

L'art de marcher sur un fil

Robert Roy

Professeur de philosophie
Cégep André-Laurendeau



Il y a quelques années, à l'occasion d'un cours suivi à l'université, j'ai constaté, qu'à titre d'enseignant et plus particulièrement en tant qu'enseignant de philosophie, j'étais « un cordonnier mal chaussé » ! En effet, j'enseignais depuis presque vingt ans et je n'avais jamais réfléchi systématiquement sur l'éthique de l'éducation, moi qui, par ailleurs, avais régulièrement l'occasion de donner des cours d'éthique. Depuis, j'essaie de rattraper le temps perdu. Surtout depuis un an où je me consacre à la rédaction d'un mémoire sur l'éthique de l'éducation. Plus j'y travaille, plus je constate l'ampleur du trou à mon soulier. Mais, fort heureusement, j'y découvre aussi un éclairage permettant de mieux cerner les contradictions que je vis quotidiennement dans mon enseignement. J'y découvre aussi des outils permettant parfois de les surmonter et permettant surtout de leur donner un sens et donc d'accepter plus sereinement d'y être soumis. Je vous livre ici certains des éléments qui ont ravivé mon enthousiasme face au métier d'enseignant.

Comme le titre de mon article l'indique, il me semble qu'enseigner est une entreprise périlleuse. L'espace du bien agir y est mince et les chutes douloureuses. Cependant, pas plus que l'équilibriste, l'enseignant n'a à se culpabiliser de ses échecs. Les conditions d'exercice

Cet article provient d'un texte paru dans *Ma ligne* (vol. 11, n° 2, mai 1999), journal du syndicat de l'enseignement du cégep André-Laurendeau.

de la profession sont difficiles et, même si la théorie est claire, seule une longue pratique permet la réussite et, encore, même le vieux routier tombe plus régulièrement qu'il ne le souhaite.

Mais quel est ce fil sur lequel marche l'enseignant ? Ce fil, je crois, est celui tendu entre deux fonctions qu'il doit assumer et qui, au premier coup d'œil, semblent contradictoires.

Un émancipateur...

L'enseignant est d'abord et avant tout un émancipateur. Une personne qui doit en aider une autre à marcher par elle-même. Un enseignement est réussi si celui qui m'était attaché pour son apprentissage n'a plus besoin de moi pour accomplir les diverses tâches pour lesquelles je devais l'habilitier. Enseigner, c'est toujours aider un autre à passer de la dépendance à l'indépendance. Enseigner, c'est me poser en médiateur dans le conflit intérieur que vit une autre personne. Le conflit entre ce qu'elle est et ce qu'elle veut devenir. C'est un travail où je ne suis qu'un agent extérieur pouvant favoriser l'accouchement de l'autre par lui-même ou lui nuire. Toute éducation est d'abord une autoconstruction. L'enseignant peut fournir des matériaux, mais seule la personne qui apprend peut, par son engagement libre et volontaire, effectuer l'apprentissage. L'enseignant a un rôle d'émancipateur et pourtant, en dernier ressort, l'émancipation ne se donne pas, elle se prend.

...et un agent de socialisation

Mais l'enseignant, qu'il le veuille ou non, est aussi un agent de socialisation. Celui qui favorise l'insertion de l'autre dans la vie sociale. Ce rôle est évident au niveau de la qualification professionnelle, car je donne à l'apprenant les moyens de remplir les exigences socialement déterminées pour assumer un emploi. Il est incontestable qu'à ce niveau, l'enseignant est celui qui conditionne l'autre aux exigences sociales. L'évaluation, en définitive, n'étant que notre appréciation de la conformité de l'apprenant à ces exigences. Dans nos sociétés démocratiques, où le droit est reconnu à chacun d'avoir ses propres opinions, plusieurs aimeraient limiter à ce seul volet le travail de socialisation de l'enseignant. Il ne devrait pas se soucier des valeurs ou des attitudes des étudiants qui, toutes deux, seraient de l'ordre de la vie privée et, donc, ne devraient pas être prises en charge par l'enseignant. Je dirais que cela n'est ni possible ni souhaitable. Impossible d'une part, car tout enseignement suppose des choix et tout choix s'effectue à partir de valeurs. Décider d'enseigner les sciences plutôt que les sciences occultes suppose au moins que nous valorisons la vérité et la rigueur. Décider de rendre obligatoire la philosophie manifeste, au moins, une valorisation du discours cohérent et critique. Il en va de même avec la gestion de la classe. Exiger que les étudiants règlent leurs différends entre eux, ou avec nous, par le dialogue plutôt que par la violence, suppose l'acceptation et la promotion de certaines valeurs. Tout enseignement est

nécessairement porteur de valeurs ; aucun enseignement n'est neutre.

