

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

60 | 2009

La formation des enseignants

L'expérience éthique des enseignants débutants

À la recherche de structures de confiance

The ethical experience of beginning teachers: in search of confidence structures

La experiencia ética de los profesores principiantes: en busca de estructuras de confianza

Die ethische Erfahrung der angehenden Lehrer: auf der Suche nach Vertrauensstrukturen

Didier Moreau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/606>

DOI : 10.4000/rechercheformation.606

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2009

Pagination : 75-86

ISBN : 978-2-7342-1147-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Didier Moreau, « L'expérience éthique des enseignants débutants », *Recherche et formation* [En ligne], 60 | 2009, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/606> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.606

L'EXPÉRIENCE ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS À LA RECHERCHE DE STRUCTURES DE CONFIANCE

Didier MOREAU*

Résumé *Les recherches actuelles sur l'éthique professionnelle des enseignants montrent un changement de perspective introduit par la philosophie morale. La vie éthique des enseignants requiert une réflexion complexe que les théories classiques ne peuvent conduire sans risque de dogmatisme ou de relativisme. L'éthique appliquée facilite la problématisation morale de l'acte éducatif, et précise le modèle de formation pertinent pour l'entrée des enseignants dans une vie professionnelle réfléchie et cohérente. La structure de confiance de Bernard Williams est une alternative à un compagnonnage aléatoire.*

Mots-clefs : *éthique professionnelle, philosophie morale, formation des maîtres.*

75

Les recherches relatives à l'éthique professionnelle des enseignants ont connu, ces dernières années, un développement tout à fait original que l'on peut imputer à plusieurs facteurs qui ont heureusement convergé. Le premier est l'entrée en scène de la philosophie morale et de la philosophie sociale. Longtemps écartées des sciences de l'éducation en France par la philosophie politique qui les suspectait de ne pas se plier au dogme néorépublicain, elles ont permis une avancée théorique très importante, grâce à la problématisation mise en œuvre par les auteurs allemands et anglo-saxons. Le second facteur est le travail de clarification qui a été apporté relativement à la dimension éthico-juridique du métier d'enseignant par les travaux d'Eirick Prairat relatifs à la déontologie professionnelle des enseignants (Prairat, 2005). Un troisième facteur a été la publication de résultats de recherches empiriques sur la structure de l'éthique professionnelle (Moreau, 2003), qui a ouvert des perspectives dans lesquelles de

* - Didier Moreau, université de Nantes (CREN).

jeunes chercheurs s'engagent actuellement. Un dernier facteur est la rencontre, qui correspond vraisemblablement à un souci du temps présent, entre des problématiques communes au champ francophone, en particulier avec celles des chercheuses québécoises, Christiane Gohier de Montréal (Gohier, 2007) et France Jutras de Sherbrooke (Jutras, 2007). Cette rencontre a permis l'établissement de réseaux scientifiques qui ont fait de l'éthique des enseignants l'objet central de leur travail.

Si l'on veut interpréter correctement la conjonction favorable de ces facteurs, on peut y voir le reflux de l'approche positiviste des questions éthiques en éducation et de ses variantes behavioriste et utilitariste. Il ne s'agit plus d'adapter l'enseignant aux nécessités sociales de son métier, ou de décrire comment l'on pense qu'une telle adaptation se fait, mais de comprendre en quoi l'enseignement est ou peut être une expérience éthique pour des professionnels qui se considèrent aussi comme des *agents moraux*. Nous proposons, dans le cadre de cet article, de repérer les avancées conceptuelles que ces recherches ont rendu possibles.

Le contexte moral contemporain

Comme la chouette de Hegel, qui ne prend son vol qu'à la nuit, l'effort de connaissance manifesté par ces recherches ne vient qu'après la transformation de la réalité qu'il rend sensible ; cette transformation est le repli des positions institutionnelles qui liaient les enseignants au corps auquel ils appartenaient et à la structure, apparemment homogène, de l'école dans laquelle ils enseignaient : l'École républicaine. L'effacement de l'institution (1) est vécu par les jeunes enseignants comme une absence de soutien et une exposition sans précaution au monde devenu complexe de leur activité professionnelle. Ce désarroi, exprimé périodiquement dans des canaux complaisants lors des rentrées scolaires, a été un des arguments déployés par les détracteurs des IUFM, dont l'incapacité à préparer les jeunes à leur future mission devenait alors manifeste. Or, ce repli de l'institution, que l'on peut corrélérer sans doute à l'épuisement de la modernité et d'une certaine vision de l'État, a eu pour effet sensible d'orienter un certain nombre d'enseignants vers la constitution d'une éthique propre à leur permettre de résoudre pratiquement les problèmes nouveaux et inattendus qui se sont alors présentés à eux. Deux interprétations de ce contexte contemporain ont été développées.

