

MOREAU Didier
 IUFM Des Pays de la Loire
 Nantes
 didier.moreau@paysdelaloire.iufm.fr

L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales.

Comment se professionnalisent les enseignants débutants ? Cette question dépasse le problème de la pure et simple entrée dans le métier et elle tient ouverte l'hypothèse selon laquelle il est effectivement possible d'enseigner sans parvenir à la professionnalité. Mais c'est plutôt l'autre perspective que nous avons voulu mettre en évidence, celle d'une genèse de la dimension professionnelle, par l'accès à une classe de problèmes nouveaux auxquels le débutant n'est pas –et ne peut être, préparé. Nous avons conduit sur plusieurs années une série de recherches, dont les premières, faites dans un cadre doctoral, et présentées à la précédente Biennale¹, ont mis en évidence que cette professionnalisation s'organise par la résolution de problèmes qui ne peut être entreprise que dans la construction d'une éthique professionnelle présentant d'emblée un caractère dialogique. D'autres recherches, entreprises depuis lors, ont permis de renforcer et d'affiner cette première perspective.

Cadre de la recherche.

Elle a porté exclusivement sur des *Titulaires Première Année*, selon le terme par lequel on désigne désormais les jeunes professeurs des écoles issus de l'IUFM et qui reçoivent, au long de leur première année d'exercice en responsabilité, une formation spéciale -qui n'est plus une formation initiale, mais qui n'est pas encore une formation continue. Elle consiste principalement en des séances collectives d'analyses des pratiques professionnelles orientées, comme on le précisera, dans une perspective herméneutique. C'est à l'occasion de ces stages de regroupement que des entretiens individuels semi-dirigés ont été conduits, selon un protocole simple par lequel le « T1 » est amené à évoquer successivement les raisons de son entrée dans le métier, la découverte qu'il fait de « l' autre côté du miroir »², la différence qu'il constate par rapport à ses propres attentes, les transformations qu'il a du faire subir à ses projets initiaux, etc.

Le dépouillement des entretiens a été entrepris selon une méthodologie déjà présentée par ailleurs³, mais dont il est nécessaire de rappeler les principes fondamentaux. Les déclarations des sujets sont considérés comme des énoncés pragmatiques, par lesquels chaque sujet tente de construire un sens dans une série d'actes possédant une cohérence interne propre à toute action humaine irréductible et singulière⁴. Mais ce processus de construction rétrospective d'un sens tend à isoler certains actes comme « monuments » -qui signalent et qui commandent la remémoration⁵, à partir desquels le locuteur interprète sa propre historicité et en dégage des structures pour son action présente et future, ce que nous avons appelé, la « position éthique » du sujet. Concrètement, les énoncés sont traités grâce à l'outil de la pragmatique formelle de Searle⁶, qui vise à dégager des buts illocutoires. Certains énoncés se

distinguent particulièrement : ce sont les « assertions déclaratives » dont le but illocutoire est « *la production d'une assertion avec la force d'une déclaration* »⁷ La mise en réseau dans l'interprétation de ces assertions déclaratives fait apparaître une structuration rationnelle des positions éthiques, visant à résorber leur non-systématicité ou leurs contradictions internes. C'est là l'effort du sujet pour parvenir à la cohérence d'une position à tenir, comme agent moral et acteur professionnel.

Des résultats inattendus.

Mais c'est ici que, comme il fallait s'y attendre dans une démarche pragmaticiste, la sérendipité est apparue et que l'on a trouvé ce que l'on ne cherchait pas⁸... En effet, les locuteurs, lorsque la confiance interprétative était instituée et reconnue, ont introduit dans leurs énoncés des « épisodes narratifs »⁹ renvoyant à des situations éthiques particulières, possédant une forte composante émotionnelle, et décrivant d'abord toujours une situation de vulnérabilité d'autrui. La « monumentalité » imposante de ces épisodes a concentré longtemps l'attention, et il a fallu plus de temps et de discernement pour en percevoir d'autres, plus discrets et plus difficilement lisibles, renvoyant précisément à cette difficulté de lire et de comprendre autrui : son opacité. Mais lorsque cette seconde classe d'événements est apparue, leur interrelation s'est aussitôt clarifiée, comme nous allons tenter de le montrer. Nous les avons considérées comme deux épreuves éthiques fondamentales auquel le jeune enseignant était confronté et auxquelles il devait apporter une réponse, soit par l'assomption, soit par le déni, s'il voulait poursuivre son action. Mais selon l'engagement dans l'*assumer* ou l'*ignorer*, s'ouvrait lors ou se fermait l'accès à la professionnalité comme pratique réfléchie -se réfléchissant dans l'action, caractère même de sa dimension éthique. Nous proposons une présentation rapide de ces deux épreuves.

