qui parle mette à mal la relation²⁹.

Pour Aristote également, même si elle peut être menée seul — le sage, s'il se suffit à lui-même, ne saurait en effet avoir besoin d'amis³⁰ — l'activité philosophique est plus facilement exercée avec autrui :

ὁ δὲ σοφὸς καὶ καθ' αὐτὸν ὢν δύναται θεωρεῖν, καὶ ὅσῳ ἄν σοφώτερος ᾖ, μᾶλλον· βέλτιον δ' ἴσως συνεργοὺς ἔχων, ἀλλ' ὅμως αὐταρκέστατος.

Le sage, même livré à lui-même, est en mesure de méditer. Mieux vaut sans doute exercer cette activité avec des collaborateurs, mais malgré tout, c'est lui qui se suffit le plus à lui-même (Aristote, *Éthique à Nicomaque*, X, 7, 1177a34-b1, trad. Bodéüs).

L'excellence peut ainsi être apprise en collaboration, lorsque des amis partagent « discussions et pensée³¹ ». L'amitié que partagent le maître et son élève permet ainsi non seulement à l'élève, mais aussi au maître, d'apprendre et d'exercer l'excellence. Or cette acquisition de qualités morales est profitable pour l'un comme pour l'autre, considérant que, pour Aristote, la vertu résulte de l'habitude et doit par conséquent être exercée régulièrement si l'on souhaite être vertueux. La recherche en commun permet au maître, en d'autres termes, d'exercer sa sagesse. Or la sagesse, vertu attachée à l'activité philosophique, est chez Aristote l'une des deux vertus qui déterminent la nature de l'homme — la seconde étant la sagacité sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir (Bodéüs, 2002, p. 193). L'exercice de la sagesse, par le biais de l'activité philosophique, permet au maître de se réaliser pleinement sur le plan intellectuel.

De plus, aux yeux d'Aristote, en recevant un salaire pour sa peine, le philosophe, loin d'apprendre l'excellence, risquerait d'être corrompu, en plus de faire l'erreur de rechercher un moyen plutôt qu'une fin³² — sans compter qu'en mettant ainsi un prix sur son temps, le maître, qui reçoit un salaire, subvertit toute forme de libre association (Hénaff, 2002, p. 125-126). La philosophie étant, en somme, une quête commune du savoir et un savoir en tant que tel, elle ne saurait être l'objet d'une démarche vénale (Hénaff, 2002, p. 80-81), non seulement parce que l'objet de son enseignement n'est pas une compétence déterminée, mais parce que celui qui enseigne est lui-même, au moment

²⁹ L'expression de la parole franche implique le risque de miner la relation (Foucault, 2009, p. 13).

³⁰ Ce n'est en effet pas pour accéder à l'autarcie qu'il possède déjà, mais pour partager le plus grand bien qui soit que le sage a des amis (*Eud.* VII, 121244b1-1245b 19).

³¹ *Nic.* IX, 10, 1170b 10-14. Fraisse 1974, p. 274.

³² Aristote, *Rhet.* 1390b 32-1391a 8. Schaps, 2003, p. 149.

où il enseigne, en quête de ce qu'il enseigne. Cette progression commune vers la connaissance fait partie de la rétribution du maître.

2.4 La gratuité de l'enseignement garantit l'unité de la cité

En outre, chez Platon, la gratuité de l'enseignement qui s'inscrit dans une logique de prestations et de contre-prestations soude la communauté, car l'organisation en cité n'a pas pour seule vocation de permettre à chacun de simplement subsister, mais plutôt de substituer un intérêt commun à la somme des intérêts individuels (Helmer, 2010, p. 41), ce qui implique également de combler des besoins d'ordre anthropologique, tels que le besoin de se divertir par des plaisirs gratuits (Helmer, 2010, p. 62)³³. En se spécialisant dans l'enseignement de l'excellence, une activité qui n'est pas « productive³⁴ », le philosophe n'en consacre pas moins son temps à l'intérêt commun, en fonction de ses talents naturels, qui ne peuvent, bien sûr, s'étendre à tous les domaines (Helmer, 2010, p. 45), mais qui visent de manière plus spécifique l'unité de la cité. Or, l'unité de la cité sera précisément réalisée si ses membres parviennent à « limiter leurs besoins [et] à éduquer leurs appétits » (Helmer, 2010, p. 53), ce qui correspond tout à fait à l'objet de l'enseignement du Socrate de Xénophon :

καὶ οἰκοδομησάμενοι οἰκίας, θέρους μὲν τὰ πολλὰ γυμνοὶ τε καὶ ἀνυπόδητοι ἐργάσονται, τοῦ δὲ χειμῶνος ἡμφιεσμένοι τε καὶ ὑποδεδεμένοι ἱκανῶς· θρέψονται δὲ ἐκ μὲν τῶν κριθῶν ἄλφιτα σκευαζόμενοι, ἐκ δὲ τῶν πυρῶν ἄλευρα, τὰ μὲν πέψαντες, τὰ δὲ μάζαντες, μάζας γενναίας καὶ ἄρτους ἐπὶ κάλαμόν τινα παραβαλλόμενοι ἢ φύλλα καθάρᾳ, κατακλινέντες ἐπὶ στιβάδων ἐστρωμένων μίλακί τε καὶ μυρρίναις, εὐωγήσονται αὐτοὶ τε καὶ τὰ παῖδιά, ἐπιπίνοντες τοῦ οἴνου, ἐστεφανωμένοι καὶ ὑμνοῦντες τοὺς θεοὺς, ἡδέως συνόντες ἀλλήλοις, οὐχ ὑπὲρ τὴν οὐσίαν ποιούμενοι τοὺς παῖδας, εὐλαβούμενοι πενίαν ἢ πόλεμον.

[Les citoyens] vont aussi construire des habitations et, durant l'été, la plupart exerceront leurs occupations sans vêtements ni chaussures, mais l'hiver venu, ils seront vêtus et chaussés comme il faut. Ils se nourriront de farines qu'ils auront préparées à partir de l'orge, ou encore du froment de blé, ils les feront griller, ou ils les pétriront, pour en faire de belles galettes et des pains servis sur du chaume ou sur des feuilles bien propres. Étendus sur des couches fleuries de smilax et de myrte, ils se régaleront, eux et leurs enfants, à boire du vin, la tête couronnée et chantant des hymnes de louange aux dieux. C'est ainsi qu'ils vivront heureux, rassemblés les uns les autres, évitant une progéniture qui excéderait leurs

³³ Comme le note Berthoud (1981, p. 35), le besoin et la reconnaissance du besoin de l'autre fondent le lien social.

³⁴ Au sens où l'entend e. g. Adam Smith (Hénaff, 2002, p. 28-29).

ressources, pour se prémunir contre la misère et la guerre. (Platon, *République* II, 372a-d, trad. Leroux).

Parce qu'il permet de ramener la norme des désirs humains à une saine mesure³⁵, l'enseignement du philosophe occupe une place justifiée dans la logique de division du travail que permet l'agglomération en cité (Hénaff, 2002, p. 86-87). Celui-ci peut donc légitimement prétendre à une part des biens matériels mis en commun par ses élèves³⁶, qu'il recevra comme un don plutôt que comme un paiement. Ces deux modes de rétribution sont inconciliables : celui qui vend quelque chose comme un marchand ne peut, en outre, obtenir de son client la reconnaissance (Hénaff, 2002, p. 72-73), et l'absence de cette réciprocité montre bien que l'individu, qui recherche l'argent pour lui-même refusant de substituer un intérêt commun à ses intérêts propres, ne peut être considéré comme un véritable citoyen (Hénaff, 2002, p. 123). Pour que l'enseignement serve les intérêts de la communauté, les intérêts individuels, ceux des enseignants autant que ceux des élèves, doivent se subordonner aux intérêts communs (Too, 2000, p. 57). Or, l'absence de propriété privée et donc d'échange marchand garantit le dévouement de chacun à la cité, d'où l'intérêt d'un tel système de prestations et de contre-prestations³⁷ et de collectivisation des richesses dans la cité idéale platonicienne — et c'est exactement la situation dans laquelle se trouve le Socrate de l'*Apologie* qui, en refusant de recevoir un salaire pour son enseignement (Larivée, 2016, p. 239-240), obtient de ses élèves la reconnaissance. En effet, la mollesse, ou l'absence de maîtrise de soi, qui est le résultat d'une éducation déficiente³⁸, a pour effet de dissoudre le lien social (Helmer 2010, p. 79). Une telle dissolution de la communauté peut être prévenue par l'apprentissage de l'excellence, qui est l'objet de l'enseignement philosophique, mais aussi par le développement d'une forme particulière d'amitié qui est « l'essence même du lien social » (Hénaff, 2002, p. 89). Or, c'est une telle amitié qui survient entre le maître et son élève lorsque l'enseignement de l'excellence est dispensé gratuitement, favorisant une forme de générosité réciproque.

³⁵ Sur la limitation des désirs à l'intérieur de « la limite des biens nécessaires » dont la transgression est l'origine de la guerre dans la cité juste : Helmer, 2010, p. 54-57.

³⁶ C'est ce qu'on observe chez Xénophon, mais Schaps (2003, p. 155) souligne qu'un tel système de dons et de contre-dons n'est nulle part proposé par Platon, Xénophon ou Aristote pour d'autres activités.

³⁷ Le terme de « prestation somptuaire » est sans doute plus exact que celui de don pour décrire cette pratique (Hénaff, 2002, p. 155). Pour Mauss (1924), contrairement à ce que laisse entendre la définition courante du don, celui-ci n'est pas entièrement libre et oblige celui qui le reçoit, en le plaçant dans une situation d'infériorité par rapport au donateur ; et enfin, le don et contre-don se distinguent de l'échange en ce que l'une des deux parties sera toujours redevable à l'autre (Mayade-Claustre, 2002, p. 232-233). Le don sert à lier et à garantir des relations : en manifestant la générosité du donateur, ils lui confèrent du prestige (Hénaff, 2002, p. 30-31), aussi le don peut-il autant être vécu comme une acquisition de pouvoir (Bataille, 1967, p. 107) que comme une servitude, un pillage permanent, pour celui qui se trouve dans l'obligation de donner (Clastres, 1974, p. 28).

³⁸ Platon, *Lachès* 179c-180a. Voir Helmer, 2010, p. 59.

Socrati quum multa multi pro suis quisque facultatibus offerrent, Aeschines pauper auditor : « Nihil, inquit, dignum te, quod dare tibi possim, inuenio, et hoc uno modo pauperem me esse sentio. Itaque dono tibi quod unum habeo : me ipsum. Hoc munus rogo quaecumque est, boni consulas, cogitesque alios, quum multum tibi darent, plus sibi reliquisset. » Cui Socrates : « Quidni tu, inquit, mihi magnum munus dederis, nisi forte paruo te aestimas ? Habebo itaque curae, ut te meliorem tibi reddam quam accepi ». Vicit Aeschines hoc munere Alcibiadis parem diuitiis animum, et omnem iuuenum opulentorum munificentiam.

Comme Socrate recevait des offres de toutes sortes, chacun proportionnant la sienne à ses moyens, Eschine, un disciple pauvre, dit : « Je ne trouve rien à te donner qui soit digne de toi, et c'est par là seulement que je m'aperçois de ma pauvreté. Aussi je te fais don de la seule chose que je possède, de moi-même. Ce présent, je te demande, vaille que vaille, de l'agréer, en considérant que d'autres, s'ils t'ont donné beaucoup, se sont réservé encore davantage. » Socrate lui répondit : « Eh ! comment le présent que tu m'as fait ne serait-il pas précieux : trouves-tu par hasard que ta personne ait peu de prix ? C'est pourquoi je veillerai à te la rendre meilleure que je ne l'ai reçue. » Ce don mit Eschine au-dessus d'Alcibiade, dont l'âme était placée au niveau de ses richesses, et de la jeunesse dorée avec tous ses présents. (Sénèque, *Les bienfaits* I, 8, 1-2, trad. Veyne)

Évidemment, un tel système de prestations et de contre-prestations va à l'encontre d'une conception dichotomique de l'enseignement : celui-ci n'est alors ni pure vénalité (ce qu'on reproche aux sophistes), ni pure générosité (que l'on suppose chez les philosophes) (Too, 2000, p. 44). Le désintéressement de ceux qui offrent leur savoir gratuitement masque les bénéfices qu'ils tirent de leur enseignement à l'échelle collective — car il favorise la reproduction d'un ordre social donné (Too, 2000, p. 45) — plutôt que de manière individuelle. Et il va sans dire que l'activité philosophique est favorisée par l'organisation en cité (Narbonne, 2016, p. 91-100 ; Vernant, 1962, p. 44-64), qui permet de disposer du loisir nécessaire pour l'exercer, avantage individuel certes, mais qui prend appui dans la collectivité.

Cet argument suivant lequel la gratuité de l'enseignement favorise le lien social à l'intérieur de la cité répond à une préoccupation relative aux sophistes : ceux-ci sont en effet des professeurs itinérants, des étrangers, de sorte que les transactions économiques dans lesquelles ils sont impliqués mettent en lumière la nature non autarcique de la cité³⁹. En outre, du fait qu'ils n'entretiennent pas avec la cité de sentiment d'appartenance, il leur est difficile de comprendre les débats philosophiques et politiques qui y ont cours.

³⁹ Platon, *Tim.* 19e. Too, 2000, p. 23.

Leur enseignement est alors susceptible de ne pas être bénéfique à l'ensemble de la cité, ni même, à vrai dire, à leurs élèves (Too, 2000, p. 24).

Pour Aristote, le maître de philosophie ne saurait enseigner la vertu à ses concitoyens, la pratique de la vertu résultant d'un caractère qui y est formé par l'habitude, et de la sagacité de l'individu qui délibère correctement sur l'action à entreprendre (Cambron-Goulet, 2017a). Par conséquent, le maître de philosophie ne peut enseigner que les biens auxquels correspondent les fins que visent l'homme vertueux et les principes qui peuvent guider son action (Bodéüs, 2002, p. 200) : l'exercice de la sagesse par le biais de l'enseignement rend ainsi possible l'exercice de la sagacité dans l'action politique. Soulignons de plus que le véritable politique est celui qui exerce vertu et sagacité, la vertu allant de pair avec le bonheur humain, et la sagacité, cette « capacité rationnelle de bien délibérer (Bodéüs, 2002, p. 196) », permettant de déterminer les moyens d'atteindre une fin déterminée. Or la politique est chez Aristote un art architectonique, qui décide des finalités qui seront visées par toutes les autres activités. À ce titre, l'activité politique dans laquelle s'exerce la sagacité de l'homme est, avec l'activité philosophique, la seule activité qui permet à l'homme d'exercer son excellence ; elle est même la condition de possibilité de l'activité philosophique. L'enseignement de la philosophie permet ainsi de mettre en œuvre sagesse et sagacité.

Conclusion : la « gratuité » de l'enseignement philosophique en Grèce classique

En somme, sur le plan financier, la soi-disant gratuité de l'enseignement philosophique que dispense Socrate ne signifie ainsi nullement que le maître ne reçoit aucun bénéfice pécuniaire pour son enseignement, aussi convient-il de dépasser la dichotomie traditionnellement observée entre la rétribution de l'enseignant et une conception adéquate à la fois de la philosophie et de la relation entre le maître et l'élève. Mais une fois cela accordé, l'insistance des textes sur la gratuité de l'enseignement de la philosophie montre aussi que pour Platon, comme pour Xénophon ou pour Aristote, les avantages pécuniaires sont loin d'être centraux dans la manière dont se conçoit l'activité enseignante, notamment car l'argent ne peut être une fin en soi (Murgier, 2016, p. 68) — on ne souhaite être riche qu'en vue d'autre chose (Schaps, 2003, p. 148) — et que le don est le seul mode de rétribution qu'autorise l'asymétrie qui caractérise la relation entre l'enseignant et son élève (Hénaff, 2002, p. 142). En revanche, la liberté, l'amitié, l'activité philosophique et l'unité de la cité sont des choses qui peuvent être désirées pour elles-mêmes, et qui ne se subordonnent qu'au bien suprême, à savoir le bonheur. Mener une activité théorique en commun consiste en effet à se tourner ensemble dans la même direction — ce qui est la définition de l'amitié que propose Platon dans le *Lysis* : l'ami, c'est celui qu'on aime en vue du bien (220a-b) (Fraisie, 1974, p. 377-378). Offrir gratuitement son enseignement permet ainsi de contribuer doublement à l'unité de la

communauté, d'abord en entretenant avec ses membres une véritable relation amicale librement consentie et entretenue, et ensuite en favorisant chez ses élèves l'apprentissage de la limitation des besoins qui leur est nécessaire pour exercer la justice. Vivre libre dans une cité unie et juste, en partageant ses loisirs avec des amis : voilà des fins gratifiantes qui font de l'enseignement de la philosophie une activité avantageuse pour l'enseignant. Mais il y a plus encore : enseigner la philosophie permet au philosophe d'exercer sa propre excellence et, pour cette raison, c'est là une activité qui mérite d'être choisie pour elle-même.

Références

- Azoulay, V. (2004). *Xénophon et les grâces du pouvoir*, Paris, Publications de la Sorbonne.
- Bataille, G. (1967). *La part maudite*, Paris, Éditions de Minuit.
- Berthoud, A. (1981). *Aristote et l'argent*, Paris, Éditions Maspero.
- Blank, D. (1985). « Socratics versus Sophists on Payment for Teaching », *Classical Antiquity*, vol. 4, n° 1, p. 1-49.
- Bodéüs, R. (2002). *Aristote*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Bonazzi, M. (2016). « Antiphon le *philochrèmatos* », dans É. Helmer (dir.), *Richesse et pauvreté chez les philosophes de l'Antiquité*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, p. 47-58.
- Cambron-Goulet, M. (2016). « Banquets, beuveries et enseignement philosophique », dans J.-P. de Giorgio, F. Laurent et F. Le Borgne (dir.), *Espace-temps du dialogue littéraire*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p. 195-209.
- Cambron-Goulet, M. (2017a). « (Ir)rationalité et éducation chez Aristote », *Philosophical Inquiry in Education*, vol. 24, n° 2, p. 123-133.
- Cambron-Goulet, M. (2017b). « Teaching and Learning in Marinus », dans C. d'Amico, J. Finamore et N. Strok (dir.), *Platonic Inquiries: Selected Papers from the Thirteenth Annual Conference of the International Society for Neoplatonic Studies*, London, Prometheus Trust Publishers, p. 199-218.
- Clastres, P. (1974). *La société contre l'État*, Paris, Éditions de Minuit.
- Coin-Longeray, S. (2001). « Πενία et πένης : travailler pour vivre ? », *Revue de philologie, de littérature et d'histoire anciennes*, vol. 75, p. 249-256.
- Corey, D. (2002). « The Case against Teaching Virtue for Pay: Socrates and the Sophists », *History of Political Thought*, vol. 23, n° 2, p. 189-210.
- Criboire, R. (2001). *Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton, Princeton University Press.
- Dixsaut, M. (1998). *Le naturel philosophe*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Dixsaut, M. (2000). « Images du philosophe », *Kléos*, n° 4, p. 191-248.

- Dorion, L.-A. (2010). « Xénophon ». *Mémorables. Introduction générale. Livre I*, Paris, Les Belles Lettres.
- Dorion, L.-A. (2016). « Richesse et pauvreté dans l'œuvre de Xénophon », dans É. Helmer (dir.), *Richesse et pauvreté chez les philosophes de l'Antiquité*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, p. 167-196.
- Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité : Le gouvernement de soi et des autres II : Cours au Collège de France (1983-1984)*, édité par F. Gros, Paris, EHESS, Éditions Gallimard, Éditions du Seuil.
- Fraisse, J.-C. (1974). *Philia. La notion d'amitié dans la philosophie antique : Essai sur un problème*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Goulet, R. (2017). « Les philosophes et leurs écoles au Bas-Empire », dans P. Vesperini, (dir.), *Philosophari. Usages romains des savoirs grecs sous la République et sous l'Empire*, Paris, Éditions Classiques Garnier, p. 601-671.
- Hadot, I. (1984). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*, Paris, Études augustiniennes.
- Helmer, É. (dir.) (2016). *Richesse et pauvreté chez les philosophes de l'Antiquité*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Helmer, É. (2010). *La part du bronze. Platon et l'économie*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Hénaff, M. (2002). *Le prix de la vérité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ismard, P. (2013). *L'événement Socrate*, Paris, Éditions Flammarion.
- Larivée, A. (2016). « Si Socrate devenait cité : pauvreté, souci des richesses et soin de l'âme dans l'Apologie et la République », dans É. Helmer (dir.), *Richesse et pauvreté chez les philosophes de l'Antiquité*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, p. 221-250.
- Lynch, J. P. (1972). *Aristotle's School: A Study of a Greek Educational Institution*, Berkeley, University of California Press.
- Mauss, M. (1924). « Essai sur le don », *L'Année Sociologique*, nouvelle série t. 1, p. 30-186.
- Mayade-Claustre, J. (2002). « Le don. Que faire de l'anthropologie ? », *Hypothèses*, vol. 5, n° 1, p. 229-237.
- Murgier, C. (2016). « De l'usage d'un bien extérieur : richesse et vertu dans l'éthique aristotélicienne », dans É. Helmer (dir.), *Richesse et pauvreté chez les philosophes de l'Antiquité*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, p. 59-83.
- Narbonne, J.-M. (2016). *Antiquité critique et modernité. Essai sur le rôle de la pensée critique en Occident*, Paris, Les Belles Lettres.
- Pébarthe, C. (2014). « Les sandales de Socrate. Les sophistes, les philosophes et la pauvreté », dans E. Dubois et S. Rougier-Blanc (dir.), *La pauvreté en Grèce ancienne. Formes, représentations, enjeux*, Bordeaux, Ausonius Éditions, p. 223-236.

- Pernot, L. (2008). *À L'École des anciens : professeurs, élèves et étudiants*, Paris, Les Belles Lettres.
- Perrin-Saminadayar, É. (2004). « À chacun son dû. La rémunération des maîtres dans le monde grec aux époques classique et hellénistique », dans J.-M. Pailler et P. Payen (dir.), *Que reste-t-il de l'éducation classique ? Relire « le Marrou »*, *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, p. 307-318.
- Schaps, D. (2003). « Socrates and the Socratics: When Wealth Became a Problem », *The Classical World*, vol. 96, n° 2, p. 131-157.
- Tarrant, H. (2005). « Socratic Synousia: A Post-Platonic Myth? » *Journal of the History of Philosophy*, vol. 43, n° 2, p. 131-155.
- Tell, H. (2009). « Wisdom for Sale? The Sophists and Money », *Classical Philology* vol.104, n° 1, p. 13-33.
- Too, Y. L. (2000). *The Pedagogical Contract: The Economies of Teaching and Learning in the Ancient World*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Vernant, J.-P. (1962). *Les origines de la pensée grecque*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vilatte, S. (1995). *Espace et temps. La cité aristotélicienne de la Politique*, Besançon, Presses universitaires de Franche Comté. [En ligne] <http://doi.org/10.3406/ista.1995.2591>
- Vlastos, G. (1983). « The Socratic Elenchus », *Oxford Studies in Ancient Philosophy* 1, p. 27-58.

La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt

Pascale Bourgeois, doctorante

Arianne Robichaud, professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé : Cet article vise à contraster le modèle que nous qualifions d'« enseignant intellectuel », tel que développé par Hannah Arendt dans *La Crise de l'éducation* (1958), aux figures enseignantes découlant des programmes éducatifs québécois des années 1960-1970, 1980-1990 et 2000. Comment l'enseignant intellectuel arendtien se mesure-t-il aux présupposés philosophiques de ces programmes et des modèles du maître qu'ils ont sous-tendus ou explicitement proposés ? Comment *La Crise de l'éducation* nous permet-il d'analyser, de façon critique, les modèles de l'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent de 1963, de l'enseignant-technicien des programmes de 1980 et de l'enseignant professionnel du renouveau pédagogique des années 2000 ? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de cet article, dont l'objectif principal est d'actualiser la force de la pensée arendtienne pour une analyse philosophico-historique du statut et du rôle de l'enseignant québécois.

Mots-clés : Arendt, éducation, Québec, enseignement, rôle de l'enseignant.

Abstract: This article seeks to contrast the model that we describe as the “intellectual teacher”, as developed by Hannah Arendt in *The Crisis of Education* (1958), with the teacher figures resulting from the educational programs of the 1960s-1970s, 1980s-1990s and 2000s in Quebec. More specifically, how does the arendtian intellectual teacher compare herself or himself with the philosophical principles of these programs, and of the models of teaching they have suggested or explicitly proposed? How does *The Crisis of Education* allow us to analyze, in a critical perspective, the models of the ‘guiding teacher’ in the 1963 *Rapport Parent*, the ‘technician teacher’ programs of 1980 and the ‘professional teacher’ of the *Renouveau pédagogique* of the 2000s? These are some of the questions at the core of this article, the main objective of which is to interpret arendtian educational thought for a philosophical and historical analysis of the status and role of the Quebec teacher in the last decades.

Keywords: Arendt, education, Quebec, teaching, teacher's role.