1 - Dont le signe le plus manifeste est la disparition de la « Morale professionnelle » du *Code Soleil*, apparu en 1923 et toujours rédigé par le Syndicat national des instituteurs ; cf. A. Pachod (2007).

La première et la plus répandue est due à Gilles Lipovetsky (1992), et s'appuie sur le thème de l'effacement du collectif au profit de l'individu postmoderne : le « crépuscule du devoir », qui résulte de la promotion des droits individualistes au bonheur et à la poursuite subjective du désir, peut préparer l'aube d'un retour à un néomoralisme, articulé sur une re-théologisation de l'État (le prêtre l'emportant sur l'instituteur), sur le modèle néoconservateur américain, ou tout au contraire, à ce que Lipovetsky appelle le « libéralisme pragmatique en éthique ». Dans cette hypothèse, l'intelligence éthique s'oppose fort heureusement au dogmatisme moral.

La seconde interprétation est proposée par Bernard Williams (1990), assurément le plus important philosophe britannique de la seconde partie du xx^e siècle. Selon Williams, la fin de la modernité n'est pas un surgissement de l'individu contre la communauté, mais l'épuisement au contraire de l'individualisme abstrait tel que Kant l'avait formalisé en éthique et dont les États-nations, émergeant à l'époque des Lumières, s'étaient saisis pour instaurer le cadre de leur nouveau pouvoir politique. La Moralité, dit Williams, est une institution particulière de la modernité qui vise à instituer des obligations morales, nécessairement conflictuelles, destinées à assurer « la fiabilité, un état de choses dans lequel les gens peuvent raisonnablement attendre des autres qu'ils se conduisent d'une façon et pas d'une autre » (p. 202). Cette institution de la Moralité s'est présentée elle-même comme l'ultime forme de l'éthique. Mais Williams analyse que la moralité résulte d'une conception erronée de la vie humaine, dont les arrière-plans métaphysiques sont philosophiquement dépassés. Il pense que l'éthique est une tension entre la réflexion et la pratique, entre un idéal de transparence voulu par la réflexion et une résistance à cette réflexion manifesté par la pratique, qui ne peut plus être décrite dans le modèle d'un *moi*, possesseur de buts, de projets et de besoins (ce qui est l'illusion moderne, détruite par Nietzsche) mais *en fonction* de ce que je suis, mon rôle social, mes relations avec autrui (ce qui est la conception antique, que questionne Bernard Williams). L'interprétation de Williams ouvre ainsi la compréhension d'un individualisme non formel soutenu par une pensée éthique dédagée « de la planification sociale ou des rites communautaires », et qui permet la construction d'une « vie individuelle sensée ». Dès lors le retour de la philosophie morale dans la réflexion éthique, loin d'être un symptôme du fléchissement des valeurs résultant de la faiblesse momentanée des institutions (ce « laxisme universel », dénoncé par les moralistes nostalgiques) est la reviviscence de la tâche initiale de la philosophie « qui contribue à la politique en amenant les êtres humains à agir de telle ou telle façon sur la politique, c'est-à-dire en modifiant, par ses ressources propres, les idées qu'ils ont, en tant qu'ils sont, peu ou prou, des acteurs politiques » (Williams, 1994, p. 132).

Le changement de perspective

Si l'on se reporte aux travaux antérieurs, comme en témoigne le n° 24 de *Recherche et Formation*, publié en 1997, on peut être frappé par le changement de perspective que la philosophie morale a permis vis-à-vis de l'éthique des enseignants. Très explicitement, le titre de ce numéro : « Conscience éthique et pratiques professionnelles », attestait d'une difficulté à penser une éthicité propre de la pratique. Cet embarras résultait de la conception subjectiviste selon laquelle le praticien était d'abord, *in foro interno*, une « conscience morale » qui rencontrait, dans des actions diverses, des dilemmes ou des conflits entre ses valeurs personnelles, plus ou moins développées, et le jugement qu'il pouvait porter sur ses actions mêmes. Cette idée d'un déchirement amenait alors à se poser la question de compétences éthiques, appelées des « qualités humaines » (p. 43), vertus plus ou moins complexes et conflictuelles, capables d'orienter les pratiques dans cet horizon de l'accord entre la conscience morale subjective et la moralité résultant de l'institution, que des déontologies professionnelles pourraient, *in fine*, réaliser.