Je disais, d'autre part, qu'il n'est même pas souhaitable de vouloir limiter le rôle d'agent de socialisation aux seules exigences professionnelles, car ne pas soumettre aux étudiants les valeurs et les normes jugées indispensables à la vie commune en société démocratique serait les condamner à l'exclusion et conduire la société à l'anarchie. Attention, j'ai bien dit « soumettre les valeurs et les normes aux étudiants » et non « soumettre les étudiants aux valeurs et aux normes ». Car, dans ce domaine, il n'est pas question d'imposer la conformité. Le respect réel de valeurs et de normes n'est possible que dans la mesure où chacun y adhère volontairement parce qu'il en reconnaît la pertinence et l'utilité. Je peux sanctionner certains actes non conformes à des normes jugées socialement indispensables, mais je ne peux pas imposer la croyance à la pertinence de ces normes ou forcer l'adhésion aux valeurs qui les sous-tendent, je dois utiliser la persuasion. Le caractère universel d'une valeur ou d'une norme ne s'impose pas, il se construit chaque fois qu'une valeur ou une norme obtient à nouveau l'assentiment des humains à qui on la soumet.

Notre mission peut donc sembler déchirante : permettre l'émergence d'un être humain original et capable de prendre des décisions par lui-même et, en même temps, nous assurer que cet être soit suffisamment adapté pour vivre dans la société où il évolue ! Nous tentons d'influencer sans endoctriner, de discipliner sans asservir.

Pour conserver notre équilibre lorsque nous marchons sur le fil tendu entre les deux fonctions dont nous sommes socialement investis, Philippe Meirieu¹

1. Philippe Meirieu est un pédagogue et un philosophe français dont la pensée me semble particulièrement féconde pour aborder l'éthique en éducation. Vous trouverez une bibliographie à la fin de cet article suggérant quelques titres de cet auteur, et d'autres références susceptibles d'alimenter vos réflexions.

*Tout enseignement est
nécessairement
porteur de valeurs ;
aucun enseignement n'est
neutre.*

nous propose une perche : la pédagogie. La pédagogie, selon lui, n'est pas uniquement une question de méthodes, c'est un art qui permet à l'enseignant de mettre en place les médiations qui lui permettront d'influencer ceux à qui il enseigne, mais aussi qui permettront à ces derniers de se dégager de cette influence pour prendre leur envol. La pédagogie permet d'abord la socialisation et ensuite l'émancipation.

La didactique et l'éthique

Cet art repose sur deux bases radicalement différentes : la didactique et l'éthique.

La didactique, en s'appuyant sur les connaissances scientifiques élaborées par la psychologie et en connaissant les exigences spécifiques de chaque matière, permettra de construire des processus susceptibles de favoriser l'apprentissage de chacun en respectant à la fois ses caractéristiques psychologiques et les caractéristiques propres à chaque champ du savoir. Tout processus didactique devrait comprendre à la fois une étape d'étayage qui permet d'exercer une influence sur l'élève et une étape de désétayage qui permet à l'élève de se libérer de cette influence. La pédagogie est donc un outil très utile pour éviter l'endoctrinement et l'asservissement. Mais la didactique seule ne produit absolument rien, elle ne demeure qu'une structure vide. Tant et aussi longtemps que l'élève ne décide pas de s'engager librement dans la démarche que nous lui proposons, nos efforts didactiques restent vains.

Le problème est que cette volonté libre n'est pas toujours au rendez-vous. L'engagement de l'apprenant ne va pas de soi. Pour nous qui avons déployé énergies et ressources, le faux bond de celui pour qui on avait tout préparé est une source de profonde frustration, une trahison dont on tente souvent de le culpabiliser. Pourtant la culpabilisation ne fait pas naître la motivation, pas plus que l'exhortation à la responsabilité. Tout enseignant qui a essayé ces méthodes en connaît le peu d'efficacité, surtout à moyen et à long terme. Comment peut-on faire naître cette motivation ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord connaître la nature de ce qui bloque cette motivation. Il faut d'abord voir qu'il est difficile de s'engager dans l'aventure pour le bonheur d'apprendre ; celui qui n'a encore rien appris d'une matière n'en connaît pas les joies. Plus, il faut voir que tout apprentissage est une rupture, une source d'insécurité. Comme le souligne Meirieu, en citant ce passage du livre de Michel Serres intitulé *Le tiers-instruit*, l'apprentissage est aussi une rupture, « un voyage » :

Partir exige un déchirement qui arrache une part du corps à la part qui demeure adhérente à la rive de naissance, au voisinage de la parentèle, à la maison et au village des usagers, à la culture de la langue et à la raideur des habitudes. Qui ne bouge n'apprend rien².

