



Moreau, D. (2015). L'éthique professionnelle des enseignants. Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 19-38.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.186>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



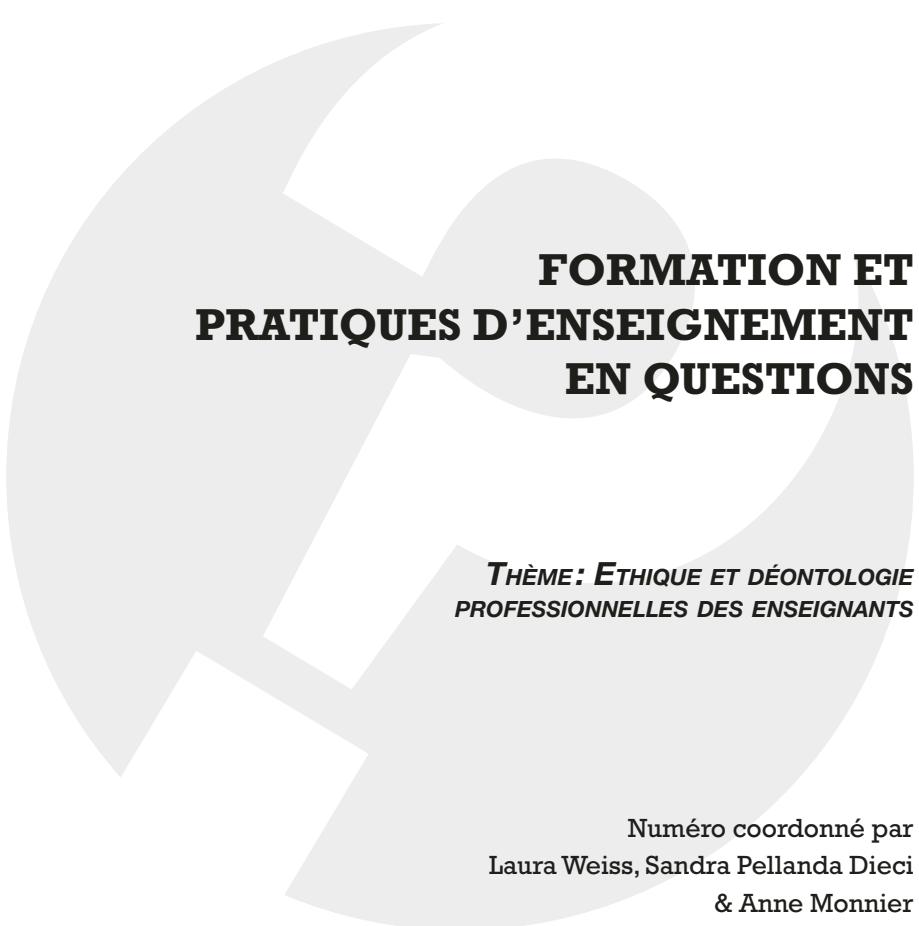
© Didier Moreau, 2015



Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

ECOLE
ETHIQUE
SOCIETE
CONSCIENCE
ETHIQUE
CONFRONTATION
CONDUITE
DEONTOLOGIE
DILEMMES
INSTITUTION
VALEURS
PROFESSION
TRANCHER
AUTORITE
PARTAGE
ENSEIGNANTS
EXERCICES
REGLES
INSTITUTION
VALEURS
PROFESSION
CONDUITE
DEONTOLOGIE
METIER
CONSCIENCE
ESPRIT
RESPECT
SOCIETE





FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME: ETHIQUE ET DÉONTOLOGIE
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS***

Numéro coordonné par
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci
& Anne Monnier

Numéro 20, 2015

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



Thème : Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

Numéro coordonné par
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci & Anne Monnier

TABLE DES MATIERES

<i>Editorial</i> Sandra Pellanda Dieci, Anne Monnier et Laura Weiss	7
AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE	
<i>L'éthique professionnelle des enseignants. Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui</i> Didier Moreau	19
<i>L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants</i> Jean-François Dupeyron	39
<i>Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents ?</i> François Galichet	57
<i>Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante</i> Samuel Heinzen	73
AXE 2. IDENTITÉ, AUTORITÉ ET PROFESSIONNALISATION	
<i>L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques</i> Eirick Prairat	91
<i>Professionnalisation et éthique des enseignants</i> Denis Jeffrey	111
<i>Un cadre de référence éthique pour les enseignants. Pour des valeurs partagées</i> Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels	123



Historique de la création du code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands SER. de l'outil à la vitrine
George Pasquier (SER)

141

Axe 3. DÉONTOLOGIE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Du bon sens à l'éthique professionnelle au sein d'une formation à l'enseignement

Pascal Carron, Philippe Genoud et Pascale Spicher

149

Les modèles utilisés dans le cadre de la formation éthique des enseignants du primaire à la HEPVS

Jean-Nicolas Revaz

167

Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Ethique et Culture Religieuse

Elisabeth Ansen Zeder

179

L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement.

Anne Monnier, Laura Weiss et Sandra Pellanda Dieci

189

Contribution à l'élaboration d'un «code déontologique» pour enseigner les sciences en démarche d'investigation.

Estelle Blanquet et Eric Picholle

205



**AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE
DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE**



L'éthique professionnelle des enseignants : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui

Didier MOREAU¹ (Laboratoire des Logiques Contemporaines de la philosophie, Laboratoire EXPERICE, Université de Paris VIII, France)

L'article précise les enjeux philosophiques et politiques de l'éthique professionnelle des enseignants. En distinguant l'éthique des déontologies professionnelles, il pose la question de savoir ce qu'est une éthique enseignante légitime, permettant l'émancipation intellectuelle et morale. Il examine ensuite les références actuelles aux théories morales dans le champ éducatif: éthiques de la sollicitude, éthiques contractualistes et éthique herméneutique. La question est alors posée de savoir comment une pratique de soi peut fonder une visée d'émancipation éducative dans les théories de la subjectivation, chez Foucault et Badiou. Le conflit entre les préconisations institutionnelles vers les éthiques compassionnelles, et les constructions personnelles émancipatrices prend son sens. L'éthique professionnelle enseignante est une éthique de la rencontre et du risque.

Mots clés : Ethique professionnelle des enseignants, théorie morale, émancipation, modes de subjectivation

Introduction

Parmi les transformations les plus visibles du champ éducatif intervenues au cours de la précédente décennie, la considération éthique paraît au premier plan: il devient inconcevable désormais de réduire l'acte éducatif à une mise en œuvre experte technique ; la techné semble être devenue une praxis, c'est-à-dire une activité dont les moyens doivent être de même qualité morale que les fins et qui en ce sens permet le perfectionnement de l'agent moral, dans la mesure où la pratique de la vertu renforce la vertu (Aristote, 1994).

Mais cette mutation que constitue l'irruption du souci éthique dans le champ des pratiques enseignantes recouvre en réalité deux mouvements absolument distincts. Tout d'abord une véritable métamorphose de certains enseignants débutants, qui résulte pour partie de la transformation des pratiques classiques de formation grâce aux IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France), et pour l'autre partie de l'entrée en formation d'enseignant de personnes issues d'un milieu professionnel différent, qu'elles avaient abandonné parce qu'il ne répondait pas à leur projet

1. Contact : moreaudi@wanadoo.fr



éthique. La conjonction des deux facteurs a constitué une situation inédite d'autoformation à l'éthique au sein des groupes en formation dans les IUFM. C'est sur cette révolution invisible que nous avons alors développé une approche critique et scientifique. Elle remettait en question cette prétendue indifférence éthique d'un corps enseignant qui se serait tenu dans la réserve purement technicienne d'un agir professionnel, suffisamment balisé par les didactiques efficientes, que tous les problèmes moraux s'en seraient trouvés résolus. Nos recherches, entreprises au début des années 2000, ont montré qu'il n'en était rien et qu'il fallait prendre en compte désormais le surgissement d'une éthique professionnelle (Moreau, 2003).

