

L'ASSOMPTION DE LA RESPONSABILITE : L'ENTREE DES JEUNES DANS LA PROFESSIONNALITE

Notre recherche s'inscrit dans la direction ouverte par Michel Fabre d'une philosophie de l'éducation (Fabre M., 1999), questionnant le sens relativement aux savoirs experts, et réalisant « *la mise en question des allant-de-soi de la pratique* » et interrogeant « *ce fait fondamental et absolument premier que l'homme existe en formation, que la formation est une structure d'existence* » (p. 273). Dans ce cadre, notre travail vise à saisir la structure de l'éthique professionnelle des enseignants dont nous pensons qu'elle est constitutive de l'essence même de l'acte pédagogique. Nous avons précédemment présenté (Moreau, 2002 ; 2004) quelques étapes de cette construction de l'éthicité telle que nous l'avons mise en évidence dans le cas des Professeurs des Ecoles qui entrent dans le métier, et notre présente communication se propose de mettre en évidence l'une d'entre elles, que nous désignons comme *l'assomption de la responsabilité*, et dont nous pensons qu'elle manifeste véritablement la décision d'enseigner que prend l'acteur professionnel se déterminant comme agent moral. Mais préalablement il paraît important de préciser à nouveau notre cadre de recherches.

- La philosophie de l'éducation comme horizon de recherches.

Depuis nos premiers travaux, nous avons mis en question un cloisonnement étanche qui rendait difficiles les recherches en éducation engagées vers les questions relevant de l'éthique ou de l'ontologie en éducation : la philosophie n'y était convoquée qu'à titre de pourvoyeuse de concepts pour des travaux obéissant à un strict cadre positiviste, ou inversement, l'expérience n'était perçue que comme l'occasion d'illustrer un travail conceptuel réalisé *a priori*. Nous avons pensé au contraire qu'il était possible de conduire des recherches empiriques en philosophie de l'éducation, à la condition expresse d'abandonner le paradigme positiviste et d'investir la question de la construction du sens et de l'intentionnalité propre aux modes d'être de ceux qui agissent. Il nous semble que les travaux d'Alain Kerlan participent d'un souci assez proche (Kerlan, 2004).

L'interprétation de l'éthicité des enseignants que nous privilégions s'appuie sur l'hypothèse d'une spécificité intrinsèque de l'acte éducatif : c'est parce que l'acte éducatif est structuré *a priori* comme un acte éthique, qu'il peut être *a posteriori* investi par un projet moral porté par celui qui l'accomplit : l'acteur professionnel *peut* devenir un agent moral parce qu'il comprend qu'il le *doit*, s'il veut éduquer, et l'éthique ne peut plus se présenter alors comme un « supplément d'âme » dont on souhaiterait que les enseignants soient dotés. Nous avons privilégié la notion de *position d'agent moral*, en la distinguant bien des autres approches relatives aux représentations et aux postures professionnelles. Etre ou devenir un agent moral, c'est prendre position, par ses actes et ses paroles, quant à la fin éthique poursuivie par ceux-ci, c'est tenter d'assumer cette cohérence fondamentale qui, selon Aristote, définit la *praxis*. A chaque moment donc, une position morale est objet de délibération et de réflexion : elle n'est pas source habituelle des comportements, comme pourrait l'être une représentation sur la moralité, ou une posture acquise par intériorisation de *patterns*. Notre hypothèse a ainsi été, dès l'origine, que les enseignants débutants se trouvaient confrontés à cette exigence – portée par la structure même de l'acte éducatif, d'avoir à conquérir une telle position d'agent moral, et qu'ils pouvaient prendre la décision de

ne pas s'y engager. C'est pourquoi il devenait possible de conduire une recherche empirique portant sur les modalités selon lesquelles les enseignants investissaient une telle position éthique en tentant d'y installer du sens.

- De l'autre côté du miroir.

