



HAL
open science

Editorial n°3. Ethique et pratiques d'enseignement ou enseigner malgré tout

Henri-Louis Go

► **To cite this version:**

Henri-Louis Go. Editorial n°3. Ethique et pratiques d'enseignement ou enseigner malgré tout. *La pensée d'ailleurs: revue de philosophie et d'histoire de l'éducation*, 2021, Ethique et pratiques d'enseignement, 3, pp.10-13. hal-03581243

HAL Id: hal-03581243

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03581243>

Submitted on 19 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Éditorial n°3¹ Éthique et pratiques d'enseignement ou enseigner malgré *tout*

Henri Louis Go

« Car enseigner c'est, pour moi, vouloir “partager les savoirs à l'infini”, selon l'expression du philosophe Fichte, et ne jamais se résigner à ce que quiconque soit exclu de ce partage » (Meirieu, 2021, p. 213)

Tout enseignant est confronté d'emblée à une question éthique, celle de persévérer dans son *intention d'enseigner*, c'est-à-dire de “tout” mettre en œuvre, ou du moins de faire “tout” son possible pour *faire apprendre* ses élèves. Non pas un élève, ou quelques élèves, mais tous ses élèves. Or, comme pour les “perles” des élèves, le recueil de paroles professorales désabusées semble pouvoir être indéfiniment prolongé, ce qui donnait raison au ministre Vincent Peillon (2013) de vouloir refonder l'école pour en faire une école de la bienveillance – alors vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage ?

Paroles entendues en salle de professeur, au lycée :

« Jusqu'à l'an dernier j'enseignais pour quelques élèves, mais cette année je n'enseigne plus que pour un élève... »

« Moi j'enseigne, mais qu'ils apprennent ou pas c'est le problème des élèves... »

« Le professeur qui veut conserver sa santé mentale ne doit jamais regarder les cahiers des élèves... »

« Il y a de quoi désespérer quand on voit l'ignorance des élèves aujourd'hui, mais il ne faut jamais le dire... »

« Depuis trente ans j'explique aux élèves la même chose et ils n'ont toujours pas compris... »

¹ Le dossier thématique de cette troisième livraison de *La Pensée d'Ailleurs* est dédié aux communications qui ont été présentées dans la cadre du Séminaire permanent de l'équipe *Normes & Valeurs* (LISEC, UR 2310) à Nancy. La thématique retenue portait sur l'articulation entre question(s) éthique(s) et pratiques d'enseignement. Selon notre usage, Eirick Prairat a prononcé la conférence d'ouverture que nous reproduisons en début de ce *Dossier*. Par suite, les contributions proposées au cours de l'année universitaire 2020-2021 ont été rassemblées dans ce volume.

Ou encore :

« Il y a des enfants “qui apprennent” et d'autres “qui n'apprennent pas” : c'est ainsi, cela a été et sera toujours ainsi, personne n'y peut rien »².

Pour ne pas abdiquer leur mission, les professeurs pourraient trouver dans l'approche philosophique des questions d'enseignement quelques principes, à partir desquels orienter leurs pratiques³.

Le premier d'entre eux est le principe d'éducabilité, car sans l'appui sur ce principe l'intention d'enseigner devient en effet très aléatoire. Nous ne parlons ni de pari, ni de postulat, mais bien de *principe* d'éducabilité. Un pari est un objet de croyance (une préférence⁴), un postulat est un énoncé que l'on demande d'admettre, alors qu'un principe est de l'ordre d'une nécessité. Pour le métier de professeur, le principe d'éducabilité est donc de nature normative et déontologique. Si nous parlons d'éthique de l'enseignement, nous devons soumettre les pratiques à un tel principe. À quoi engage-t-il le praticien ? À ne juger jamais impossibles les progrès en apprentissage d'un élève, et à agir de telle sorte que cet élève dispose de toutes les chances d'effectuer des progrès.

Ce principe en appelle un deuxième, celui de l'égalité des intelligences. Nous ne parlons pas seulement ici de méthode de l'égalité, mais plutôt de *principe* d'égalité. Si l'égalité des intelligences n'a pas être une fin-en-vue, c'est qu'elle doit être prise comme une condition de l'action professorale, au sens d'une activité didactique dans laquelle tout professeur est nécessairement engagé⁵. Rancière (2012) souligne d'ailleurs que l'égalité n'étant pas un but à atteindre, elle est une dynamique d'action – on réalise une forme d'égalité en s'assemblant. La conception et la conduite, par le professeur, d'activités didactiques⁶ *coopératives*, donc de coopérations épistémiques, produit chez les élèves un type d'égalité que l'on peut effectivement nommer « égalité des intelligences ».