Cependant, il convient d'abandonner la vision irénique de la science produisant des effets de vérité dans la pratique: si la question éthique est devenue si présente dans le champ éducatif, ce n'est pas du fait de la transformation des pratiques de l'enseignement ou de la formation, mais bien plutôt sous l'effet de la pression institutionnelle politique, directement parfois transcrise dans les textes législatifs, et qui aboutit à cet impératif catégorique à peine démarqué d'un commandement kantien: «Agis de telle sorte que la maxime de ton action enseignante soit conforme à la loi éthique ministérielle...».

C'est qu'entre temps les institutions qui organisent l'éducation ont dû prendre en compte cette injonction sociétale à l'éthique, porteuse d'une axiologie binaire, organisée selon l'intérêt supposé d'un être-en-commun pacifié qu'on rêve toujours d'atteindre. De ce point de vue, qui est politique, si les enseignants agissaient «éthiquement», leurs élèves s'en sentirait mieux et la société, *in fine*, y gagnerait en cohésion. «Agir de façon éthique et responsable», selon la prescription du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant en France, deviendrait le carmen vers la réalisation d'un idéal de paix sociale. L'apparente convergence vers l'éthique en éducation masquerait alors – c'est notre hypothèse depuis quelques temps (Moreau, 2014a) – un véritable conflit entre d'abord des pratiques subjectives de formation de soi et des structures de gouvernementalité imposant un cadre prescriptif de l'agir. Pour l'éclairer, il est nécessaire de définir préalablement le cadre théorique grâce auquel cette «révolution invisible» est devenue perceptible à la recherche, ce qui est la condition politique minimale pour qu'elle puisse revendiquer sa propre légitimité.

La légitimité de l'éthique professionnelle de l'éducation.

A quelle condition une éthique est-elle légitime? Cette question peut paraître étrange si l'on néglige la définition aristotélicienne de l'*eupraxis*, de permettre à l'agent moral de renforcer la qualité morale de son agir. Il faut noter qu'il s'agira là d'un *topos* propre à la réflexion éthique dans toute l'Antiquité, puisqu'on en trouve les prémisses chez Platon, et l'aboutissement conceptuel dans le stoïcisme. Cette légitimité est l'autre nom de l'autosuffisance – comme projet – de l'agent moral, qui ne soumet sa raison à aucun maître pour agir en connaissance de cause. Une éthique légitime est une éthique par laquelle le sujet s'émancipe de ce qui entrave



son agir rationnel, elle est donc un mode de subjectivation propre à la pratique de soi. Ne sont donc pas légitimes les structures qui, sous le nom d'éthique, imposent une obéissance ou une soumission à une puissance de juger extérieure au sujet, même si on leur accorde généralement une fonction moralisatrice éminente en éducation. Cette définition permet dès à présent de dissiper un certain nombre de confusions, dont la fonction de méconnaissance n'est pas anodine.

La première confusion consiste à refuser à la réflexion éthique sa légitimité, en l'intégrant dans le champ général de la moralité sociale – que le concept hégelien de *Moralität* définit précisément – en pensant que la volonté subjective est déterminée soit par une représentation abstraite du Bien interne au sujet, soit par sa médiation objective dans le monde environnant : c'est alors l'Esprit objectif auquel le sujet se rapporte à travers les productions et constructions sociales. L'éthique d'un sujet – quand on dit qu'une personne «manque d'éthique» – se confondrait alors avec sa moralité, entendue comme capacité à intuitionner et à saisir le Bien à travers ses manifestations empiriques (sociales, religieuses, médiatiques). Mais si l'on assimile éthique et moralité, on ne comprend pas comment celle-ci peut conduire à l'émancipation par la pratique de soi – tout au contraire, on se trouve confronté aux phénomènes d'aliénation du sujet dans des formes paralysantes de détermination d'un Universel apparaissant comme vérité ultime de la Morale. Cette aliénation consiste à donner son assentiment aux prescriptions morales ambiantes, relayées par tous les canaux médiatiques.

En revanche, direction que nous allons privilégier, il faut distinguer avec Hegel *Moralität* et *Sittlichkeit*, terme que l'on pourrait traduire par éthicité. (Hegel, 1940, § 14). L'éthicité est l'effort concret et réfléchi du sujet pour réaliser dans le monde social sa perception du Bien, laquelle se transforme à la mesure de son effectuation, dans un processus dialectique de négation du donné immédiat. Derrida remarque l'importance de cette distinction qui permet de rompre définitivement avec l'hypothèque de la morale kantienne d'un sujet soit agissant conformément au devoir (*pflichtmässig*) et comme tel héteronome et dépourvu de morale, soit agissant par devoir (*aus Pflicht*) et comme tel nécessairement solitaire, malheureux et déçu par le monde ambiant (Derrida, 1974, p. 12-13 ; 1993, p. 21-22). L'éthique apparaît alors comme le mode de subjectivation propre à la pratique de l'éthicité concrète, ce qui correspond à notre définition initiale de la légitimité éthique : une éthique professionnelle est un mode de construction de soi à travers l'exercice d'une profession entendue comme champ d'une pratique de l'éthicité concrète. L'enseignant se construit comme sujet éthique par son engagement réflexif dans l'agir professionnel.

Cette distinction permet alors d'éclairer la seconde confusion, qui consiste en un rapprochement, voire une superposition, de l'éthique et de la déontologie. Il semble en effet, pour certains analystes, qu'une éthique professionnelle ne puisse prendre la forme que d'une déontologie, si l'on veut échapper à l'aporie précédente d'une morale professionnelle ne dépassant pas la forme coercitive et conservatrice d'une moralité sociale.



L'introduction d'une déontologie permettrait alors d'extraire les professionnels de leur passivité et de leur indifférence vis-à-vis des enjeux éthiques des tâches qu'ils accomplissent. Doter la profession enseignante d'une déontologie permettrait aux acteurs de devenir progressivement des agents moraux en les amenant à faire réflexion, par le corpus normatif, sur leur pratique spontanée. Cette hypothèse est sensée, mais elle ne permet pas, bien au contraire, d'accéder à une éthique légitime.

En effet, toute déontologie professionnelle échappe au plan éthique et tente de se situer dans l'entre-deux du droit et de la morale. Si l'on reprend la distinction célèbre fondée par le normalisme de Kelsen entre le droit et la morale, on comprend que ce n'est pas l'origine ou la nature des normes qui est décisive, question qui renverrait à un arrière-plan métaphysique (Moreau, 2011, p. 222) mais ce qui spécifie leur caractère hypothétique : les normes morales comme les normes juridiques peuvent en effet être violées, mais seules les normes du droit garantissent leur efficacité par la prescription d'un acte de contrainte qui est la sanction (Kelsen, 1996). Il n'y a pas de sanction morale, mépris et désapprobation ne sont que des affects transitoires qui font, par exemple, que la corruption politique, n'a jamais empêché un élu de briguer les suffrages des électeurs, pour peu qu'une sanction juridique ne l'ait pas rendu inéligible. Cela ne signifie pas qu'une déontologie professionnelle des enseignants soit une construction inutile, tout au contraire, dans la mesure où elle protège ceux qui s'y intègrent contre les actions juridiques qui pourraient leur être opposées dans l'exercice de leur profession. Mais cependant, il ne faut pas attendre d'elle qu'elle puisse contribuer à «moraliser l'exercice du métier», car, dans cette hypothèse, plus rien ne la distingue de la moralité sociale, dans la mesure où elle perd ce qui la caractérise : l'autonomie. En effet, une véritable déontologie professionnelle suppose que ce sont les agents eux-mêmes qui édictent les normes qui régulent leur activité, qu'ils possèdent toute compétence pour les modifier selon les évolutions du métier et que l'instance de sanction s'exerce bien entre pairs, hors toute institution coercitive. Faute de cette autonomie, la déontologie n'est que l'exercice de la contrainte, plus ou moins déguisée, d'un pouvoir prescriptif hiérarchique.