Introduction

Au Québec, les dernières décennies ont été marquées par une série de réformes de l'éducation amorcée avec le Rapport Parent (1963) et culminant par le « renouvelé pédagogique » des années 2000. Au fil de ces réformes, notre manière de concevoir la figure enseignante québécoise a subi, elle aussi, de multiples transformations. Nous proposons, dans le présent article, de réfléchir à cette évolution à l'aune de la figure enseignante telle qu'elle se conçoit dans la pensée de Hannah Arendt, l'une des penseurs politiques et philosophes les plus importants du XX^e siècle (Poizat, 2013, p. 13). Car si la pensée éducative déployée par Arendt dans son essai *La Crise de l'éducation* (2012, paru en 1958) est bien connue et abondamment commentée en philosophie de l'éducation, ses ramifications aux fondements de l'éducation québécoise le sont beaucoup moins, notamment en ce qui concerne les différentes figures enseignantes proposées et valorisées par les trois grands curriculums mis en œuvre au Québec depuis les années 1960. Ainsi, cet article vise à contraster le modèle de l'enseignant intellectuel chez Arendt aux figures enseignantes se trouvant aux sources des programmes éducatifs québécois des années 1960-1970, 1980-1990 et 2000. Dès lors, comment l'enseignant intellectuel arendtien se mesure-t-il aux présupposés philosophiques de ces trois programmes et des modèles du maître qu'ils ont proposés ? De quelle manière *La Crise de l'éducation* nous permet-il d'analyser, de façon critique, les modèles de l'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent de 1963, de l'enseignant-technicien des programmes de 1980 et de l'enseignant professionnel du renouvelé pédagogique des années 2000 ? Telles sont quelques-unes des questions aux fondements de cet article, dont l'objectif principal est d'actualiser la force de la pensée arendtienne pour une analyse philosophico-historique de la figure enseignante québécoise.

Dans un premier temps, nous proposons de situer la pensée éducative arendtienne dans son contexte et de dégager de sa pensée ce que nous qualifions de « figure arendtienne de l'enseignant intellectuel », en nous attardant plus particulièrement aux concepts-clés de sa pensée en éducation : la natalité, le monde commun et l'autorité. Par la suite, cette figure enseignante arendtienne tiendra lieu d'éclairage pour réfléchir aux différents modèles enseignants proposés et valorisés par les programmes scolaires issus des différentes réformes éducatives mises en branle au Québec à partir des années 1960 jusqu'au début des années 2000. Ultimement, il s'agit de voir dans quelle mesure la transmission de la culture, de la tradition et d'un héritage commun est reconnue comme étant l'une des dimensions fondamentales du métier enseignant au Québec, ou plutôt reléguée au second plan au fil des réformes éducatives québécoises.

1. Arendt, l'éducation contemporaine et la figure enseignante : éléments contextuels et théoriques

Dans son essai *La Crise de l'éducation*, texte majeur en philosophie de l'éducation au XX^e siècle, Arendt saisit l'occasion fournie par ce qu'elle juge être une « crise périodique de l'éducation » (Arendt, 2012, p. 743), à laquelle les États-Unis seraient en proie depuis une dizaine d'années, pour révéler une crise plus profonde qui touche l'ensemble des sociétés occidentales modernes, ainsi que les enjeux politiques qu'elle soulève. Cette crise de la modernité dont parle Arendt se caractérise par une rupture avec les valeurs de la trinité romaine (Arendt, 2012, p. 759-760) : la religion, l'autorité et la tradition. Cette rupture procède de grands bouleversements dans notre rapport au monde et, nécessairement, dans notre manière d'envisager l'éducation. En ce sens, le constat de crise de l'éducation que fait Arendt dépasse les considérations pédagogiques et les particularismes du contexte américain dans lequel elle prend racine.

Plus spécifiquement, Arendt identifie un triple phénomène qui, selon elle, contribue à aggraver cette crise de l'éducation, et se développe dans la foulée des travaux en psychologie de l'enfance, de la pédagogie pragmatiste développée par Dewey et d'un certain progressisme éducatif. Le premier phénomène renvoie à la création d'un monde autonome de l'enfant, séparé de celui des adultes et régi par ses règles propres. Dans un tel contexte, selon Arendt, l'enseignant se voit réduit à la tâche d'« assister ce gouvernement » qui détient l'autorité traditionnellement attribuée à l'enseignant (Arendt, 2012, p. 749). Le deuxième phénomène observé par la philosophe consiste en une certaine pédagogisation de l'enseignement, contribuant à faire de l'enseignant un pédagogue généraliste plutôt qu'un maître spécialiste de sa discipline. Ainsi, « [s]ous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatistes, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner » (Arendt, 2012, p. 750). La figure enseignante qui s'en dégage est, dès lors, celle de « celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi », et dont la formation a « appris à enseigner et non à maîtriser un sujet en particulier » (Arendt, 2012, p. 750). Cette attitude est, pour Arendt, étroitement liée au troisième phénomène en jeu. Ce dernier phénomène consiste en une certaine pragmatisation de la connaissance qui s'appuie sur l'idée fondamentale selon laquelle on ne peut « savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même », et dont la mise en pratique dans l'éducation « est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre » (Arendt, 2012, p. 750).

Or, les transformations que Arendt observe dans le milieu éducatif américain de l'époque, et les idées qui les sous-tendent, vont continuer de se répandre et de s'enraciner dans les sociétés occidentales jusqu'à nos jours : c'est ce qui fait que *La Crise de l'éducation* est toujours d'une grande actualité et d'une grande pertinence pour penser

l'éducation contemporaine. Par contre, si l'essai est abondamment invoqué dans le domaine de la philosophie de l'éducation, surtout dans la littérature anglophone et plus particulièrement américaine (Biesta, 2010 ; Norris, 2006 ; Gordon, 1999 ; Levinson, 1997), il demeure peu présent dans la littérature proprement québécoise en sciences de l'éducation. Si on cite en effet Arendt ici et là (Baillargeon, 2009 ; Boutin, 2006), on voit peu de prise en charge systématique de sa pensée pour réfléchir l'éducation dans son ensemble, et plus particulièrement le rôle et le statut de l'enseignant québécois. Ainsi, de quelle façon pouvons-nous mobiliser la pensée de Arendt pour contraster les différentes figures enseignantes proposées dans chacune des grandes réformes de l'éducation au Québec ?

La pensée éducative arendtienne s'articule autour du concept fondamental de natalité. Pour Arendt, c'est le fait de la natalité qui donne tout son sens à l'éducation car l'impératif d'éduquer découle de ce que le monde est continuellement confronté à l'arrivée d'une nouvelle génération par la naissance (Arendt, 2012, p. 752). Il incombe donc aux générations plus anciennes d'accueillir cette nouvelle génération et de l'accompagner dans son entrée dans le monde : « dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit : dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est » (Arendt, 2012, p. 756). Or, dans la pensée de Arendt, ce monde dans lequel la nouvelle génération est appelée à faire son entrée se distingue de la vie. En effet, contrairement au cycle de la vie biologique des individus, sans cesse renouvelé et marqué par les gestes quotidiens que nous imposent les besoins liés à la subsistance, le monde commun renvoie à l'idée de durée et transcende l'existence finie des individus. Il est ce lieu, cet espace de partage des œuvres, de l'action et de la parole humaine — d'un récit collectif — qui nous inscrit dans une continuité générationnelle. Ainsi sommes-nous condamnés à naître et mourir dans un monde qui nous précède et qui nous subsiste, mais il nous est néanmoins possible (ou plutôt, il est de notre devoir) de participer à son édification dans le cadre de notre existence. Suivant Arendt, l'enfant se présente donc à l'éducateur sous un double mode de relations : d'une part, la relation à la vie et, d'autre part, la relation au monde.

Avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants : ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde (Arendt, 2012, p. 753).

Or, chez Arendt, la continuité du monde commun repose sur une double condition. D'une part, elle est assurée par sa transmission à la jeune génération, sous la forme d'un héritage de contenus et de savoirs sur le monde (traditionnels, théoriques, accumulés par l'humanité), ce qui fait de l'enseignant arendtien un intellectuel cultivé. D'autre part, elle

implique une réactualisation et un renouvellement continuels de cet héritage par les nouvelles générations, ce qui nécessite de la part de l'enseignant qu'il veille à protéger le potentiel d'innovation, de changement et de progrès porté en germe dans chaque enfant (Arendt, 2012, p. 758-759). Ainsi, suivant Arendt, nous faisons une grave erreur « si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera » (Arendt, 2012, p. 758).

C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaire que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine (Arendt, 2012, p. 758-759).

Ainsi, il ne s'agit pas de préserver le monde tel qu'il est dans une sorte de conservatisme rigide : au contraire, si l'enseignant arendtien se fait le gardien de la tradition, c'est pour mieux rendre possible son dépassement. Cette double responsabilité du monde et de la nouvelle génération que doit assumer l'enseignant prend, par ailleurs, la forme de l'autorité, un autre concept-clé de la pensée de Arendt. En effet, pour Arendt, si la « compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres » (Arendt, 2012, p. 756), son autorité se fonde plutôt sur le rôle de représentant du monde qu'il consent à assumer au regard de la nouvelle génération. L'autorité est donc conditionnelle à l'acte d'éduquer, et elle doit être comprise ici comme découlant d'une relation dissymétrique naturelle du fait de l'antériorité de l'adulte par rapport à l'enfant. Il s'agit d'une dissymétrie biologique, mais aussi symbolique, laquelle permet la transmission d'un héritage (elle l'autorise), mais toujours dans le but de son augmentation, et donc dans le but également d'amplifier les possibilités d'action du sujet sur lequel elle s'exerce (Mattéi, 2012). Cette autorité n'est, par conséquent, pas une entrave à la liberté et à l'émancipation, mais plutôt sa condition, ce « point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité, et de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus » (Arendt, 2012, p. 762). Arendt pose donc le conservatisme et l'autorité en éducation comme conditions à l'émancipation et au changement, une perspective certainement intéressante si l'on cherche à réfléchir l'éducation contemporaine en dehors des pôles traditionaliste/progressiste souvent posés comme antagonistes.

En somme, l'enseignant chez Arendt est une figure intellectuelle à double dimension : 1) héritière cultivée et protectrice des savoirs et des connaissances du passé, une responsabilité qui lui confère son autorité, et 2) vectrice d'émancipation et de changement. Cette vision de la figure enseignante, Arendt l'oppose aux transformations qu'elle observe en éducation à travers le mouvement américain de l'éducation

progressiste que nous avons abordé un peu plus haut. En effet, cette tendance à détacher de plus en plus l'acte d'enseigner du contenu et des connaissances pour favoriser une perspective essentiellement pédagogique, pratique et technique, favorise, selon Arendt, l'émergence d'une figure enseignante de pédagogue généraliste, laquelle minerait la source la plus légitime d'autorité de l'enseignant (Arendt, 2012, p. 750). Qui plus est, le discours selon lequel il faut absolument avoir fait quelque chose pour prétendre le connaître, entraînant une pragmatisation de l'apprentissage, mettrait à mal la valeur intrinsèque des savoirs indépendamment de leur applicabilité à certains contextes pratiques. Enfin, cette tendance à organiser l'éducation autour d'un monde autonome de l'enfant contribuerait, selon Arendt, à exclure l'enfant du monde de l'adulte, du monde commun auquel on est sensé l'initier, brisant ainsi les relations réelles et normales entre enfants et adultes, et minant le rapport d'autorité qui est entendu à l'intérieur du concept de natalité (Arendt, 2012, p. 750). Les conséquences pour la conceptualisation du rôle de l'enseignant se font donc sentir au regard de la possibilité de transmission d'un héritage de savoirs traditionnels, et de l'autorité qui la rend possible, de même qu'à l'égard du rôle de représentant du monde commun que l'enseignant a le devoir d'assumer. En d'autres termes, l'enseignant arendtien ne gravite pas autour de l'enfant dans une position secondaire, le laissant seul dans la construction de ses connaissances par la force de l'action, du « faire » : au contraire, il se doit d'abord de maîtriser un grand nombre de savoirs disciplinaires, au-delà d'un simple impératif d'applicabilité, et de transmettre ces connaissances aux nouvelles générations en remplissant son devoir de responsabilité envers le monde.

Voyons maintenant quel éclairage la figure enseignante arendtienne peut nous fournir relativement aux figures enseignantes proposées par les différentes réformes de l'éducation qu'a connues le Québec au cours des dernières décennies. Nous constatons rapidement que les phénomènes observés par Arendt aux États-Unis au milieu du XX^e siècle ont continué de se répandre, voire qu'ils sont directement inscrits au sein des réformes de l'éducation québécoise que nous analysons dans la section suivante.

2. La figure enseignante arendtienne face aux conceptions de l'enseignant dans l'école québécoise : 1960-2000

Trois réformes caractérisent l'histoire moderne de l'éducation au Québec : la Réforme Parent des années 1960, la réforme « opération nouveaux programmes » des années 1980-1990, puis le renouveau pédagogique des années 2000 (Tardif, 2013). Chacune d'entre elles avance non seulement un ensemble de contenus et de savoirs à transmettre aux élèves québécois, mais adopte aussi certaines optiques philosophiques, pédagogiques et psychopédagogiques qui sont nécessairement liées à la façon dont l'enseignant est conçu au sein de ces programmations respectives. S'imbriquent dès lors, dans chacune de ces réformes, la promotion d'une certaine conception du statut de

l'élève, de finalités éducatives et sociales particulières, puis du rôle de l'enseignant qui découle directement de ces perspectives.

2.1 L'enseignant-accompagnateur du Rapport Parent (1963)

L'esprit général du Rapport Parent (1963) favorise d'abord l'idée selon laquelle l'enfant se doit d'être le principal agent de sa formation : dans ce contexte, le maître se trouve à avoir pour fonction celle d'une aide extérieure, d'un accompagnateur, et le programme de formation se doit fondamentalement d'être organisé autour des centres d'intérêts de l'élève. Dans un document officiel datant de 1971, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ) suggère l'approche suivante :

Les facteurs extérieurs à l'étudiant — professeurs, équipements intellectuels, programmes, régime pédagogique — constituent des ressources importantes, efficaces et la plupart du temps indispensables ; mais par rapport aux ressources internes de l'étudiant, elles viennent au second rang ; elles fournissent un ensemble de conditions favorables et d'éléments d'appoint (et encore faut-il que ces ressources extérieures soient accessibles à l'étudiant et centrées sur ses besoins). L'étudiant n'a pas à participer à son éducation ; il en est l'agent principal, il en est l'expert. Le maître ne peut que coopérer de l'extérieur à l'activité éducative de l'étudiant ; il ne peut que participer, par une action indirecte et comme médiateur, aux démarches d'apprentissage, à l'engagement, aux décisions et aux choix qui relèvent en propre de la capacité de l'étudiant (CSÉ, 1971, p. 37).

Rappelons que, dans la perspective arendtienne, l'éducation doit prévoir l'introduction progressive de l'enfant dans le monde commun, lequel devrait être l'objet principal de nos soins et de notre souci. Ainsi, selon la philosophe, l'éducation nous confronte à la question de savoir « si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu », auquel cas nous sommes responsables de « les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun » (Arendt, 2012, p. 762). Or, suivant la philosophe, le type d'éducation promu dans le Rapport Parent prévoirait plutôt un monde autonome de l'enfant, séparé de celui qu'il forme traditionnellement avec les adultes, ces derniers devant se borner, dans la mesure du possible, à le laisser se gouverner lui-même (Arendt, 2012, p. 749).

Par ailleurs, l'activité éducative prévue dans le Rapport Parent est non seulement dirigée vers les besoins, les goûts, le rythme propre et le développement autonome de l'enfant, mais on juge également que l'apprentissage est « une expérience active qui se passe toute entière dans la vie intérieure de l'étudiant » (CSÉ, 1971, p. 37). D'un point de

vue épistémologique, il s'agit là d'un subjectivisme radical qui fait de l'enfant (et de l'élève) le juge unique, et l'isole du reste du monde, de la portée et de l'influence des savoirs du monde commun, des phénomènes partagés, des normes et codes sociaux traditionnellement constitutifs du tissu social d'une communauté. En effet, en donnant ainsi le nom de « s'éduquant » à l'élève (MEQ, 1971, p. 26), c'est maintenant lui qui assume complètement la responsabilité de ses apprentissages et de son rapport au monde, par opposition au principe arendtien de natalité qui confère à l'enseignant une double responsabilité à l'égard du monde et des enfants : ils sont ainsi livrés à eux-mêmes (Arendt, 2012, p. 750). Si l'enseignant de la Réforme Parent est néanmoins reconnu comme un individu possédant des connaissances spécifiques dans une matière donnée (CSÉ, 1971, p. 39), il doit surtout mettre « à la libre disposition des étudiants l'ensemble de son expérience, sans toutefois l'imposer et sans chercher à exercer sur les étudiants une influence restrictive » (CSÉ, 1971, p. 40).

En somme, selon Arendt, en faisant de la figure enseignante celle d'un enseignant-accompagnateur occupant une place secondaire parmi la constellation de ressources mises à la disposition de l'élève, ce dernier étant considéré comme le seul « expert » de son éducation, la perspective éducative promue par le Rapport Parent porte nécessairement atteinte à l'autorité de l'enseignant et à la possibilité de transmission de la tradition sous la forme d'un héritage.

2.2 L'enseignant-technicien des programmes habiletés (1980-1990)

En réaction aux programmes très souples qui découlent de la période 1960-1970, les années 1980-1990 voient apparaître les « programmes habiletés » qui visent à encadrer et uniformiser davantage les contenus à enseigner à travers une multitude d'objectifs précis à rencontrer (Tardif, 2013, p. 151). Cette réforme, dont les objectifs découlent notamment de préoccupations politiques et sociales relatives à la préparation des élèves québécois aux attentes économiques de la société et à la performance scolaire sur le plan international (Tardif, 2013, p. 149), traduit une certaine idéologie pratique qui contribue à techniciser le métier enseignant autour d'une pédagogie plus mécanique, où l'on cherche à répondre à des cibles mesurables. Ainsi, si la Réforme Parent des années 1960 tiraient son inspiration « de la pédagogie active, de Piaget, de l'éducation organique et de l'humanisme rogérien », les « nouveaux programmes » des années 1980 se dotent d'objectifs comportementaux très précis, dans une perspective clairement behavioriste (Tardif, 2013, p. 151). Ce faisant, l'organisation et les contenus de ces « nouveaux programmes » font l'objet « d'un soin attentif, quasi maniaque » (Tardif, 2013, p. 151). Les objectifs visés et les séquences d'apprentissage ordonnées de manière systématique sont, par ailleurs, présentés comme obligatoires, alors que l'évaluation des élèves « se prétend plus objective et plus formalisée, découlant de l'atteinte d'objectifs mesurables » (Tardif, 2013, p. 151). Le rôle et le statut de l'enseignant n'est pas sans subir des

transformations profondes au regard de ces principes programmatiques : « ces programmes aboutirent à faire des enseignants des techniciens d'une pédagogie mécanique » (Tardif, 2013, p. 153) alors qu'ils doivent préparer les élèves à rencontrer pas moins de 6000 objectifs distincts dans le cadre de cette réforme.

En comparaison à la figure arendtienne de l'enseignant intellectuel, cultivé, qui prépare l'enfant à faire son entrée dans un monde commun afin qu'il le fasse sien, on voit apparaître ici un enseignant technicisé qui dote l'élève d'outils lui permettant, par l'éducation, de s'insérer plus efficacement dans les logiques utilitaristes et économiques de la société qui l'attend au sortir de l'école. Ces programmes répondent certes d'une logique instrumentale et de compétitivité, mais également d'une logique de spécialisation (Tardif, 2013, p. 153), alors que chaque discipline est conçue comme un domaine hermétique et indépendant des autres. Aux fins d'une nécessaire initiation au monde auquel l'enfant s'apprête à prendre part, tel que l'entend Arendt, cette spécialisation porte son lot d'enjeux dans la mesure où, selon la philosophe, l'éducation se distingue du fait d'apprendre. Ainsi, si la préparation à la vie professionnelle a toujours quelque chose à voir avec l'éducation, elle n'en est pas moins, selon Arendt, une sorte de spécialisation (Arendt, 2012, p. 761). Dès lors, l'éducation ne vise plus à « introduire le jeune dans le monde commun comme un tout, mais plutôt dans un secteur limité bien particulier » (Arendt, 2012, p. 761).

En ce sens, les divergences de postures empruntées au regard du phénomène de spécialisation des programmes scolaires des années 1980 — et surtout du début des années 1990 — expriment bien la problématique avancée par Arendt, soit celle d'une polarité entre préparation au monde commun et isolement des sphères de savoirs. Le CSÉ, dans un document intitulé *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation* (Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation), soulève certaines craintes à l'égard d'un cloisonnement des matières qui paralyserait toute tentative d'intégration (CSÉ, 1984, p. 25) permettant le développement d'une compréhension large et approfondie d'idées et de valeurs (CSÉ, 1984, p. 17). Il convient, dans cette perspective, de dépasser un certain utilitarisme éducatif également décrié chez la philosophe :

L'utilitarisme en éducation équivaut à une myopie du court terme, à la poursuite d'orientations trop étroitement spécifiques, à une sélection de contenus en vue d'une application trop immédiate. Sous ces diverses formes, l'utilitarisme est un piège pour la formation fondamentale, car il risque de détourner l'éducation de ses finalités essentielles. [...] L'utilitarisme, sous prétexte de fournir les réponses immédiates aux difficultés d'insertion sociale et professionnelle, risque de négliger ce qui est durable et ce qui permettrait vraiment à la personne de croître vers plus de maturité et de dépasser le rôle d'exécutant servile dans la société. La préparation du citoyen et la préparation professionnelle empruntent un mauvais chemin si elles

ne contribuent pas à assurer les apprentissages essentiels à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société (CSÉ, 1984, p. 9).

L'on pourrait voir, dans ce document, une forme de critique de la technicisation des programmes des années 1980, de laquelle découle parallèlement une technicisation du métier enseignant. L'impact de cette réflexion s'est toutefois avéré assez limité. En effet, le Rapport Corbo, paru une dizaine d'années plus tard en 1994, est fondé en grande partie sur une réaffirmation de la nécessité, pour l'école et la société québécoises, d'être « prêtes » face à une mondialisation qui oblige la compétitivité internationale et à un développement accéléré des technologies (MEQ, 1994, p. 5). Ainsi faut-il, notamment, reconnaître que « la connaissance et la technologie sont devenues la vraie richesse des sociétés et, dans la compétition, la source de leur productivité », et que « pour demeurer performant dans son travail, l'individu doit apprendre de façon constante et permanente » (MEQ, 1994, p. 7). La conception du savoir prônée dans ce document est largement instrumentale : si elle comporte en effet une dimension proprement culturelle (MEQ, 1994, p. 16), cette dernière est toujours, ultimement, articulée aux impératifs d'une préparation spécialisée et extérieure.

Les mutations en œuvre dans le secteur économique, les restructurations industrielles, les transformations dans l'organisation du travail, l'importance que prend dorénavant le capital humain dans ces transformations requièrent de l'école une préparation plus adaptée des élèves aux rôles économiques de consommateurs et de travailleurs exigés par ce nouvel environnement (MEQ, 1994, p. 16).

Ainsi, dans la perspective arendtienne, en confiant à l'enseignant le rôle d'intégrer socialement et professionnellement la jeune génération dans une société toujours plus compétitive, performante et productive, la figure de l'enseignant-technicien valorisée par les programmes des années 1980-1990 le détournerait de son ultime mandat : préparer les nouveaux venus à la tâche essentielle de renouveler le monde commun.

2.3 L'enseignant professionnel des années 2000

Il faudra toutefois attendre les années 2000 avant de voir apparaître, au-delà des suggestions implicites portées par les rapports et les programmes des années 1960 à 1990 (l'enseignant- accompagnateur de la Réforme Parent, l'enseignant-technicien des années 1980-1990), un document particulièrement explicite sur le « nouveau » rôle et statut de l'enseignant québécois du XXI^e siècle.

Ce dernier avatar de l'enseignant québécois apparaît avec l'implantation du renouveau pédagogique au tournant des années 2000. On trouve dans cette dernière réforme un certain amalgame entre les visées éducatives contenues dans les différents programmes au fil des décennies ayant suivi le Rapport Parent : visées traditionnelles

liées à l'idée de transmission des savoirs (*instruire*), visées démocratiques et de vivre-ensemble (*socialiser*), et visées plus fonctionnalistes liées aux impératifs du marché du travail (*qualifier*) (Programme de formation à l'école québécoise (PFEQ, 2006, p. 2-3). S'y côtoient, d'une part, des perspectives psychopédagogiques diverses, voire contradictoires, sous l'influence du constructivisme et du béhaviorisme (PFEQ, 2006, p. 5), mais aussi du socioconstructivisme et du cognitivisme (PFEQ, 2006, p. 98), et d'autre part, un idéal de transmission et de culture fusionné à une approche par compétences issue du monde des affaires et de l'industrie (Boutin, 2006). La figure enseignante paraît par conséquent fragmentée, ses assises épistémologiques sont multiples, et les différents visages qu'elle est appelée à revêtir ne semblent pas toujours facilement conciliables. Ces contradictions sont particulièrement visibles dans le cadre d'un document officiel qui cadre de façon explicite le rôle de l'enseignant québécois, soit le référentiel de compétences professionnelles intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences* (MEQ, 2001).

