

## L'éthique des professeurs

Félix Garcia Moriyón

Traducteur : Claudine Adam

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4166>

DOI : 10.4000/ries.4166

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 5 mars 1995

Pagination : 87-94

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Félix Garcia Moriyón, « L'éthique des professeurs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 05 | 1995, mis en ligne le 16 mars 2015, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4166> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.4166>

---

Ce document a été généré automatiquement le 21 décembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# L'éthique des professeurs

Félix Garcia Moriyón

Traduction : Claudine Adam

---

- 1 L'éthique à l'école est un des sujets qui méritent habituellement la plus grande attention de toutes les personnes concernées par l'éducation formelle. Alors que nous nous sentons particulièrement désorientés face aux profondes transformations qu'il nous est donné de vivre, nous assistons à un redoublement d'intérêt pour les questions éthiques en général et pour la nécessité de retrouver dans les écoles une solide éducation morale qui garantisse par la suite aux enfants une bonne intégration sociale. La prolifération de cas de corruption dans nos démocraties parlementaires ou les conflits constants entre personnes appartenant à des traditions culturelles différentes sont deux bons exemples, parmi tant d'autres, des facteurs qui nous entraînent, nous qui travaillons dans les écoles, à porter notre attention sur les problèmes éthiques.
- 2 Ce qui me pousse à centrer ma réflexion sur les professeurs c'est une attitude qui, bien que fréquente, me laisse toujours perplexe : comment une personne qui enseigne l'éthique, peut-elle faire preuve dans son comportement professionnel, devant les élèves et les collègues de travail d'une attitude bien peu éthique ? Ce type de personnes qui s'autoproclament professeurs d'éthique et écrivent des livres sur la question, bien qu'ils n'aient pas l'habitude de mettre en pratique personnellement ce qu'ils écrivent, existe réellement. La seule explication possible c'est, d'abord, qu'ils réduisent l'éthique à une série de réflexions globales sur l'action humaine et, finalement, qu'ils n'enseignent pas l'éthique. Ils semblent dire à leurs élèves : « Faites ce que je dis, mais ne faites pas ce que je fais », sans se rendre compte que ce qui arrive habituellement c'est précisément le contraire. Les personnes finissent par faire ce qu'elles ont vu faire et non ce qu'on leur a dit de faire. Les règles de conduite acquises par les élèves dans les établissements scolaires viennent de ce qu'ils voient faire beaucoup plus que de ce qu'on ne cesse de leur expliquer.

## Le professeur en tant qu'agent moral

- 3 Il est sûr que l'on peut avoir des conceptions différentes de ce que peut être l'enseignement et, par conséquent, de ce que peuvent et doivent être les fonctions professionnelles des professeurs. Pourtant, si l'on tient compte des défis actuellement lancés aux systèmes éducatifs du monde entier, la dimension morale de la pratique éducative acquiert une importance notoire ; c'est précisément ce dont on parle tant dernièrement quand on insiste sur la nécessité pour les professeurs de devenir des professionnels réfléchis ou des intellectuels critiques. Sans renier un certain aspect technique fondé sur des connaissances plus ou moins scientifiques, le professeur est surtout un agent moral, une personne dont le travail peut être entendu comme un art pratique où la dimension morale est fondamentale<sup>1</sup>.
- 4 Si l'on suit la réflexion de Tom que nous venons de citer, cette dimension morale de la profession éducative apparaît de manière évidente sous deux formes qui sont, en outre, vécues de façon conflictuelle<sup>2</sup> par les professeurs. Tout d'abord, le professeur est constamment obligé de prendre des décisions concernant des personnes concrètes situées dans un cadre spécifique de relations sociales et à un moment clé de leur développement personnel. S'il est vrai que certaines de ses décisions ne vont pas au-delà de celles que prend un technicien qui analyse un contexte et cherche les moyens qui lui permettront d'atteindre des objectifs déterminés, réfléchir sur ces objectifs et donc déterminer ceux qui doivent être atteints constitue une part essentielle de la profession. Le système éducatif est clairement orienté par des objectifs, qu'ils soient implicites ou explicites, qui défendent un modèle de personne et un modèle de société. Il est difficile de penser à une activité humaine où la raison technique et la raison des objectifs puissent être totalement séparées ; dans le cas de l'éducation, cela s'avère bien sûr totalement impossible et quand on postule cette séparation on tombe dans une manœuvre évidente de dissimulation, on fait de l'idéologie. L'action des professeurs fait partie du domaine de la raison pratique, telle qu'elle est définie par Aristote et reprise par Dewey au XX<sup>e</sup> siècle, pour le monde de l'éducation et de la réflexion<sup>3</sup>.
- 5 Or, cet aspect de notre pratique professionnelle soulève un des dilemmes fondamentaux auxquels nous devons faire face, celui de la neutralité dans l'évaluation. Peut-être y a-t-il encore quelqu'un pour penser que, dans l'enseignement on peut être neutre, mais il suffit de rappeler toute la littérature sur le « curriculum caché » pour se rendre rapidement compte que la neutralité est impossible, et même qu'elle n'est absolument pas souhaitable puisqu'elle attenterait directement à l'entreprise éducative elle-même. Il ne s'agit pas seulement des valeurs que nous transmettons dans les différentes disciplines, ce que nous transmettons en effet dans notre propre pratique est encore plus important, si l'on se souvient de ce que nous disions dans l'exposé initial de l'exemple. Ce qui est décisif alors, ce n'est pas tant le message que le moyen, et les valeurs que nous défendons finissent par être façonnées par la configuration spécifique, les relations concrètes qui s'établissent dans le système éducatif. Il n'y a donc ici aucune place pour une neutralité d'aucune sorte.
- 6 À aucun moment cette situation n'est aussi claire que lorsque les professeurs évaluent les élèves. Mettre une note, évaluer, voilà certainement une des activités du système éducatif les plus vulnérables du point de vue moral que soit obligée de réaliser une personne. Il ne s'agit pas de tout ce que le système d'évaluation a d'implicite lorsqu'il établit des