Les théories morales et l'éthique professionnelle

Séparer l'éthique professionnelle de la déontologie, c'est à coup sûr passer du côté de l'invisibilité des pratiques de soi et du mode de subjectivation propre à l'éthicité concrète. C'est une difficulté méthodologique considérable sur plusieurs points importants. Cela suppose tout d'abord que l'éthique échappe à la réflexion sociologique et se trouve resituée dans son champ original qu'est la philosophie. Ce qui permet de contourner – avantage substantiel – l'aporie de l'individualisme méthodologique, qui suppose que seul l'engagement de professionnels de plus en plus nombreux dans la réflexion éthique permettrait une transformation du champ éducatif. Les enquêtes menées au Québec en particulier montrent effectivement que les enseignants se déclarent sensibilisés par l'éthique et



soucieux d'en respecter les normes sans pour autant que leurs pratiques s'en trouvent transformées (Desaulniers & Jutras, 2008).

Cette séparation, dans un deuxième temps, ouvre la question des modes de subjectivation et se place alors dans le champ des débats philosophiques : « qu'est-ce qu'un sujet éthique ? comment se forme-t-il et comment est-il institué dans des communautés de pratiques ? » deviennent alors les questions centrales. Les théories éthiques ne sont plus considérées comme des schèmes de description de la moralisation professionnelle à prescrire, mais comme des outils critiques permettant de repérer des conflits et des lignes de partage entre le politique et l'éthique.

Les références actuelles aux théories morales dans le champ éducatif s'orientent massivement vers les éthiques du *care* et de la sollicitude. Il ne faudrait pas interpréter ce phénomène comme un effet de mode transitoire ; il s'y dissimule un conflit important que seule une caractérisation non descriptive de l'éthique peut révéler. Réaliser une typologie des théories morales est toujours une entreprise délicate et partielle, dans la mesure où aucune métathéorie ne viendrait surplomber l'ensemble des éthiques. Néanmoins certaines voies méthodologiques peuvent être privilégiées. La première est formelle, elle est ouverte et expérimentée par Vuillemin (2001) à partir des doctrines de l'Antiquité autour de l'Argument Dominateur de Diodore. Dans son ouvrage, *Nécessité et liberté*, Vuillemin montre qu'une théorie morale peut être considérée comme une axiomaticque qui, à partir du libre choix de ses axiomes initiaux, en déduit logiquement les conséquences pour la pratique. Dès lors, la transformation d'un des axiomes initiaux permet de transformer la théorie morale, et, pour un observateur extérieur, il devient possible d'organiser toutes les théories morales à partir de leurs systèmes propositionnels selon les choix qu'elles font des axiomes initiaux, comme assertions fondamentales. Vuillemin peut alors extrapoler cette méthodologie en montrant qu'elle permet une typologie des systèmes philosophiques : « Chaque assertion fondamentale donne naissance à un système philosophique et à un seul. On pourra alors dresser la table des systèmes philosophiques » (*ibid.* p. 284). Nous avons montré que l'intérêt principal de la typologie de Vuillemin était de séparer les théories morales cohérentes des agglomérats éclectiques, confus et contradictoires, par là-même tout à fait contre-productifs pour prétendre éclairer le champ moral, mais de ce fait tout à fait utiles pour un usage politique (Moreau, 2011). Mais les deux limites de ces typologies restent leur incapacité à saisir l'historicité des théories, c'est-à-dire leurs relations aux ruptures épochales (Blumenberg, 1999), et surtout de ne pas prendre en compte (mais cela échappe à toute formalisation) les agents moraux eux-mêmes dans leur rapport à la théorie. Aussi est-il plus pertinent de caractériser les théories morales contemporaines du point de vue de leur rapport au champ philosophique.

Dans cette perspective, la dichotomie conçue par Habermas et Apel s'avère fructueuse (Habermas, 1991 ; Apel, 1994). Il s'agit de distinguer les éthiques s'appuyant sur une métaphysique, postulant la réalité d'un Bien



transcendant, des éthiques post-métaphysiques, à la recherche ou non d'une fondation ultime (Apel, 1994) et se soutenant de la structure de l'activité humaine, qu'elle soit *praxique*, depuis Heidegger (Heidegger, 1986) ou *langagière* depuis Peirce et Wittgenstein. Le mérite de cette dichotomie est qu'elle permet de saisir les éthiques contemporaines comme des constructions en devenir, et de répudier les tentatives récurrentes de théologiser l'éthique, tendance actuelle dont la Renaissance nous avait cependant affranchi.

La question de l'asymétrie

Quelles sont donc les théories contemporaines qui peuvent éclairer le champ éducatif? Deux groupes importants concentrent actuellement l'intérêt des chercheurs : les éthiques déontologistes cognitivistes et les éthiques de la sollicitude. On les oppose traditionnellement comme une approche rationaliste face à une approche émotive ou sensible, mais leur véritable différence, en éducation, tient dans leur compréhension du concept d'asymétrie. Reprenons l'origine du problème. En fondant une morale à visée universelle, Kant avait séparé radicalement la sphère du jugement de celle de la sensibilité en établissant que seul l'entendement pouvait prescrire à la volonté d'obéir à des lois universalisables, sous la forme de l'impératif catégorique, lorsque la sensibilité ne conduisait qu'à l'hétéronomie de cette volonté, face aux désirs et aux passions. Je peux respecter la Loi morale parce que j'en reconnaiss la nécessité rationnelle si je suis autonome, mais si je respecte la moralité ambiante par crainte d'une sanction sociale, je reste hétéronome. Mais cette orientation cognitiviste, outre le fait qu'elle abroge toute possibilité de penser quelque chose de l'ordre du sentiment moral, avait une conséquence redoutable, qui était de disqualifier éthiquement tous les êtres qui ne pouvaient pas accéder au jugement moral, et donc à l'autonomie requise pour devenir une conscience éthique : les enfants, les fous et les animaux étaient ainsi soustraits à la sphère de la réflexion éthique. Ce qui pose en éducation la question de l'asymétrie de la relation entre l'adulte et l'enfant, entre l'éducateur autonome et l'éduqué «mineur», au sens kantien (Kant, 2006).

C'est pourquoi les éthiques cognitivistes postkantiniennes se sont attachées en priorité à reprendre cette question de l'asymétrie. Mais elles ne purent le faire sans l'apport essentiel des travaux de Piaget relatifs à la construction sociale du jugement moral chez l'enfant (Piaget, 1932). Piaget montre en effet que l'asymétrie, sur laquelle Durkheim se fonde pour établir la nécessité d'une conversion éducative violente (Durkheim, 1938) ne joue aucun rôle – sinon négatif – dans la subjectivation éthique de l'enfant, dans la mesure où la construction de l'éthicité concrète est un processus de la vie collective entre pairs qui coopèrent pour résoudre des problèmes de justice, de loyauté et de confiance mutuelle (Moreau, 2015). Habermas reconnaît fréquemment cette importance de la réflexion piagétienne, qui est la clef de la genèse de l'éthique de la discussion, comme processus de formation éthique dans un espace public démocratique (Habermas, 1988).