Pour avoir le courage de quitter la rive, il faut d'abord que l'enseignant invite à la quitter, mais il doit le faire de façon à aider l'apprenant à vaincre sa peur. La réponse à cette invitation dépendra beaucoup de l'attitude de l'enseignant. Du regard qui donne confiance ou qui paralyse. Du ton de la voix qui tolère la faiblesse en invitant au dépassement ou qui méprise et exclut. Du silence qui

2. *Le tiers-instruit* (Paris, François Bourin, 1991, p. 28), cité dans Philippe Meirieu et Michel Develay, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous* (Paris, ESF éditeur, 1992, p. 121).

laisse une place à l'initiative de l'élève, même maladroite, ou de celui qui attend la réponse parfaite. Au fond, ce qui donne confiance, ce sont d'abord les signes multiples et discrets émis par l'enseignant. Signes qui témoignent du fait qu'il reconnaît dans l'étudiant un humain d'égale valeur malgré l'écart de savoir, l'écart d'expérience et la différence de fonction. Ce qu'il faut pour donner le courage d'apprendre, c'est une attitude profondément éthique.

*Ce qu'il faut pour donner
le courage d'apprendre,
c'est une attitude
profondément éthique*

Cette ouverture est difficile à maintenir car elle suppose que nous acceptons le caractère non réciproque de la relation éducative. Nous nous donnons la mission d'éduquer et une de nos tâches est de faire naître la responsabilité, non de nous plaindre du fait qu'elle n'y est pas encore. On ne naît pas responsable, on le devient. Il faut donc continuer à tout mettre en œuvre pour faciliter l'apprentissage, il faut continuer à exiger le meilleur et, en même temps, ne pas être surpris de recevoir le pire ou même rien du tout.

Ce qui aide à assumer cette non-réciprocité, c'est une meilleure compréhension de ce qui est réellement en notre pouvoir (didactique et attitude éthique) et ce qui ne le sera jamais (l'engagement de l'étudiant). Cette compréhension permet d'éviter le mouvement de balancier

*On ne naît pas
responsable,
on le devient.*

entre ce que je qualifierais de « démission pédagogique » et ce qu'une de mes collègues qualifie « d'acharnement pédagogique ». Car le découragement et la culpabilité naissent, en bonne partie, du fait qu'on identifie nos succès et nos échecs à ceux de nos étudiants. Pourtant, notre succès de pédagogie ne peut se juger à rien d'autres qu'à la qualité des dispositifs didactiques que nous mettons en place et à l'attitude plus ou moins éthique que nous adoptons. Le succès de nos élèves peut être facilité par le nôtre. Mais notre succès ne sera jamais la garantie du leur. Cette meilleure compréhension de l'ampleur, mais aussi des limites de notre pouvoir permet une attitude plus constante où cohabitent fermement sur les exigences et ouverture aux personnes, et ce, même si elles ne satisfont pas toujours les exigences. ■

royrobertd@videotron.ca

BIBLIOGRAPHIE

- BROSSARD, Luce, « Entretien avec Philippe Meirieu », *Vie pédagogique*, n° 86, novembre-décembre 1993, p. 4-8.
- HAMELINE, Daniel et M.-J. DARDELIN, *La liberté d'apprendre, situation II*, Paris, Éditions ouvrières, 1977.
- MEIRIEU, Philippe, « Éduquer : un métier impossible ? ou "Éthique et pédagogie" », *Pédagogie collégiale*, vol. 6 n° 1, septembre 1992, p. 32-40.
- MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur, Paris, 8^e édition, 1991, 163 p.
- MEIRIEU, Philippe et Michel DEVELAY, *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF éditeur, 1992, Coll. « Pédagogies », 211 p.
- MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991, Coll. « Pédagogies », 196 p.
- RANCIÈRE, Jacques, *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, [s. l.], Fayard, (1^{re} édition 1987), 1995, 234 p.
- REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, 2^e édition corrigée, Paris, P.U.F., (1^{re} édition, 1989), 1990, Coll. « Que sais-je ? », 127 p.
- REBOUL, Olivier, *L'endoctrinement*, Paris, PUF, 1977, Coll. « L'éducateur », 197 p.
- REBOUL, Olivier, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1980, Coll. « L'éducateur », 206 p.
- SERRES, Michel, *Le tiers-instruit*, Paris, François Bourin, 1991, 252 p.

Robert ROY est inscrit au doctorat en Éthique appliquée offert par l'Université de Sherbrooke où il est aussi chargé de cours en éthique appliquée à la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie. Dans le cadre de ses études doctorales, il a la responsabilité d'un projet de recherche visant à établir les balises d'une formation en éthique pour les policiers et les policières de la Sûreté du Québec. Il est disponible pour animer un atelier ou donner une conférence sur le thème abordé dans l'article.