En premier lieu, dans ce document, une première problématique apparaît au regard de la mise en valeur simultanée du rôle d'accompagnateur et de passeur culturel de l'enseignant : le premier, découlant du constructivisme, guide l'élève dans sa construction propre et autonome de connaissances et de savoirs (MEQ, 2001, p. 4), alors que le second, « héritier, critique et interprète de culture », doit rendre l'élève conscient de son héritage (MEQ, 2001, p. 38). À première vue, ce second rôle paraît particulièrement lié à la figure de l'enseignant intellectuel chez Arendt : en effet, l'approche culturelle de l'enseignement confère à l'enseignant le rôle du « maître cultivé », dont le mandat est celui de former « des êtres cultivés [...] qui entretiendront un nouveau rapport [...] au monde » (MEQ, 2001, p. 37). Par contre, les perspectives respectives défendues dans *La Crise de l'éducation* et dans le référentiel de compétences s'avèrent radicalement opposées au regard de l'effondrement de l'héritage culturel traditionnel. Alors que chez la philosophe, le monde commun, procédant de cet héritage et menacé d'éclatement, se doit d'être protégé, dans le référentiel de compétences, son caractère éclaté et relatif constitue explicitement le nouveau point de départ duquel doit s'engager la transmission culturelle. En effet, on y affirme qu'au cours des dernières années, ce monde s'est effondré, qu'il « n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde » (MEQ, 2001, p. 36-37), la multiplication des disciplines correspondant à une multiplication des regards sur le réel. Ainsi, citant Lyotard (1985), l'on va jusqu'à sonner l'heure de la fin des grands récits, reconnaissant que « cela n'est pas sans conséquence sur le rôle du maître comme agent de transmission culturelle, c'est-à-dire sur son rapport à la culture, donc son rapport au monde, à lui-même et à autrui » (MEQ, 2001, p. 36-37). En somme, on affirme qu'il n'existe plus un « stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant, dont il puisse se sentir

responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession » (Dumont, 1971, p. 53 : cité dans MEQ, 2001, p. 37).

On pourrait difficilement imaginer une réponse plus éloignée de celle proposée par Arendt au regard de cette crise de la culture : devant ces ruptures, le maître n'est pas appelé, comme chez la philosophe, à reprendre de façon urgente ses responsabilités anthropologiques visant la pérennité d'un monde commun, mais plutôt à reconnaître, « à défaut de synthèse unificatrice communément partagée », son rôle limité et relatif d'accompagnateur « qui permet d'accéder à d'autres rives » dans le cadre de ce « voyage » culturel (MEQ, 2001, p. 38). Cette conception anémique de la responsabilité de l'enseignant, et l'idée suivant laquelle l'enfant est conçu comme le principal agent de sa formation, se renforcent mutuellement, et se justifient l'une l'autre. Puisque les repères culturels ne sont plus fixes ou universellement partagés, et que l'enfant construit par lui-même ses propres connaissances (ou vice versa), une transmission directe de savoirs, jugée unilatérale et imposée, doit céder le pas à une vision de la culture et des connaissances comme continuellement susceptibles de reconstruction, d'appropriation personnelle, de jugement individuel de la part des élèves. Autrement dit, en termes arendtiens, c'est l'équilibre anthropologique qui est rompu; si le monde se doit en effet d'être renouvelé par les nouvelles générations et permettre l'insertion de ferments de nouveauté dans le monde, « c'est un pan du monde, quelque chose de commun à tous qui s'écroule » (Arendt, 2012, p. 747) lorsque l'autorité intellectuelle du maître et des savoirs est relativisée, voire abolie.

En deuxième lieu, soulignons le caractère particulièrement pratique des prescriptions pédagogiques issues du renouveau pédagogique de 2000 et du référentiel de compétences enseignantes qui l'accompagne. Si les savoirs essentiels et les connaissances, si la mission d'instruction, dans le sens traditionnel du terme, sont en effet reconnus comme étant fondamentaux pour l'école québécoise du nouveau millénaire (PFEQ, 2006, p. 3), le programme est tout de même explicitement axé sur le développement de compétences par l'élève (PFEQ, 2006, p. 4). Dans cette optique, les savoirs sont instrumentalisés, dans la mesure où ils servent le développement et l'actualisation d'une compétence donnée, entendue comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (PFEQ, 2006, p. 4). Autrement dit, la transmission de savoirs et de connaissances n'est plus considérée comme étant suffisante en elle-même pour fonder l'activité éducative, mais doit ultimement participer à une logique de l'action, de l'utile et du « faire ». Il en va de même pour le rôle de l'enseignant professionnel préconisé par le référentiel de compétences : « l'approche par compétences résiste à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour l'action : une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence pour l'action » (MEQ, 2001,

p. 50). C'est pourquoi, notamment, la professionnalité de l'enseignant québécois est inscrite dans un rapport intime à la pratique :

La professionnalisation exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ces compétences se manifestent dans l'action d'un groupe donné. Dans les professions instituées, les compétences requièrent, sans s'y réduire cependant, des savoirs issus des diverses disciplines comme autant de ressources soutenant l'action. [...] Professionnaliser une occupation signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction. On s'attend que la professionnelle ou le professionnel sache faire; autrement dit, la professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies (tactiques) pour l'exécution de tâches précises (MEQ, 2001, p. 17-18).

« Action », « pratique », « exercice », « faire », « exécution » : autant de termes qui, dans l'esprit du référentiel de compétences enseignantes, caractérisent le professionnel qui n'est plus un simple « récepteur, consommateur et transmetteur de savoirs produits par d'autres » mais plutôt un praticien « capable de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de ses actions » (MEQ, 2001, p. 127). Les liens entre ces principes et les critiques de Arendt sont clairs : pour la philosophe, c'est cette théorie moderne selon laquelle on ne peut savoir et comprendre que ce que l'on a fait soi-même qui a « permis à la pédagogie et aux établissements de formation des enseignants de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle » (Arendt, 2012, p. 750).

Cette critique arendtienne nous permet finalement de voir comment, malgré les différentes terminologies et objectifs respectifs ayant caractérisé les programmes éducatifs québécois depuis les années 1960, un principe commun semble tout de même avoir traversé l'ensemble des idéologies éducatives jusqu'à aujourd'hui. Il s'agit d'un pragmatisme qui 1) privilégie l'action de l'enfant aux dépens des connaissances du maître, dès le Rapport Parent, et qui fait de ce dernier un enseignant-accompagnateur, qui 2) privilégie l'utile et le fonctionnel au sein des programmes des années 1980, faisant du maître un enseignant-technicien et, enfin, qui 3) privilégie la compétence (et instrumentalise ainsi les savoirs et les connaissances disciplinaires afin de développer les compétences attendues de l'enseignant et des élèves) dans le renouveau pédagogique de 2000, faisant du maître un enseignant professionnel.

Conclusion

Nous avons voulu, dans ce texte, circonscrire la façon dont la figure enseignante, telle que développée par Arendt dans *La Crise de l'éducation*, se mesure aux différents rôles attribués à l'enseignant dans l'histoire moderne de l'éducation au Québec (1960-

2000). Il s'agissait ainsi de voir en quoi les impératifs de transmission culturelle et d'héritage commun, interprétés à l'aide de la pensée arendtienne, se sont traduits au sein des programmes éducatifs québécois et des différents discours portant sur le statut du maître depuis la Réforme Parent des années 1960. Toutefois, à la lumière des conclusions de cet exercice, une question délicate subsiste : l'enseignant québécois est-il, si l'on se fie à l'esprit général de chacun des programmes éducatifs ici étudié, condamné à œuvrer dans un cadre éducatif profondément anti-intellectualiste ? Notamment entendu comme une forme de méfiance à l'égard des activités sans but pratique définissable dans l'immédiat (Debouzy, 1965, p. 160), un certain anti-intellectualisme se trouve-t-il, sous les apparences d'un pragmatisme progressiste, aux fondements des tendances générales analysées dans cet article ?

En effet, pour certains (Hofstadter, 1965 ; Russell, 1926), le constat général ressortant d'une étude de l'éducation au XX^e siècle est celui d'un accent posé sur les bienfaits économiques et politiques d'une éducation de masse, et non pas d'une passion et d'une croyance en la valeur du développement de l'esprit, du savoir et de la culture en eux-mêmes (Hofstadter, 1965, p. 305). Autrement dit, il y aurait préséance de l'utilité sur la connaissance, et elle serait aux sources d'un anti-intellectualisme éducatif qui doit beaucoup, tout comme le note Arendt, à l'influence de la pédagogie active de Dewey à partir des années 1950. Et aujourd'hui, nombreux sont les enseignants à se demander à quoi peuvent bien servir les savoirs universitaires appris en formation des maîtres, et à décrier le manque de pratique et l'inutilité du baccalauréat en enseignement lors de l'entrée concrète dans le milieu (Tardif et Borges, 2016). Pourtant, l'éducation ne représente-t-elle pas un domaine spécifiquement attaché à la valeur propre, en elle-même, des contenus culturels, de la connaissance et de la curiosité intellectuelle ?

L'effacement progressif de l'autorité que confère la double responsabilité envers le monde et l'enfant à l'enseignant intellectuel arendtien aurait non seulement affaibli la possibilité d'une transmission de l'héritage culturel aux jeunes générations, et les figures de l'enseignant-accompagnateur, technicien et professionnel qui l'ont peu à peu remplacé auraient contribué à en réduire l'épaisseur intellectuelle, morale et politique. Ainsi, plus de quinze ans après l'implantation de la dernière réforme de l'éducation québécoise, et plus de cinquante ans après le Rapport Parent, c'est une réflexion profonde sur les finalités de l'éducation contemporaine et la nature du rôle que doit y assumer l'enseignant qu'il nous faut entamer, avant de se lancer dans une nouvelle vague de réformes. À la lumière de la pensée éducative arendtienne, il nous semble souhaitable, à cet égard, de réaffirmer la valeur de la transmission d'un socle culturel commun, une dimension, faut-il le rappeler, fondamentale de l'acte d'éduquer. Dans cet esprit, nous valorisons une figure enseignante intellectuelle habitée par ce que Arendt appelle « amour du monde » et qui consiste, selon Foray (2001), en une « reconnaissance de

l'importance du monde pour l'existence humaine et de la légitimité de l'exigence relative à sa conservation et à son renouvellement » (Foray, 2001, p. 87).

Références

- Arendt, H. (2012). *L'Humaine Condition*, Paris, Éditions Gallimard.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Biesta, G. (2010). « How to Exist Politically and Learn from It: Hannah Arendt and the Problem of Democratic Education », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 2, p. 556-575.
- Boutin, G. (2006). « De la réforme de l'éducation au nouveau pédagogique : un parcours chaotique et inquiétant », *Arguments*, vol. 9, n° 1., s.p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation : rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*. [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0130.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (1971). L'activité éducative : rapport annuel 1969-1970. [En ligne] <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0103.pdf>
- Debouzy, M. (1965). « L'anti-intellectualisme dans la vie américaine », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 20, n° 4, p. 760-768.
- Foray, P. (2001). « Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde », *Le Télémaque*, vol. 1, n° 19, p. 79-101.
- Gordon, M. (1999). « Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered », *Educational Theory*, vol. 49, n° 2, p. 161-180.
- Hofstadter, R. (1965). *Anti-intellectualism in American Life*, New York, Vintage Books.
- Levinson, N. (1997). « Teaching in the Midst of Belatedness: The Paradox of Natality in Hannah Arendt's Educational Thought », *Educational Theory*, vol. 47, n° 4, p. 435-451.
- Mattéi, J.-F. (2012). *Hannah Arendt : La crise de la culture*, Vincennes, Frémeaux & associés. [Livre audio]
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences*, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1971). *L'Opération départ : rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2006). Programme de formation de l'éducation québécoise, Québec, Gouvernement du Québec. [En ligne] http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Norris, T. (2006). « Hannah Arendt & Jean Baudrillard: Pedagogy in the Consumer Society », *Studies in Philosophy and Education*, n° 25, p. 457-477.
- Poizat, J.-C. (2013). *Hannah Arendt, une introduction*, Paris, Pocket.
- Russell, B. (1926). *Education and the Good Life*, New York, Boni & Liveright.
- Tardif, M. et Borges, C. (2016). *Les savoirs professionnels à la base du travail enseignant : une perspective sociale et interactionniste*, recherche financée par le CRSH (programme Savoir), 2013-2018.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.

La figure du professeur de foi chez Derrida (ou la foi contre la mesure)

Marina Schwimmer, professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé : L'article s'articule autour de la conférence de Jacques Derrida intitulée *L'université sans condition* dans laquelle il propose de penser l'avenir de l'université en considérant le travail du professeur comme une profession de foi. L'article commence par présenter les caractéristiques de la figure contemporaine de l'enseignant professionnel et propose ensuite une critique du caractère instrumental et techniciste de ce modèle, tel qu'il se déploie aujourd'hui. Pour Derrida, la profession de l'enseignant ne consiste pas seulement à transmettre un ensemble contrôlé de savoirs objectifs et de compétences organisées, elle constitue bien plus profondément un engagement dévoué au nom d'une foi, foi en ce qui est *à venir*, un avenir imprévisible et toujours incertain. L'article propose ainsi de profaner le sens moderne de la profession de l'enseignant, toujours habité par un désir de contrôle et d'efficacité, en y réintroduisant les éléments d'incertitude et de foi propres à son caractère vocationnel. Les concepts d'*événement*, de *don* et de *foi* seront abordés dans le but de réintroduire des dimensions désormais exclues du discours sur la profession, mais susceptibles de nourrir l'identité et le sens de la responsabilité des enseignants de façon signifiante et gratifiante. Trois critiques de la notion de profession de foi sont adressées.

Mots clés : Profession, foi, enseignement, responsabilité, Jacques Derrida.

Abstract: The article is articulated around Jacques Derrida's seminar titled *The university without condition*, in which he proposes to think about the future of the university by considering a professor's work as a profession of faith. The article begins by portraying the characteristics of the contemporary figure of the professional teacher, and offers a critical appraisal of the instrumental and technicist character of this model. To Derrida, the teaching profession does not consist solely of the transmission of a controlled set of objective knowledge and organized abilities; it constitutes much more profoundly a devoted commitment in the name of faith, faith in what is to come, a future that is unforeseeable and always uncertain. The article thus proposes to violate the modern sense of the teaching profession, always inhabited by a desire for control and efficiency, by reintroducing the elements of unpredictability and of faith that are appropriate to its

vocational nature. The concepts of *event*, *giving* and *faith* are explored in order to reintroduce dimensions previously excluded from discourse on the profession, but which have the potential to nourish teachers' identity and sense of responsibility in meaningful and gratifying ways. Three critiques of the concept of the profession of faith are also addressed.

Keywords: Profession, faith, teaching, responsibility, Jacques Derrida.

Introduction

Au Québec, en 2017, éducation et foi ne font pas très bon ménage. Avec le long processus de déconfectionnalisation, nous avons mis des efforts considérables pour évacuer la croyance religieuse de nos écoles publiques. Les enseignants aujourd'hui sont tenus à une posture professionnelle neutre. Cependant, dans cet article je chercherai à montrer la fécondité de la notion de foi pour penser le travail et la responsabilité des enseignants autrement, c'est-à-dire en dehors des discours technocratiques contemporains sur les savoirs scientifiques à la base de l'enseignement, l'efficacité des techniques pédagogiques, les normes et de standards professionnels, etc. Il s'agit de montrer les limites des discours actuels sur la professionnalisation de l'enseignement dans le but de faire ressortir certaines dimensions négligées, mais fondamentales de l'enseignement, notamment l'importance, certes intempestive, de l'engagement vocationnel, lequel peut fournir un discours différent et potentiellement émancipateur face aux exigences croissantes d'efficacité. Dans un univers discursif dominé par les impératifs d'efficacité technique et de performance, il devient important de chercher des langages différents pour parler d'éducation et d'enseignement. En ce sens, cet article ne propose pas de discuter des implications concrètes de la notion de foi sur les pratiques pédagogiques ou didactiques ni des manières dont elle pourrait elle-même se révéler techniquement valide ou efficace dans une visée d'amélioration des apprentissages. Plutôt, il s'agit de montrer en quoi la réhabilitation du langage quasi religieux de la profession de foi, qui jadis animait le travail de l'enseignant, pourrait aider les acteurs du milieu éducatif à résister au discours de plus en plus dominant de la technoscience. Bien sûr la foi dont il est question est une foi désacralisée, sans Dieu à vénérer ou devant qui se soumettre. C'est une foi en l'avenir, en la possibilité du changement et de l'éducation. L'article est divisé en trois parties. D'abord, je dresse un portrait de la situation actuelle des discours de professionnalisation qui participent à la légitimation du modèle technoscientifique de la profession enseignante. Ensuite, je propose, à la lumière des travaux de Jacques Derrida, de déstabiliser le sens de la profession en retournant à l'une de ses significations passées, celle de la profession de foi. Enfin, j'examine, tour à tour, trois critiques que l'on pourrait adresser à une conception de la profession en termes de profession de foi.

1. La figure de l'enseignant professionnel

Les chercheurs s'accordent pour situer le moment phare du processus de professionnalisation des enseignants dans les années 1980, au moment où plusieurs États, notamment les États-Unis avec la publication de *A Nation at Risk* (1983), ont commencé à défendre l'idée que l'enseignement était en « crise », qu'il fallait briser les traditions qui y étaient ancrées pour amener plus d'efficacité (Lessard, 2000). Le rapport déplorait la médiocrité du système d'éducation américain, le danger que cela constituait pour l'économie nationale, et a contribué à mettre en branle une série de réformes devant assurer la mise en place de standards pour rehausser la qualité du système éducatif américain (Cuban, 2000).

En réaction à l'alarme sonnée par *A Nation at Risk*, le Holmes Group aux États-Unis a réuni une centaine d'universitaires pour réfléchir à la manière dont évoluaient les écoles et dont, par conséquent, devraient évoluer les enseignants et les programmes qui les formaient. Dans ce cadre, les enseignants étaient perçus comme les leviers du changement et du progrès. Le groupe de chercheurs a produit une série de rapports (*Tomorrow's Teachers*, 1986 ; *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development School*, 1990) esquissant le plan des réformes à entreprendre. L'idée de fond était que les acteurs du système éducatif, notamment les enseignants et les directeurs d'école, étaient ceux qui, en se professionnalisant, pouvaient améliorer la qualité du système. Devenir plus professionnel signifiait essentiellement acquérir les caractéristiques de l'idéal-type des professions libérales : idéal de service public qui repose sur une base de connaissances complexes bien établie que le professionnel applique avec autonomie et jugement dans le meilleur intérêt des usagers (Friedson, 2001). Selon cet idéal-type, le professionnel possède un certain pouvoir social d'agir sur autrui, lequel est acceptable, car encadré par des objectifs et des normes socialement reconnues (Desaulniers et Jutras, 2006).

Le constat effectué par le Holmes Group ne s'est pas limité au contexte américain. Le même son de cloche s'est fait entendre simultanément dans plusieurs parties du monde. Les États, désireux d'être compétitifs sur la scène internationale, ont misé sur des réformes de l'enseignement pour rehausser la qualité de leurs systèmes éducatifs et faire bonne figure pour répondre à la nouvelle économie du savoir. Mais il importe de souligner que, contrairement aux professions libérales classiques comme le droit ou la médecine, le mouvement de professionnalisation des enseignants s'est développé de façon paradoxale (Hargreaves et Lo, 2000, p. 114). Alors que la profession cherchait à se consolider, de nombreuses réformes se sont imposées et ont cherché à réguler et contrôler de plus près le travail des enseignants, notamment en imposant des pratiques de reddition de comptes contraignantes. Certains chercheurs parlent ainsi d'un mouvement parallèle et paradoxal de déprofessionnalisation où les enseignants sont contraints de vivre leur vie

professionnelle en accord avec les prescriptions imposées par l'État (Bourdoncle, 1991 ; Hargreaves et Lo, 2000).

Le Québec a lui aussi mis en place plusieurs politiques au cours des dernières décennies pour assurer la plus grande efficacité des pratiques professionnelles et ainsi assurer la plus grande efficacité du système éducatif. Les premières réformes visaient principalement à rehausser la formation des enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1992 ; 1994 ; Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (MELS), 2001). Puis, plus récemment, on observe aussi à la montée des discours faisant valoir l'importance de faire reposer la pratique sur des données probantes, c'est-à-dire des données issues de la recherche expérimentale avec essais contrôlés randomisés (Hargreaves, 1996 ; Slavin, 2002). Cette approche s'est d'abord imposée aux États-Unis avec la politique *No Child Left Behind Act*, (U.S. 2001) et au Royaume-Uni avec le *Hillage report* (Hillage et al., 1998). Au Québec, elle est en train de prendre place comme en témoigne la parution récente d'un document de consultation intitulé *Pour la création d'un Institut national d'excellence en éducation* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), 2017).

Dans la même veine, on peut également penser aux initiatives visant à rendre les données de la recherche plus accessibles aux praticiens, par exemple *What Works Clearinghouse* ou *EPPI-Center* ou aux initiatives politiques visant de meilleures pratiques de transfert des connaissances entre les milieux de recherche et les milieux de pratique enseignants (Huberman, 1990 ; Willmott, 1994 ; MELS, 2009). Par exemple, un document ministériel québécois de 2009 présente les pratiques de transfert des connaissances efficaces de cette façon : les chercheurs doivent disséminer leurs connaissances vers des agents de liaison (des gestionnaires) dont le rôle est de faciliter la diffusion vers les milieux de pratique (MELS, 2009). Cette approche sous-entend qu'un processus complexe comportant plusieurs étapes est mis en œuvre suivant une logique linéaire : production des connaissances (par les chercheurs) ; adaptation (par les gestionnaires) ; dissémination (vers les praticiens), réception, adoption et utilisation (par les praticiens). Bref, un système rationnel bien huilé.

Ainsi, conformément à l'idéal-type des professions libérales, l'enseignant professionnel, tel que désigné par les réformateurs, est de plus en plus conçu comme un détenteur de savoirs spécialisés et un applicateur de techniques pédagogiques éprouvées. Bien entendu, il existe des conceptions nuancées de cette conception de la professionnalité enseignante. Par exemple, Feuer (2008) et Dickersin (2008), soutiennent que les « gold standards » ne s'appliquent pas de manière automatique comme s'il s'agissait de connaissances algorithmiques, mais plutôt qu'ils requièrent un jugement professionnel et que le vrai défi consiste à savoir comment utiliser ces bases de connaissance correctement. En ce sens, les politiques et pratiques d'éducation basées sur

la preuve, et la conception du savoir qui les sous-tend, n'ont pas à être balayées du revers de la main. Ce n'est d'ailleurs pas l'objet de cet article. Il est bien possible que le savoir produit soit utile pour informer les enseignants, particulièrement lorsqu'il s'agit de détecter les mythes pédagogiques particulièrement nombreux en éducation. Il est aussi tout à fait possible que les réformes en question constituent un bon moyen pour stimuler le changement dans des contextes scolaires où règnent parfois l'inertie et le conservatisme. En revanche, il importe aussi de noter les problèmes importants de cette approche, notamment au regard de l'avenir de l'enseignement, de ce que signifie être un enseignant, être engagé dans cette profession, et au nom de quoi.

2. Quelques problèmes avec la conception instrumentale et techniciste de la profession

La conception de l'enseignement qui est en train de s'institutionnaliser via les formations et les politiques éducatives actuelles est surtout problématique parce qu'elle repose sur une conception de la pratique enseignante que l'on pourrait qualifier de scientiste parce qu'elle fait de la technoscience un dogme et qui, par son caractère hégémonique, tend à écarter toute autre forme de rationalité du champ de l'éducation. En effet, elle repose sur une conception instrumentale du langage et du savoir qui mène, si on s'y laisse entraîner sans résistance, à une conception technocratique de l'enseignement.

En effet, selon ce modèle, les connaissances sont conçues comme des « marchandises informationnelles », pour reprendre l'expression de Lyotard (1979), qui peuvent être optimisées pour un meilleur « *output* » c'est-à-dire une plus grande performativité du système. L'enseignant dans ce schéma est alors réduit à sa dimension de véhicule de transmission : un transmetteur de connaissances objectives et un applicateur de méthodes pédagogiques, bref il est instrumentalisé en vue de l'efficacité du système. Ainsi, cette approche instrumentale conduit à une vision techniciste de l'enseignant comme si ce dernier était avant tout un technicien dont le seul objectif est d'optimiser la performance du système grâce à des savoirs objectifs scientifiquement produits (Biesta, 2007 ; Saussez et Lessard, 2009).