Les éthiques du *care*

En revanche, les théories qui font du sentiment moral le point de départ de l'expérience éthique ne peuvent pas dépasser la question de l'asymétrie, dans la mesure où, précisément, elles fondent toute relation à autrui sur cette base d'inégalité. Examinons la structure des éthiques du *care*, indépendamment de leur conception du bien ou de l'action morale. Elles se fondent originellement sur l'inégalité thérapeutique. L'inégalité n'y est plus pensée, comme le faisait Kant, en termes de minorité, mais en termes de déficit, apte à provoquer des affects engageant dans une action – de réparation, restauration ou rééquilibre – car, bien évidemment, il n'est pas dans le pouvoir des affects de rétablir l'égalité. Fabienne Brugère défend précisément sur cette base l'éthique de la sollicitude parce qu'elle pense que l'action soignante peut corriger les déséquilibres : «la sollicitude est moins une disposition qu'une réponse, mais la réponse n'existe qu'en mobilisant la sphère relationnelle de l'individu. La sollicitude suppose donc les moteurs d'activité que sont les sentiments. Elle invente une figure du sujet relationnel qui repose sur le lien soignant-soigné et une chaîne des conduites affectives.» (Brugère, 2008, p. 150). Même si elle distingue bien entre ce qui est sensible et ce qui est spontané, comme le fait Levinas à travers le visage de l'autre (Levinas, 1990), elle identifie cependant l'appel éthique à un sentiment qui serait autoréférent : puisque j'éprouve une émotion éthique qui m'invite à dépasser mon mouvement quotidien, cette é-motion est un ressenti qui vaut par lui-même comme message moral. Fabienne Brugère poursuit son étude en déclarant que la sollicitude n'a pas le rôle politique qui consisterait en une utilisation sociale et politique des sentiments. Une politique de la sollicitude, dit-elle, devrait se fonder sur l'instabilité des sentiments et le refus de l'aide répétée : le renoncement à l'action possible à tout moment en est la forme originelle : je ne suis pas charitable constamment, ni non plus condamné à être bienveillant. Mais il ne reste alors que le rêve issu de cette impossibilité réelle d'être constant et identique à soi : si toute bienveillance est domination des démunis, la sollicitude s'en distinguerait par le projet de donner plus de pouvoir à ceux qui en sont dépourvus : la sollicitude, dit Brugère, est portée par un idéal : un mieux-être de ceux dont on s'occupe. Ainsi une politique de la sollicitude ne serait plus un projet généralisé de bienveillance indifférenciée, mais un système concret favorisant «les activités et les modes d'organisation dans le monde social afin que chacun se sente impliqué dans le souci des autres.» (Brugère, 2008, p.159) Pour Fabienne Brugère, ce souci des autres est un mode de subjectivation singulier qui instaure des dépendances construisant une figure complexe de l'autonomie.

Mais l'on peut renverser la démonstration : qu'est-ce qui met en œuvre une politique locale de la vie sociale en vue du mieux-être ? Ce ne peut être qu'un pouvoir politique réel qui n'a pas en vue de mieux-être à grande échelle, mais qui instaure un double système de renoncement : la sollicitude locale est un renoncement à un projet politique de transformation des conditions de l'égalité. Et le rêve de transformation globale est le renoncement



à l'action concrète réelle: on retrouve la logique d'une bienveillance désarmante organisée par les institutions de gouvernementalité. C'est une dialectique sans issue, et c'est la raison qui incite à s'en démarquer. L'inégalité, comme l'avait montré Rancière, dès qu'elle est pensée comme inaugurelle et fondatrice, ne peut être rattrapée (Rancière, 1987). Mais il est possible de prolonger la critique des éthiques de la bienveillance par un examen de ce qui semble les fonder originellement, une orientation vers l'altérité. Cette orientation est déduite par les auteurs à partir du Souci (*Sorge*) que Heidegger analyse comme orientation constitutive du *Dasein* vers l'Etre visé comme monde (Heidegger, 1986). Or cela est excessif. Le souci, pour Heidegger, n'a pas herméneutiquement d'orientation vers autrui. Le souci de soi ne devient un souci de l'autre que par une réorientation du projet (*Entwurf*), obtenue par une analyse que le *Dasein* fait de son être-jeté-dans-le-monde. C'est ce qui est manifeste, par exemple, lorsque Heidegger interprète la *phronésis*, la sagesse pratique aristotélicienne, comme savoir construit par l'expérience éthique que fait le *Dasein* de ses possibilités (Heidegger, 2001). Ainsi, le tour de passe-passe des éthiques compassionnelles consiste en une régression du procès éthique : si le sentiment éthique est la source de la (é-) motion éthique, la considération d'autrui devient originelle ; ce qui revient à dire qu'Autrui est l'origine de tout sentiment comme appel éthique, comme on le voit chez Levinas où autrui est porté au rang d'Autre radical et d'Absolu (Levinas, 1990). Dès lors autrui serait co-originel au Souci et le Souci serait primitivement souci de l'autre et base de la sollicitude. Mais c'est réinstaller l'analytique du souci dans une métaphysique transcendante, dont on voulait, précisément, s'affranchir dans la modernité : le Souci est, chez Heidegger, l'expérience de la question de l'être qui m'est posée de manière indéterminée comme épreuve selon laquelle l'être m'importe : « il y va en son être de cet être » (Heidegger, 1986) ; le souci est, on l'a dit, la charge de cette question. Le souci est bien une structure du *Dasein*, et non pas un sentiment ni un affect. Cette structure va s'orienter, dans la réflexion de Heidegger, vers plusieurs horizons qui se rassemblent dans la configuration du Monde (Heidegger, 1992).

Mais si l'on reprend en considération la pensée antique, en particulier chez Aristote et les Stoïciens, le souci, comme prise en charge de son être, est immédiatement souci de soi dont la première motion est la connaissance du monde : le « prendre soin de soi et de son âme », signifie en premier chef, entreprendre un effort de connaissance rationnelle du monde physique. C'est pourquoi autrui n'y est pas explicité comme un autre soi, dans la mesure où le sujet antique ne se construit que solidairement dans la communauté paidétique, une *cosmopolis* organisée vers l'éducation mutuelle (Moreau, 2014b). N'étant pas « perdu », confronté à la solitude et à la finitude, comme dans l'expérience moderne de la chute dans la déréliction de la transcendance, le sujet n'a pas à être récupéré. Le souci de soi est autant souci des autres - et non de l'autre ou de l'Autre - dans la mesure où aucune vie philosophique, c'est-à-dire, digne d'être vécue, ne peut être menée dans la solitude ou l'indifférence à la *cosmopolis*, à la communauté



rationnelle que forment les hommes qui décident d'échapper à la *stultitia* (Sénèque, 1993), à cette folie collective dont nous sommes tous co responsables. Devenir soi, c'est devenir un soi dans la relation aux autres, c'est une désidentification qui est le noyau philosophique de tous les processus de socialisation éthique.

Si les objections théoriques sont nombreuses, qui peuvent être formulées à l'encontre des éthiques du *care*, celles qui relèvent du champ pratique sont plus décisives vis à vis de la question éducative. Le première concerne l'éthicité concrète qu'elles mobilisent. On a vu que l'éduqué ne se perfectionne que dans la limite du «retard» que le *care* est censé combler : «le mieux-être de ceux dont on s'occupe» (Brugère, 2008, *ibid.*) reste déterminé par les institutions qui organisent la relation de bienveillance. Mais le contrecoup est que l'éducateur, absorbé par sa tâche infinie, digne de Sisyphe, d'une occupation bienfaisante, perdra nécessairement de vue tout projet de se perfectionner soi-même, sinon à structurer plus pesamment la relation asymétrique constitutive de son action pédagogique : les entretiens réalisés avec les intervenants sociaux et éducatifs attestent toujours de ce moment de retournement de l'horizon de perfectionnement, par une déclaration typique : «j'ai compris que tout continuerait [la relation éducative] comme avant et que plus rien ne bougerait». Ce qui disparaît dans ce retournement est la possibilité du moment critique relatif aux pratiques engagées, qui se rigidifient selon un code qui permet de gagner le bénéfice de la neutralité déontologique : l'acteur professionnel qui s'en tient aux règles prescrites cesse d'être un agent moral. Mais il y a une racine philosophique à ce retournement, qu'un auteur comme Emerson avait analysé, dans une perspective que Nietzsche a reprise pour esquisser sa *Généalogie de la Morale*. Fabienne Brugère, à la suite de Foucault, y voyait le seul recours contre la déchéance ontologique de l'éthique de la sollicitude : le *fading* du sujet, son instabilité face au modèle d'un Moi permanent : sa désidentification. Comme le montre Emerson, la construction d'un sujet permanent, stable et prévisible est l'origine de la puissance institutionnelle qu'il nomme la «conformité» (Cavell, 1992), et qui deviendra chez Nietzsche : «l'éducation d'un animal capable de promettre».