L'abandon de la perspective subjectiviste a été rendu possible par la prise en compte des travaux théoriques de la philosophie morale britannique et également de la sociologie allemande post-habermassienne, de Niklas Luhmann, Axel Honneth et Hans Joas, qui a su maintenir la tradition ouverte à la suite de Max Weber par Habermas, d'une philosophie sociale, alimentant ses concepts théoriques de recherches empiriques, et brouillant quelque peu les frontières bien établies en France entre théorie sociologique et philosophie de la « pathologie sociale », pour reprendre l'expression d'Axel Honneth (Honneth, 2006). En particulier, l'ouvrage de Hans Joas, *La créativité de l'agir*, (Joas, 1999) avait ouvert la voie à une théorie de l'action, débarrassée de ses présupposés subjectivistes, et pouvant englober l'action rationnelle et l'action à visée normative : l'« agir créatif », dont l'inventivité morale, porté par une communauté sociale, était le paradigme.

78

L'hypothèse que la recherche formula alors fut que, à travers leurs pratiques professionnelles, les enseignants étaient amenés à construire une éthique leur permettant d'énoncer, de théoriser et de résoudre concrètement les difficultés qu'ils rencontraient au cours de leur activité. Cette perspective s'éloigne considérablement de la précédente sur un certain nombre de points essentiels :

- l'éthique ainsi construite est en rupture, plutôt qu'en continuité, avec la conscience éthique première du sujet ; cette rupture est un dessaisissement qu'opère le professionnel ;
- l'abandon du recours à toute conscience morale manifeste que l'on s'éloigne de l'intuitionnisme moral (l'agent perçoit les valeurs morales parce qu'elles sont

- réelles), ou de l'idéalisme métaphysique (il les perçoit parce qu'elles sont réalisées dans l'État et la vie sociale organique). Le problème qui se pose est alors de comprendre cette construction des normes, au sein d'une communauté donnée ;
- cette éthique n'est pas la manifestation au cas par cas d'un jugement moral porté sur des actions ponctuelles, mais au contraire l'élaboration de ce que Williams appelle une « vie éthique », une expérience éthique qui transforme le sens même que l'agent donne à son agir professionnel ;
 - cette éthique est le résultat de fortes interactions sociales, plutôt que de délibérations privées du sujet monologique. Elle a donc d'emblée une dimension intersubjective et intercompréhensive, dans une communauté dialogique, qui peut être idéale dans un horizon contrefactuel (Apel, 1994), ou bien concrète dans un groupe professionnel.

Il était alors possible de tester cette hypothèse par des travaux empiriques ; les résultats obtenus ont permis de la valider et de préciser la structure d'une *éthique professionnelle des enseignants*.

La genèse de l'éthique professionnelle des enseignants

Les premiers résultats orientèrent l'interprétation vers l'idée d'une structuration de l'*éthïcité professionnelle*. L'éthïcité correspond à ce que Williams entend par *expérience éthique* : la raison pratique tentant de donner une cohérence à la vie morale. C'est « une réflexion sur la vie comme un tout, sous tous ses aspects et sur toute sa durée » (Williams, 1990, p. 11). Les enseignants débutants tentent d'intégrer leur expérience professionnelle dans le cours qu'ils donnent à leur vie morale, lorsqu'ils parviennent à séparer émotionnellement leur vie professionnelle de leur vie personnelle. Ils recherchent cette cohérence par la réflexion et découvrent alors les limites de son pouvoir : la réflexion morale n'est pas une gestion technique de la factualité, la raison pratique n'est pas une raison instrumentale. Cette intégration progressive de l'expérience professionnelle dans l'expérience morale produit un processus dynamique qui aboutit à la genèse concrète d'une éthique professionnelle : l'*acteur* professionnel devient un *agent* moral, en s'engageant dans un procès d'élaboration de structures éthiques capables d'orienter son agir. On peut discuter à ce propos si cette genèse est une transformation de convictions subjectives en structures dialogiques rationnelles, par le passage des valeurs conflictuelles aux compétences créatrices de normes (cf. Moreau, 2003 ; Apel, 1994 et Dworkin, 1994), ou bien s'il s'agit, comme le pense Williams, d'une tension inachevable qui soutient et structure cette vie éthique (2) (Williams, 1990). Quoi qu'il en soit, il apparaît qu'il s'agit d'abord