hiérarchies et compare des personnes, ou décide des possibilités offertes à un élève lors du choix de sa vie future. Le plus important c'est que l'élève voit l'évaluation comme une contrainte permanente qui entrave sa capacité à intervenir et à défendre son propre point de vue sur le processus d'apprentissage. Quelques-unes des idées répandues par Hegel décrivant la dialectique du maître et de l'esclave peuvent parfaitement convenir pour caractériser l'influence de l'évaluation sur la relation. Le modèle hégélien en tout cas n'est pas le plus fructueux pour envisager correctement les relations entre élèves et professeurs.

- 7 Beaucoup plus intéressant est le point de vue apporté par Levinas. D'une part, dans la mesure où sa proposition éthique a pour point de départ la reconnaissance de l'autre, dont le regard exige de moi une réponse et me situe dans une certaine attitude de dépendance. La fragilité réelle de l'élève, son infériorité manifeste de savoir et de pouvoir, ne font qu'accentuer, si c'est possible, cette condition d'otage d'un autre dont je ne peux, en aucun cas, manipuler l'altérité, condition qui met en évidence la racine profonde du comportement éthique. Le seul comportement éthique possible du professeur face à son élève est donc la sollicitude, l'attention et l'affection ; il a sa finalité propre : que l'élève puisse se passer de l'aide qu'il lui a apportée dans son processus de maturation personnelle. D'autre part, la dissymétrie entre l'élève et le professeur est accompagnée de la reconnaissance par l'élève de l'autorité du professeur ; cette autorité se trouvera accentuée si elle se présente dépouillée de tout pouvoir coercitif et favorise la reconnaissance rationnelle par l'élève que sans cette autorité il n'a aucune possibilité d'arriver à être lui-même. De la même façon, Simone Weil affirme que la priorité ce sont les devoirs et jamais les droits ; une fois de plus, la dissymétrie élève-professeur implique que dans ses relations, le professeur est avant tout une personne dont l'activité doit être guidée par ses devoirs vis-à-vis de l'élève, tandis que ce dernier ne peut être convenablement protégé si ce sont ses droits qui l'emportent, même si aucun des deux ne doit renoncer au second aspect.

## Difficultés qu'il faut surmonter

- 8 La première difficulté, c'est l'absence totale de formation éthique de ceux qui sont destinés à enseigner. Les écoles de formation des professeurs offrant des cours de formation éthique à leurs élèves sont très peu nombreuses. Il semblerait que tout le monde pense que la morale est une chose que l'on possède plus ou moins et que le sujet ne mérite pas que l'on y consacre une attention particulière dans les écoles. C'est, sans doute, une grave erreur ; on ignore que l'éthique est une discipline parfaitement délimitée, ayant ses propres instruments conceptuels d'analyse des problèmes, que l'on ne peut justement acquérir que dans le cadre d'une discussion sur les problèmes moraux. On ignore tout autant que l'on trouve tout un ensemble de problèmes moraux liés à la pratique éducative, pour le traitement duquel existe déjà un corpus et un très grand nombre d'expériences qu'il faut prendre en compte si l'on ne veut pas redécouvrir constamment le monde. Dans ce domaine de la formation des professeurs, des expériences d'une très grande valeur existent déjà. Il est certain que cette formation devrait être cohérente avec les exigences que je vais énoncer dans le dernier point, car les professeurs eux aussi finissent par faire ce qu'ils ont vu faire dans leurs écoles de formation, et non ce qu'on leur a dit qu'il convenait de faire.