C'est ici que se noue la deuxième objection majeure contre, non pas les éthiques du *care* précisément, mais contre leur usage et leur promotion institutionnelle omniprésente. C'est une objection politique qui concerne le mode de subjectivation qu'elles sont appelées à instituer : un sujet dont l'émotion morale est devenu le sentiment d'une tâche indéfinie, dont la seule vérité, au sens de Foucault, est d'attester une présence à soi comme permanence et identité d'une essence : une vérité sur le sujet, qui ne peut plus être cherchée dans un devenir autre, dans une métamorphose, mais dans une conversion, un devenir «le même», identique au modèle recherché (Foucault, 2013). Si, du point de vue du sujet, la pratique de soi est absente, comme on l'a vu des éthiques de la sollicitude, du point de vue de l'institution, c'est bien cette absence qui est visée, politiquement, comme un véritable désarmement du sujet (Moreau, 2015), une perte de la



puissance d'agir propre à l'engagement éthique. Lorsque l'agent moral s'engage dans une relation éthique qui l'aspire tout entier, il ne peut plus promouvoir l'émancipation de ceux qu'il éduque, horizon qui lui est devenu invisible derrière l'immédiateté de son engagement affectif. Les éthiques de la sollicitude se sont transformées en éthiques compassionnelles, où le malheur des victimes fait le désespoir de ceux qui les soutiennent.

Les éthiques de la discussion

Mais ces objections ne promeuvent pas, pour autant, les éthiques cognitivistes, au rang de paradigmes d'une éthique professionnelle de l'éducation. Certes, elles déplacent la question de l'asymétrie constitutive vers un plan constructiviste, favorable aux perspectives de l'enseignement, particulièrement s'il est coopératif, mais elles présentent des limites qu'il convient de rappeler.

D'une manière générale, les éthiques postkantiennes prennent acte de l'achèvement de la métaphysique et de l'impossibilité qui en résulte désormais, sauf à entreprendre une régression idéologique, de s'appuyer sur un arrière-plan transcendant pour fonder une théorie du Bien. Mais leur orientation cognitiviste nécessite, pour que le jugement rationnel y opère, à défaut d'une généralité du sentiment moral, un universel en construction, susceptible d'octroyer au jugement moral sa légitimité, indépendamment des contextes ou circonstances où il s'exerce. L'éthique de la Discussion, élaborée par Apel et Habermas, prend appui ainsi sur les résultats du *Pragmatic Turn*, qui dégageait la structure universelle des modalités conversationnelles, depuis les travaux de John Austin (Austin, 1991). Ces modalités permettent à Habermas d'énoncer les exigences de validité d'une discussion portant sur les normes éthiques. L'éthique de la discussion peut alors proposer des impératifs d'engagement dans une discussion éthique en vue de produire des normes valides. A ce titre, le principe d'universalisation de la norme éthique est particulièrement remarquable : « Chaque norme valide doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui, de manière prévisible, résultent de son observation universelle dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun peuvent être acceptés sans contrainte par toutes les personnes concernées. » (Apel, 1994, pp. 78-80). Ce principe théorique se transforme en impératif d'action : « N'agis que d'après une maxime dont tu puisses supposer, sur la base d'une concertation réelle avec les concernés, respectivement avec leurs défenseurs, ou, à titre de succédané, - sur la base d'une expérience de pensée correspondante, que toutes les conséquences et effets secondaires résultant de manière prévisible de son observation universelle en vue de la satisfaction des intérêts de chacun des concernés pris individuellement, puissent être acceptés sans contrainte, dans une discussion réelle, par tous les concernés. » (*Ibid.*).

Les principes de l'éthique de la discussion fondent alors des normes procédurales, donc formelles qui garantissent la validité et la pertinence de la discussion pratique qui seule peut produire des normes matérielles,



applicables aux situations concrètes. Ces normes sont celles précisément qui fondent la communauté communicationnelle pour que la discussion permette aux participants de se rencontrer de manière valide : la norme de justice, la norme de solidarité, la norme de co-responsabilité. On comprend alors leur immense intérêt dans la vie scolaire : elles permettent la réalisation des règlements de classe ou d'école, en y associant les élèves comme agents moraux légitimes et en leur permettant de faire l'expérience de la production de normes, expérience éducative par excellence, comme l'ont établi Piaget, Ferrière et Roger Cousinet. C'est une expérience de justice, destinée à résoudre les conflits en dehors de l'arbitraire et de la violence, mais aussi une expérience de co-responsabilité car elle implique – parfois à leur corps défendant – tous les concernés dans la discussion éthique. En ce sens, sa valeur démocratique est indéniable, ainsi que l'argumentent les enseignants qui y recourent.

Mais cet intérêt est atténué par quelques objections que l'on peut adresser à l'usage de l'éthique de la discussion à l'école. La première vient de K. O. Apel lui-même, elle est contenue dans l'expression employée plus haut : à leur corps défendant. En effet, si le jugement rationnel permet de savoir, comme le disait Kant, ce qu'il faut faire par devoir, il n'intervient jamais à titre de mobile de l'action : une intellection n'a jamais motivé à agir, si le désir ne s'en mêle pas... Il est donc nécessaire de réintroduire ce que l'on voulait proscrire : le sentiment moral, ou, plus justement, l'émotion éthique. Or celle-ci doit, pour ne pas contrevénir à une fin éthique, être détachée de ce qui, dans l'ordre de l'éducation informelle, a conduit à stabiliser une sensibilité à la moralité sociale : les valeurs. C'est là toute la difficulté de l'éthique scolaire qui, dans un monde ambiant qui résume l'éthique à l'axiologie journalistique, doit résister, d'une manière contraintuitive, à la promotion de valeurs qui se révèlent plus précisément être des slogans sans efficacité morale. C'était, au fond, l'objet d'une discussion entre Habermas et John Rawls, le premier indiquant qu'une éthique contractualiste, si elle voulait rester rationaliste, devait distinguer les principes – universels et irréfutables sous peine de contradiction performative – des valeurs, multiples, mouvantes, de gradation variable et pouvant coexister de manière contradictoire dans l'éthique concrète d'un même agent moral. Les principes fondent l'action morale et rendent la discussion rationnelle universelle, lorsque les valeurs mobilisent dans l'action concrète, provoquent échanges et conflits producteurs de rencontres et de dialogues.

Une deuxième objection concerne la gestion de l'asymétrie éthique, donc éducative. Comme l'énonce le principe de l'action morale, le recours aux défenseurs comme à l'expérience de pensée sont des succédanés de l'absence du concerné dans la discussion ou bien de son déficit à s'engager dans cette discussion. Là où les éthiques de la sollicitude ont un terrain éminent d'expertise, les éthiques contractualistes sont contraintes d'user de représentants ou de représentations, réintroduisant ainsi un risque de sujexion politique. Mais si cette représentation des empêchés est indispensable dans le domaine juridique, elle perd toute légitimité dans le monde



éducatif, où il s'agit précisément de favoriser la conquête de l'autonomie, en évitant de parler à la place de ceux qui sont concernés. Il y a des façons de contourner le problème, dont la plus souvent pratiquée est d'introduire un dialogue herméneutique entre les agents moraux, par la mise en récit de situations telles qu'elles ont du sens pour chacun. C'est ce qui est pratiqué dans les relations éducatives en contexte de handicap qui tentent de se démarquer de l'éthique compassionnelle. L'éthique herméneutique apparaît alors comme cette expérience de la solidarité qui fait défaut originellement aux éthiques cognitivistes et qui permet de dépasser la troisième objection que l'on peut adresser aux éthiques discursives, celle d'un formalisme éthique excessif. C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner désormais la légitimité en éducation des éthiques herméneutiques.