Ce modèle professionnel pose problème pour plusieurs raisons. D'abord, comme l'a bien montré Max Weber (2005) et ses nombreux continuateurs (notamment les théoriciens de l'école de Francfort), la rationalité scientifique (et instrumentale) qui justifie ce modèle a une tendance fortement colonisatrice et tend à s'imposer dans des sphères du monde vécu où elle n'est pas nécessairement appropriée. En ce sens, elle pourrait contribuer à exclure la pertinence et la valeur d'autres formes de rationalité (éthique, esthétique, interprétatives, notamment) ou de méthodes de recherche en éducation (recherches participatives ou philosophiques par exemple) dont l'objet ne

renvoie pas uniquement à l'efficacité technique des pratiques, mais cherche aussi à mieux situer leur valeur ou leur signification sociale ou politique (Couturier, Gagnon et Carrier, 2009 ; Saussez et Lessard, 2009). Ce faisant, elle peut contribuer à réduire la complexité de l'action éducative de multiples façons, ce qui peut s'avérer vraiment néfaste pour le type d'éducation que les élèves recevront (Biesta, 2010b ; 2010c).

C'est tout le sens de la profession qui est ici en jeu. Selon Biesta (2010c), le développement de la technoscience en éducation devrait nous inquiéter parce que les savoirs techniques produits par la science expérimentale possèdent à la fois des déficits épistémologique, ontologique et praxéologique. Biesta suggère que la perspective des données probantes en éducation repose sur une méprise épistémologique selon laquelle le monde existe indépendamment du sujet et qu'il est donc possible de se faire une représentation entièrement objective du monde (2010c, p. 495). Contre cette perspective « représentationnelle », il défend que le sujet et le monde sont toujours en interaction et qu'il faut en ce sens préférer une épistémologie « transactionnelle¹ » de l'expérience qui admet que le sujet agit sur le monde dans l'acte même de déchiffrement. Or si nous sommes toujours dans un rapport transactionnel avec le monde, cela signifie que nous ne pouvons connaître que les états passés du monde et que ces états ne garantissent en rien les états futurs (qui seront affectés par nos interventions) et donc qu'aucune certitude ne peut être garantie quant à nos actions futures. Ainsi l'enseignant ne peut simplement identifier la bonne pratique à chaque situation : ce savoir ne suffit pas.

Ceci mène Biesta à son deuxième argument selon lequel la perspective des données probantes en éducation repose sur une méprise ontologique selon laquelle le domaine des interactions humaines fonctionne, comme dans les domaines naturels, de façon mécanique ou déterministe. Or Biesta explique qu'il s'agit d'un domaine où les processus sont complexes et ont toujours un important degré d'ouverture et de non-linéarité, ce qui entraîne des pratiques de réduction de la complexité pour rendre l'action plus gérable et administrable (2010c, p. 497). La forme scolaire, ses curriculums, son horaire, son organisation représentent ce type de réduction de la complexité et Biesta rappelle qu'elle n'est pas neutre, un donné naturel, mais bien une action politique qu'il faut interpréter comme tel.

¹ Biesta s'inspire ici du pragmatisme de John Dewey : « Taking experimentation seriously thus means that we have to give up the idea that it is possible to achieve complete knowledge about reality. This is not because our knowledge can always only be a subjective approximation of reality—the view espoused by Karl Popper—but because ‘the world’ always appears in function of our interventions and because ‘the world’ changes as a result of our interventions. Rather than spectators of a finished universe, Dewey’s pragmatism amounts to the idea that we are participants in an ever-evolving universe. » (Biesta, 2010c, p. 495)

En s'inspirant de Latour (1983), Biesta ajoute, et c'est son argument le plus original, que le modèle des données probantes est problématique, car pour rendre possible la science expérimentale en éducation, c'est le monde de l'éducation lui-même qu'il faut transformer en laboratoire où les expérimentations et comparaisons sont rendues possibles, c'est-à-dire où l'efficacité des situations éducatives peut effectivement être mesurée et comparée. Ce ne sont pas simplement les résultats de la science qui entraînent des changements de pratiques éducatives, mais bien la mise en laboratoire qui déjà d'emblée impose un modèle de l'action éducative pour rendre sa mesure possible. Ainsi, le déficit identifié par Biesta concerne l'application du modèle : pour produire les données probantes, c'est-à-dire pour tester les hypothèses scientifiques, ce sont les systèmes éducatifs au complet qu'il faut transformer et ce processus, invisible, rend difficile pour les enseignants de penser ou faire différemment puisqu'ils sont insérés, sans le savoir, dans un laboratoire qui leur impose des normes spécifiques à l'avance.

Pour conclure, la vision instrumentale de la pratique est donc problématique dans la mesure où, poussée à l'extrême, elle camoufle les aspects normatifs de la pratique enseignante et peut ainsi contrevenir à l'exercice du jugement professionnel, c'est-à-dire à l'évaluation par les enseignants de la valeur même de ce qu'ils sont en train de faire. Aussi, les données probantes, en fournissant une liste des « *best practices* » peut créer une forme de déresponsabilisation des enseignants qui pourraient considérer que s'ils ont appliqué les bonnes méthodes, ils ont fait leur travail et ont rempli leurs responsabilités, cela sans égard pour d'autres formes de responsabilité, notamment au regard de leur rôle politique comme agents devant introduire les enfants à la vie publique commune (Biesta, 2010a) ou de leur rôle éducatif plus large comme agents qui influencent le devenir des enfants, souvent de façon profonde. Dans la prochaine section, les travaux de Derrida sur le sens de la profession sont mobilisés pour repenser la trajectoire que la profession enseignante a suivie au cours de ces décennies.

3. Déstabiliser le sens de la profession

Le terme « profession » signifie littéralement « aveu public » (Derrida, 2001). Anciennement, un aveu consistait en un engagement écrit d'un vassal à son seigneur, en échange d'un fief et de la protection de ce seigneur. Ainsi, dans l'expression « faire profession de foi », il y a l'idée d'une déclaration officielle et publique d'engagement. Il y a l'idée d'un engagement au nom d'une foi, religieuse ou politique. C'est ce sens de la profession qui définit historiquement l'enseignement comme vocation, c'est-à-dire comme appel intérieur pour exercer un métier et comme dévouement. Comme le montre bien Hansen (1995), c'est d'ailleurs encore, pour plusieurs enseignants, la vocation qui définit le mieux le rapport qu'ils entretiennent avec leur travail, c'est-à-dire qui leur donne la conviction de continuer malgré les difficultés et défis qui sont au cœur de l'école contemporaine.

Dans sa conférence prononcée à l'université de Stanford en 1998, puis traduite en français sous le titre *L'université sans condition*, Derrida (2001) propose de penser l'avenir de l'université en considérant le travail du professeur comme une profession de foi. Pour Derrida, le travail du professeur n'est pas seulement *constatif*, suivant la distinction effectuée par J. L. Austin entre les énoncés constatifs et performatifs, c'est-à-dire qu'il ne consiste pas simplement à transmettre un ensemble de savoirs objectifs. Je rappelle brièvement que, selon Austin, l'énoncé constatif renvoie à un énoncé descriptif qui a valeur de vérité (le chien est un mammifère) alors que l'énoncé performatif en est un qui réalise son contenu par l'acte de son énonciation (je vous déclare mari et femme). Le travail de l'enseignant est performatif dans ce sens justement où il participe toujours nécessairement à faire advenir quelque chose dans le monde dans l'acte même d'énonciation. Derrida affirme :

J'insiste sur cette valeur performative de la déclaration qui professe en promettant. Il faut bien marquer que les énoncés constatifs et les discours de pur savoir, dans l'université ou ailleurs, ne relèvent pas, en tant que tels, de la profession au sens strict. Ils relèvent peut-être du « métier » (compétence, savoir, savoir-faire) mais non de la profession entendue en un sens rigoureux. Le discours de profession est toujours, d'une façon ou d'une autre, libre profession de foi ; il déborde le pur savoir technoscientifique dans l'engagement de la responsabilité. (Derrida, 2001, p. 35)

Dès que le professeur prend la parole, surtout au sein d'une institution comme l'université, il professe. Il n'est jamais dans une position neutre où il n'est qu'un véhicule de pensée. Sa parole est toujours productrice de quelque chose. C'est pour cette raison d'ailleurs, que selon Derrida, le rôle de l'université est de déconstruire les sémantiques sociales qui sont idéologiquement inscrites dans notre histoire et que le rôle du professeur est précisément de participer, par ses actes de langage, à déstabiliser ces sémantiques sociales (ibid., p. 15). Le professeur doit ouvrir la possibilité à ses étudiants de penser à contre-courant, non pas pour oublier ou nier le passé, mais pour ouvrir la possibilité d'une pensée du singulier, du dehors, de l'impensé, de l'à venir. Et seule la foi peut permettre au professeur de faire comme si cette pensée était possible. Cette responsabilité, nous dit Derrida, est inscrite dans le projet même de *l'universitas* depuis le Moyen-Âge, lequel était fondé sur un idéal d'indépendance, de souveraineté inconditionnelle par rapport à toute forme de pouvoir, où tout énoncé pouvait être dit, où toute forme de pouvoir pouvait être critiquée, un espace de pensée non compromise et un espace de possibilités infinies (ibid., p. 14). En effet, c'est bien au sein de cette université que les Humanités s'établissent et font valoir leur rôle, c'est-à-dire interroger ce que signifie être un homme et donc poser la question même de la liberté (Standish, 2002). Pour Derrida, cette responsabilité doit dépasser la seule critique, elle doit être résistance et dissidence, et faire advenir quelque chose, au moins une fissure, une brèche.

Ainsi, le travail du professeur n'est pas seulement de restituer les savoirs de l'humanité, de ce qui a été, mais de participer aussi à l'institution de ce qui est à venir. Il professe sa foi en ce qu'il espère pour « l'homme à venir », et plus particulièrement pour « la démocratie à venir » (Derrida, 2001, p. 16). Ces « à venir » ne sont pas des idéaux normatifs vers lesquels nous devons tendre : ils ne sont pas encore advenus nous ne les avons même pas encore pensés. Ils n'appellent pas, comme c'est le cas dans la métaphysique platonicienne, l'atteinte d'un idéal préconçu. Plutôt ils se font solliciter et engagent celui qui reçoit l'appel, comme un appel de l'au-delà à s'engager. Ces « à venir » renvoient à quelque chose comme une promesse qui aurait été oubliée, dont on aurait perdu le sens, mais dont le mirage interpelle la foi, la vocation, l'engagement, la responsabilité. La structure de cette notion (comme la structure du « comme si ») est paradoxale, explique Simon Critchley (2005, p. 69), car elle possède la structure d'une promesse, mais elle a lieu ici et maintenant et non dans un futur idéalisé.

Bien que la réflexion de Derrida porte sur le travail du professeur d'université, son analyse peut tout de même être transposée à la réalité des enseignants dans la mesure où ces derniers participent aussi à la médiation des savoirs de l'humanité et à la formation du monde à venir, et dans la mesure où ils sont eux aussi, de plus en plus, sous l'emprise des demandes techniques du marché qui impose la loi de la performance et de l'efficacité. L'enseignant au niveau primaire ou secondaire a certainement une responsabilité différente. Si l'on peut facilement concevoir l'université comme un lieu de critique radicale et de résistance, il n'en va pas de même pour les écoles primaires et secondaires. Ce sont des lieux de formation « première » de l'identité et des savoirs de base, et ces savoirs doivent être inculqués avant que toute déconstruction soit même possible. Comment déconstruire ce qui n'a pas encore été construit ?

Au regard de la société à venir, l'enseignant de l'école primaire et secondaire est lui aussi « professeur de foi » dans la mesure où il participe à ouvrir la possibilité de ce qui est à venir. Ruitenberg (2015) suggère une éthique de l'hospitalité pour réfléchir à la manière d'adresser cette responsabilité de l'enseignant de rendre possible ce que Hannah Arendt (1979) nomme la « natalité », c'est-à-dire l'avènement de ce qui n'est pas encore. Cette éthique de l'hospitalité, fortement inspirée par la pensée de Derrida, se caractérise par l'importance de ne pas programmer trop rigide la classe, de laisser un espace pour ce que Derrida nomme la production d'événements, c'est-à-dire des occurrences qui dépassent toute forme de calcul *a priori* ou de prédiction (Attridge, 2014 ; Ruitenberg, 2015). Un exemple banal serait l'apprentissage de la langue ou de la lecture. Il n'advient pas suivant un plan précis (Schwimmer, 2013). Il survient toujours comme un événement. Un jour l'enfant sait parler, lire, écrire. La confiance, la foi de l'enseignant en ses élèves est alors cruciale pour qu'un tel avènement puisse avoir lieu. Un autre exemple, dont le résultat est moins facile à observer, mais qui fonctionne suivant la même logique, est la transmission de savoirs disciplinaires comme l'histoire ou la littérature : si la signification

de ce qui est transmis est déjà donnée une fois pour toutes, si elle est scellée, fixée, sans possibilité de pouvoir signifier autre chose, alors l'éducation n'est pas hospitalière, elle rend difficile l'avènement de la natalité, la possibilité qu'autre chose puisse advenir. Ainsi, l'enseignant a une responsabilité d'hospitalité pour que les apprentissages ne soient pas purement instrumentaux, mais puissent les amener ailleurs, leur ouvrir des possibilités pour ce qui est à venir.

Ainsi, l'enseignant se trouve à la frontière entre ce qui a déjà été et ce qui est à venir. Pour reprendre Arendt (1979), il est à tout instant dans cet interstice médiateur et c'est en ce sens qu'il est responsable de la possibilité de la natalité. Il aide à faire advenir ce qui n'est qu'en gestation. Car si l'enseignant est effectivement celui qui transmet les langages de l'humanité et contribue à perpétuer les traditions humaines, il est aussi celui qui doit ouvrir la possibilité du changement, laisser la nouvelle génération prendre possession de son destin afin de ne pas rester soumis et dépendant de ce qui la précède. L'enseignant, de façon assez paradoxale, préserve tout en émancipant. Il crée la possibilité que quelque chose d'imprévu, encore impensé, advienne dans le monde par le biais des générations futures. Or cette possibilité, l'enseignant en est responsable ici et maintenant, non pas par le biais de gestes révolutionnaires, mais par ceux souvent invisibles d'un modeste commencement.

4. Apport d'une conception de la profession comme foi

La figure du professeur de foi est intéressante, car elle opère dans un interstice, un seuil, où la responsabilité du professeur est d'introduire les enfants à notre monde, mais sans programmer ce que ce monde devrait être à l'avance par le biais d'objectifs clairement définis qu'une approche technoscientifique permettrait d'atteindre. En réactivant le sens souvent oublié de la profession comme profession de foi, Derrida détourne la signification dominante de la profession (libérale) pour faire ressortir sa dimension vocationnelle. Selon Hansen (1995), la notion de vocation sous-entend un rapport particulier de la personne avec son travail. La personne n'est pas comme un employé qui remplit simplement ses obligations : son travail est intimement lié à son identité, il est significatif pour elle et lui fournit une source d'épanouissement importante. Il y a aussi dans la vocation, l'idée d'un appel intérieur à se mettre au service d'autrui, ce qui précisément lui donne son sens et la possibilité d'être source d'épanouissement. Ainsi, lorsque Derrida soutient que la profession s'engage, se dévoue, se bat, c'est que celui qui professe est engagé de telle sorte que son activité est animée par quelque chose qui dépasse l'économie du travail : une foi. La notion de foi permet de résister performativement au technocratisme qui domine actuellement le langage de la profession de l'enseignement. L'enseignant n'est pas seulement un professionnel qui administre des *inputs* pour un meilleur *output*, il n'est pas seulement applicateur de normes et de

standards, il espère quelque chose pour le monde à venir et sa foi qui permet de nourrir un tel espoir.

Dans le lexique du « professer », je soulignerai moins l'autorité, la compétence supposée et l'assurance de la profession ou du professeur que, une fois encore, l'engagement à tenir, la déclaration de responsabilité. Je dois laisser en réserve, faute de temps, cette longue histoire de la « profession », de la « professionnalisation » qui conduit au séisme actuel. Retenons-en pourtant un trait essentiel. L'idée de profession suppose qu'au-delà du savoir, du savoir-faire et de la compétence, un engagement testimonial, une liberté, une responsabilité assermentée, une foi jurée obligent le sujet à rendre des comptes devant une instance à définir (Derrida, 2001, p. 50).

Derrida n'explicite jamais quelle serait cette instance à définir, car la responsabilité dont il est question a été « librement déclarée, quasiment sous serment : en un mot professée » (ibid.). Le caractère pieux de la profession de professeur soulève une difficulté : le professeur ou l'enseignant ne peut pas vraiment s'identifier comme source ultime et définitive de ce qui a été appris. Il est bien sûr imputable de ses mauvaises conduites ou de sa négligence, mais au regard de son rôle de transmetteur de savoirs, l'imputabilité est difficile à établir. Si un élève apprend telle chose, s'il acquiert telle attitude, l'enseignant ne peut jamais s'identifier et s'imposer comme l'auteur et le responsable ultime de cette œuvre.

Ainsi, la figure de la profession de foi permet de déstabiliser notre conception parfois restrictive de la responsabilité en enseignement : de la concevoir non pas uniquement en termes d'une obligation de résultats ou d'imputabilité, mais en termes d'engagement personnel, de dévotion ou de don, de volonté de faire advenir quelque chose comme un événement. Derrida, en tant que continuateur de la pensée d'Emmanuel Levinas, ouvre des voies pour penser l'enseignement comme introduction à quelque chose qui dépasse l'élève, qui l'amène ailleurs. Il s'agit de faire valoir que le propre de l'éducation est de confronter l'élève à ce qui lui est étranger, quelque chose qui ne vient pas de lui, qui lui est autre, de chercher à *l'intéresser* à des choses qu'il peut recevoir comme une forme de révélation et qui a donc le potentiel de le transformer. Cette conception modifie l'économie du modèle éducatif technocratique basé sur la contractualité où l'élève réussit son cours s'il remplit les critères établis par l'enseignant, où l'élève a le droit de suivre le cours s'il paie les frais de scolarité (Standish, 2005). Dans l'essai « Giving a lesson », Blake et al. (1998) réfèrent à Derrida en affirmant que le don (dans le fait de *donner* une leçon ou un cours) est une dissémination dont les effets vont largement au-delà de ce que l'on peut voir, vérifier ou contrôler, c'est une initiation, un début, une semence dont les résultats sur la vie de quelqu'un ne sont pas vraiment mesurables. Ainsi, le modèle de la profession de foi engage-t-il autrement l'enseignant :

son rôle n'est plus celui, principalement, de favoriser la réussite éducative (mesurable à partir des épreuves d'évaluation), mais bien d'ouvrir à de nouvelles possibilités de pensée, de faire et dire.

Plus concrètement, et pour reprendre la distinction effectuée par Masschelein et Simon (2015) entre l'intérêt et la motivation, ouvrir à de nouvelles possibilités signifie ici « montrer » ou « faire valoir » *l'intérêt* que comportent certaines choses ou idées qui pourraient paraître a priori sans intérêt pour les élèves ou pour certains élèves. L'intérêt porte sur les choses que nous tenons en partage dans le monde et n'appartient à personne en propre. Il repose sur les qualités intrinsèques de la chose à l'étude, ce qui réhabilite en outre l'importance du rôle de l'enseignant comme médiateur culturel. En ce sens, les stratégies pour « intéresser » les élèves seront sans doute différentes de celles qui servent à « motiver » des apprentissages. Lorsque l'enseignant motive, il s'appuie sur la pertinence d'apprendre pour l'élève en tant que personne et sur la satisfaction qu'apporte la réussite. Lorsqu'il intéresse, il fait autre chose, il cherche à faire entrevoir pourquoi telle chose ou telle idée est digne d'intérêt, d'amour, il cherche à révéler, il fait profession de foi.

5. Critiques d'une conception de la profession comme foi

L'approche discutée ici peut déranger et il importe donc de dissiper certains malentendus qui pourraient en découler. Trois critiques potentielles seront donc discutées. La première critique renvoie au problème de l'importance de la qualité de l'enseignement, la seconde au problème du fardeau éthique des enseignants et la troisième au problème de l'autonomie professionnelle des enseignants.

D'abord, l'approche de la foi peut paraître sous-estimer l'importance pour l'enseignant d'être un bon enseignant, c'est-à-dire de faire apprendre quelque chose de valable à ses élèves. En effet, en insistant sur l'aspect vocationnel, sur la foi, il est possible de minimiser l'importance du résultat de l'action pédagogique comme si tout ce qui importait était l'intention de celui qui professe. Or il ne saurait être question de valoriser un enseignement sans préoccupation pour ce qui est effectivement reçu, compris, ici et maintenant. Ce serait effectivement irresponsable. Mais cette responsabilité de l'enseignant à faire apprendre ne saurait se limiter à ce qui est immédiatement vérifiable ou mesurable (et donc imputable selon le modèle professionnel actuel) : elle devrait aller au-delà, c'est ce qui a été défendu plus haut. Or le modèle de la vérification constante et de l'imputabilité, en imposant la mesure des apprentissages comme moyen d'évaluer la compétence professionnelle, peut contraindre l'enseignant au « ici et maintenant » et devenir un frein à un engagement plus profond (Standish, 2010). Si le professeur est sans foi et n'introduit les élèves à aucune forme d'altérité qui puisse le transformer, ou plus modestement l'intéresser au monde qui se trouve à l'extérieur de

lui de façon nouvelle, alors a-t-il vraiment assumé la responsabilité de l'éducation ? Et s'il se limite au modèle technoscientifique de la profession et qu'il s'avère en effet très efficace, mais qu'il s'en tient à remplir les critères de réussite inscrits dans le cahier, à favoriser l'acquisition des compétences mesurables, à amener les élèves à performer, etc., sans égard pour le sens de ce qu'il est en train de faire, pour le monde qu'il participe à faire advenir, alors a-t-il vraiment assumé sa responsabilité ? Le don dont il est question quand il enseigne, quel qu'il soit, est aussi une imposition : ce que l'élève est amené à recevoir du professeur lui est imposé et précède la possibilité même de son autonomie. *Donner une leçon*, c'est aussi exercer son autorité sur autrui, c'est imposer une langue, une culture, des savoirs, c'est discipliner l'homme en devenir (Standish, 2005). C'est une responsabilité immense et il faut sérieusement se demander si l'on souhaite que les élèves soient introduits dans un monde où le langage technoscientifique de la mesure, des compétences, des objectifs, de l'efficacité colonise tous les autres, si cela ne donnait pas, pour reprendre l'expression de William James, des raisons de faire pleurer les anges (Standish, 2010a).

Ceci me mène à la deuxième critique que l'on pourrait adresser à une approche en termes de profession de foi, c'est-à-dire celle d'accentuer excessivement la responsabilité vocationnelle du professeur, et ainsi d'ajouter au fardeau des enseignants qui en ont déjà plein les bras. En effet, en considérant l'activité enseignante comme un travail, qui engage certes des responsabilités professionnelles, mais qui n'implique pas l'engagement personnel de l'individu, le modèle professionnel actuel permet à l'individu d'établir une frontière claire entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle, lui permettant ainsi de se protéger contre les exigences souvent excessives et parfois douloureuses imposées par l'employeur (Lanthaume, 2007 ; Lanthaume et Hélou, 2008). Je soulignerai d'abord que l'idéal de service public qui anime la profession dans sa dimension « vocationnelle » n'est pas pure dévotion, et que si cet idéal est indissociable de l'identité personnelle de la personne qui professe, il est aussi par le fait même, indissociable de la satisfaction qu'elle peut en tirer. Ainsi si la forme de responsabilité à laquelle nous invite Derrida est, il est vrai, exigeante, mais tout de même plus avantageuse que celle imposée par les formules *d'accountability* qui traitent les enseignants comme des employés bureaucratiques qui doivent être surveillés et gérés de près, formules qui s'imposent de plus en plus actuellement (Maroy et al., 2017 ; Wise et Usdan, 2013). Elle engage un engagement qui est volontaire et non pas administré de l'extérieur de telle sorte que le sujet en vienne à devoir se conformer à des exigences qui, trop souvent, le détournent de son propre engagement en créant le sentiment d'un travail « empêché » (Lanthaume, 2007 ; Clot, 2002). En effet, les pratiques d'imputabilité entraînent, la recherche le démontre bien, tantôt des effets pédagogiques pervers comme des formes réductrices de « teaching to the test » (Wise et Usdan, *ibid*), tantôt des effets psychologiques néfastes sur le corps enseignant : anxiété, dépression, abandon de la profession (Lanthaume et Hélou, 2008 ; Ball, 2003).

Enfin, la troisième critique n'est pas sans lien avec la deuxième : la notion de profession de foi, ne menace-t-elle pas de miner le projet de professionnalisation des enseignants et la possibilité des enseignants d'un jour pouvoir jouir d'une autonomie « professionnelle » dans l'exercice de leur travail ? En effet, Jeffrey (2013) a bien montré comment une conception archaïque de l'enseignement en termes de vocation peut contribuer à brimer l'autonomie et la liberté des enseignants de qui, malgré le mouvement de professionnalisation, on attend encore bien souvent un comportement irréprochable à en croire plusieurs jugements de la Cour suprême (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). Une telle conception découle d'un modèle désuet de la responsabilité que Jeffrey identifie comme le « modèle de la moralité exemplaire », qui vient d'une époque où l'enseignement était une vocation religieuse qui exigeait une vertu de tous les instants, même en dehors des heures de classe. Il ne s'agit pas ici, bien entendu, de réactiver la foi et le sens de la vocation dans ce sens rétrograde. La profession de foi doit être dissociée ici de l'éthique catholique traditionnelle et entendue comme une foi personnelle, un dévouement qui engage et qui s'écarte des dispositifs et procédures de contrôle actuels du travail enseignant imposé par l'État, notamment par le biais de l'évaluation.