2 - J'incline plutôt à penser désormais dans cette direction : d'une part, la théorie morale ne peut pas épuiser la complexité de la vie éthique ; d'autre part, il reste un abîme entre une

d'une formation éthique de soi, qui ne résulte pas de l'immersion dans un bain empirique dans lequel le jeune enseignant s'imprégnerait des valeurs ambiantes portées par ses collègues et par l'institution.

Ce qui oriente et soutient cette dynamique de la formation de soi est une démarche de résolution de problèmes auxquels le débutant donne un sens et une portée morale, et qu'il rencontre nécessairement lors de son entrée dans le métier. Cette nécessité apparaît tout d'abord comme une fatalité, un « hasard constitutif », comme le dit Bernard Williams (Williams, 1994-2, p. 255). La « Fortune morale » est cette « vérité amère » qui fait dépendre l'aptitude à conduire une vie morale de ce contre quoi elle voudrait nous prémunir : le pouvoir de la contingence et des circonstances factuelles. Mais cette idée très forte déplace bien évidemment la question éthique, du sujet vers les Formes de vie où il lui est donné (par la fortune) d'agir. Les recherches ont amené de ce point de vue un matériau extrêmement riche, qui a été interprété sous le concept d'*épreuve éthique*.

Les épreuves éthiques et la *Fortune morale*

L'*expérience éthique* correspond donc à cette volonté d'intégrer dans la réflexion rationnelle les difficultés liées à la découverte par les débutants des enjeux éthiques de l'acte d'enseigner. Mais cette expérience se structure autour d'épreuves fondamentales, qui résultent de la réalité même de l'enseignement. Trois épreuves ont été identifiées ; peut-être est-il possible d'enrichir cette description ou de la raffiner suivant les contextes professionnels. On a pu décrire une épreuve initiale, une épreuve centrale et une épreuve qui marque l'achèvement de l'entrée dans le métier.

80

Dans la première, l'enseignant découvre la *vulnérabilité* d'autrui, tel qu'il l'expose à ses actes pédagogiques, et éprouve en retour la sienne propre, non plus comme manque de maîtrise ou insuffisance personnelle, mais comme condition même de l'acte éducatif : il lui faut s'exposer soi-même comme personne, pour que la relation éducative prenne son sens. Cette exposition permet l'ouverture d'un dialogue avec les autres acteurs que sont les élèves, leurs parents et les collègues. Mais il est possible (ou inévitable pour des raisons empiriques) de s'en abstraire : le débutant est amené alors à défendre une position subjective privée qui le conduit à une solitude radicale dans laquelle les valeurs personnelles paraissent pouvoir résoudre assurément toutes les situations concrètes ; c'est une position fondamentaliste en morale qui

intelligence rationnelle morale et une motivation à agir dont la réflexion n'épuise pas tous les ressorts...

postule que tous les cas concrets sont *a priori* justifiables des normes existant. Si elle n'est pas tenable, l'enseignant est conduit à la démission.

La deuxième épreuve part de l'expérience de la difficulté du dialogue avec certains élèves, et la difficulté scolaire est généralement l'occasion de cette expérience. Ce qui passe alors au premier plan des préoccupations des stagiaires est une volonté de comprendre autrui – élève, parce qu'il y va de la maîtrise professionnelle : le débutant pense qu'un échec dans cette circonstance signerait la limite de son pouvoir de maîtrise. Aussi, l'épreuve consiste-t-elle à accepter cette résistance de l'élève à l'interprétation, et à comprendre que, loin d'être un obstacle et une limite, cette opacité est une condition de la rencontre entre les sujets de la relation éducative : car si l'élève en difficulté reste une énigme pour le débutant, il apparaît très rapidement à ce dernier que l'enseignant qu'il est, ainsi que les enjeux mêmes de l'institution scolaire, restent incompréhensibles pour l'élève, et que ce déficit de sens est le facteur essentiel à l'origine de la difficulté des élèves à l'école. Cette épreuve contraint le débutant à renoncer à exercer une maîtrise totale de l'acte éducatif et l'incite à porter un regard prudent sur tous les élèves lorsqu'il les confronte aux apprentissages. Cette seconde épreuve est constitutive d'une éthique prudentielle, qui s'armera de patience et de réflexion, plutôt que de décisions dogmatiques.