Les éthiques herméneutiques

L'élaboration des éthiques herméneutiques est l'œuvre principalement de Gadamer, à partir de sa lecture des structures des dialogues platoniciens (Gadamer, 1994), dans lesquels il n'est pas question de rechercher une vérité qui se dévoilerait dans le langage, mais de s'engager dans un effort commun de compréhension des problèmes moraux qui se posent à l'existence humaine. Gadamer (1996) articule cette notion platonicienne du problème à la lecture heideggérienne de l'éthique aristotélicienne (Heidegger, 2001) selon laquelle la *phronesis* était, on l'a dit, un savoir moral construit par le *Dasein* dans son expérience pratique. L'idée d'une éthique herméneutique se dégage alors comme étant une interprétation de la manière dont autrui s'y prend pour résoudre les problèmes moraux qu'il rencontre. Si «nous ne comprenons quelque chose qu'en comprenant la question à laquelle cette chose répond» (Gadamer, 1996, p. 398), chaque acte ne peut être compris qu'en le considérant comme une réponse de l'agent à un problème qu'il s'est posé. Mais ceci n'est possible, bien évidemment, que parce que fusionnent les horizons d'attente de sens de l'agent et de l'interprète : si je questionne l'agir d'autrui, c'est-à-dire, si je le considère comme répondant à une question qu'il s'est posé, alors je fais passer au premier plan le noyau de sens tel qu'autrui l'a saisi dans ma propre réflexion. Mais cette interprétation reste proprement éthique, en maintenant la distance d'autrui comme opacité infranchissable (Schleiermacher, 2004). Ce qui est éthique est l'effort pour comprendre, et non la recherche d'une transparence du sens dans laquelle je pourrais me substituer à l'autre, prendre sa place en le congédiant. En tant qu'enseignant, le projet de «comprendre totalement» un élève est suspect d'une volonté d'effacer sa singularité. Il n'y a pas d'interprétation «juste en soi», selon Gadamer. Si je comprends un texte, c'est qu'il parle une langue que je comprends, et qu'en surcroît de ma précompréhension il y une dépendance à l'égard de la situation herméneutique : celle-ci est portée par le langage, et orientée vers des destinataires, ou est orientée par l'interprète. La compréhension est ainsi primordialement un rapport à autrui. En ce sens, dit Gadamer, «comprendre un texte c'est toujours se l'appliquer à soi-même» (ibid.. p. 420). Comprendre une situation éthique signifie donc faire l'épreuve du problème qu'elle



présente pour moi et admettre qu'elle signifie pour autrui un autre problème qu'il tente de résoudre par un autre savoir moral. C'est pourquoi je ne peux «me mettre à sa place». Cependant, l'herméneutique n'introduit pas de relativisme éthique, elle se borne à rendre manifeste ce que le cognitivisme voulait recouvrir: un savoir moral est autre chose qu'un système formel de propositions valides et applicables dans toutes les situations analogues; le savoir moral est, selon Gadamer, l'art de l'Application, c'est-à-dire la capacité à comprendre autrement et à transformer des normes ou des jugements selon la singularité de chaque situation dans laquelle il y a, *in fine*, rencontre d'hommes qui tentent de se comprendre sans pouvoir devenir transparents les uns aux autres. L'herméneutique nous préserve ainsi du cauchemar totalitaire du Grand Tout dans lequel nous devrions fusionner.

La distance herméneutique, comme constitutive de l'altérité morale, répond ainsi en s'y opposant aux processus fusionnels de l'éthique compassionnelle. Cette distance peut être redoublée comme distance de soi à soi-même, comme le fait Ricœur à partir de Gadamer, (Ricœur, 1998) qui requiert alors la médiation de la temporalité du récit: ce qui m'interdit de coïncider avec mon immédiateté est ma possibilité d'écrire ce qui m'advent, et de faire de cette narrativité l'origine même de ma réflexivité morale. On connaît le succès immense que rencontre l'éthique narrative dans les dispositifs de formation professionnelle, qui, malheureusement pour l'essentiel, n'échappent pas à une réduction caricaturale du projet de Ricœur. Ces caricatures institutionnelles interdisent de faire porter la critique sur l'essentiel, si l'on ose dire, qui est que Ricœur réintroduit subrepticement ce qu'il prétendait éliminer: une essentialité du sujet, reconstituée dans une communauté narrative à venir, comme horizon d'une promesse à réaliser, qu'il appelle l'«identité narrative»: «l'assignation à un individu ou à une communauté d'une identité spécifique» (Ricœur, 1991, p. 442.). C'est ce qu'il désigne comme un «quasi-personnage», dont le rôle sur la scène du monde fluidifierait en quelque sorte les vacillations et les trébuchements: «l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie» (Ricœur, 1991, p. 443. Or cette «cohésion d'une vie» fait problème sur deux plans: elle s'oppose à l'éthicité concrète comme processus métamorphique, en supposant une stabilité ontologique du sujet préservé par sa vérité à venir, et elle interdit, au niveau éthique, une imputation radicale de l'acte, comme l'objecte Alain Badiou (Badiou, 2012). C'est en effet un paradoxe: d'un côté l'identité narrative suppose l'horizon de l'achèvement de l'être – vision qui reste métaphysique - mais de l'autre côté, elle permet la séparation de l'agent moral et de ses actes, des actes qui ne l'auraient pas transformé puisque la narration a pu l'en dégager. C'est l'objection de Badiou, dans le cas d'un acte criminel dont l'auteur vient à se repentir, comme dans l'exemple d'Adriaan Vlok, ministre tortionnaire d'Afrique du Sud: «cette question de la séparation entre l'identité de l'actant et la nature criminelle de l'acte est cruciale. Que signifie en effet que l'événement salvateur ait eu lieu [la narration], sinon désormais que notre nature subjective n'est plus intrinsèquement pécheresse, et que donc elle est toujours virtuellement séparable de ses actes?» (Badiou, 2012).



L'autre mode de la mise à distance de l'altérité est dégagé par Levinas, d'une façon radicale qui, malgré de nombreuses tentatives entreprises pour l'intégrer au champ de l'éducation, ne peut être séparé de son caractère originel de violence métaphysique (Derrida, 1967). Pour Levinas, l'éducation est la manifestation d'une responsabilité éthique originelle : l'autre m'appelle pour l'éduquer, à partir de sa propre faiblesse ; mais je ne peux l'aider qu'en faisant violence à ce qu'il est. C'est pourquoi il résiste et je dois passer outre. (Levinas, 1978, p. 149). L'approche lévinassienne a permis à Derrida de retourner cette violence originelle sur la base de l'exposition du sujet au monde : l'éthique de l'hospitalité est l'accueil de l'autre qui me questionne, plus qu'il ne me fait violence silencieusement, et dans ce questionnement s'engage la possibilité de donner un nom et d'octroyer une place (Derrida, 1997). La rencontre de l'autre consiste à s'adresser sans assigner, de « nommer au-delà du nom » (Derrida, 1993a, p. 80). Si l'hospitalité peut être définie comme l'attitude éducative par excellence, comme accueil de l'autre étranger, force est de constater qu'elle ne saurait prescrire de devoir, sinon précisément ce « devoir sans devoir » qu'évoque Derrida (1993b).