Conclusion : vers une profanation du « culte » de la profession moderne

On pourrait se demander si l'idéologie technoscientifique qui est présente dans le discours professionnel actuel peut elle-même agir comme un culte. Elle produit des icônes, des liturgies, des traditions que les sujets finissent par adorer, mais de façon largement inconsciente. Ayant foi en elle, les enseignants s'appliquent à rendre leurs pratiques plus efficaces, à augmenter les performances scolaires, à améliorer leur gestion de classe. Il est important d'insister sur le fait que ce qui est en jeu ici, ce n'est pas la science ou le management en tant que tel, mais bien leur mutation en idéologie ou en culte. Les enseignants sont quotidiennement invités à appliquer, pour ne pas dire vénérer, les mantras de ces idéologies sans les questionner. La reconnaissance de cette dimension quasi religieuse dans la profession enseignante, c'est-à-dire de la présence inévitable d'une foi qui guide la pratique, met en lumière l'importance de se réapproprier la foi, l'importance de la profanation dirait Agamben (2006). Pour Agamben, l'idée de profanation renvoie à l'idée de rendre à l'usage commun des hommes ce qui avait été sacrifié aux dieux, à désacraliser en quelque sorte quelque chose qui avait été divinisé. La transformation des églises en centres communautaires (et non en condominium) serait, en ce sens, une forme de profanation, de restitution à l'usage public. En ce sens, Agamben invite à profaner les idoles contemporaines. Profaner la profession, c'est donc désacraliser les cultes contemporains, notamment ceux de la planification efficace dans le but de se réapproprier le sens de ce travail, de cette profession.

Références

- Agamben, G. (2006). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Paris, Éditions Payot & Rivages.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ball, S. (2003). « The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 2, p. 215-228.
- Biesta, G. (2007). « Why What Works Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research », *Educational Theory*, vol. 57, n° 91, p. 1-22.
- Biesta, G. J. J. (2010a). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*, Boulder, Colorado, Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2010b). « Five Theses on Complexity Reduction and its Politics », dans D. C. Osberg et G. J. J. Biesta (dir.), *Complexity Theory and the Politics of Education*, Rotterdam, Sense Publishers, p.5-14.
- Biesta, G. J. J. (2010c). « Why 'What Works' Still Won't Work: from Evidence-based Education to Value-based Education », *Studies in Philosophy and Education*, vol. 29, n° 5, p. 491-503.
- Blake, N., P. Smeyers, R. Smith et P. Standish (1998). *Thinking Again: Education after Postmodernism*, Westport, Connecticut, Bergin & Garvey Publishers.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Couturier, Y., D. Gagnon et S. Carrier (2009). « Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche, une analyse critique », *Criminologie*, vol. 42, p.185-199.
- Critchley, S. (2005). « Déconstruction et communication. Quelques remarques sur Derrida et Habermas » dans C. Ramond (dir.), *La déconstruction*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cuban, L. (2000). « Why Is It So Hard to Get Good Schools? », dans Shipps, D. et L. Cuban (dir.), *Reconstructing the Common Good in Education*, Palo Alto, California, Stanford University Press, p. 148-172.
- Derrida, J. (2001). *L'université sans condition*, Paris, Éditions Galilée.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dickersin, K. (2008). « Building an Evidence Base: Lessons Learned from Systematic Reviews », *What Works Clearinghouse*, event transcript, december 2008, Institute of Educational Sciences. [En ligne] https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/multimedia/20081212evidenceintopractice/wwc_121208_transcript.pdf, consulté le 6 mars 2018.
- Feuer, M.J. (2008). « Building an evidence base: lessons learned from systematic reviews », *What Works Clearinghouse*, event transcript, december 2008, Institute of

- Educational Sciences. [En ligne] https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/multimedia/20081212evidenceintopractice/wwc_121208_transcript.pdf, consulté le 6 mars 2018.
- Friedson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Hansen, D. (1995). *The Call to Teach*, New York, Teachers College Press.
- Hardcastle, J. (2009). « Vygotsky's Enlightenment Precursors », *Educational Review*, vol. 61, n° 2, p. 181-195.
- Hargreaves, A. et L. Lo (2000). « The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century », *Prospects*, vol. 30, n° 2, p. 114.
- Heargreaves, D. (1996). « In Defence of Evidence-based Teaching », *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 4, p. 405-419.
- Hillage, J., R. Pearson, A. Anderson et P. Tamkin (1998). *Excellence in Research on Schools*, report n° 74, London, Department for Education and Employment.
- Jeffrey, D. (2013). « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et profession*, vol. 21 n° 3, p. 18-29.
- Lantheaume, F. (2007). « L'activité enseignante entre perception et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 67-83.
- Lantheaume, F. et C. Hélou (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Latour, B. (1983). « Give Me a Laboratory and I Will Raise the World », dans Knorr, K. D. et M. Mulkay (dir.), *Science Observed*, London, Sage Publications, p. 141-170.
- Lessard, C. (2000). « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation : formes et dispositifs de la professionnalisation », *Recherche & formation*, n° 35, p. 91-116.
- Liotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : Rapport sur le savoir*, Paris, Éditions de Minuit.
- Maroy, C., A. Brassard, C. Mathou, S. Vaillancourt, A. Voisin (2017). « La co-construction de la gestion axée sur les résultats : les logiques de médiation des commissions scolaires », *McGill Journal of Education*, vol. 52, n° 1, p. 93-113.
- Masschelein, J. et M. Simons (2015) *In Defense of the School. A Public Issue*, Louvain, Education, culture & society Publishers.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017). *Pour la création d'un institut national d'excellence en éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2009). *La recherche, comment s'y retrouver ? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*, sous la direction de R. Landry, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, District of Columbia, United States Government Printing Office.
- Ruitenbergh, C. (2015). *Unlocking the World. Education and the Ethic of Hospitality*, Boulder, Colorado, Paradigm Publishers.
- Saussez, F. et C. Lessard (2009). « Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve à la lumière de quarante années de recherche en matière de conception et d'implantation des politiques en éducation », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, vol. 168, p. 111-136.
- Slavin, R. (2002). « Evidence-based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research », *Educational Researcher*, vol. 31, n° 7, p.15-21
- Standish, P. (2002). « Disciplining the Profession: Subjects Subject to Procedure », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 34, n° 1, p. 5- 22.
- Standish, P. (2005). « Towards an Economy of Higher Education », *Critical Quarterly*, vol. 47, n° 1-2, p. 57-71.
- Standish, P. (2010). « Calling Education to Account », dans Smeyers, P. et M. Depaepe (dir.), *The Ethics and Aesthetics of Statistics*, Gent, Springer Publishing.
- Standish, P. (2010a). « One Language, One World. The Common Measure of Education », *Philosophy of Education Archives*, p. 360-368.
- Schwimmer, M. (2013). *Transmission des connaissances et professionnalisation de l'enseignement: déconstruction des traductions à l'œuvre dans la revue Vie pédagogique*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXe siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- US Department of Education (2001). *No Child Left behind Act*.
- Weber, M. (1917; 2005). « La science, profession et vocation », dans Isabelle Kalinowski (dir.), *Max Weber. La science, profession & vocation*, suivi de *Leçons wébériennes sur la science et la propagande*, Marseille, Éditions Agone.
- Wise, E. A. et M. D. Usdan (2013). « The Teaching Profession at the Crossroads », *Educational Leadership*, vol. 71, n° 2, p. 30-34.

Articles en varia

Comment nouer « le propre et le commun » dans l'enseignement de la morale à l'école?

Corinne Roux-Lafay, professeure
Université Claude Bernard Lyon 1

Résumé : En France, l'enseignement moral et civique (EMC), introduit par la loi de la refondation de l'École de 2013, vise à provoquer un questionnement sur les valeurs. Mais comment différencier les valeurs propres des valeurs communes configurant l'école de la République française, sinon en distinguant la morale d'inspiration déontologique et tendue vers un horizon d'universalité, de l'éthique qui relève d'un positionnement singulier ? Cet article se propose de faire droit à deux axes de construction du sujet, l'un vertical, hérité de l'idéal laïc des Lumières, et l'autre traversé par la subjectivité. La construction axiologique de l'élève est en effet nourrie par sa sensibilité, soubassement de la réflexivité morale. La question reste toutefois posée d'une formation des professeurs à la mise en place de dispositifs innovants, mais surtout, à l'interprétation herméneutique d'une identité professionnelle qui ne peut faire l'économie de l'éthique.

Mots-clés : délibération, morale laïque, réflexion éthique, valeurs propres, valeurs communes.

Abstract: In France, moral and civic education was introduced by the 2013 law reforming French schools. Its aim was to provoke questioning of values. However, how may we differentiate between individuals' values and the common values underpinning the schools of the French republic other than by making a distinction between deontologically inspired ethics aimed at the faraway horizon of universality and ethics which results from a specific position? This article aims to deal with the subject's two axes of construction — the first is vertical and inherited from the secular ideal of the Enlightenment while the second is influenced by subjectivity. The axiological construction of a pupil is effectively fuelled by his or her sensibility, the bedrock of moral reflexivity. The question remains to be answered regarding training teachers to implement innovative systems and above all to carry out a hermeneutic interpretation of a professional identity which cannot and must not neglect ethics.

Keywords: deliberation, secular morals, ethical thought, individual values, shared values.

Introduction

L'introduction des nouveaux programmes d'enseignement moral et civique (EMC) en 2015 vise à refonder les valeurs de la République, à savoir dignité, liberté, égalité, solidarité, laïcité, esprit de justice, respect et absence de toute forme de discrimination (MENESR, 2015). Mais si l'enseignant (e) se doit de transmettre ces valeurs communes, clairement identifiées, il est tenu également de respecter le pluralisme éthique des élèves : c'est l'une des conditions affichées de cet enseignement qui a pour objectif de « renouer l'individu et le commun, de réarticuler le moral et le civique, la personne et le citoyen, de retrouver les conditions pour faire communauté » (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 2). Le principe de l'intérêt commun est ainsi dissocié de la morale, dès lors ramenée à l'éthique individuelle propre aux démocraties contemporaines¹. Or l'articulation du propre et du commun suppose d'abord de différencier le statut de la morale de celui de l'éthique, même si ce *distinguo* conceptuel n'est pas opéré dans les textes officiels². Nous montrerons en effet en quoi, en dépit de différences sensibles quant à la forme et au contenu, cet enseignement s'inscrit pourtant dans la filiation historique de la morale laïque dont on ne peut faire l'économie, bien qu'elle ne fasse plus communauté. C'est précisément parce que la morale ne fait plus consensus qu'elle appelle l'éthique, positionnement propre du sujet particulièrement sensible dans les conflits de valeurs, d'où l'enjeu des pratiques discursives et argumentatives promues dans les nouveaux programmes. Mais la formation du jugement ne saurait s'abstraire de celle de la sensibilité ni de l'attention portée à l'autre (la bienveillance issue de l'éthique du *care*), d'où la question de savoir comment articuler à travers la discussion à visée philosophique (DVP) morale et éthique, rationalité et affectivité, discursivité et narration, universalité et singularité, tant du côté de l'élève que du professeur, par des dispositifs spécifiques de formation.

1. De la fécondité heuristique d'une distinction conceptuelle entre la morale et l'éthique

1.1 Une confusion sémantique légitimée par l'étymologie

La confusion sémantique des termes de morale et d'éthique tient à leur double étymologie, grecque et latine. Le terme de morale (en latin *mores*, mœurs) est la

¹ « Le droit des individus à faire les choix éthiques qui leur conviennent (...) a néanmoins pour contrepartie une fragilisation des normes morales communes » (Bergounioux, Loeffel et Schwartz, 2013, p. 8-9).

² Pierre Kahn, coordinateur du groupe d'experts chargés d'élaborer les programmes d'EMC, indique sur le site pédagogique Canopé, la nécessité de ne pas essentialiser la distinction entre ces deux termes, la morale ne pouvant plus être entendue aujourd'hui en un sens moralisateur dépréciatif, comme inculcation acritique : <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html>

traduction par Cicéron du terme grec d'éthique et désigne l'évaluation normative des règles de conduite en jeu dans l'existence individuelle et sociale. La distinction dans la langue grecque entre le E bref (epsilon) et le E long (êta) n'a pas été traduite. Ainsi, le terme grec d'éthique est orthographié de deux manières : *éthos* (ἔθος) qui signifie la coutume, l'habitude, et *èthos* ou *êthos* (ἦθος) qui désigne le caractère³. Cette double acception se retrouve dans les œuvres d'Aristote qui portent sur les vertus. Pour le Stagirite, l'éthique renvoie au jeu de mots ἦθος/ ἔθος (Aristote, 2004, II, 1, 1103 a-17)⁴. Ainsi, le caractère, ἦθος, reçoit son accroissement de l'habitude ἔθος (2013, II, 2, 1220 a-39). L'enjeu de l'éducation, *paideia*, est dès lors essentiel. Le caractère, disposition acquise, ἦθος, façonne l'individu par l'exercice d'une discipline réitérée, l'*hexis*, (ἕξις), qui règle à la fois les sentiments qu'il convient de maîtriser et les actions opportunes à réaliser, compte tenu de la configuration propre aux situations particulières. Ce réglage fin, fruit du discernement et de la prudence, *phronesis*, évalue qualitativement l'excellence, visée de la vie bonne, par la juste mesure, la cristallisation des habitudes vertueuses réalisant l'essence de l'humanité par des choix singuliers et préférentiels qui sont la marque du caractère⁵.

La distinction sémantique entre les deux termes grecs, marquée seulement par une différence orthographique minime, n'a guère été prise en considération. Remarquons que nombre de philosophes tiennent ainsi pour synonymes les termes d'éthique et de morale, considérant qu'ils circonscrivent un champ de réflexion commun (Canto-Sperber, 2001, p. 24-28 ; Ogien, 2007 ; Prairat, 2009). Les différences entre la morale et l'éthique sont dès lors minorées, le premier terme qualifiant plutôt, selon Ogien, le rapport des hommes entre eux, là où le second terme serait de nature à spécifier plutôt le souci de soi, au sens foucaldien. D'autres, dans la mouvance de Ricoeur, conservent cette distinction lexicale en vue de différencier les normes de l'action morale qui, depuis Kant, ont une dimension catégorique et universelle, de la visée qui les inspire, ce qui présuppose de prendre en compte la singularité des situations (héritage aristotélicien). Nous pensons qu'en matière d'EMC, les normes morales ne peuvent s'abstraire de paramètres contextuels permettant

³ Le dictionnaire grec-français Bailly (1950) note que le terme grec ancien d'*éthos* (ἔθος) signifie plus spécifiquement l'habitude au sens de l'usage ou de la coutume (p. 581), alors que le terme *èthos* ou *êthos* (ἦθος) dont le sens est plus large désigne au pluriel le « séjour habituel » et les « lieux familiers » ; au singulier, le terme ἦθος contient celui de ἔθος mais désigne également le caractère, soit la manière d'être d'une personne, la « disposition de l'âme, de l'esprit » (p. 894).

⁴ Richard Bodéüs (Aristote, 2004, note 4, p. 99) note que le rapprochement des deux termes se trouve déjà chez Platon, *Lois*, VII, 792e « Tout caractère (*êthos*) vient de l'habitude (*éthos*) ».

⁵ Frédérique Woerther (2005) note l'évolution historique du terme ἦθος qui dérive de la racine indo-européenne *swedh* (rapport à soi-même incluant également l'idée d'appartenance à une confrérie : classe d'âge, profession). L'*êthos*, le caractère, n'acquiert une signification stabilisée qu'avec Aristote, souffrant auparavant d'une indétermination quant à sa nature (résulte de la nature ou de l'éducation) et quant à sa participation au *Logos* (disposition de l'âme ou bien du corps, cette confusion étant notamment à l'œuvre chez Platon).

d'avoir un jugement discriminé au regard de la situation en jeu. Nous y reviendrons dans la troisième partie.

1.2 La dimension heuristique d'une distinction conceptuelle purement conventionnelle

Si la distinction entre la morale et l'éthique ne relève pas d'une nécessité épistémologique, c'est au nom d'une « convention » qu'elle doit être établie, le terme d'éthique étant réservé à « la *visée* d'une vie accomplie » et celui de morale à « l'articulation de cette visée dans des *normes* caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte » (Ricoeur, 1990, p. 200-201). La morale, d'inspiration déontologique (étymologiquement, discours ou théorie sur les devoirs) a ainsi une dimension normative. On pourrait reconnaître à la morale une triple caractérisation : prescriptive, logique et rationnelle (Paturet, 2003, p. 106). La morale, *éthos* (ἔθος) renvoie ainsi à des normes et règles qui, en leur dimension injonctive et obligatoire, transcendent l'ordre des pratiques en délimitant des conduites prévisibles et par là maîtrisables, susceptibles de conjurer l'angoisse de l'incertitude et le désordre de l'anomie. Comme l'indique Durkheim (1934, p. 22) : « Se conduire moralement, c'est agir suivant une norme, déterminant la conduite à tenir dans le cas donné avant même que nous n'ayons été nécessités à prendre un parti. Le domaine de la morale, c'est le domaine du devoir, et le devoir, c'est une action prescrite. »

La morale substitue rationnellement la logique au commandement moral : le principe de non-contradiction permet l'universalisation des normes qui inspirent la conduite (exemple de la maxime de mon action qui doit être universalisée sans contradiction pour être morale, selon Kant, 1792). Le sentiment n'a pas sa place dans la décision morale soumise à la législation de la raison. La référence à *L'homme sans qualités* de Musil est ici exemplaire⁶ :

La morale, en effet, remplace l'homme par la logique : quand une âme a de la morale, il n'y a plus pour elle aucun problème moral mais seulement des problèmes logiques ; elle se demande simplement si ce qu'elle veut faire tombe sous le coup de tel ou tel commandement, si son intention doit être interprétée de telle ou telle manière, et ainsi de suite.

L'éthique, elle, se caractérise davantage par sa visée téléologique, soit son orientation vers une vie bonne qui fait sens pour le sujet. Mais au-delà de l'héritage aristotélicien, le sens original et l'essence de l'*éthos* (ἦθος) résonnent selon Heidegger

⁶ Cité par Imbert (2000, p. 10) et par Paturet (2003, p. 106).

dans les tragédies de Sophocle et s'entendent comme « séjour, lieu d'habitation », qu'éclaire cette sentence d'Héraclite d'Ephèse (fragment 119b) : « Le caractère propre de l'homme (est) son démon, *daïmon* » (Heidegger, 1966, p. 138), *daïmon* ici entendu comme signe ou marque distinctive de l'homme, ce qui fait qu'un être est ce qu'il est (Paturet, 1995, p. 103). L'éthique désigne alors l'engagement du sujet dans des choix singuliers et risqués dont il a à répondre.

La fécondité heuristique de cette distinction conceptuelle vient du fait que l'éthique, en sa dimension réflexive propre, excède toute codification juridique ou morale. Elle désigne ce pas de côté à l'égard de règles ou de lois qu'il est parfois nécessaire d'interpréter au vu de la situation, et surtout, par la prise en compte de la présence de l'autre. L'interprétation de la loi juridico-morale relève ainsi d'une posture éthique originale en ce qu'elle est rapport à l'autre : « On entre véritablement en éthique quand, à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit. » (Ricoeur, 1984, p. 63). L'éthique s'impose quand l'exigence universelle de la loi qui vaut inconditionnellement conduit à des « impasses pratiques », faute de pouvoir contextualiser le jugement moral. Le devoir moral de dire toujours la vérité vaut-il encore comme impératif catégorique universel pour les résistants français qui eurent le courage de cacher des enfants juifs au nom d'une justice excédant l'obéissance à la législation en place⁷ ? Prévaud ainsi la visée de l'action sur la norme qui l'inspire. En ce sens, l'éthique précède et fonde la morale au regard de la valeur inconditionnelle de la personne. Elle s'enracine dans le désir d'être du sujet, la fidélité à des valeurs qui motivent l'engagement. À l'accusation faite à des habitants de Calais d'avoir aidé des réfugiés, certains ont rétorqué à juste titre qu'il ne saurait y avoir de délit de solidarité. L'éthique peut maintenant se comprendre en référence à la question suivante : « Dans tout ce que je dis, à travers toutes les décisions que je prends, au sein des institutions que je fréquente, est-ce que je permets à l'Autre d'être face à moi, voire contre moi, un Sujet ? » (Meirieu, 1997, p. 12). C'est là en effet la question risquée susceptible d'orienter éthiquement le geste éducatif. Ce qui signifie, en clair, que le questionnement éthique naît d'une situation aporétique qui a pour effet de « nous situer hors de tout port, dans un sans-port et, dans l'incertain et la fragilité de ce lieu, de répondre aux conditions d'une rencontre et d'un partage. » (Imbert, 2007, p. 129-130).

À l'école, la distinction conceptuelle morale/éthique est pertinente dès lors que l'on soumet à la réflexion des élèves des situations aporétiques qui résultent de conflits de valeurs. Alors que la morale permet de circonscrire un *topos* de valeurs parfaitement identifiables à des fins de transmission, l'éthique surgit là où les règles font défaut, face à

⁷ Cette situation actualise la polémique engagée entre Kant et Benjamin Constant sur *Un prétendu droit de mentir* (1797), le devoir de vérité étant pour le philosophe allemand absolu, même si des assassins poursuivent mon ami, raison pour laquelle les programmes d'EMC se réclament d'un kantisme modéré et non maximaliste.

la complexité d'une situation qui en appelle à plusieurs choix possibles mais également problématiques, tels les dilemmes moraux proposés aux élèves dans les cours d'EMC. Pour Jaffro (1995, p. 226), l'éthique répond aujourd'hui à l'inactualité de la morale face à des problèmes qui « ne trouvent pas leur solution dans la position claire de leurs termes. Ce sont, en ce sens, plutôt des dilemmes. Cela signifie que leur résolution ne peut venir que d'*ailleurs* (...) ». Cet *ailleurs* semble justement procéder d'un bond, d'un pas de côté par rapport aux normes et aux lois socialement instituées, aux impératifs et interdits de la morale. L'éthique relève en ce sens d'une inquiétude que nulle technique décisionnelle ne saurait enclorre (voir les problèmes posés dans le domaine de l'éthique médicale). Précisons toutefois que l'on ne saurait dissocier ces deux termes qu'afin d'en mieux penser la jointure. Si, pour les Grecs, le caractère se forme par la cristallisation des habitudes, de même aujourd'hui, l'empreinte de l'homme : le sceau par lequel il se caractérise et imprime sa marque à l'existence, ne saurait s'affranchir de toute rectitude morale et des normes socialement en vigueur. Nous allons voir comment cette exigence se décline dans la morale laïque, hier et aujourd'hui.

2. Place de la morale à l'école : s'inscrire dans une culture laïque à même de fédérer des valeurs communes instituant le citoyen

2.1 L'éducation morale sous la troisième République : un contenu et une forme obsolètes

La morale s'impose en sa rationalité, comprise ici comme *ratio*, calcul d'intérêts rendant possible un espace humainement habitable visant à rendre conciliables les libertés individuelles au nom du bien commun. Pour autant, la morale aujourd'hui ne s'enseigne plus comme sous la Troisième République, de même que le contenu des valeurs à transmettre a passablement évolué.

La loi du 28 mars 1882 place emblématiquement en tête des programmes l'instruction civique et l'enseignement moral, organiquement liés, en lieu et place de l'instruction religieuse. Ferry précise la nature de cette morale laïque dans sa *Lettre aux instituteurs* (1883) : « J'entends par là cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et que nous nous honorons de suivre dans les relations de la vie sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques. » Cette morale pratique et déconfectionnalisée qui vise moins le savoir que le vouloir n'est rien d'autre que l'*éthos* commun, sédimenté par les normes et valeurs alors en vigueur. Une orientation déiste est néanmoins conservée, le spiritualisme dominant l'Université française, mais l'idée de Dieu : idée morale innée dont les lois sont révélées par la conscience, est laïcisée. Outre les *devoirs envers Dieu*, ceux *envers la patrie* sont résolument datés historiquement. Alain Mounier note la prédominance de cette éducation républicaine et patriotique qui

doit former à l'obéissance aux lois comme à l'amour du pays, suite à la défaite de 1870, dans les manuels d'instruction civique publiés de 1882 à 1914 (1996, p. 19-21). Être citoyen, c'est aussi se préparer à être soldat. La devise première de la Ligue de l'Enseignement est d'ailleurs : « Pour la Patrie, par le livre et par l'épée ». Baubérot souligne qu'il convient de ne pas céder à une présentation caricaturale d'un enseignement qui, dès la fin du XIX^{ème} siècle, laisse place à des idées promouvant « la paix par le droit » et la « fraternité entre les peuples » (2014, p.46), même s'il relève certains impensés d'une morale laïque tributaire des préjugés de l'époque : État républicain perpétuant à la fois les inégalités citoyennes relatives au statut des femmes, non électrices, et les inégalités sociales, à travers le double réseau de scolarisation (p. 55-56). On pourrait évoquer également la légitimation du colonialisme au nom des droits de l'homme émancipateurs, la croyance en un progrès inéluctable de l'humanité, la légitimation d'une obéissance inconditionnelle des enfants vis-à-vis des adultes, nécessairement responsables, à charge de les éduquer. Le respect d'un socle de valeurs communes ne repose plus aujourd'hui sur leur inculcation acritique mais sur leur appropriation critique, par le jeu de la discussion. Mais reste posée la question d'un socle de valeurs partagées susceptibles de circonscrire un espace commun, à l'instar des devoirs envers soi et autrui de l'ancienne morale laïque.