La troisième épreuve consiste dans l'assomption de la responsabilité ; la réflexion y découvre le cœur du problème de la responsabilité morale de l'enseignant. Il ne s'agit plus de prétendre posséder par avance les réponses à toutes les difficultés potentielles de l'acte pédagogique, mais de comprendre rétrospectivement que l'on a exercé suffisamment sa raison pratique pour aborder les circonstances à venir : on sait *s'y prendre* avec autrui dans le but d'assurer son éducation (Moreau & Lesterlin, 2006). 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 herméneutique des élèves et que ceux-ci pourront avoir confiance dans la sienne propre. À nul moment, les élèves et leur maître ne seront démunis et exposés à la perte de sens, au dépassement des limites et à la dissolution de la communauté. Cette épreuve intervient spécifiquement en fin de formation initiale et, au plus tard, au début de la première année d'exercice des professeurs des écoles. Elle est provoquée par le regard réflexif que le jeune enseignant porte sur son parcours de formation. Et ici, les détracteurs de la formation en IUFM pourraient, s'ils voulaient bien s'en instruire, être surpris : en effet, ce n'est pas dans ses lacunes que la formation se trouve mise en critique, mais paradoxalement dans ses apports, jugés inappropriés parce que perçus comme des habiletés techniques qui occultent l'exercice d'une liberté pédagogique « bien réglée » pour reprendre l'expression de l'*Émile*. La formation aurait entretenu la représentation fantasmatique de l'atteinte

d'une expertise technique de l'acte éducatif, et aurait donné à concevoir la responsabilité professionnelle comme une simple juxtaposition de ces sous-compétences (3). Or, ce que délivre cette assomption, c'est une reconnaissance de soi-même comme agent capable d'agir avec confiance. Pour reprendre l'analyse de Ricœur sur ce point, l'assomption fait passer de la forme active de « reconnaître », à la forme passive d'« être-reconnu » (Ricœur, 2004). Le jeune débutant accède enfin à cette reconnaissance, non d'une expertise, mais de la juste orientation de sa raison pratique.

Pour une formation par l'éthique

Quelles conclusions peut-on retirer de ces recherches? Il nous semble qu'elles concernent le champ théorique d'une part, et que d'autre part elles ont des conséquences sur le plan pédagogique de la formation des maîtres.

Sur le plan théorique, il paraît difficile, désormais, d'invoquer, selon une tradition bien française, une théorie morale capable, à elle seule, de rendre compte de la complexité de l'éthique professionnelle des enseignants. Actuellement, deux entreprises théoriques exercent une attirance certaine sur la réflexion morale en éducation. Il s'agit plutôt, analyse Williams, de *styles éthiques fondamentaux* (Williams, 1990, p. 84): le contractualisme et l'utilitarisme. Le premier, dont on peut montrer que l'*Éthique de la Discussion* de Habermas et Apel (Habermas, 1992) est un représentant, comme au demeurant la *Théorie de la justice* de John Rawls (Rawls, 1987), recherche les principes d'une entente rationnelle sur les normes permettant de produire des jugements éthiques, normes possédant par ailleurs un pouvoir de motivation morale à agir pour les agents rationnels (Scanlon, 1998). L'utilitarisme, quant à lui, semble un style de théorie bien éloigné de la tradition française. Or, il n'en est rien, car les éthiques du *care*, les éthiques de la sollicitude, sont directement dérivées de son conséquentialisme et il faut constater qu'elles jouissent aujourd'hui d'une faveur importante en France (Paperman & Laugier, 2006). La bienveillance est une relation positive aux désirs des autres et à leur satisfaction, dont on voit bien comment elle interroge la relation éducative. À chacun de ces deux styles est attaché un risque de perversion, lorsque la théorie prétend prescrire l'action morale. Au premier, le risque du dogmatisme moral, lié à la rigidité de normes soustraites à la discussion rationnelle. Au second, celui du relativisme moral et du conservatisme, lorsque les désirs d'autrui sont investis d'une vérité propre qui interdit toute pensée critique.