Pratique de soi et émancipation

C'est pourquoi il faut revenir à la question initiale de savoir ce qu'est une éthique légitime en éducation, c'est-à-dire une éthique par laquelle le sujet s'émancipe, sans conduire de nouvelles sujétions autour de lui, mais en favorisant, pour ainsi dire, le rayonnement de sa propre émancipation comme exemplum pédagogique. Ernesto Laclau définit la première dimension de l'émancipation comme un « chiasme entre le moment émancipatoire et l'ordre social, une radicale discontinuité » (Laclau, 2007, p. 1). Ici l'émancipation politique et morale se rejoignent. Cette rupture est le moment éthique par excellence, par lequel le sujet se dégage de l'action ordinaire et ouvre un plan transcendant – transitif – à la quotidienneté, dans lequel la vie est digne d'être vécue, selon la définition socratique. L'entrée dans l'éthique professionnelle, à partir des épreuves apportées par les situations concrètes, réalise bien cette rupture. La structure d'une éthique professionnelle ne consiste donc pas dans la « mise en pratique » d'une théorie morale – proposition absurde en éthique – mais dans la possibilité des ruptures, métamorphoses et recomposition du sujet moral, dont la seule permanence est celle du projet d'être « à la hauteur » de ce qui a initié la rupture émancipatrice.

Il faut donc s'intéresser désormais, après l'examen des théories morales, à l'étude de modes de subjectivation, qui, contrairement à la conception de Ricoeur, instaurent soit un sujet fondamentalement clivé, soit radicalement inachevable. Badiou et Foucault sont ici les références les plus importantes pour la réflexion.



Les pratiques de soi

Lorsque Foucault analyse, à la suite d'Habermas, les techniques à l'œuvre dans les sociétés humaines, il ajoute, aux techniques de la taxinomie habermassienne de production, de signification et de domination, le groupe des «techniques de soi»: «des techniques qui permettent aux individus d'effectuer, par eux-mêmes, un certain nombre d'opérations sur leurs propres corps, sur leurs propres âmes, sur leurs propres pensées, sur leurs propres conduites, et cela de manière à se transformer eux-mêmes, se modifier eux-mêmes et atteindre un certain état de perfection, de bonheur, de pureté, de pouvoir surnaturel, etc. Appelons ces sortes de techniques, «techniques de soi».» (Foucault, 2013, p. 38).

Tout le champ éthique est parcouru par les pratiques mettant ces «techniques de soi» à l'œuvre. Mais tout l'intérêt pour nous de l'analyse de Foucault est de saisir le déploiement de ces techniques en regard des autres techniques, et, singulièrement, des techniques de domination. Entre les techniques de coercition, organisées par les institutions de gouvernementalité et les techniques de soi, développées par les individus, il y a tout un jeu de résistances, de facilitations et de ruptures qui structurent la pratique de soi comme une activité éthique et politique, tout à fait indéfinie, comme «le travail indéfini de la liberté» (Foucault, 2001, p. 139).

Ce qui soutient les pratiques du soi, Foucault le repère dans la philosophie stoïcienne, chez Sénèque en particulier, sous cette notion d'une connaissance qui, par sa force, porte le sujet à l'action morale: la *gnômé*: «une force qui est capable de transformer la pure connaissance et la simple conscience en un mode de vie. (...) Sénèque doit donner une place à la vérité en tant que force. (...) Le terme *gnômé* désigne l'unité de la volonté et de la connaissance; il désigne aussi une courte phrase par laquelle la vérité apparaît dans toute sa force et s'incruste dans l'âme des gens. (...) Le type de sujet qui est proposé comme modèle et comme objectif dans la philosophie grecque ou hellénistique ou romaine est un soi gnomique, où la force de la vérité ne fait qu'un avec la forme de la volonté.» (Foucault, 2013, p. 50). Cet objectif a été perdu lorsque le christianisme a instauré le sacrifice de soi comme phase décisive de la conversion à la vérité d'une essence de l'homme: dans l'éthique métamorphique du stoïcisme, l'homme fondait sa vérité dans son aptitude à se transformer, à l'épreuve du monde (*askésis*). La «conscience du sage» était le paradigme projectif d'un homme qui s'installe avec détermination dans le réel pour se former en harmonie avec la structure qu'il y découvrait, seule possibilité du bonheur, seule modalité d'une libération de l'action. *L'amor fati* est donc la seule «passion» permise: assumer sa situation d'être rationnel dans le monde. Foucault argumente que l'idée de conversion retourne le sens de ces pratiques de soi et, dès lors, la finalité des exercices spirituels. Il s'agit désormais d'imiter, par abandon du monde et renoncement à soi, un modèle extra-mondain qui détiendrait la vérité de notre être. Mais cette vérité ne nous est plus immédiatement accessible, c'est de cette distance à soi que les institutions tirent leur pouvoir coercitif. Le savoir est médiatisé par



ceux qui nous gouvernent, comme le soulignera Rousseau dans sa critique de la prétendue émancipation qu'apporteraient les sciences et les arts de la modernité (Rousseau, 2004).

Le savoir gnomique, en revanche, concerne bien la construction éthique du sujet dans son engagement de coresponsabilité au sein du monde dont il fait l'épreuve : c'est le sens originel de l'*askésis*. Toute la difficulté de notre situation, dit Foucault, est que l'on tente de rechercher un fondement aux techniques positives de soi, les biotechniques devenant alors des biopouvoirs des institutions coercitives. C'est pourquoi, préconise Foucault, il faut reprendre plutôt la logique même de la formation de soi dans son jeu avec les institutions coercitives : si « le gouvernement est une technique qui permet d'utiliser le soi des gens et la conduite de soi des gens, avec un objectif de domination, » (Foucault, 2013, p. 130), il faut saisir alors ce qui, dans cette conduite, résiste à cet objectif. C'est ce que Foucault appelle la « morale ». Il rappelle qu'aucune science théorique n'est en mesure de surplomber les pratiques humaines. Si le pouvoir est ce qui rend immobile et intouchable le vrai en tant que bien, la morale est la pratique de soi qui vise à reconquérir cet accès par soi-même au réel. On comprend désormais l'intérêt, à l'école, de cadres pédagogiques instituant l'exercice d'une autonomie des enfants par la coopération : dans ces dispositifs pédagogiques, les enseignants peuvent conduire une pratique de soi qui autorise autrui à s'émanciper intellectuellement et moralement. On sait que Foucault a lu Piaget, et qu'il tenait en grande estime sa théorie éthique constructiviste. C'est pourquoi la « morale » selon Foucault reprend la structure ternaire de la construction des stades intellectuels et moraux chez Piaget : « refus d'accepter comme allant de soi ce qui nous est proposé ; nécessité d'analyser et de savoir, car rien de ce que nous avons à faire ne peut être fait sans une réflexion ainsi qu'une connaissance ; (...) ne s'inspirer d'aucun programme préalable et rechercher, dans notre réflexion et dans la manière dont nous agissons, ce qui n'a jamais été pensé, imaginé, connu... » (Foucault, 2013, p. 144).

Résistance, recherche du savoir et innovation sont les moments d'une construction éthique dans une coopération où l'asymétrie, loin d'être une difficulté, devient, pour Foucault, une richesse qui déplace les lignes de forces et les relations inégales de pouvoir.