Le programme des écoles primaires du 27 juillet 1882 prescrit une exigeante morale du devoir : les *devoirs envers autrui* se déclinent d'abord envers la famille, en intimant l'obligation d'aimer ses frères et sœurs, de respecter ses parents à qui l'on doit obéissance et reconnaissance, tout en prenant soin d'eux dès qu'ils seront affaiblis dans leurs vieux jours. Bonté, respect, justice, charité, fraternité et tolérance sont le ferment d'une saine morale sociale, dans son lien étroit et consubstantiel avec le civisme. On pourrait dire que cette morale commune est aujourd'hui supportée par l'éthique individuelle. Ainsi, l'obéissance est toujours d'actualité dès lors qu'on en comprend la nécessité au regard de l'autonomie à conquérir, mais elle est légitimée par une autorité bienveillante qui fait désormais droit à l'enfant, digne de respect. Quant aux vertus sociales, elles s'exercent davantage sur le mode de l'engagement personnel. Le devoir de solidarité envers les aînés n'a ainsi plus rien d'une injonction sociale.

Les *devoirs envers soi-même*, outre des prescriptions hygiénistes et la formation de bonnes habitudes, invitaient à la tempérance et à la modestie, au gouvernement de soi (prévenir les « dangers de la colère » ou l'indignité de l'ivresse) et à la culture de la volonté (« avoir honte de la paresse » et manifester « courage dans le péril et le malheur »). Si la prévention de la colère est toujours de rigueur aujourd'hui, c'est moins sur le mode de l'exhortation morale que par la connaissance de soi et l'identification de ses émotions. L'enjeu est plutôt l'épanouissement de la personne (prendre soin de soi), que le souci *premier* de la communauté des citoyens.

Outre le contenu de cet enseignement, la forme ne peut plus être la même. Dans les programmes de 1882 et 1923, cette éducation républicaine en appelle à la chaleur du sentiment susceptible d'emporter l'adhésion par l'exaltation des vertus morales et civiques. L'enseignement moral doit toucher le cœur de l'élève afin de lui faire sentir « la majesté de la loi morale » et « l'aider, dans la lutte de la vie, à triompher des passions et des vices » (Instructions officielles du 2 août 1882 des écoles primaires publiques). Quant aux devoirs, ils ne pourront pénétrer la conscience et incliner au bien que par la force de conviction du maître dont la vie est un exemple. Si les maximes morales sont expliquées comme des vérités démontrables, elles n'ont pas à être justifiées. L'ordre moral coïncide en effet avec l'ordre social. La stigmatisation est l'effet de ce contrôle sur les âmes et les corps : « La morale entendue comme science des devoirs, grammaire du vivre-ensemble, ne se contente pas d'asséner ses preuves, elle fustige aussi toute forme de désobéissance et condamne le fautif, sans qu'il soit permis de faire appel » (Caudron, 2007, p. 38).

Il n'est plus possible aujourd'hui de faire du professeur un « maître de morale », selon l'expression de Buisson, forgeant par l'exhortation l'obligation morale, même si l'exemplarité est toujours requise. Et dans un contexte multiculturel, il n'est plus souhaitable de faire du professeur « l'auxiliaire et, à certains égards, le suppléant du père de famille » (Ferry, 1883). Le préambule des programmes d'EMC précise que : « La morale commune ne peut plus, à l'image de la morale laïque du passé, prescrire et imposer la conception d'une vie bonne, ce qui reviendrait à imposer une conception du bien parmi d'autres, en violation de la neutralité laïque » (MENSUR, 2015). Pour autant, comme l'indique à raison Buisson dans son article « Laïcité » (1911), la neutralité de l'école laïque n'est pas indifférence axiologique au regard des valeurs de la République.

2.2 Si la morale appelle l'éthique, celle-ci ne peut cependant se passer de la morale en sa prétention toujours actuelle à l'universalité

La morale appelle aujourd'hui une réflexion critique en vue d'une appropriation singulière de ce qui fait communauté, ce pour quoi l'EMC est aujourd'hui irréductible à un conditionnement comportemental et à un discours moralisateur sur les « bonnes » conduites à adopter. Les modalités actuelles de cet enseignement moral renouent ainsi paradoxalement avec l'arrêté du 18 mars 1977 (Horaires, objectifs et programmes. Cycle préparatoire des écoles élémentaires) qui indiquait en quoi il « ne saurait être ni simple affaire de “dressage”, ni, à l'inverse, le fait d'un enseignement dogmatique à base de préceptes ».

Mais si la morale est seulement supportée par l'éthique, elle court le risque d'une dilution des principes au fondement de la République. Aujourd'hui, la crise du commun, à travers la désaffectation de la chose publique (très forte abstention électorale), la menace terroriste, les revendications identitaires ou confessionnelles, l'assomption de

valeurs individualistes et consuméristes, rend nécessaire ce retour d'un enseignement laïc de la morale qui avait disparu des programmes dans les années 1970. La question se pose ainsi de savoir si la morale commune ne doit pas comporter une part irréductible de normativité, au risque de céder sinon à un relativisme problématique. Mais quel en serait le fondement ?

Le rôle du spiritualisme dans la formation de l'idéal moral laïc est désormais connu dans l'articulation de la transcendance à la philosophie des Lumières et au paradigme scientiste du positivisme (Husser, Barthelmé et Pique, 2009). A la fin du XIX^{ème} siècle, de nouvelles mouvances idéologiques telles que le solidarisme de Léon Bourgeois et la sociologie durkheimienne prétendent fonder la morale laïque. La question qui se pose est celle de savoir si la morale laïque peut faire autorité aujourd'hui indépendamment de toute légitimation. Il semblerait que le critère toujours opérant de la morale laïque soit celui de l'universalité, dans sa référence à la dignité humaine, la liberté de la personne et la solidarité fraternelle, mais aussi dans un principe de réciprocité rappelé par le rapporteur du projet de loi sur l'école obligatoire : « Tous les devoirs de l'homme et du citoyen dérivent de ces deux principes gravés par la nature dans tous les cœurs — Ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fit. — Faites constamment aux autres le bien que vous voudriez en recevoir »⁸, maximes élaborés, bien avant la parole du Christ, par Zoroastre et Confucius. L'universalité ne reconduit pas ici à la nature ni à des vérités morales premières, mais à une maxime de bon sens que l'on retrouve dans toutes les aires culturelles et religieuses, même si « avant de s'appliquer à tous les humains sans exception, il a fallu une réflexion éthique qui a dû s'étaler sur de nombreux siècles »⁹.

Ce précepte moral, d'une grande simplicité, est ainsi un dénominateur commun à l'humanité que nous avons reçue en partage. Dans sa version laïque, cette maxime a force de loi, d'« impératif catégorique » (Kant, 1785), en ce qu'elle excède une logique de la réciprocité et prétend à l'universalité au nom du respect inconditionnel de la personne, indépendamment de toute préférence ou aversion. L'autre est le frère en humanité, et non

⁸ Séance à la Chambre des Députés du 4 décembre 1880, présidée par Léon Gambetta.

Source : <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/seance4dec.pdf>

⁹ Le mérite d'André Couture, professeur d'ECR (Éthique et culture Religieuse) à la faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval, Québec, est de ne pas se contenter d'une telle vérité générale mais de citer les traductions et références des textes qui font mention de cette fameuse « règle d'or » (expression qui apparaît en Angleterre au début du XVII^{ème} siècle). Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, préciser toutes les références en jeu. Il suffit de savoir qu'elles se réfèrent, outre le christianisme, aux univers juif, musulman, chinois, hindou, bouddhique, jaïn et grec.

Source : https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/08/Regledor_ACouture.pdf

le frère en religion. L'humanisme au fondement de cette universalité dessine ainsi un horizon de transcendance réconciliant l'instituteur et le curé¹⁰.

C'est pourquoi il est nécessaire de circonscrire clairement les valeurs de l'espace public du *laos*, compris comme communauté des citoyens. L'éthique individuelle repose ainsi sur la morale des droits de l'homme qui en est le socle et ne saurait sans risque la congédier. Difficile de ne pas vouloir déconstruire par l'interargumentation les représentations d'un élève qui afficherait des stéréotypes sexistes ou homophobes, au regard de la valeur républicaine de l'égalité. Quant à la morale sociale, elle repose toujours sur l'intérêt commun, soit le renoncement à la seule jouissance égoïste. Ne vaut en effet que « ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose » (Reboul, 2001, p. 105). En témoignent par exemple l'exigence de solidarité sociale par la mutualisation des droits et devoirs ou la responsabilité à l'égard de l'environnement. Cette morale commune suppose également l'intériorisation d'interdits fondateurs qui exigent un rationnement pulsionnel sans lesquels aucune société ne pourrait être viable. « La moralité apparaît ainsi comme une magistrature intériorisée » (Ricoeur, 1984, p. 70), un effet nécessaire de contrainte posé par ma liberté et celle de l'autre.

3. De la nécessité de distinguer, dans l'application des programmes d'EMC, la morale et l'éthique

3.1 Comment nouer le propre et le commun ?

C'est finalement en sa visée émancipatrice que la morale peut être enseignée, mais elle est alors cette audace de la pensée, ce courage du questionnement qui traverse toute instruction digne de ce nom, comme le stipule le rapport 2013 (p. 24) : « Sans cette dynamique, les valeurs communes demeurent étrangères, lointaines, peuvent même sembler arbitraires tant elles sont dépourvues de sens pour orienter sa pensée et sa vie ». Où l'on retrouve le *Ménon* de Platon : non la vertu mais des dispositions à l'excellence peuvent effectivement s'enseigner, par l'orientation de la pensée vers un ailleurs qui, paradoxalement, reconduit au plus près de soi. L'enjeu en est la résistance à la *doxa* sous toutes ses formes. Dès lors se pose le problème de l'articulation de la morale au pluralisme éthique des élèves, spécifié dans le rapport 2013 (p. 23-24) : « Le principe et le fait du pluralisme doivent être respectés. Mais l'École a en même temps pour rôle et pour mission de faire respecter les valeurs qui fondent la République et la démocratie. La marge est étroite ici entre imposer et faire respecter : c'est l'espace de l'éducation ». L'interdit de la violence ne souffre ainsi pas de négociation. Quant aux valeurs de la République, elles s'élaborent à travers l'éthique de la discussion.

¹⁰ Référence au discours de Sarkozy au Latran le 20 déc. 2007 : « Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le curé ou le pasteur ».

L'universalité *a priori* des principes moraux ne saurait en effet être posée comme vérité indépendamment d'un processus de validation des normes, à l'intérieur même d'une communauté de recherche fondée sur l'intersubjectivité (Habermas, 1999). La formation proposée dans les programmes d'EMC permet d'affûter le jugement prudentiel et d'aiguiser la capacité à délibérer, à partir notamment de débats réglés visant la prise de décisions (conseils d'élèves), ou à visée philosophique (DVP), en privilégiant l'oral réflexif.

L'apprentissage des valeurs au fondement de la démocratie participative résulte ainsi d'un processus de coconstruction des normes par les jeunes eux-mêmes, à travers l'échange réglé d'arguments et l'interaction sociale propre au débat, tout en s'inscrivant dans une éthique communicationnelle inspirée d'Habermas : « Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion sa prétention à l'universalité » (1999, p.88-89). Certes, il y a bien là un point aveugle qu'Ogien qualifie de « naïveté épistémologique » et qui consiste à croire que l'on pourrait « arriver à un accord sur des valeurs communes par la discussion libre » (2013, p. 178), mais c'est ne pas faire cas d'une approche discursive faisant droit au langage des affects en jeu dans la morale. La DVP est particulièrement adaptée à cet art du questionnement critique, à travers le triptyque conceptualiser/argumenter/problématiser (Tozzi, 2002), en ce qu'elle articule la tension vers l'universel des valeurs à la singularité d'expériences partagées susceptibles de créer pour l'élève un sens incarné. À défaut, le risque serait celui d'un intellectualisme moral. Le mérite des programmes est, conformément au développement de l'enfant, d'étayer la réflexivité morale sur la sensibilité. Voilà pourquoi il me semble indispensable, dans une discussion sur la justice, de la relier à sa dimension expérientielle (situations dans lesquelles, par exemple, les élèves ont pu éprouver un sentiment d'injustice). Ainsi, loin d'aborder frontalement la question vive du racisme dans une classe de CM1, je suis partie de la question de savoir ce que l'on peut ressentir lorsque l'on se sent rejeté. Les élèves témoignant avec émotion de cette expérience étaient précisément ceux qui manifestaient avec force des stéréotypes racistes. Enfin, les règles de prise de parole ont elles-mêmes un enjeu d'importance au regard de l'institution du sujet moral (Malherbe, 2006, p. 29).

Afin de contrebalancer le formalisme procédural de cette praxis d'argumentation, il semble important de faire aussi appel à la méthode de clarification des valeurs proposée dans les programmes. L'enjeu est de renforcer l'autonomie du choix et la capacité d'en répondre devant autrui, moins certes au niveau des énoncés normatifs de la morale qu'au stade éthico-existential qui fait droit à des normes différenciées, en favorisant l'expression des préférences axiologiques. Pour autant, se pose la question de savoir si une telle éducation à la liberté ne risque pas de dériver vers un minimalisme éthique dont

le seul impératif est de ne pas nuire à autrui. Si l'on prend l'exemple de l'éducation à la sexualité, il ne saurait être question de prescrire des normes communes (la fidélité ou le libertinage relèvent de choix singuliers), mais peut-on, à l'instar de Ruwen Ogien, affirmer que l'inceste entre frères et sœurs n'est pas moralement condamnable s'il relève d'un consentement éclairé (2011, chap. 6) ? N'est-il pas risqué pour le professeur de ne pas prendre clairement position, au regard de la structuration identitaire de l'enfant et de sa vulnérabilité ? Autre problème : la conscientisation des préférences propres peut conduire à de véritables dilemmes éthiques. Dans la fable du loup et du chien qui met en scène le choix de la liberté ou de la sécurité¹¹, la question se pose de savoir si de telles valeurs sont nécessairement antinomiques. Les élèves témoignent de cette difficulté à devoir choisir. On pourrait également faire droit à une éthique utilitariste, en vue d'éclairer le tragique de la décision (exemple de la bioéthique, au lycée). Il importe en tout cas d'amener les élèves à conscientiser leur positionnement éthique dans l'existence, de clarifier et répondre de valeurs propres soumises à une double épreuve : celle du réel et des pairs. Le paradigme de l'intercompréhension est alors irréductible à une rationalité procédurale présupposant un sens moral commun permettant de s'entendre sur la normativité des normes, mais fait appel à la reconnaissance réciproque des sujets ouvrant la voie au conflit des interprétations.

3.2 La nécessité d'articuler la morale de la justice et l'éthique de la sollicitude

Le modèle théorique qui inspire les programmes d'EMC est, sur le plan philosophique, celui d'un kantisme modéré et sur le plan psychologique, celui d'un développement moral linéaire, séquentiel et homogène, dont l'étape ultime est la moralité des droits de l'homme.

Prenons l'exemple proposé du dilemme moral portant sur le droit de propriété et le soin apporté aux animaux. Julie doit-elle libérer le chien maltraité par son voisin ou doit-elle laisser faire ? Il s'agit là d'un faux dilemme en ce que la propriété est un droit et non une valeur, à la différence du soin porté à ce vivant qu'est l'animal domestique. Dès lors, les élèves sont face à une situation paradoxale : la non-dénonciation, épreuve de la lâcheté au nom d'une position legaliste, serait le signe d'un moindre développement moral selon Kohlberg. Mais il est difficile pour un élève de prendre le risque de libérer le chien, en violation du droit, posture éthique qui semble pourtant préférable. Nous sommes conduits au dilemme moral le plus célèbre inventé par le psychologue américain : Heinz souhaite se procurer un médicament à base de radium qu'un pharmacien vient de mettre au point et qu'il commercialise à un prix exorbitant non négociable, seul susceptible de guérir le cancer à l'issue fatale dont son épouse est affectée. Le dilemme est le suivant : soit laisser mourir sa femme, soit voler le

¹¹ MEN, portail Eduscol, ressources en ligne sur l'EMC : <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

médicament pour la sauver. Si l'on se situe au niveau conventionnel susceptible d'être atteint à la préadolescence, celui de la coïncidence des obligations morales avec les normes sociales en vigueur, la perspective reste légaliste : interdiction du vol d'une part, et obligation d'assister toute personne en danger d'autre part. Pour autant, il n'est guère satisfaisant, en vue de répondre aux exigences de la conscience morale, de devoir voler ou « casser la gueule » du pharmacien !

Le problème est celui de la construction de normes morales rationnelles posées *a priori*, indépendamment de l'expérience du sujet, d'où la nécessité d'ancrer les dilemmes moraux dans le tissu de l'expérience vécue. L'autre difficulté tient à l'absence d'une voie tierce, dès lors que la morale résulte d'un raisonnement binaire exclusif. La maturité morale se confond dès lors avec la logique, soit une capacité discursive de raisonnement et l'exigence abstraite d'universalisation. Or les enquêtes conduites auprès d'enfants de 11 ans font apparaître empiriquement, et de manière récurrente, une moindre évolution des filles qui privilégient le maintien des relations interpersonnelles harmonieuses, le souci contextualisé du bien-être d'autrui n'étant pas universalisable. La disqualification de cette approche du *care* sur le plan développemental relève pourtant d'un biais de raisonnement, le désir d'aider autrui n'étant pas réductible à celui d'obtenir leur approbation à des fins de reconnaissance. Gilligan (2008) part de l'hypothèse selon laquelle les dispositifs d'enquête sont construits de manière à valoriser le seul paradigme juridique, et ne sont pas en mesure de faire entendre plusieurs voix, l'expérience morale étant pourtant celle d'une partition polyphonique. Pour le jeune enquêté Jack, la situation objectivable évoquée par le dilemme de Heinz « se résume à une question de droits » (Gilligan, p. 60), à la différence de la fillette interrogée, Amy, qui fonde son éthique sur la subjectivité des relations humaines sous la forme d'une discussion compréhensive déployant ses effets dans le temps. Tout l'enjeu critique de la conception de Gilligan tient ainsi à la mise en exergue de deux modes de pensée, l'un logique et impersonnel qui fait appel à la morale spéculaire de la réciprocité et l'autre qui répond davantage à une éthique contextualisée, ouverte à la complexité des relations en jeu et faisant appel à la solidarité plutôt qu'à des procédures contractuelles. Lors d'un débat filmé conduit par un collègue en cycle 2 sur le dilemme précité, mettant en tension le droit de propriété et le soin apporté aux animaux¹², une fillette proposa de discuter avec le voisin, propriétaire du chien, en vue de le faire réfléchir. Les interactions affectives du sujet (empathie, souci d'autrui) nourrissent sa construction axiologique. Ce qui signifie que l'on a affaire à deux voies de construction des valeurs qui, loin d'être antagonistes, se complètent et s'enrichissent mutuellement (Pagoni-Andréani, 1999).

¹² Débat consultable en ligne <http://www.dailymotion.com/video/x3vd7eh>, de même que le retour sur ce débat dilemme : <http://www.dailymotion.com/video/x46r52f>

Le rôle de l'enseignant est alors de faire droit autant à une conception procédurale du juste qui privilégie l'autonomie des personnes qu'à celle, contextualisée, de la sollicitude ou de l'attention portée à l'autre et à soi. L'articulation du propre et du commun requiert ici tout son sens, mais appelle du côté des professeurs une formation spécifique.

Une telle formation n'aurait de pertinence qu'en renforçant l'identité professionnelle à travers un éthos commun supposant de s'entendre sur les valeurs à transmettre qui sont loin d'être toujours partagées par les nouveaux enseignants (notamment la laïcité), sans que cette dissonance fasse pourtant problème. Par ailleurs, il conviendrait de proposer une vision systémique des principes axiologiques de la profession en vue de leur articulation cohérente : comment concilier bienveillance et autorité éducative, par exemple ?

Le cadre proposé est celui d'une formation à l'éthique du lien s'exerçant à l'intérieur de la communauté éducative, et conjuguant « affect et intellect » (Gohier, 2009, p. 26). L'engagement éthique pourrait être celui d'une analyse à la fois réflexive et sensible des pratiques professionnelles entre pairs, prenant en compte les épreuves éthiques résultant de la confrontation de valeurs idéalisées à la pratique du métier (Moreau, 2003, p. 49-50), à travers un cadre qui permettrait d'en faire le récit, en vue d'une autocompréhension du sujet. L'enjeu est ainsi de favoriser, tant du côté des enseignants que des élèves, une approche interprétative herméneutique par une reprise réflexive critique et compréhensive de l'histoire du sujet et du contexte normatif dans lequel elle s'inscrit.

Conclusion

L'architecture de l'EMC comprend quatre dimensions indissociables : sensible, normative, cognitive et pratique, en vue de faire vivre dynamiquement les valeurs promues, qui ne peuvent résulter d'une réflexivité immobile. L'entraide entre élèves et la résolution des conflits interpersonnels font ainsi vivre la fraternité. Une telle pédagogie est effectivement déterminante quant au développement moral, s'exerçant à la fois sur un axe vertical et horizontal, à l'œuvre dans la mise en place systémique du climat scolaire (loi du 8 juillet 2013). Mais force est de constater la distorsion pouvant exister entre des valeurs déclaratives et leur déclinaison dans des pratiques de classe (Jourdain, 2004).

Dès lors, la formation éthique de l'élève est suspendue à celle de l'enseignant(e) par une mise en tension de ses valeurs personnelles, au regard de la praxis, des relations intersubjectives, comme des principes axiologiques et normatifs susceptibles d'être partagés par toute la communauté éducative. L'enjeu est ainsi l'engagement du professeur dans un processus de réflexivité sensible prenant en compte son socle expérientiel, en articulant différents registres de discours : narratif, interprétatif et

argumentatif (Ferry, 1996). L'éthique qui se comprend en dernière instance comme herméneutique du sujet, assomption d'une identité reconstructive permettant l'exercice de la responsabilité au sens fort de réponse à l'autre, se dessine ainsi en creux entre symbolique et imaginaire, bien-dire et dire le bien.

Références

- Aristote (2004). *Éthique à Nicomaque*, trad. et présentation par R. Bodéüs, Paris, Éditions Flammarion.
- Aristote (2013). *Éthique à Eudème*, trad. et présentation par C. Dimimier, Paris, Éditions Flammarion.
- Bailly, A. (1950). *Dictionnaire grec-français*, Paris, Hachette Livre.
- Baubérot, J. (2014). « La morale laïque hier et aujourd'hui », dans E. Favey et G. Coq (dir.), *Pour un enseignement laïque de la morale*, Toulouse, Éditions Privat, p. 35-65.
- Bergounioux, A., L. Loeffel et R. Schwartz (2013), *Pour un enseignement laïc de la morale*. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'Éducation Nationale, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Institut Français de l'Éducation, consulté le 12 juillet 2017. [En ligne] <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>
- Bouchard, N. (2002). *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2004) avec la collaboration de R. Laprée. *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- Caudron, H. (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*, Paris, Hachette Éducation.
- Condorcet (1791-1792). « Sur l'instruction publique », dans Condorcet (1847), *Œuvres*, tome 7, Paris, Éditions Firmin-Didot.
- Durkheim, E. (1934). *L'éducation morale*, cours de sociologie fait à la Sorbonne en 1902-1903 et repris intégralement en 1906-1907 ; édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay à partir de l'édition Librairie Félix Alcan, Paris. [En ligne] classiques.uqac.ca/classiques/.../education_morale.pdf
- Ferry, J. (1883). « La lettre de Jules Ferry aux instituteurs », dans *Pouvoirs*, n°75, novembre 1995, p. 109-116.
- Gilligan, C. (2008, 1ère éd.1986). *Une voix différente. Pour une éthique du care*, Paris, Éditions Flammarion.