3 - Il y a, de fait, un clivage qui apparaît dans les apports de la formation pédagogique assurée par les IEN, suivant qu'ils ont, ou non, accepté cette dimension de la professionnalité des professeurs des écoles, et l'on peut légitimement s'inquiéter pour l'avenir d'une formation par compagnonnage.

Or, les études empiriques entreprises montrent plutôt que l'éthique professionnelle des enseignants possède tous les caractères d'une éthique appliquée. À l'origine de toute éthique appliquée il y a l'affirmation de la spécificité de l'Application en morale, c'est-à-dire le problème pratique de savoir comment appliquer dans l'action concrète des normes dont on pense qu'elles sont justes (Bayertz, 1998). Si elles sont justes en théorie, quelle garantie a-t-on que leur application ne soit pas, dans la situation particulière où elles sont invoquées, injuste? Aristote, à travers l'idée de *phronésis* (Aubenque, 1963), avait contesté la possibilité d'un savoir moral évident, en montrant que lorsqu'on veut le bien, il n'est pas permis d'être maladroit, et que cette habileté morale reposait sur une connaissance plus profonde, acquise par l'expérience du monde humain et de la complexité des circonstances de l'action. Les analyses de Max Weber ont repris cette thématique aristotélicienne en la projetant dans le monde contemporain. Il n'y est pas possible de connaître avec précision et certitude quelles seront les conséquences de chaque action : les interdépendances entre les acteurs et les sphères multiples de l'agir sont désormais hors de portée d'une pure conscience réfléchissante (Weber, 1963). Weber oppose une *éthique de la conviction*, selon laquelle l'agent se détermine à partir de ce qu'il tient pour juste et pour bon, à une *éthique de la responsabilité* dans laquelle l'agent envisage les conséquences probables de ses actions pour arrêter ses décisions. Dans une éthique de la responsabilité, le problème de l'application passe ainsi au premier plan : que signifie en effet la validité éthique d'un principe si son application aveugle produit des effets catastrophiques? C'est dans ce constat que l'éthique appliquée puise sa légitimité (4). Le développement des activités s'appuyant sur les sciences et la technique nous amène à prendre des décisions dont nous ne pouvons connaître avec certitude ni les effets pratiques ni les conséquences morales (Gadamer, 1991). Le paradoxe est donc bien d'être responsable dans l'incertitude, c'est-à-dire, d'être responsable de l'incertitude. L'éthique appliquée propose une démarche qui débute par une analyse explicative des dilemmes et collisions de principes et qui, posant l'hypothèse d'une décision concevable, évalue le prix à payer qui en résultera. Enfin, le recueil des décisions acceptables dans la portée de ce qui est prévisible permet la production de normes en vue d'actions futures : en ce sens l'éthique appliquée est bien une herméneutique productrice de normes permettant de résoudre des problèmes nouveaux.

Les conséquences de cette détermination pour la formation des maîtres peuvent alors être clairement exposées.

4 - Il faut se prémunir contre l'erreur qui consiste à faire de l'éthique de l'application un conséquentialisme moral.

Tout d'abord, une telle formation ne saurait être un compagnonnage : l'idée même de *Fortune morale* ferait que l'on régresserait certainement en deçà de toute éthicité professionnelle, le hasard des rencontres devenant la seule possibilité qu'un débutant accède à une expérience éthique. Tout au contraire, il est nécessaire de développer ce que Bernard Williams appelle des *structures de confiance* qui accordent à l'individu une confirmation sociale et un soutien actif de ses attitudes éthiques. Ces structures supposent des institutions de formation et d'exercice professionnel, ainsi qu'un discours public cohérent, qui engagent le jeune enseignant dans la démarche de se former par l'éthique. Comme le dit Williams : « La confiance est un état social et elle est liée à la discussion, la théorisation et la réflexion ; ces activités sont elles-mêmes des formes de pratique » (Williams, 1990, p. 184). Il est donc nécessaire de réfléchir aux modalités de formation professionnelle (Moreau, 2006) qui, loin du dogmatisme moral d'un néorépublicanisme ou d'une re-théologisation « positive » et relativiste de la fonction enseignante, permettrait ce soutien fondamental à une professionnalisation responsable qui échappe à la démesure des décisions subjectives autistiques, comme à la rassurante certitude appuyée sur les savoirs traditionnels prônée par les communautariens (Macintyre, 1984). Se former par l'éthique suppose que l'on maintienne une double approche.