Indépendamment de la puissance symbolique propre à la titularisation, le terme de la formation initiale est un moment de questionnement spécifique du débutant quant à son aptitude à « traverser le miroir » pour investir de l'intérieur ce rôle qu'il a toujours vu joué par autrui (Hughes, 1996). Ces questions apparaissent lors du dernier stage en responsabilité, et l'incapacité à y répondre est souvent la source de difficultés inattendues, tout au moins pour les formateurs ; elles conduisent parfois à un retrait de la classe. Nous pouvons alors parler d'*épreuve*, à laquelle s'expose le débutant, et considérer qu'elle est inaugurale de la carrière professionnelle, dans le sens où Hughes la définit comme « une dialectique entre ce qui est régulier et récurrent d'un côté, et ce qui est unique de l'autre ». Ainsi, l'épreuve correspond-elle à cette « conversion de la représentation de soi et du monde » qui intervient après « l'initiation au rôle professionnel » que réalise la formation initiale.

Les entretiens décrivent deux faces bien distinctes de cette épreuve. Tout d'abord un moment réflexif, en fin de formation amène le débutant à faire le bilan des compétences construites et généralement à douter de leur étendue. Ce moment est déclenché par ce sentiment de malaise d'être dans un entre-deux, dont l'évocation collective accentue le retentissement personnel ; le doute sur les compétences se traduit souvent par une défiance profonde vis-à-vis de l'instance de formation. Mais lors de la prise de fonctions, ce doute se trouve amplifié parfois jusqu'à la démesure sous la pression de l'environnement professionnel du fait des parents d'élèves, collègues sceptiques, conseillers pédagogiques. Or dès ce moment, il ne concerne plus seulement certaines compétences du débutant, mais attaque sa qualification même et son aptitude à enseigner. Il ne s'agit plus de « savoir faire la classe », mais d'occuper effectivement cette position enseignante dans laquelle on se voit agir. Et cette position se dévoile bien être une structure éthique. Par la réflexivité, le débutant découvre alors le cœur du problème de sa responsabilité morale, qui n'est pas de posséder par avance les réponses à toutes les difficultés potentielles de l'acte pédagogique, mais, tout différemment, de comprendre *a posteriori* qu'il a construit les compétences permettant de problématiser éthiquement sa praxis quelles que soient les circonstances à venir, parce que l'on sait s'y prendre avec autrui-élève dans le but d'assurer son éducation. Le débutant assume sa responsabilité lorsqu'il reconnaît avec certitude qu'il peut avoir confiance dans la relation pédagogique, parce qu'il peut faire confiance dans l'intelligence interprétative des élèves et que ceux-ci pourront avoir confiance dans la sienne propre : à aucun moment, les élèves et leur maître ne seront démunis et exposés à la perte de sens, au dépassement des limites, à la dissolution de la communauté scolaire. C'est pourquoi le risque d'échec que porte cette phase est important : si des compétences lacunaires peuvent mettre en situation difficile, ponctuellement ou durablement, en revanche la non-assomption de la responsabilité interdit radicalement d'enseigner, sans recours possible.

- Les compétences herméneutiques et l'acte d'enseigner

L'épreuve de l'assomption de responsabilité opère la synthèse des deux épreuves précédemment distinguées, de la vulnérabilité (Moreau, 2002) et de l'opacité (Moreau 2004), et joue un rôle déterminant dans la conversion identitaire qui permet l'entrée dans la professionnalité. Mais quelle en est la nature ? L'analyse des entretiens permet d'interpréter qu'il s'agit du parachèvement de compétences herméneutiques, dont la genèse avait débuté

lors de la découverte de l'opacité d'autrui. Celles-ci sont requises lorsque apparaît un déficit de compréhension dans la relation pédagogique : l'incompréhension réciproque doit trouver un remède, mais celui-ci n'aura qu'un effet limité, dans la mesure où la transparence totale d'autrui s'avère être non seulement une illusion de toute-puissance, mais de surcroît contraire à la dimension éthique de l'acte pédagogique. C'est plutôt, comme le dit Schleiermacher (Schleiermacher, 1987), la *mécompréhension* qui règle l'expérience de la communication humaine, et qui permet de fonder le caractère inviolable de l'altérité. Et le parachèvement de ces compétences se réalise dans la mise en lumière – et l'énonciation qui lui est associée, sous la forme d'assertions déclaratives (Searle, 1982), de principes fondamentaux de l'action, hiérarchiquement supérieurs à des normes contextuelles. Ces principes fondamentaux peuvent, sans distorsion arbitraire, être rapprochés des principes herméneutiques premiers qui structurent la relation éthique : il s'agit donc de principes d'une éthique appliquée, qui se manifeste dans le champ de l'éducation (Moreau, 2003).