- Gohier, C. (2009). « Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien », dans *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, F. Jutras et C. Gohier (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-29.
- Habermas, J. (1999). *Morale et communication*, Paris, Éditions Flammarion.
- Heidegger, M. (1966). « Lettre sur l'humanisme », dans *Questions III*, Paris, Éditions Gallimard.
- Husser, A.-C., B. Barthelmé et N. Pique (dir.) (2009). *Les sources de la morale laïque : héritages croisés*, Lyon, ENS Éditions.
- Imbert, F. (2000). *La question de l'éthique dans le champ éducatif pour une praxis pédagogique II*, Paris, Éditions Matrice.
- Imbert, F. (2007). *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de Pédagogie Institutionnelle*, Paris, ESF éditeur.
- Jaffro, L. (1995). « Éthique et Morale », dans Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie III*, Éditions Gallimard.
- Jourdain, C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école. L'impasse contemporaine*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Kant, E. (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, trad. Delbos (1993), Paris, Le Livre de Poche.
- Kant, E. (1797). *Sur un prétendu droit de mentir par humanité*, trad. Guillermin (1990), Paris, Librairie philosophique Vrin.
- Malherbe, J.-F. (2006). *Les crises de l'incertitude. Essais d'éthique critique*, Montréal, Éditions Liber.
- Meirieu, P. (1997). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeurs.
- Mougnotte, A. (1996). *L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Moreau, D. (2003). « L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants », dans *Penser l'éducation, Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n° 14, p. 37-52.
- Moreau, D. (2004). *L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales*. [En ligne] <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=438>
- Nietzsche, F. (1887). *La généalogie de la morale*, seconde dissertation, trad. par Henri Albert (1964), Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique d'aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2011). *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine. Et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Paris, Éditions Grasset.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école, Sur la morale laïque*. Paris, Éditions Grasset.

- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Paturet, J.B. (2003), *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Érès.
- Platon (1967). « Ménon », trad. et notes E. Chambry, *Protagoras et autres dialogues*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion, p. 325-375.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (2001). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1984). « Fondements de l'éthique », dans *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, n°3, p. 61-71.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- Tozzi, M. (2002). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Paris, Hachette Livre.
- Woerther, F. (2005). « Aux origines de la notion rhétorique d'èthos », dans *Revue des études grecques*, tome 118, janvier-juin 2005, p. 79-116.

Sitographie

- Couture, A., professeur d'ECR (Éthique et culture religieuse), faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval, Québec. [En ligne] https://www.enseigner-ecr.org/wp-content/uploads/2015/08/Regledor_ACouture.pdf
- Débat dilemme moral en cycle 2, école Fauriel à Saint-Etienne, France, <http://www.dailymotion.com/video/x3vd7eh>, et avis de Roux-Lafay, C., professeure formatrice en philosophie et EMC. [En ligne] <http://www.dailymotion.com/video/x46r52f>
- Enseignement moral et civique – réseau Canopé, programmes présentés par Pierre Kahn. [En ligne] <https://www.reseau-canope.fr/les-valeurs-de-la-republique/enseignement-moral-et-civique-en-primaire.html>
- Horaires, objectifs et programmes. Cycle préparatoire (arrêté du 18 mars 1997). Annexe IV. Éducation morale et civique, dans *Les textes officiels pour l'École Primaire*. [En ligne] www.formapex.com
- Instructions Officielles du 2 août 1882 : écoles primaires publiques. [En ligne] <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/941-io-ferry-ecoles-primaires-publiques.html>
- Instructions Officielles du 20 juin 1923 : matières d'enseignement, organisation et horaires des écoles primaires élémentaires. [En ligne] <https://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html>
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/ci>

d102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
Programmes d'enseignement moral et civique, Bulletin Officiel spécial n° 6 du 25 juin 2015. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675

Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche,
EMC, ressources, 2015, portail Eduscol. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>

Séance à la Chambre des Députés du 4 décembre 1880, présidée par Léon Gambetta. [En ligne] <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/loiferry/seance4dec.pdf>

Considérations sur l'idée d'hospitalité scolaire

Eirick Prairat, professeur

Université de Lorraine

Résumé : Ce texte est une réflexion sur l'idée d'hospitalité scolaire. Il affirme que l'école doit être hospitalière si elle entend rester fidèle à son Idée. L'hospitalité est une caractéristique du lieu scolaire. Mais celle-ci ne saurait se réduire à la question de l'accueil comme on le pense bien souvent ; elle est aussi affaire de pédagogie et d'éthique. Telle est la thèse centrale qui est défendue dans ce texte. De l'institution scolaire à l'éthique de l'enseignant(e), ce texte se propose de décliner le principe d'hospitalité scolaire, d'en présenter les différentes facettes et de montrer comment celles-ci sont finalement intimement liées.

Mots-clefs : accueil, école, éthique, hospitalité, pédagogie.

Abstract: This text is a reflection on the concept of hospitality in the school. It maintains that the school must be hospitable if it wishes to remain true to its Idea. Hospitality is a characteristic of the school milieu. But hospitality cannot simply be reduced to the question of welcoming, as is so often thought; it is also a matter of pedagogy and of ethics. This is the central theme proposed in this text. From the school institution to the ethics of the professor, this text aims to define the principle of hospitality in the school by presenting the different aspects of the concept and by demonstrating how in the end, these are intimately linked.

Keywords: welcome, school, ethics, hospitality, pedagogy.

Dans ce texte, nous soutenons deux thèses. La première, présentée il y a quelques années déjà, affirme que l'hospitalité est une caractéristique de l'École (section 2)¹. Celle-ci doit donc être hospitalière dans l'effectivité de son quotidien si elle entend être fidèle à son Idée. Or l'hospitalité scolaire est marquée par un paradoxe (section 3). Comment en effet être hospitalier avec celui qui est obligé d'être là au nom de l'obligation scolaire ? L'élève est d'une certaine manière « assigné à résidence ». La seconde thèse soutient l'idée que l'hospitalité scolaire ne saurait se réduire à la seule question de l'accueil (section 4), elle engage bien évidemment la qualité du séjour proposé (section 5). Elle est aussi et surtout affaire de pédagogie et d'éthique, c'est ce que nous développons dans les trois dernières sections (sections 6, 7 & 8). De l'institution à l'éthique de l'enseignant(e) ce texte propose moins un parcours qu'une déclinaison du principe d'hospitalité. Ouvrons ce texte par quelques considérations générales sur l'idée d'hospitalité.

1. L'idée d'hospitalité

Quand nous parlons d'hospitalité, nous ne manquons pas, de manière presque immédiate, de relever que le mot hôte – *hospes* en latin – désigne tout autant l'invité que l'invitant, l'accueilli que l'accueillant. Ce n'est pas le cas dans toutes les langues. En allemand par exemple, il existe deux mots distincts : *Gastgeber* pour l'accueillant et *Gast* pour l'accueilli. Mais le plus troublant n'est pas cette polysémie, c'est le fait que les mots « hôte » (*hospes*) et « ennemi » (*hostis*) ont la même origine étymologique, ils sont tous deux dérivés du verbe *hostire* qui signifie : compenser, égaliser. Cette parenté intrigue, car elle donne à penser que celui qui arrive – l'étranger – peut apparaître à la fois sous les traits iréniques de celui qui cherche désespérément refuge ou sous les traits moins avouables de celui qui, « hostile », entend nous déposséder de nos biens et de notre logis.

Il est intéressant de noter à cet égard que dans la Grèce antique on distinguait deux types d'étrangers : l'étranger résident et l'étranger culturel. Le premier s'incarnait dans la figure du mèteque (*Metoikos*) simple étranger au monde de la ville, ce dernier était en droit toujours accueillable ; en revanche l'étranger culturel ou *barbaros* était difficile à accueillir pour ne pas dire impossible. Le *barbaros* était en effet considéré comme un ennemi potentiel car tout le séparait du monde hellénique : la langue, les coutumes, les mœurs... Cet étranger était à proprement parler étrange. Le mot *xenos* enferme d'ailleurs cette double idée de ce qui est à la fois « extérieur » et « insolite ».

« Action de recevoir chez soi l'étranger qui se présente » nous dit le *Trésor de la Langue Française* (ATILF, 1994). Le geste d'hospitalité n'est ni facile, ni spontané, car il recèle parfois l'inquiétude d'être trompé. Mais il recèle aussi, par bonheur, l'heureuse surprise de la belle rencontre. « N'oubliez pas l'hospitalité, dit l'Épître aux Hébreux, car

¹ On peut se reporter à deux de nos ouvrages : *Questions de discipline à l'école* (voir plus précisément la conclusion) et à l'ouvrage plus récent *De la déontologie enseignante*, 50-51.

c'est grâce à elle que quelques-uns, à leur insu, hébergèrent des anges » (chapitre 13, verset 2). L'hospitalité est toujours une pratique marquée par une dimension d'imprévisibilité. En ce sens, « offrir l'hospitalité » est bien plus que rendre un service, c'est offrir son gîte et donner de sa personne.

C'est peut-être pour cette raison que l'on associe parfois à l'idée d'hospitalité la belle vertu de générosité. David Hume dans son *Enquête sur les principes de la morale* soutient que si la générosité était universelle et absolue, elle nous dispenserait tout bonnement de la vertu de justice (Hume, 2010). Car si la justice exige de donner à autrui la part qui lui revient ; la générosité consiste à donner à autrui non ce qui lui est dû mais ce qui lui manque. L'hospitalité est donc à la fois une pratique sociale et une disposition éthique, nous reviendrons sur ce double aspect dans les sections qui suivent. Mais l'hospitalité est avant tout, historiquement parlant, un lieu ; voilà ce qu'il importe déjà de dire.

Car si l'acte d'accueillir nécessite au moins deux personnes, elle requiert aussi un lieu qui « accueille » cette rencontre. *Le Dictionnaire historique de la langue française* mentionne en ce sens que l'hospitalité, à l'origine, n'était pas une qualité personnelle mais un lieu. Les « hospitalités » du Moyen Âge étaient des établissements religieux chargés d'accueillir gratuitement les indigents et les voyageurs. Le terme d'« hospitalité » donnera d'ailleurs naissance un peu plus tard aux mots « hospice » et « hôpital ». Les Romains, dans les tout premiers siècles de notre ère, avaient établi des lieux réservés à l'accueil des voyageurs étrangers (les « hospites ») ; d'où les noms d'« hospitia » ou d'« hospitalia » donnés à ces lieux de résidence.

2. L'école, lieu hospitalier

Les premières écoles n'ont pas figuré au rang des lieux hospitaliers ; elles ont le plus souvent été des lieux réservés à des publics particuliers, déterminés, voire choisis. Et pourtant, l'École saisie dans son Idée enferme une dimension d'hospitalité, telle est la thèse que nous défendons dans la présente section. Il a donc fallu plusieurs siècles pour que l'école devienne fidèle à son Idée. Il est en effet pertinent de caractériser au plan normatif (ce qui doit être) l'espace scolaire comme un lieu marqué par quatre grandes propriétés.

Un lieu spécifique de transmission et de formation. Voilà la première caractéristique de l'école. N'insistons pas sur les termes « formation » et « transmission », tout le monde les comprend aisément. Nous ne disons pas de l'école qu'elle est un « lieu de transmission et de formation » mais qu'elle est un « lieu *spécifique* de formation et de transmission ». Spécifique, tout d'abord au sens où l'École est un lieu bicolore ; à l'école il y a des enseignant(e)s et des élèves, des éducateurs et des éduqués. Nous sommes loin de « la bigarrure du monde » chère à Philippe Ariès (1973, p.

316). Spécifique aussi au sens où la transmission prend à l'école un caractère méthodique. Il y a bien évidemment d'autres lieux de transmission que l'école, la famille est un lieu de transmission, le monde du travail est un lieu de transmission... La rue est un lieu de transmission. Mais à la différence, l'école est ce lieu où ce qui va être transmis est consigné dans des programmes ou des curricula. La transmission prend à l'école un tour éminemment formel.

Un lieu intermédiaire. L'école n'est ni l'espace domestique, ni l'espace public. À l'école, il y a des enfants/des adolescents et des adultes ; il y a surtout, nous venons de le voir, des élèves et des enseignant(e)s. L'école est marquée par la dissymétrie des statuts en présence. Aussi, parler de l'école comme d'une démocratie, c'est appliquer une catégorie politique à un espace qui, par définition, n'est pas de nature politique. Dans un espace politique, il n'y a ni enseignant(e)s, ni élèves, ni rapports d'instruction et d'éducation, mais seulement des personnes juridiquement responsables engagées dans un débat public sur ce qui a trait aux orientations et aux enjeux collectifs à poursuivre. Ni domestique, ni politique, l'école est un espace intermédiaire. Il faut sur ce point retenir la leçon des philosophes qui, de Hegel (« sphère médiane ») à Arendt (« espace prépolitique ») en passant par Alain (« moyen terme »), ont souligné que l'instruction/formation exigeait un tiers-lieu. L'école est entre la famille et les mondes du travail et du débat public et c'est précisément parce qu'elle est entre l'*oïkos*, l'*ecclesia* et l'*agora* que nous ne saurions la réduire à aucune de ces trois instances. Elle est aussi, envisagée d'un point de vue dynamique, un espace transitionnel, car elle prépare et organise le passage d'un monde vers d'autres mondes, mondes que Hegel qualifiera d'« affectif » (le monde domestique) et d'« effectif » (les mondes politique et économique).

Un lieu d'exercice. L'école valorise dans le champ pluriel des formes d'excellence, quelques formes qui lui paraissent plus pertinentes que d'autres (savoir lire, argumenter, analyser, etc.). Le propre de l'école ne réside pas dans cette opération de choix mais dans le mode de confrontation qu'elle instaure avec ces formes. Faire, refaire, c'est une banalité de dire que l'école est un lieu d'exercice, car il n'y a d'apprentissage assuré que par le mouvement répété par lequel on se saisit d'une connaissance (Hegel, 1990, p. 95). Tout apprentissage systématique nécessite également la mise en place de situations formalisées et hiérarchisées, de dispositifs idéaux planifiés que le réel ne saurait offrir que de manière imparfaite et aléatoire. L'acte d'apprendre requiert enfin la reconnaissance d'un droit à l'erreur, celui-ci ne saurait être tenu pour un échec rédhibitoire. C'est pour cette raison que l'apprentissage scolaire offre des situations simulées (brevet blanc, baccalauréat blanc, etc.), c'est-à-dire des épreuves où l'on neutralise ne serait-ce que partiellement les conséquences. Les erreurs ne sont pas supprimées mais amorties de sorte que si l'école a « le sérieux du monde » selon le mot d'Alain, elle n'en a pas pour autant la dureté.

Un lieu hospitalier. Enfin l'école est un lieu hospitalier, telle est sa dernière grande propriété. Elle doit accueillir tous les enfants, oui, tous : le blanc, le noir, le riche, le pauvre le sain, le malade... L'idéal démocratique a rendu cette exigence plus vive. Mais à tout dire, l'hospitalité scolaire précède l'avènement démocratique car elle est consubstantielle à l'idée même d'École. Parce que chaque enfant est convié à réaliser en lui l'idéal d'humanité, parce que chaque « nouveau venu », selon l'heureuse formule d'Arendt (1989, p. 238), est promesse d'humanité, l'école se doit d'être ouverte à toutes et à tous. Chaque enfant doit devenir tout ce qu'il peut devenir et l'école est le lieu privilégié de cette conquête. Tout enfant, en tant précisément qu'il est appelé à devenir Homme, a droit au temps du loisir studieux (*skholê*) et ne peut être privé de « cette école d'humanité qu'est la culture » (Pena-Ruiz, 2005, p. 26). C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre l'étonnante formule d'Alain selon laquelle l'école est « chose naturelle » (1957, XIII).

Dès lors que l'on souscrit à une telle conception de l'École, on peut raisonnablement décrire l'histoire de cette institution comme la lente ouverture à des publics de plus en plus amples. Accueil des enfants de la bourgeoisie puis du peuple au XVII^e avec la généralisation des petites écoles charitables, accueil des filles et de ceux que l'on appellera au XIX^e siècle les « arriérés mentaux ». Accueil enfin, ultime moment de cette politique d'ouverture et d'accueil, des enfants dits « à besoins particuliers »². On peut assurément écrire une histoire de l'école à l'aune de la lente extension du principe d'hospitalité. Il faudrait dans cette histoire consacrer un chapitre particulier à la question de la gratuité scolaire, garantie matérielle d'un égal accès, et qui trouvera chez Smith (1776) et Condorcet ses plus ardents défenseurs (Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, 20 et 21 avril 1792)³. Il faudrait aussi et surtout réserver quelques belles pages pour présenter l'idéal de laïcité qui a inspiré le

² Il suffit pour s'en convaincre de lire les premières lignes du circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016 sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. « Le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves. L'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. [...] L'élève en situation de handicap est un élève comme les autres. Avec les aménagements et adaptations nécessaires, il doit avoir accès aux mêmes savoirs et être soumis aux mêmes exigences ». Circulaire publiée dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 30 du 25 août 2016.

³ Il faut également mentionner que Condorcet défend dans son *Premier Mémoire* (portant sur la nature et l'objet de l'Instruction publique) l'idée d'une instruction qui « doit être la même pour les femmes et pour les hommes » (1994, p.96-97). Lisons Condorcet, admirable sur ce point. « Ainsi, rien ne peut empêcher qu'elle ne soit la même pour les femmes et pour les hommes. En effet, toute instruction se bornant à exposer des vérités, à en développer les preuves, on ne voit pas comment la différence des sexes en exigerait une dans le choix de ces vérités, ou dans la manière de les prouver » (1994, p.96). En d'autres termes, Condorcet ne voit aucun principe, aucun critère, pour écarter un genre du droit à la vérité, précisément parce qu'elle est la vérité. Ajoutons que cette égalité prendra corps dans une école qui accueillera dans un même lieu garçons et filles ; tout est dit. « Puisque l'instruction doit être généralement la même, l'enseignement doit être commun [...] » (1994, p.100).

projet de l'école républicaine. Car, comme l'écrit fort justement Henri Pena-Ruiz, « l'école laïque accueille tous les enfants : il n'y a pas d'étranger dans l'école de la République » (Pena-Ruiz, 2005, p.164).

Lorsque l'historien parle d'école hospitalière, d'une école effectivement ouverte et accueillante, il ne parle pas de l'école d'hier mais de l'école d'aujourd'hui, de l'école des temps modernes, car celle-ci est non seulement *de facto* ouverte à toutes et à tous, mais elle est aussi juridiquement tenue d'accueillir tous les enfants résidents d'un même pays⁴. Le principe d'hospitalité, aujourd'hui reconnu, est bien le critère qui permet de distinguer l'École avec un « É » majuscule – l'École de la République – des autres écoles, des écoles particulières, privées, confessionnelles, bref de toutes celles qui s'autorisent à choisir leur public.

3. Le paradoxe de l'hospitalité scolaire

Jacques Derrida a consacré à cette question de l'hospitalité deux textes importants : *Adieu à Emmanuel Levinas* (1997a) et *De l'hospitalité* (1997b), ce dernier étant un dialogue avec la philosophe et psychanalyste Anne Dufourmentelle récemment disparue. Derrida a été sur cette question influencé par la pensée lévinassienne qui, rappelons-le, appelle « visage » l'altérité irréductible de l'autre, cette part d'autrui qui échappe à toute prise et emprise car elle se situe au-delà de toute appréhension, de toute compréhension. C'est cette altérité infinie qu'il s'agit, selon Lévinas, d'accueillir sans réserve. « Abriter l'autre homme chez soi, tolérer la présence des sans terre et des sans domicile sur un « sol ancestral » si jalousement – si méchamment – aimé, est-ce le critère de l'humain ? Sans conteste » (1988, p.114). Derrida montre, dans le sillage de la pensée lévinassienne, que l'idée d'hospitalité est traversée par une antinomie. Il y a, dit Derrida, une contradiction entre *la Loi* de l'hospitalité, loi absolue, loi de l'accueil sans condition de celui qui arrive (dont on ne sait ni d'où il vient, ni même le nom) et *les lois* réglées de l'accueil mis en avant par les États. Antinomie entre, d'un côté, l'accueil inconditionnel de celui qui a pour seule caractéristique d'être « un arrivant », et de l'autre côté l'accueil conditionnel qu'organisent les États. Ne jouis pas du droit d'asile qui veut ; le séjour requiert une carte, un laissez-passer. Ce type d'accueil organisé et contrôlé, cette hospitalité conditionnelle, Derrida l'appelle aussi fort justement « hospitalité de droit ».

⁴ Pour la philosophe américaine Martha Nussbaum, l'accueil regarde tous les enfants résidents sans la moindre exception. « Naturellement, écrit-elle, l'éducation pour la citoyenneté n'est pas simplement pour ceux qui sont déjà citoyens du pays dans lequel ils résident : *les enfants des immigrants légaux et illégaux* ont droit à une éducation qui prépare les mêmes capacités que pour les citoyens » (Nussbaum, 2012, p. 209, c'est nous qui soulignons). Cette position est, comme on le sait, défendue en France par l'association Réseau Éducation sans Frontières (REF).

Revenons un instant sur l'idée d'hospitalité inconditionnelle que Derrida appelle à d'autres moments « hospitalité pure »⁵. Elle est, on le voit, subversion de toutes frontières et de toutes prérogatives, car celui qui arrive est accueilli comme un frère, comme un ami. Accueil sans contrôle et sans vérification. Il n'y a pas d'inégalité de statut entre celui qui accueille et celui qui est accueilli. C'est pour cette raison que le mot « hôte » désigne indifféremment l'accueillant et l'accueilli, comme s'ils pouvaient à tout moment changer de rôle et de place. Nous comprenons maintenant pourquoi le mot-racine *hostire*, évoqué dans la première section de notre texte, signifie : compenser, égaliser. Dans l'accueil inconditionnel, le geste d'hospitalité met sur un même pied l'accueillant et l'accueilli, il égalise les statuts. Cette hospitalité n'est pas une fiction, elle a bel et bien existé comme l'explique Anne Dufourmantelle :

Pourquoi la loi d'une inconditionnelle hospitalité apparaît-elle dans les sociétés primitives ? [...]. Sans doute parce qu'elle est l'une des lois fondatrices de toute civilisation, avec celle de l'interdit de l'inceste. Cette loi immémoriale nous rappelle la condition première, exilique, de l'humanité. Les premières sociétés humaines sont nomades ; l'homme est un être déplacé, précarisé dès le départ. La sédentarité et l'édification des villes sont venues ensuite, tardivement. La règle d'hospitalité inconditionnelle constitue peut-être ce rappel très concret, très impératif et immédiat du fait que celui qui reçoit peut à son tour, du jour au lendemain, être jeté sur la route et avoir besoin d'asile. (Dufourmantelle, 2008, p. 516-527)

Le paradoxe de l'hospitalité scolaire ne réside pas dans cette tension entre accueil inconditionnel et accueil conditionnel. La contradiction est ailleurs ; elle est entre l'hospitalité qui est faite à l'élève et l'obligation de présence qu'il se doit d'honorer⁶. Comment en effet être hospitalier avec celui qui n'est ni un visiteur, ni un invité ? C'est l'accueil, la qualité et la forme que prend ce dernier qui transforme l'impératif de venir s'instruire en une invitation à se cultiver ; c'est l'accueil qui, dans sa double dimension de temps social et de moment symbolique, transforme la nécessité de se rendre à l'école en une invitation. L'accueil est à strictement parler un commutateur. Si dans son domaine premier, originel, celui de la technologie électrique, un commutateur permet d'inverser le sens du courant, c'est-à-dire sa direction, dans le jeu des relations sociales il en inverse

⁵ « Il n'y a d'hospitalité pure, écrit Derrida, que là où j'accueille non pas l'invité, mais le visiteur inattendu, celui qui m'envahit, d'une certaine manière qui vient chez moi alors que je n'étais pas préparé » (Derrida, 1999, p.103). L'autre est donc d'emblée mon hôte. Il est accueilli sans question, sans restriction. « L'accueil pur consiste non seulement à ne pas savoir [...] mais aussi à éviter toute question au sujet de l'identité de l'autre, son désir, ses règles, sa langue, ses capacités de travail, d'insertion, d'adaptation [...] » (Derrida, 1999, p.98). La parole accueillante ne peut être que poétique, parole première qui s'adresse à celui qui arrive, à celui qui n'a d'autre détermination que celle d'être arrivant.

⁶ Le débat sur l'obligation scolaire sera un vif débat lors de la période révolutionnaire. Talleyrand et Condorcet s'opposeront pour des raisons libérales au projet d'une école obligatoire. Pour Condorcet, l'école doit être universelle mais non obligatoire, ce qui supprime de fait le paradoxe de l'hospitalité scolaire.

aussi le sens ; mais cette fois « sens » doit être entendu au sens de signification. Il permet de percevoir une obligation comme une invitation, une exigence comme un encouragement, une nécessité comme une chance. Les écoles maternelles qui attachent une grande importance à ce moment inaugural de l'accueil l'ont compris depuis longtemps.

4. Le moment de l'accueil

Il faut donc insister sur cette question de l'accueil. Relisons le magnifique article que Louis de Jaucourt consacre à l'hospitalité dans l'*Encyclopédie* Diderot et d'Alembert. Louis de Jaucourt, encore appelé Le Chevalier de Jaucourt, est un homme des Lumières, c'est un médecin ; c'est aussi un éminent collaborateur de l'*Encyclopédie*, puisqu'il est l'auteur de plus de 17 000 articles et notices. Que nous dit en substance Jaucourt ? Il souligne trois points.