L'éthique des vérités

L'analyse d'Alain Badiou possède le trait commun avec celle que conduit Foucault, de concevoir l'éthique comme un mode de subjectivation particulier dans lequel le sujet advient et se déploie. Cela résulte de l'influence qu'exerça sur leur réflexion la théorie de la normativité de Georges Canguilhem, selon laquelle le vivant produit les normes de sa propre vie dans son activité dynamique de débat avec son propre milieu (Canguilhem, 1999). Mais le point où ils se séparent concerne le statut de la norme de vérité qui, pour Badiou, obstinément platonicien sur ce point, reste une fidélité à un événement originel, celui de la rencontre avec la situation, circonsistance, dans laquelle se produit ce qui reste, pour Badiou, de l'ordre de la



conversion – sans absolu transcendant. L'éthique «des vérités» commence lorsque se pose la question d'être «à la hauteur de l'événement» rencontré (événement amoureux, politique, moral, esthétique), par lequel nous avons entendu ce que Heidegger nomme «l'appel» (Heidegger, 1986) et qui exige de nous – devoir sans devoir – que nous excédions notre quotidenneté: «il n'y a qu'une question dans l'éthique des vérités: comment vais-je, en tant que quelqu'un, continuer à excéder mon propre être? (...) c'est-à-dire à maintenir dans le temps singulier de mon être multiple, l'Immortel qu'une vérité fit advenir par moi dans une composition de sujet.» (Badiou, 2003, p. 79). La vérité est alors ce dévoilement de notre être, destin, situation, auquel nous ne pouvons nous dérober sans renier notre capacité à devenir autre, à nous désidentifier vers ce qui nous transcende. Il est légitime, dès lors, de penser que cette éthique des vérités «dépose les savoirs constitués» (*ibid.*) et s'expose, comme chez Foucault et les Stoïciens, au risque du réel. Ce risque est celui de la «désorganisation»: «Ce qui fait surgir le Bien, et par voie de conséquence le Mal, touche exclusivement à la rare existence des processus de vérité. Transi par une rupture immanente, l'animal humain voit son principe de survie – son intérêt – désorganisé. Disons alors que le Bien, si l'on entend par là que quelqu'un puisse entrer dans la composition d'un sujet de vérité, est proprement la norme intérieure d'une désorganisation prolongée de la vie.» (Badiou, 2003, p. 89). Le Bien n'est plus, chez Badiou, un horizon - même transcendental - qui fonctionnerait comme un organisateur formel des actions humaines (éthique des droits de l'homme), mais l'élan par lequel l'expérience collective s'amplifie et s'émancipe.

Conclusion

Il nous paraît dès à présent que l'éthique professionnelle des enseignants, pour accéder à sa légitimité comme norme de vérité intrinsèque, est cet engagement – ce devoir – de désorganisation du quotidien, des élèves comme des enseignants eux-mêmes, qui ouvre la possibilité qu'adviennent des rencontres métamorphiques, avec des objets de savoir comme avec d'autres sujets, par lesquelles se déclenchent des processus de fidélité à ce qui fait la vérité de la rencontre: des «conduites», comme les nomme Foucault, en écho au *Verhaltung* heideggérien du Prisonnier de la caverne qui ne peut plus voir les ombres comme telles, puisqu'il s'est accoutumé à regarder le vrai. C'est une émancipation par «transition» selon Badiou, émancipation par rupture dichotomique selon Laclau, émancipation par «vérification de l'égalité» dans l'éducation, selon Rancière (Rancière, 1998). L'éthique professionnelle, quelles que soient ses orientations conceptuelles, préférences méthodologiques, valeurs motivationnelles, est ainsi plutôt une Vie cohérente, celle d'un sujet qui essaie, comme le dit Bernard Williams, d'«être quelqu'un» (Williams, 1990), une pratique de soi qui favorisera, par exemplarité, l'émancipation d'autrui, parce qu'elle autorise la désorganisation des structures paralysantes que sont les opinions et les «routines de la survie» (Badiou, 2003, p. 89). Elle ouvre alors la création innovante des possibles qui s'offrent aux élèves, dès lors qu'ils



s'exposent aux savoirs et à l'action rationnelle qu'ils soutiennent en vue d'un déploiement de soi, suivant la définition que donnait Humboldt à la *Bildung* (Humboldt, 2005).

Les enseignants peuvent enseigner sans se former ni se transformer, s'ils sont paralysés par les cadres institutionnels qui norment leur activité. Mais sont-ils alors vraiment actifs ? C'est fréquemment le reproche qu'adressent aux enseignants « confirmés » leurs jeunes collègues lorsqu'ils sont témoins de manquements éthiques ; ce reproche est une interpellation morale souvent entendue car, comme le dit Rancière, l'exemple de l'émancipation de soi-même est contagieux : là où l'on désirait une formation continue des novices par les expérimentés, c'est au contraire la désorganisation des routines par le questionnement intempestif des débutants qui contribue à la transformation des pratiques enseignantes. Peut-être est-ce là le levier le plus puissant de l'éthique professionnelle des éducateurs.



Références

- Apel, K.O. (1994). *Ethique de la discussion*. Paris: Cerf.
- Aristote. (1994). *Ethique à Nicomaque*. Paris: Vrin.
- Austin, J. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- Badiou, A. (2003). *L'éthique*. Caen: Nous.
- Badiou, A. (2012). *L'aventure de la philosophie française*. Paris: la Fabrique.
- Blumenberg, H. (1999). *La légitimité des temps modernes*. Paris: Gallimard.
- Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris: Seuil.
- Canguilhem, G. (1999). *Le normal et le pathologique*. Paris: P.U.F.
- Cavell, S. (1992). *Statuts d'Emerson*. Paris: l'Eclat.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.
- Derrida, J. (1974). *Glas*. Paris: Galilée.
- Derrida, J. (1993a). *Passions*. Paris: Galilée.
- Derrida, J. (1993b). *Sauf le nom*. Paris: Galilée.
- Derrida, J. (1997). *De l'hospitalité*. Paris: Calman-Levy.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2008). Les incidences des orientations du programme d'Ethique et culture religieuse sur l'éthique professionnelle à la base des interventions enseignantes. Dans L. Lalonde, F. Jutras, P. Lebuis et al. (dir.), *Mélanges Georges A. Legault: l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation* (pp. 239-268). Sherbrooke: Editions Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke.
- Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Alcan.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris: Gallimard/ Seuil.
- Foucault, M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris: Vrin.
- Gadamer, H.G. (1994). *L'éthique dialectique de Platon*. Arles: Actes Sud.
- Gadamer, H.G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris: Seuil.
- Habermas, J. (1988). *L'espace public*. Paris: Payot.
- Habermas, J. (1999). *Morale et communication*. Paris: Flammarion.
- Hegel, G.W.F. (1940). *Principes de la philosophie du droit*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1941/1986). *Etre et Temps*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1924/25, 2001). *Platon: le Sophiste*. Paris: Gallimard.
- Heidegger, M. (1929/30, 1992). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique: monde, finitude, solitude*. Paris: Gallimard.
- Humboldt, W. von. (1797/2005). *De l'esprit de l'humanité*. Charenton: Premières pierres.
- Kant, I. (1784/2006). *Qu'est-ce que les Lumières?* Charenton: Premières pierres.
- Kelsen, H. (1996). *Théorie générale des normes*. Paris: P.U.F.
- Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. London: Verso.
- Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris: Livre de Poche.
- Levinas, E. (1990). *Totalité et infini*. Paris: Livre de Poche.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants: la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*. Lille: ANRT.
- Moreau, D. (2011). *Education et théorie morale*. Paris: Vrin.



- Moreau, D. (2014a). L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique de l'enseignement* (pp. 47-66). Nancy: P.U.N.
- Moreau, D. (2014b). Sénèque : l'éducation métamorphique et l'émancipation. *Rassegna di Pedagogia, LXXII*(1/2), 151-170.
- Moreau, D. (2015, juillet). L'éthique de la coopération et la pédagogie. Dans *Actes de la Biennale de l'éducation*. CNAM. Paris.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : P.U.F.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : 10-18.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.
- Sénèque. (1993). *Entretiens, Lettres*. Paris : Laffont.
- Ricœur, P. (1991). *Temps et récit*, t. 3. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1998). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rousseau, J.J. (2004). *Discours sur les sciences et les arts*. Paris : Livre de Poche.
- Schleiermacher, F.D.E. (2004). *Ethique, 1805-1806*. Paris : Cerf.
- Vuillemin, J. (2001). *Nécessité ou contingence*. Paris : Minuit.