- La première, universitaire, orienterait la réflexion sur la structure éthique de l'éducation et permettrait de se familiariser avec les concepts et notions aptes à problématiser l'activité professionnelle, et à garantir la légitimité de la position magistrale dans l'école de la République. Elle assurerait l'ouverture d'une perspective critique en éthique, dont aucun professionnel de l'éducation ne devrait être privé actuellement.
- La seconde, articulée étroitement avec la précédente, serait assurée – comme c'est parfois le cas à l'heure actuelle, dans le cadre de la formation professionnelle, au sein de groupes de débutants analysant leurs pratiques. L'objectif y serait de réfléchir collectivement sur l'application des principes aux situations inédites singulières et concrètes, afin de discerner les exigences d'une création de normes valides dans le cadre d'une éthique appliquée. Cette herméneutique collective des situations éducatives deviendrait une dimension de la construction professionnelle permettant aux futurs enseignants de bâtir leurs propres structures professionnelles de discussion éthique.

Ainsi, serait résolu le conflit, que l'on présente parfois comme insurmontable, entre l'exigence formelle d'un cadre déontologique définissant l'action professionnelle et le désir légitime d'une morale substantielle dans laquelle le jeune enseignant pourrait trouver la satisfaction de son attente d'une vie professionnelle digne d'être vécue : « Une vie individuelle sensée, une vie qui ne rejette pas la société, et partage profondément ses perceptions avec autrui, mais en est suffisamment différente dans

ses opacités, ses désordres, comme dans ses intentions raisonnées, pour être la vie de *quelqu'un* » (Williams, 1990, p. 218). C'est alors que l'expérience éthique personnelle soutiendrait l'exigence d'une éducation démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

- APEL K. O. (1994). *L'éthique de la discussion*, Paris : éditions du Cerf.
- AUBENQUE P. (1976). *La prudence chez Aristote*, Paris : PUF.
- BAYERTZ K. (1998). « Qu'est-ce que l'éthique appliquée? », in L. Sosoe [dir.], *La vie des normes et l'esprit des lois*, Paris : L'Harmattan.
- DWORKIN R. (1994). *L'empire du droit*, Paris : PUF.
- GADAMER H. G. (1991). *L'art de comprendre. Écrits II*, Paris : Aubier
- GOHIER C. (2007). « L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie? », *Les Sciences de l'éducation*, n° 2.
- HABERMAS J. (1992). *De l'éthique de la discussion*, Paris : Flammarion.
- HONNETH A. (2006). *La société du mépris*, Paris : La Découverte.
- JOAS H. (1999). *La créativité de l'agir*, Paris : éditions du Cerf.
- JUTRAS F. (2007). « Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec », *Les Sciences de l'éducation*, n° 2.
- LIPOVETSKY G. (1992). *Le crépuscule du devoir*, Paris : Gallimard.
- MACINTYRE A. (1984). *After Virtue*, Indiana : Université of Notre Dame.
- MOREAU D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, thèse, Université de Nantes, Lille, ART.
- MOREAU D. (2007). « La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation des maîtres », *actes du colloque de la CDIUFM*, Arras.
- MOREAU D & LESTERLIN B. (2006). « L'assomption de la responsabilité : l'entrée des jeunes enseignants dans la professionnalité », *8^e Biennale de l'éducation et de la formation*, Lyon : INRP-APRIEF.
- PACHOD A. (2007). « Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil », *Les Sciences de l'éducation*, n° 2.
- PAPERMAN P. & LAUGIER S. (2006). *Le souci des autres ; éthique et politique du care*, Paris : EHESS [Raison pratique].
- PRAIRAT E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.
- RAWLS J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris : Seuil.
- RICCEUR P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock.
- SCANLON T.M. (1998). *What we owe to each other*, Harvard : Belknap Press.

WEBER M. (1963). *Le savant et le politique*, Paris : UGE.

WILLIAMS B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris : Gallimard.

WILLIAMS B. (1994). « La modernité et l'échec de la morale », in M. Canto-Sperber, *La philosophie morale britannique*, Paris : PUF.

WILLIAMS B. (1994-2). *La fortune morale*, Paris : PUF.