Dans l'enseignement, un tel principe peut aider à orienter l'apprentissage de la vie intellectuelle et sociale par la pratique de ce que Putnam (2005) appelle la « transcendance réflexive » en se référant à l'idée deweyenne de « critique des critiques » (*Expérience et nature*,

² Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* (p. 49). Seuil.

³ Kambouchner (2013) propose quant à lui quelques principes qui sont tous liés à la problématique démocratique d'une « école juste », qu'il présente comme une question assez récente, et spécifiquement française.

⁴ Pari que l'on pourrait donc se trouver justifié à ne pas faire, arguant du délitement de l'institution scolaire.

⁵ Dans l'action, on peut certes lui voir comme un air de famille avec le principe de charité selon lequel, toujours, *kids make sense* (Mc Dermott, 1976).

⁶ On utilise le modèle du jeu pour rendre compte des phénomènes didactiques. Le professeur *construit et fait jouer* le jeu didactique (Sensevy, 2007).

1925). Il la définit comme « *prise de distance* activement critique, touchant jusqu'à nos manières habituelles de critiquer les idées, bref la critique de nos manières de critiquer » (Putnam, 2005, p. 144-145). Mais là encore, c'est par et dans les activités collectives que s'apprend la capacité critique. Freinet a pensé l'opérationnalisation de tels principes avec l'institution du *texte libre* par exemple qui permet aux élèves de démystifier les pensées imprimées en apprenant à en faire la critique.

Enseigner c'est avoir des choses à faire. Il s'agit de rendre possible pour les élèves un accroissement de puissance en aménageant un milieu dans lequel ils puissent étudier des problèmes de façon intelligente, estimer dans et par l'action les possibilités propres à une situation, faire ainsi un certain chemin dans ces situations – c'est-à-dire se rendre capables de ce dont ils n'étaient pas capables, si l'on prend pour principe qu'un élève « supposé ignorant » est *toujours-déjà* capable d'actualiser certaines habiletés. Car comme le souligne Dewey (1929), placés dans des conditions propices, tous les êtres humains se rendent capables de juger et d'agir intelligemment.

Il reste à souligner, pour nous garantir de tout angélisme, que l'enjeu de la relation didactique dans l'institution scolaire est bien de faire rencontrer aux élèves des *œuvres* de la culture. Nous parlons ici de l'école selon l'idée, selon ce qu'elle se doit d'être⁷. Car si la relation didactique porte sur un « “quelque chose” dont l'apprentissage semble visé, et quelles sont les “choses” qu'il est possible de faire (sous les contraintes existantes, de tous niveaux) pour contribuer à cet apprentissage-là », il reste encore à se demander ce que signifie « apprendre » (Chevallard, 2010). Il s'agit donc d'organiser l'intention d'enseigner, et d'un point de vue didactique, faire « rencontrer des œuvres » consiste à faire produire des questions sur des problèmes que l'on se pose, pour faire produire des réponses à ces questions (*id.*), qui constituent des certitudes – même si elles sont provisoires – intelligentes.

C'est en cela que l'éthique professorale peut être dite une éthique du souci d'autrui dans le cadre d'une bienveillance épistémique ne prenant son sens que dans et par les pratiques didactiques.

Références

- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation et didactique*, 1, 4, 139-148.
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature*. (Trad. J. Zask, J-P. Cometti). Gallimard. [éd. originale (1925). *Experience and nature*. Chicago: Open Court].

⁷ Cf : Sens de l'école et émancipation chez Prairat (Go, 2018).

- Dewey, J. (2014). *La quête de la certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action.* (Trad. P. Savidan). Gallimard. [éd. originale (1929). *The Quest for Certainty.* At. Edinburgh University].
- Go, H.L. (2018). Sens de l'école et émancipation chez Prairat. Dans H.L. Go (dir.), *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat* (27-42). PURH.
- Kambouchner, D. (2013). *L'école, question philosophique.* Fayard.
- Lacan, J. (2011). *L'éthique de la psychanalyse. Séminaire VII / 1959-1960.* Édition de l'Association Lacanienne Internationale.
- Mc Dermott, R. (1976). *Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom.* Unpublished Ph. D. Standford University, Anthropology Department.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte.* Autrement.
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie.* ESF.
- Peillon, V. (2013). *Refondons l'école.* Seuil.
- Putnam, H. (2013). *L'éthique sans l'Ontologie.* (Trad. R. Ehrsam & al.). Cerf. [éd. originale (2005). *Ethics without ontology.* Cambridge: Harvard University Press].
- Rancière J. (2012). *La méthode de l'égalité. Entretien avec L. Jeanpierre et D. Zabunyan.* Fayard.
- Sensevy, G., Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves.* PUR.