L'épreuve de la vulnérabilité.

Ce sont des situations de souffrance vécues par autrui, dont l'enseignant est témoin¹⁰ : souffrance d'élève, mais aussi souffrance de parent –d'adulte encore plus démunie que soi. La souffrance peut être provoquée par une situation de classe, dont le débutant est le maladroit instigateur, ou une parole excessive et blessante, un acte dont les conséquences n'ont pas été mesurées. Elle peut aussi être observée dans la classe d'autrui (pratiques de collègues) ou évoquées par des enfants. Cette souffrance est vécue par le jeune professionnel comme un événement qui l'interpelle en lui faisant mesurer sa responsabilité nouvelle insoupçonnée. Il découvre alors que l'exercice professionnel consiste à assumer cette responsabilité d'autrui et à savoir la prendre en charge pour en faire professionnellement quelque chose. Que pour y parvenir il doit paradoxalement se rendre lui-même vulnérable et s'exposer à son tour : devenir un sujet en construction, s'ouvrir à ce à quoi on ne peut pas se préparer. Mais il peut aussi décider qu'il n'en sera pas ainsi. Il y a donc deux issues à l'épreuve de la vulnérabilité.

-La première est un déni de la vulnérabilité. Le débutant se ferme et se replie vers des positions dogmatiques-fondamentalistes : appliquer un système de normes rigides qui répondrait aux problèmes avant qu'ils ne soient posés, ce qui correspond à suspendre la vie éthique de la classe), ou vers des attitudes technicistes : un problème éthique, c'est un problème d'organisation mal résolu, un manque d'habileté manipulatrice. Cette deuxième issue est privilégiée par les débutants moins jeunes, ceux qui ont une expérience

professionnelle dans un autre champ ; elle est parfois recommandée par des collègues expérimentés. Le fondamentalisme quant à lui fait manquer sa professionnalisation au débutant qui s'enferme alors dans une pratique de classe aveugle et routinière.

-La seconde est une assumption de la vulnérabilité. Le nouveau professionnel découvre alors cette responsabilité immense à laquelle il n'a pas été préparé (car la théorie ici ne peut anticiper la singularité) et qui lui renvoie son déficit personnel en compétences pour l'exercer. Ces phases sont connues de tous les formateurs : sentiment d'une incomplétude structurelle, demande d'étayages, tentatives pour entrer dans des communautés communicationnelles -équipes d'école, réseaux pédagogiques. Cette expérience de la vulnérabilité correspond à l'origine de la construction d'une éthique professionnelle : une structure de protection mutuelle qu'on ne peut réaliser qu'en s'exposant soi-même¹¹, accepter de s'exposer au regard et à la parole des élèves, être vu comme un sujet en construction. Il en résulte que l'éthique professionnelle n'est jamais une *éthique de la compassion*, qui resterait une éthique monologique de la conviction¹², et comme telle, une éthique *facultative*.

L'épreuve de l'opacité

Certains élèves sont incompréhensibles parce que l'enseignant ne peut pas interpréter leurs actions ou leurs attitudes. Ce déficit met à mal le fantasme d'omnipotence lié à l'acte d'enseigner et détruit l'illusion antérieure de la transparence de l'apprenant. Les débutants sont alors conduits à construire une herméneutique de l'éducation qui, comme celle de Schleiermacher¹³, part de l'échec de la compréhension, établit le principe de l'indulgence herméneutique et jette les bases d'un dialogue qui prend les conflits au sérieux pour fonder une véritable communauté éducative¹⁴.