Un principe universel. Il y a toujours eu, pour toutes ou presque toutes les civilisations, certes selon des formes et des modalités différentes, un devoir d'accueil du voyageur. « Je viens de prouver suffisamment, écrit-il après avoir fait un large inventaire, qu'autrefois l'hospitalité était exercée par presque tous les peuples du monde » (Jaucourt, 1766, Tome 8, p. 315-316).

Un devoir qui s'émousse. C'est le second point que traite Jaucourt. Le devoir d'accueil s'émousse, non parce que la vertu s'estompe dans le cœur des hommes, mais parce que le voyage prend une autre forme. À l'aube du XVIII^e siècle, le voyage se démocratise, les conditions de déplacement deviennent plus sûres, bref le voyageur n'apparaît plus comme une personne engagée dans une aventure périlleuse et toujours incertaine. Lisons Jaucourt :

L'hospitalité s'est donc perdue naturellement dans toute l'Europe, parce que toute l'Europe est devenue voyageante et commerçante. La circulation des espèces par les lettres de change, la sûreté des chemins, la facilité de se transporter en tous lieux sans danger, la commodité des vaisseaux, des postes, et autres voitures ; les hôtelleries établies dans toutes les villes, et sur toutes les routes, pour héberger les voyageurs, ont suppléé aux secours généreux de l'hospitalité des anciens. (Jaucourt, 1766, Tome 8, p. 316)

Un moment marqué par l'accueil. C'est le dernier point que développe Jaucourt. « Lorsqu'on était averti qu'un étranger arrivait, écrit Jaucourt évoquant le monde romain, celui qui devait le recevoir, allait au-devant de lui, et après l'avoir salué, et lui avoir donné le nom de père, de frère, et d'ami, plutôt selon son âge, que par rapport à sa qualité, il lui tendait la main, le menait dans sa maison, le faisait asseoir, et lui présentait du pain, du vin, et du sel. Cette cérémonie était une espèce de sacrifice, que l'on offrait à

Jupiter-Hospitalier. » Ce n'est pas le seul exemple que donne Jaucourt : « les Orientaux, avant le festin, lavaient les pieds à leurs hôtes ; cette pratique était encore en usage parmi les Juifs [...] » (Jaucourt, 1766, Tome 8, p. 316).

Chacun de ces points pourrait faire l'objet d'importants commentaires. Avant de parler du dernier point, celui de l'accueil, qui nous intéresse plus particulièrement ici, un mot sur la seconde remarque (*Un devoir qui s'émousse*). Jaucourt évoque la démocratisation du voyage et l'institutionnalisation de différentes formes d'accueil, « l'Europe est devenue voyageante et commerçante ». Jaucourt semble ne pas avoir vu, pris dans le mouvement qu'il décrit, que la naissance des États-Nations au XVIII^e siècle est en train de bouleverser la donne. L'hospitalité cesse d'être une affaire de code moral pour devenir une catégorie politique. C'est dans ce nouveau contexte, celui des nations naissantes, que Kant formulera pour l'étranger qui arrive un droit politique essentiel, le droit à « ne pas être traité en ennemi ». C'est, précise encore Kant, « un droit de visite qui autorise tous les hommes à s'offrir à faire partie de la société en vertu du droit de possession commune de la surface de la Terre [...] » (Kant, 1974, troisième article définitif).

Venons-en au moment de l'accueil. Jaucourt en montre toute l'importance. Moment codifié, ritualisé, presque cérémoniel. Car l'accueil théâtralise le moment où l'invitant ouvre la porte de son domicile et adresse à celui qui se présente un « *Entrez cher ami, vous êtes ici chez vous* ». Cette symbolique de l'accueil donne une épaisseur à la rencontre, moment qui, d'une autre manière, inaugure le temps du séjour. Si on s'intéresse à l'univers scolaire en tant qu'historien, on sera soucieux de décrire et de reconstituer avec force détails ce moment de l'accueil. Quelle forme avait-il dans telle ou telle pratique pédagogique de telle époque ? Quel sens lui a conféré tel pédagogue ? Quelle place avait-il dans telle congrégation enseignante ou dans telle institution particulière ?

Si on s'intéresse maintenant à l'école actuelle en tant que pédagogue, on sera alors soucieux de la forme que l'on doit donner à ce moment qu'il faut tenir non comme un préalable mais comme le premier acte d'enseignement. Il faudrait s'intéresser, c'est la suggestion que nous risquons, à des dispositifs qui ressemblent à ce que la tradition institutionnaliste a appelé « Le quoi de neuf ? », moins parce qu'il est un dispositif de libre expression offert aux élèves comme on a pu le dire et le redire, que parce qu'il est un moment au sein duquel le « dedans » et le « dehors » cessent de se faire face pour s'appeler et se répondre. « Le quoi de neuf ? » est une manière de parler de l'ailleurs au cœur de la classe, une façon d'être encore un peu dehors tout en étant déjà dedans. D'où l'on voit que l'accueil pédagogique ne se limite jamais à l'accueil fait sur le pas de la porte, même si l'on doit reconnaître à ce dernier bien des vertus.

5. Le temps du séjour

Pour important que soit l'accueil, l'hospitalité scolaire est bien plus que l'accueil, elle est aussi « l'espace fait à autrui » (Gotman, 2001). Il convient bien évidemment de donner corps à cette belle formule. C'est sans doute ici que le talent et l'inventivité du pédagogue se révèlent et se manifestent avec le plus d'acuité. Quelle forme organisationnelle privilégier pour que le séjour de l'élève soit à la hauteur de ses exigences et de ses attentes ? L'école, en tant que lieu de vie, invite les élèves à prendre part à la mise en oeuvre des dispositifs que requiert la vie studieuse. Il s'agit, pour le dire d'une phrase, de rendre l'école habitable en donnant à l'élève un pouvoir qui lui donne prise sur son quotidien (Dupeyron, 2017). Car habiter un lieu, c'est se l'approprier. Un élève doit pouvoir dire en son for intérieur : « cette école, c'est *la mienne* ».

Mais d'un autre côté, l'école exige que certaines règles soient respectées. Même si l'élève est accueilli par un « *Sois le bienvenu* », il doit savoir que le lieu qui l'accueille a des règles. Le règlement intérieur d'une école publique doit notamment affirmer avec force l'égalité garçon/fille et interdire de la manière la plus claire qui soit toute forme de discrimination, que celle-ci soit liée à l'apparence physique, au handicap, à l'orientation sexuelle, à l'état de santé, à la langue, aux convictions religieuses, ou encore à l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie. Ces métarègles qui annoncent les lois civiles de la République ne sauraient être modifiées, même si une majorité d'élèves le souhaitait. En d'autres termes, l'école n'est pas seulement un lieu de vie, elle est aussi une institution de la République. Et dire de l'École qu'elle est une institution de la République, c'est dire quelque chose d'essentiel car c'est dire qu'elle est là pour promouvoir un type d'ordre symbolique et politique. L'École est là plus précisément pour promouvoir une société républicaine, démocratique, laïque et pluraliste

Certains novateurs ont parfois oublié ce second aspect de la réalité scolaire. Or pour que l'école soit l'École, elle doit assurément marcher sur ses deux pieds. Il s'agit de faire vivre, même si la tâche est difficile, la dialectique de l'École-lieu de vie et de l'École-institution. En tant que lieu de vie, l'école doit offrir aux élèves un espace d'initiative, elle doit leur octroyer la liberté d'aménager leur vie quotidienne pour qu'ils puissent donner forme aux activités studieuses qui sont les leurs. En tant qu'institution, elle exige d'eux une loyauté à des règles qui préfigurent la vie civile. On ne saurait par exemple dans l'école de la République tolérer qu'un grand garçon blanc ait plus de droits qu'une petite fille noire. Les règles qui fixent le cadre de la vie scolaire, et le maître à titre de premier résident en est le garant, s'imposent à toutes celles et à tous ceux que l'école accueille. L'école républicaine, note Charles Coutel, reçoit « tous les enfants, mais elle n'a pas à accueillir les opinions religieuses des parents ou les idéologies dominantes de la société civile » (Coutel, 1996, p. 20).

Nous pourrions dire les choses d'une tout autre manière mais ce serait encore dire la même chose en affirmant que les règles posées par l'institution organisent la juste coexistence des personnes au sein de l'espace scolaire, alors que les modalités organisationnelles et fonctionnelles de travail élaborées collectivement, avec et par les élèves, travaillent à instaurer de la « convivance ». Corine Pelluchon reprend et redéfinit cette notion de convivance dans son dernier ouvrage *Éthique de la considération*. La convivance, écrit-elle, « dépasse la simple coexistence ». Elle « traduit non seulement le désir mais aussi le plaisir qu'il y a à vivre ensemble, les uns avec les autres, et pas seulement les uns à côté des autres » (Pelluchon, 2018, p. 149). La « convivance scolaire », osons l'expression, injecte de la convivialité, elle instaure le groupe en une véritable communauté d'étude. Elle est, pourrions-nous dire, le désir et le plaisir d'étudier ensemble.

6. Un principe pédagogique

L'hospitalité est aussi, à la différence de ce que l'on appelle aujourd'hui l'inclusion, un principe pédagogique. « L'absolument étranger seul peut nous instruire », note Lévinas dans *Totalité et infini* (Lévinas, 2001, p.71). Mais c'est avec Theodore Zeldin, éminent sociologue et historien britannique, en nous appuyant sur son texte *Hospitalité et politesse* que nous voudrions explorer la facette pédagogique de l'hospitalité (Zeldin, 1997, p. 671-673). Le point de départ de son raisonnement est le suivant : notre identité est composée de mille et une influences provenant de mille et une sources différentes. Comme l'écrit Zeldin :

Il est nécessaire d'adopter une nouvelle conception de l'identité. Lorsque les personnes estiment posséder une identité cohérente et permanente, lorsqu'elles croient en l'introspection comme moyen de leur révéler leur véritable identité, la compréhension des autres cesse d'être leur priorité. En revanche, lorsqu'elles s'estiment composées d'un grand nombre de fragments – à la façon dont les corps sont constitués de molécules –, lorsqu'elles considèrent que leurs attitudes sont empruntées à de nombreuses et diverses sources, lorsqu'elles acceptent de posséder une personnalité aux multiples facettes, qui revêt un aspect différent selon les situations, elles peuvent alors reconnaître l'hospitalité comme l'art qui leur permet d'apprendre à partir de l'expérience (Zeldin, 1997, p. 672-673).

Car en matière d'idées rien ne nous est vraiment étranger, et la culture est par essence partageable.

L'hospitalité est non seulement un processus par lequel des étrangers sont transformés en amis, mais, bien plus, la qualité grâce à laquelle des idées peu familières peuvent traverser les frontières des idées reçues. On découvre l'importance de l'hospitalité non en l'étudiant simplement comme une coutume

sociale ou comme l'expression d'un tempérament, mais bien en la considérant comme un élément essentiel de l'efficacité intellectuelle [...] (Zeldin, 1997, p. 671).

L'hospitalité, telle que la comprend Zeldin, est accueil d'expériences insolites, inhabituelles, car ce sont les expériences les plus surprenantes qui modifient notre perception, interrogent notre mémoire et stimulent notre puissance imaginative. Il faut ici comprendre l'hospitalité comme exploration de nouveaux « mondes » au sens où Arendt entend ce terme⁷.

Cela requiert, disons-le, un effort car il existe en chacun de nous un tropisme qui nous incite à nous replier sur nos croyances et nos convictions les plus immédiates, sur le sol natal de nos premières idées. L'hospitalité entendue comme ouverture est un mode d'apprentissage car elle nous confronte à des idées singulières et à des univers mentaux différents. On peut raisonnablement penser que le propos de Zeldin est une invitation à être attentif non seulement à des contenus d'enseignement – contenus qui doivent faire place à la découverte d'autres civilisations et à l'apprentissage d'autres langues – mais aussi à des formes d'étude qui sachent rendre sensibles et proches l'expérience de l'altérité. Nous pensons aux voyages, aux visites, à l'accueil d'élèves étrangers, aux multiples formes de l'échange et de la correspondance. Bref à tout ce qui permet d'expérimenter qu'en matière de cultures et d'idées, contrairement à ce que pouvaient penser les Grecs, il n'est précisément pas de frontières qui soient infranchissables. Comme le dira Lévi-Strauss en une formule restée célèbre « le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie » (Lévi-Strauss, 1968, p. 22).

7. Une éthique de la présence

Bien sûr, l'hospitalité scolaire ne saurait vraiment vivre si elle n'était pas tenue et soutenue par une éthique professorale, et cette éthique est une éthique de la présence. Que faut-il entendre par présence éthique ? Mais d'abord comment définir une telle éthique ? C'est une éthique qui noue trois grandes vertus : la justice, la bienveillance et le tact. Commençons par dire quelques mots sur la vertu de justice qui est reconnaissance des droits et des mérites et qui est peut-être la vertu majeure de l'enseignant(e). Pour saisir toute l'importance de la justice, il faut montrer qu'elle doit être envisagée dans une double perspective, car l'enseignant(e) peut se rapporter à l'élève de deux manières différentes.

⁷ Un monde, chez Arendt, est un ensemble de « productions humaines », d'« objets fabriqués de main d'homme », de « créations ». Ce sont aussi les pensées et les énoncés qui se nouent autour et grâce à ces productions et créations humaines. Là où il y a communauté humaine, il y a monde ; là où il y a monde, il y a communauté humaine. Un monde sans homme est tout simplement une contradiction dans les termes.

Tout d'abord, il se rapporte à celui-ci en tant qu'il est un sujet de droit. Or, en tant qu'il se rapporte à des sujets de droit, le maître juste respecte les lois, il n'est pas au-dessus du droit. Ce n'est pas du formalisme, mais l'assurance donnée que tous les élèves seront traités de la même manière, dans le respect de leurs prérogatives, même... quand ils seront sanctionnés, car il arrive parfois que les élèves aient des conduites inacceptables. Être juste, c'est déjà respecter la légalité, c'est-à-dire les règles, les textes, d'un mot ce qui est légal. Or, l'enseignant ne s'adresse pas seulement à des élèves sujets de droit qui, saisis sous cet angle, se ressemblent les uns les autres. Nous ne saurions en effet distinguer un sujet de droit d'un autre sujet de droit.

Il s'adresse aussi à des sujets apprenants qui, appréhendés cette fois sous l'angle de leurs capacités du moment, apparaissent très différents les uns des autres. Sujets qui n'ont pas les mêmes motivations, les mêmes désirs d'apprendre et de réussir, sujets qui n'ont pas eu les mêmes chances, les mêmes soutiens familiaux. Cette différence – qui est celle du rapport social et épistémique au savoir – l'école ne saurait y être indifférente. En tant qu'il s'adresse à des élèves qui sont des sujets apprenants très différents les uns des autres, le maître juste fait alors vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences et les attentes. Tous les élèves sont sollicités pour réussir. Égalité dans les visées au nom d'une égale perfectibilité. Inégalité en revanche dans les moyens mis en œuvre, les étayages, les appuis, les aides ; inégalité dans l'accompagnement au nom de difficultés d'apprentissage, certes contingentes, mais bien réelles.

La justice ne se manifeste donc pas dans le seul moment de l'évaluation qui, nous dit-on, doit être positive, mais doit s'inscrire plus fondamentalement dans l'organisation même de l'acte d'enseigner. La justice magistrale, c'est notre première conclusion, se décline donc selon deux versants : le respect de la légalité en tant que le maître s'adresse à des élèves qui ont des droits, les mêmes droits (droit à la parole, droit à être écouté, droit à être accueilli, etc.), et le souci de l'équité en tant qu'il s'adresse à des élèves apprenants qui, eux, sont toujours des sujets singuliers aux capacités différentes. Mais la vertu de justice, pour importante qu'elle soit requiert la compagnie de deux autres vertus (la vertu bienveillance et la vertu de tact) pour que l'on puisse parler d'une présence éthique de l'enseignant(e). Quelques mots sur cette idée de présence traversée par trois grandes lignes de sens.

La présence, c'est d'abord un art d'être présent : présent à soi, aux autres, aux élèves, être en résonnance avec la classe, avec le groupe avec lequel on travaille. D'un mot, être attentif.

La présence, c'est aussi un art d'être au présent : être là, *hic et nunc*, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. Être disponible, pourrions-nous dire.

La présence : c'est enfin un art du présent au sens de ce que l'on donne, le présent, le cadeau, don de sa patience, de ses connaissances, de son expérience...

La présence c'est une manière d'être, mieux, c'est une manière d'habiter la classe. C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre le grand philosophe Emmanuel Lévinas lorsqu'il écrit dans *Totalité et infini* que « le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence même d'enseignant » (Lévinas, 2001, p. 102). À Hannah Arendt, philosophe allemande naturalisée américaine, qui, dans *La crise de la culture*, affirme en une formule célèbre que vis-à-vis de l'élève, le maître se signale en disant : « Voici notre monde », Lévinas lui répond que le maître se signale en disant : « Me voici ». Et ce « Me voici » n'est pas un « j'assure », mais un « j'assume » ; ce n'est pas une prise de pouvoir mais une prise de risque. On comprend dès lors que la vertu de justice, soucieuse des droits et des mérites, requiert d'être accompagnée de deux autres vertus, vertus relationnelles par excellence, la vertu de bienveillance et la vertu de tact.

8. Les vertus de la relation

Disons quelques mots sur la vertu de bienveillance. Beaucoup de choses ont déjà été dites et écrites sur la question de la bienveillance, et quand beaucoup de choses sont dites et écrites, inévitablement quelques approximations sont aussi dites et écrites. Il est étonnant par exemple de dire, comme certains ont pu l'affirmer, que la bienveillance n'est que de la complaisance⁸. Complaisance du latin *complacere*, *cum*, avec, et *placere*, plaire. Être bienveillant, ce n'est pas plaire (*placere*) c'est prendre soin, c'est avoir compris que celui qui me fait face est fragile, et que nous sommes tous d'ailleurs fragiles et vulnérables. Un regard, un sourire, un geste peuvent suffire. Ce n'est pas grand-chose mais c'est déjà beaucoup. Le bienveillant veille au bien-être. Mieux, il veille au bien-être de chacun et cela est possible, car comme le note Aristote, à la différence de l'amitié qui est toujours élective, la bienveillance s'adresse à toutes et à tous même aux « gens qu'on ne connaît pas » (Aristote, 2007, IX, p. 5)⁹.

Nous voudrions être un peu plus loquaces sur la vertu de tact. Le monde de l'enseignement ignore le tact. Qui se souvient de Johann Friedrich Herbart, professeur de philosophie et de pédagogie, à Göttingen puis à Königsberg, au début du XIX^e siècle ? Herbart, digne successeur de Kant à Königsberg, publie en 1806 sa fameuse *Allgemeine Pädagogik* (Pédagogie générale). Œuvre oubliée, effacée comme le nom même

⁸ Voir l'article d'Antoine Desjardins publié très récemment dans le journal Le Figaro (15 mars 2017) : <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/03/15/31003-20170315ARTFIG00294-ecole-quand-la-bienveillance-devient-complaisance.php>.

⁹ Aristote écrit encore, dans la section 5 du livre IX consacrée à l'analyse de la bienveillance, que la bienveillance ne mène pas toujours à l'amitié mais qu'à l'inverse « il n'est pas possible d'être amis sans avoir d'abord éprouvé de la bienveillance l'un pour l'autre ». L'ami, à la différence du bienveillant, est capable de s'engager et de se donner. D'où cette formule étonnante mais compréhensible d'Aristote : « la bienveillance est une amitié paresseuse ».

d'Herbart, elle est pourtant la première et peut-être la seule œuvre éducative à avoir fait une place à cette étonnante qualité qu'est le tact¹⁰. Nous pouvons thématiser le tact en le distinguant et en l'opposant à la civilité. Il ne s'agit pas, bien évidemment, de faire disparaître la civilité. Vive la civilité ! Mais nous ne comprenons vraiment ce qu'est le tact qu'en le distinguant de cette autre grande qualité relationnelle qu'est la civilité. La civilité est respect des usages et des conventions alors que le tact se manifeste précisément là où les préconisations et les règles viennent à manquer. On peut inventorier les règles et les préceptes de civilité pour en faire des recueils et des traités, mais rien de tel avec le tact qui s'invente dans son effectuation même.

Le tact est improvisation, car il est à la fois sens de l'adresse et sens de l'à-propos. Sens de l'adresse, car quand je parle à Paul je ne parle pas à Suzanne et quand je parle à Suzanne je ne parle pas à Mohammed. Et sens de l'à-propos : sens de ce qui doit être dit et comment cela doit être dit, mais aussi et surtout sens de ce qui doit être tu. Le tact n'est pas simple habileté relationnelle mais bel et bien vertu car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots, peut-être d'abord les premiers silences, d'une éthique de la parole. Justice, bienveillance, tact. L'éthique enseignante doit nouer ces trois vertus : la justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la bienveillance car elle est attention à la fragilité/à la vulnérabilité, et le tact car il est souci du lien. Et dans un lieu qui a l'ambition d'être hospitalier et de faire une place à chacun, le souci de la relation n'est pas le moindre des soucis.

Pour conclure

Finalement, l'hospitalité est bien plus qu'une simple caractéristique de l'école, elle en est l'essence même. L'hospitalité ne saurait donc se réduire à la seule question de l'accueil comme on le pense bien souvent, elle est aussi affaire d'organisation, de pédagogie et d'éthique. Nous avons dans ce texte essayé de montrer comment le principe d'hospitalité se déclinait au sein de l'institution scolaire. Au sein de cette étonnante institution qui doit accueillir l'ensemble des enfants et des adolescent(e)s d'une même classe d'âge pour leur permettre de découvrir les formes multiples et originales de l'intelligence et de la créativité humaines. Le philosophe François Jullien a assurément raison, il n'y a pas d'identité culturelle, il n'y a que des ressources culturelles. Celles-ci naissent certes dans une langue, dans une tradition, « en un certain milieu et dans un paysage » mais elles ont ensuite vocation à être disponibles à toutes et à tous (Jullien, 2016, 6).

¹⁰ Pour une introduction à la pédagogie d'Herbart, nous renvoyons à la lecture du récent ouvrage de Jean-François Goubet *Johann Friedrich Herbart. Textes pédagogiques choisis* publiés chez Fabert (2017).

Références

- Alain (1957). *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Arendt, H. (1995). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil.
- Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Analyse et traitement informatique de la langue française (1994). « Trésor de la langue Française informatisé ». [En ligne] <http://www.atilf.fr/tlfi>.
- Condorcet (1994). *Premier mémoire sur l'instruction publique. Nature et objet de l'instruction publique (1791)*, Paris, Éditions Flammarion.
- Condorcet (1989). *Rapport sur l'instruction publique d'avril 1792*, Paris, Edilig.
- Coutel, C. (1996). *À l'école de Condorcet, contre l'orléanisme des esprits*, Paris, Éditions Ellipses.
- Derrida, J. (1999). « Une hospitalité à l'infini », dans M. Seffahi, *Manifeste pour l'hospitalité*, Paris, Éditions Paroles de l'Aube.
- Derrida, J. (1997a). *De l'hospitalité, Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre*, Paris, Calmann-Lévy.
- Derrida, J. (1997b). *Adieu à Emmanuel Levinas*, Paris, Édition Galilée.
- Desjardins, A. (2017). « Quand la bienveillance devient complaisance », *Le figaro*, 15 mars 2017. [En ligne] <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/03/15/31003-20170315ARTFIG00294-ecole-quand-la-bienveillance-devient-complaisance.php>
- Dufourmantelle, A. (2008). « Un ravissement sans violence », *Études*, volume 4, p. 516-527.
- Dupeyron, J.-F. (2017). *La vie scolaire. Une étude philosophique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy – Éditions universitaires de Lorraine.
- Gotman, A. (2001). *Le sens de l'hospitalité, essai sur les fondements sociaux de l'accueil de l'autre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Goubet, J.-F. (2017). *Johann Friedrich Herbart. Textes pédagogiques choisis*, Paris, Éditions Fabert.
- Hegel, G.-W.-F. (1990). *Textes pédagogiques*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Hume, D. (2010). *Enquête sur les principes de la morale*, Paris, Éditions Flammarion.
- Jaucourt, L. (1766). « Hospitalité », dans Diderot et d'Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, 1^{ère} édition, Tome 8, Paris, p.314-316.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, Éditions de L'Herne.
- Kant, E. (1974). *Vers la paix perpétuelle*, Paris, Presses universitaires de France.

- Lévinas, E. (2001). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Kluwer Academic Publishers.
- Lévinas, E. (1988). *À l'heure des nations*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Race et histoire*, Paris, Denoël-Gonthier.
- Ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (2016). *Scolarisation des élèves en situation de handicap*, arrêté du 8-8-2016, Bulletin officiel n°30 du 25 août 2016.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, Paris, Climats.
- Pelluchon, C. (2018). *L'éthique de la considération*, Paris, Éditions du Seuil.
- Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?* Paris, Éditions Gallimard.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école*, Toulouse, Éditions Érès.
- Smith, A. (1999). *La richesse des nations*, vol. II., Paris, Éditions Flammarion,
- Zeldin, T. (1997). *Hospitalité et politesse*, dans M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Paris, Presses universitaires de France, p. 671-673.