- 9 Il existe un second obstacle, beaucoup plus difficile à percevoir, dont la présence dans le contexte culturel où nous évoluons est diffuse. Comme je l'ai déjà dit, il faut rechercher la racine de la dimension morale du professeur dans une combinaison appropriée entre l'acceptation du devoir face à l'autre, c'est-à-dire l'élève, et l'attention ou le soin que cet autre exige de moi ; cela revient à dire que dans sa pratique doivent converger deux tendances qui actuellement ne parviennent pas à trouver un terrain commun de collaboration, celle qui s'incline davantage vers une éthique axée sur une formulation quelque peu abstraite de la communauté de dialogue, et celle qui désire retrouver les valeurs communautaires, la logique du cœur. Les professeurs vivent ce conflit entre les deux tendances, conflit présent dans la société, et trouvent très difficile d'avoir de solides points de référence les orientant dans leur travail. Il est plus grave encore pour eux de se trouver plongés dans une société qui a fini par affaiblir profondément toute éthique basée sur le devoir et qui insiste uniquement sur la nécessité du développement personnel individuel<sup>4</sup>. Dans la logique de l'individualisme régnant il n'est pas si facile de reconstruire l'exigence du devoir ; être un professionnel critique et créatif ne peut être que partiellement défini par un projet axé sur la propre réalisation personnelle. Le principe de responsabilité peut être une voie pour jeter les fondements de l'action des professeurs, mais il ne semble pas suffisamment solide.

### **Les formes spécifiques de cette pratique morale**

- 10 À l'heure actuelle, il est certain qu'il faut vraiment avoir les nerfs solides pour exercer en tant qu'agent moral à l'école. Il semble pourtant, comme je l'ai déjà dit, que le processus soit inéluctable et la radicalisation de cette entreprise peut nous aider à comprendre pourquoi le nombre de professeurs atteints de dépressions a considérablement augmenté. Il est cependant possible d'aborder quelques principes de base pour orienter l'activité morale des professeurs à l'école. Je vais les présenter en parcourant trois cercles concentriques, qui ne peuvent être séparés qu'analytiquement.

### **La salle de classe en tant que communauté de recherche**

- 11 Le noyau central de la relation pédagogique est celui qui apparaît dans la salle de classe, quand chaque jour une personne se trouve dans l'obligation d'avoir affaire à un groupe d'élèves. Nous ne voulons pas dire qu'il faut considérer la classe comme un élément séparé de tout le reste, mais il s'agit d'un moment central dans un processus plus large où interviennent des instances étrangères à l'école et l'école elle-même comme un tout. L'axe fondamental de l'attitude éthique du professeur est défini par ce que j'ai décrit auparavant, en m'appuyant sur des idées de Levinas, telle que la dialectique de l'attention et la reconnaissance. L'élève est toujours une personne qui ne peut en aucun cas être manipulée et que nous sommes obligés de traiter avec la plus grande affection, en mettant à sa disposition les instruments et les connaissances qui lui permettront de construire sa propre identité. Cette attitude prend tout son sens quand on comprend que l'horizon final de tout le processus éducatif est d'obtenir que l'élève puisse se passer du professeur, en surmontant l'asymétrie qui les caractérisait au départ. Et l'on ne parviendra jamais à ce point si cette autonomie de l'élève n'est pas présente dès le premier instant.