Ce sont, bien évidemment, les élèves mis en difficulté dans l'école qui sont les sujets les plus aptes à susciter ces épreuves éthiques du jeune enseignant, quelle que soit l'origine de cette mise en difficulté : élèves migrants, enfants du voyage, élèves pour lesquels l'école présente un déficit de sens ou une opacité radicale. C'est parce que l'école ne leur est pas transparente que ceux qui ne comprennent pas deviennent à leur tour opaques et incompréhensibles. Mais également, et c'est plus inattendu, les enfants de deux ou trois ans, dont les démarches exploratrices échappent tout à fait à l'interprétation des jeunes adultes. Comment les débutants affrontent-ils cette seconde épreuve ? Ici aussi le choix est ouvert entre le simple déni (ne pas enseigner en maternelle, médicaliser l'action pédagogique, s'en remettre aux spécialistes, ignorer les élèves en difficulté dans l'action pédagogique, s'en prendre au système, etc.) ou une démarche que le débutant explicite comme devant être formatrice (postuler en ZEP, en « brigade-voyageurs »), à condition qu'elle soit étayée par une formation complémentaire structurée (travail en équipe avec des référents compétents, s'engager dans des mouvements pédagogiques, etc.) Ce que les débutants qui s'orientent dans cette seconde perspective déclarent généralement est que l'expérience de l'opacité est une découverte structurelle du caractère indépassable de la mécompréhension : c'est parce qu'autrui-élève ne peut être totalement compris qu'il est une personne, et, comme telle, digne de respect, susceptible de m'enseigner plus que je ne peux, en tant que débutant, lui enseigner moi-même. Cette « humiliation de la raison » (Kant) se solde par la découverte de la finitude de la transmission des savoirs- et des savoirs eux-mêmes, et de l'incomplétude de l'expertise de l'enseignant : la maîtrise « totale » se révèle une imposture.

Conclusion : perspectives en formation.

Il nous semble ainsi que la formation doit prendre au sérieux ces deux expériences éthiques, par la proposition qu'elle ferait d'un cadre structuré dans lequel les jeunes débutants pourraient interpréter leurs expériences et leurs pratiques, non afin de les expliquer, mais pour tenter de les comprendre dans un dialogue avec leurs pairs. Ce cadre peut être celui d'une analyse herméneutique des pratiques professionnelles, relayée par un accompagnement proche de formateurs permettant aux débutants de problématiser leurs difficultés et de thématiser ainsi leur projet pédagogique. En tout état de cause, il convient de permettre au jeune enseignant de s'engager dans une structure d'équipe professionnelle, fonctionnant comme une communauté communicationnelle contrefactuelle¹⁵, lui permettant de transformer ses convictions éthiques initiales, même si elles procèdent d'intuitions justes, en une véritable éthique de la responsabilité¹⁶. Il apparaît en effet qu'une des principale requête des sujets interrogés porte sur l'existence de telles structures de discussion entre professionnels, dans leurs établissements scolaires. Et c'est là, de toute évidence, une clef essentielle pour l'accès du corps enseignant à la professionnalité.

Bibliographie :

¹ Didier Moreau, *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants ; la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2003, *Construction de l'éthique professionnelle des enseignants*, 6^{ème} Biennale de l'éducation, Paris, 2002.

² Cf. E.C. Hughes, "The making of a Physician", trad. in *Le Télémaque*, 2002.

³ D. Moreau, *Thèse* 2003.

⁴ Cf. R. Bubner, « Norme & Histoire » in *Critique* n°413, 1981.

⁵ G. Vattimo, *Ethique de l'interprétation*, Paris, La Découverte, 1991.

⁶ J. Searle, *Sens et Expression*, Paris, Minuit, 1982.

⁷ J. Searle, *op. cit.* p. 71.

⁸ Cf. D. Moreau, B. Lesterlin & S. Beauchesne, « Faire des sciences dans une communauté virtuelle éducative : devenir apprenti chercheur », *Aster*, INRP, n°39.

⁹ P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.

¹⁰ Cf. D. Moreau, « L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants », in *Penser l'éducation*, n°14/2004.

¹¹ Cf. J. Habermas, *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, 1992.

¹² Cf. K. O. Apel, *Ethique de la discussion*, Paris, Cerf, 1994.

¹³ F. Schleiermacher, *Herméneutique*, Paris, Cerf, 1987.

¹⁴ Cf. H. G. Gadamer, *Vérité & Méthode*, Paris, Seuil, 1976.

¹⁵ Cf. K.O. Apel, *op. cit.*

¹⁶ M. Weber, *Le savant et le politique*, Paris, UGE, 1963.