Le principe de « charité herméneutique » (W. O. Quine, 1977), formulation empiriste du principe d'équité herméneutique chez Gustav Meier (Szondi, 1989), guide l'interprétation en faisant l'hypothèse que le producteur des signes les a choisis en connaissance de cause avec l'intention d'être le mieux compris possible. Et si l'attente du sens est déçue, il faut d'abord plutôt soupçonner le chemin choisi pour l'interprétation, que la malignité de l'auteur des signes : la raison en est que, comme le dit Chladenius, « un auteur ait voulu dire plus que ce que l'on était à même de comprendre » (Szondi, 1989). Gadamer reformule ce principe dans le cadre d'une herméneutique philosophique : le principe de l'anticipation de la perfection, qui dit simplement que : « rien n'est intelligible qui ne présente vraiment une parfaite unité de sens. Car chaque fois que nous lisons un texte, nous présupposons cette perfection » (H. G. Gadamer, 1995, p. 315). A la condition expresse, bien évidemment, que soit mis en œuvre préalablement cet autre principe de l'interprétation raisonnable, que l'on reçoive les signes d'une manière adéquate au genre auquel ils appartiennent (Gadamer, 1982). Comment ces principes sont-ils conduits pour la création de normes de l'action pédagogique ? Ce sont eux qui structurent la confiance mutuelle dans l'éducation, et qui mettent les élèves à l'abri de l'arbitraire et de l'aléatoire dans l'acte d'apprendre ; c'est principalement dans l'expérience de la difficulté scolaire que ces principes deviennent sources d'une position éthique assumée de l'enseignant : la *bienveillance* est une attitude interprétative fondatrice qui découle de cette règle que « nous comprenons parce qu'on nous donne quelque chose à comprendre » (Gadamer, 1982). Et de cette bienveillance, le débutant s'engage dans un projet pédagogique dans lequel la vie de la classe est pensée comme celle d'une communauté dialogique.

- La fonction de la formation

L'assomption de la responsabilité permet alors de cerner la pertinence des pratiques d'accompagnement dans la formation initiale. La « conversion identitaire », comme son paradigme platonicien, n'est pas un processus qu'il soit possible de provoquer de l'extérieur, en présentant un modèle destinant à être imité. Si la racine en est bien la structuration éthique de la responsabilité qui fait que l'enseignant est confiant dans tout advenir de l'espace pédagogique, parce que rien ne peut excéder les ressources herméneutiques de la communauté humaine qu'il forme avec sa classe, il ne s'agit pas alors d'un processus caché et mystérieux, mais tout au contraire d'une projection positive dans le futur, inconnaissable certes, mais dont il sera toujours possible de construire collectivement un sens dans le cadre de l'expérience de la vie de classe. Ce n'est que par l'autonomie dans les pratiques de formation que peut se construire l'autonomie du professionnel.

Bibliographie :

- Fabre M., 1999, « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ? » *Education et philosophie*. Houssaye J. dir. Paris. ESF.
- Gadamer H. G., 1982 ; *L'art de comprendre*. Paris. Aubier.
- Gadamer H. G., 1996. *Vérité et méthode*. Paris. Seuil.
- Hughes E. C., 1996, *Le regard sociologique ; essais choisis*. Chapoulie J. M. éd. Paris. EHESS.
- Kerlan A., 2004, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Laval, P.U.
- Moreau D., 2002, « Construction de l'éthique professionnelle des enseignants » 6^{ème} Biennale, Paris.
- Moreau D., 2003, « la construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation » Thèse. Université de Nantes.
- Moreau D., 2004, « L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales ». 7^{ème} Biennale, Lyon.
- Quine W. O., 1977. *Le mot et la chose*. Paris. Flammarion.
- Schleiermacher F. D. E., 1987. *Herméneutique*. Paris. Cerf.
- Searle J., 1982, *Sens et expression*. Paris. Minit.
- Szondi P., 1989. *Introduction à l'herméneutique littéraire*. Paris. Cerf.