- 12 Le professeur doit aussi apprendre à dialoguer avec ses élèves, accepter un processus de négociation touchant aussi bien les contenus que les procédés et les notes. Il est indispensable d'agir avec une transparence absolue ; il doit dès le début exposer clairement à ses élèves quels sont les objectifs à atteindre, comment ils seront atteints et quels seront les critères utilisés pour évaluer le processus d'apprentissage. Mais, cela fait, il doit admettre de discuter des trois moments, accepter le point de vue de l'élève et introduire les modifications qui s'avèreraient nécessaires et seraient cautionnées par des motifs exposés et défendus publiquement. Même si la décision finale ne dépend pas des élèves, ni parfois des professeurs, la marge de discussion est beaucoup plus large que celle admise généralement par des professeurs trop attachés à leur position de pouvoir et de privilège. Il en est de même pour les notes dont l'attribution nous revient en dernier ressort dans notre exercice professionnel ; comme elles font partie du domaine de l'interprétation, bien qu'elles soient basées sur des critères rationnels, même le professeur ne peut s'arroger le droit d'avoir la seule interprétation possible.
- 13 Si, comme je l'ai dit au début, je suis en train de parler de l'éthique des professeurs sérieusement engagés dans la démocratie, abandonner toute position magistrale ne se résume pas à renoncer au *magister dixit* en cherchant à éviter tout différend. Il faut aussi pratiquer une dynamique de collaboration dans la classe elle-même pour qu'elle devienne une sorte de communauté de recherche où le processus d'apprentissage n'aille pas seulement de l'élève au professeur, mais aussi d'un élève à l'autre. Il s'agit de découvrir que les élèves peuvent apprendre de leurs camarades et que le processus de connaissance est réalisé au sein d'une communauté prête à maintenir un dialogue rigoureux visant à rechercher la vérité<sup>5</sup>. C'est aussi un concept central de la proposition pédagogique de Paolo Freire : personne n'éduque personne, les êtres humains s'éduquent en communauté. Il suffit d'entrer dans une classe et de modifier la disposition des tables pour vérifier le changement d'attitude des professeurs exigé par cette dynamique de collaboration. Quand toutes les personnes de la salle, élèves et professeur, sont assises en cercle et voient chacune leur visage, et que la présence physique d'une place privilégiée occupée par le professeur est éliminée, le type de relations entretenues dans la classe varie chaque fois que le changement ne se limite pas à l'aménagement de la disposition des tables.

### **L'établissement en tant que communauté de recherche-action et communauté juste**

- 14 Ce qui se passe dans la salle de classe n'est qu'une partie importante d'un processus éducatif beaucoup plus vaste. L'attitude éthique des professeurs doit aller bien au-delà de la classe, car il ne servirait à rien de réduire la pratique de la réflexion à quelques moments que l'on ne peut comprendre sans les relier à tout un processus beaucoup plus vaste<sup>6</sup>. Si nous avons une vision globalisée de l'éducation en tant que profession, il semble nécessaire de considérer l'établissement dans une double dimension : lieu où l'on travaille avec d'autres collègues à une tâche commune et espace où se définissent les relations entre élèves et professeurs.
- 15 Il est certain que, contrairement à leurs déclarations, les autorités administratives ont tendance à limiter constamment l'autonomie des établissements, en renforçant une conception hiérarchisée du système éducatif où le professeur est réduit au rôle de simple technicien appliquant des directives, sans trop y réfléchir, et où l'on exige des chefs

d'établissement qu'ils surveillent l'application correcte de la loi. Une pratique réfléchie de l'éducation doit rompre cette dynamique, encourager au maximum l'autonomie et l'autogestion des établissements, pour que tout le monde prenne ses responsabilités et accepte de discuter non seulement des moyens nécessaires pour atteindre les objectifs, mais aussi des objectifs eux-mêmes. Il est inexcusable de reporter sur un autre ses propres responsabilités, ou de les éluder en prétextant les impératifs de la loi. Aujourd'hui, alors qu'une grande partie des professeurs travaille dans l'école publique et est donc fonctionnaire de l'État, adopter la moralité propre à la bureaucratie, si bien décrite par Weber, est une atteinte directe portée à la conception de la pratique éducative que je suis en train de défendre dans ces lignes.

## L'établissement en tant qu'espace pour la transformation sociale

- 16 Le système éducatif n'est pas une entité isolée, c'est une pièce fondamentale du fonctionnement de la société dans laquelle nous vivons. L'éthique des professeurs doit aussi reprendre les exigences du rôle social que joue l'école. C'est pourquoi il ne faut pas réduire l'éducation à un processus psychologique ou pédagogique, mais accepter pleinement sa dimension sociale et politique. Une grande part de tout ce que j'ai dit a pour point de départ cette implication politique et les exigences éthiques que j'ai ébauchées sont le résultat d'une réflexion critique sur le rôle de l'école. Loin de convertir l'école en sphère par excellence de l'intégration sociale, les professeurs doivent assumer leur rôle pour dynamiser la société à laquelle ils appartiennent, comme le pensaient les grands idéaux de l'école républicaine en France, ou ceux de *La Institución de Libre Enseñanza* et des écoles rationalistes en Espagne.
- 17 Cela exige, entre autres choses, que les professeurs optent clairement dans le système éducatif pour les plus défavorisés, en s'efforçant de ne pas transformer l'apport de l'école pour que tous les élèves aient les mêmes chances de développer au maximum leurs capacités, en une pure rhétorique vide de contenu. Il est trop facile de consacrer son attention aux élèves qui montrent de plus grandes dispositions pour apprendre, ou à ceux qui possèdent le plus de capacités pour avancer dans leurs études. Nous ne pouvons pas être assez naïfs pour oublier que ces dispositions et ces capacités sont dans une grande mesure le résultat des conditions sociales dans lesquelles vivent nos élèves. Si nous ne dirigeons pas nos efforts vers les autres élèves, nous courons un risque évident : l'école, au lieu d'être le domaine de la promotion personnelle et sociale, deviendra le domaine de la consolidation et de la légitimation des inégalités déjà existantes dans notre société. Je suis très inquiet à l'idée que l'actuel débat sur la qualité de l'enseignement ne finisse par entraîner un retour de cette capacité discriminatoire que peut avoir l'école. De la même façon, je suis très inquiet à l'idée que dans certaines propositions d'attention à la diversité et d'enseignement compréhensif le système ne finisse par condamner les classes sociales les plus défavorisées à ne plus pouvoir sortir de leur situation de déficit culturel. Il faut se consacrer davantage à ceux qui ont moins, non pour les laisser où ils sont, mais pour les aider à développer tout ce qu'ils ont en eux.

\*

\*\*

- 18 Une lecture rapide de ce que je viens d'écrire pourra peut-être provoquer chez le lecteur le sentiment que je demande trop aux professeurs. Il ne fait aucun doute qu'une profession comme l'enseignement est très exigeante et l'Organisation mondiale de la santé a des raisons de la considérer comme une activité des plus dangereuses. Pourtant mon intention est plutôt inverse. Je suis totalement convaincu que nous n'aurons la possibilité d'accomplir notre travail et aussi d'y trouver une satisfaction profonde qui nous aidera à affronter dans de meilleures conditions les nombreux problèmes posés par la pratique éducative, que si nous prenons notre profession au sérieux. La manière la plus salubre et la plus gratifiante de faire face à un problème, c'est précisément d'être conscient du problème posé.
- 19 On peut résumer très simplement tout ce que j'ai dit. Éduquer/enseigner est intrinsèquement une activité morale et il faut préserver au maximum cette dimension morale. D'autre part, la seule manière sensée de partager avec nos élèves les valeurs de base auxquelles nous croyons est de montrer par notre pratique quotidienne que ces valeurs ne constituent pas une morale au rabais dont on peut facilement s'accommoder ; elles sont si importantes qu'au lieu d'en parler, nous préférons les montrer dans notre activité quotidienne. C'est pour nous la seule manière d'obtenir la crédibilité sans laquelle notre position de maîtres se dégrade irrémédiablement.
- 

## NOTES

1. A.R. Tom, *Teaching as a moral craft*, New York, Longman, 1984.

Voir aussi « Conocimiento e interrogantes pedagógicos » en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 228, Barcelone, 1994, p. 70-83.

2. P.B. Joseph et S. Efron. « Moral choices/moral conflicts: teachers' self-perception », *Journal of moral education*, vol. 22, n° 3, London, 1993, p. 201-220.

3. F. Barcena Orbe, « El tratamiento de la incertidumbre en la enseñanza reflexiva », *Revista de educación*, Madrid, 1993, p. 105-132. W. Herzog, « La relación pedagógica », *Revista de Educación*, n° 297, Madrid, 1992, p. 47-72.

4. G. Lipovetsky, *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard, 1992.

5. La communauté de recherche est un concept central dans tout le programme de philosophie pour enfants. M. Lipman, *Thinking in Education*, Cambridge univ., 1991, p. 229-577.

6. Abraham Edel, « Interpreting the teacher student transaction », *Thinking*, vol. 9, n° 4, p. 24-27.



---

## INDEX

**Index géographique** : Espagne, France

**Mots-clés** : éducation morale, enseignant, établissement d'enseignement, éthique, système éducatif, valeur, éducation

## AUTEURS

**FÉLIX GARCIA MORIYÓN**

Professeur de philosophie, Madrid, Espagne