

« La morale du professeur d'Eirick Prairat (PUF, 2013). Compte-rendu », paru dans la *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 171-172, 2014.

Le dernier ouvrage du spécialiste des sciences de l'éducation Eirick Prairat interroge l'attitude morale qui doit guider l'agir enseignant. Non pas, donc, les contenus moraux qu'un professeur doit transmettre – comportement qu'on essaye désormais d'éviter –, mais les principes d'action qu'il doit mobiliser afin d'être un professeur juste.

Pour ce faire, l'auteur prend soin d'inscrire sa réflexion dans le contexte contemporain d'une École balançant entre la remise en question de l'« hétérotopie politique » (p. 22) qui l'a progressivement façonnée au cours du dernier siècle et les pressions d'un marché qui cherche aujourd'hui à lui imposer sa logique centrée sur la compétitivité. Ni proprement politique, ni économique, l'espace scolaire est à concevoir comme un espace tiers, lieu d'apprentissage et de formation – donc asymétrique plutôt que démocratique – pour soi-même autant que pour la société – contre la réduction aux compétences fonctionnelles.

Parmi les ressources morales mobilisables par l'enseignant, Prairat reprend la distinction traditionnelle (et un peu rigide) entre trois grandes approches : déontologisme, conséquentialisme et vertuisme.

Le déontologisme, éthique des devoirs et impératifs *a priori*, a le mérite de la simplicité : une fois déterminées les règles d'action adéquates, elles demeurent valables en toutes circonstances. C'est également, dans sa version kantienne, une approche neutre, qui ne préjuge pas de ce qu'est une vie bonne mais se contente d'encadrer l'ensemble des actions individuelles afin de préserver l'égale liberté des agents. Son défaut principal, outre la procédure de sélection des devoirs (via l'intuition, la raison, la tradition ?) tient à sa rigidité, comme le démontre par l'absurde l'interdiction kantienne de mentir quelles que puissent être les conséquences positives du mensonge. Dès lors, le déontologisme rigide relève davantage de la pathologie que de la morale. Prairat, fort heureusement, s'en montre bien conscient.

Le conséquentialisme, pour sa part, mesure la qualité morale d'une action à l'aune de ses conséquences sur la communauté. Contrairement au déontologisme, qui est sujet aux dilemmes quand plusieurs impératifs entrent en contradiction, cette approche a une visée claire : le meilleur résultat possible (maximiser le bien-être agrégé, dans la version utilitariste). Elle s'avère pourtant plus difficile en pratique, puisque l'anticipation des conséquences probables d'une action, outre qu'elle est une injonction extrêmement exigeante, n'a rien d'aisé. Se prévalant de son efficacité, puisqu'une fin désirable est plus facilement atteinte lorsqu'on ne rechigne pas sur les moyens, le conséquentialisme déplaît généralement pour son cynisme machiavélien. On aura tôt fait de montrer son absurdité au moyen des exemples les plus loufoques faisant par exemple sacrifier à un agent son enfant pour le bien de l'humanité. Mais en réalité, rares sont les philosophes – et plus rares encore les personnes – qui défendent un conséquentialisme qui ne soit pas modéré par des règles d'ordre déontologique.

L'éthique des vertus, enfin, concentre son attention sur les qualités morales dont font preuve les agents et qui mènent « à l'accomplissement de soi et à la perfection morale » (p. 85). Rejetant l'abstraction et l'impartialité désincarnée des deux autres approches, les tenants du vertuisme jugent que la morale se joue dans des contextes toujours particuliers dans lesquels l'agent vertueux s'orientera spontanément par son sens du jugement, qu'il basera sur son expérience, ses sentiments et ses désirs. La vertu, cependant, est une notion très relative et la constance de caractère semble être une illusion (Ruwen Ogien, cité p. 87).

Dans la réalité de notre agir moral, il semble que nous fassions recours autant à des jugements déontologiques que conséquentialistes¹. Mais d'un point de vue normatif, quelle doit être l'éthique professorale, s'interroge Prairat ? Un déontologisme tempéré par « un souci occasionnel des conséquences » (p. 93), suggère-t-il. Quant à la vertu, elle fait partie de notre auto-compréhension comme agents moraux. Ce qu'il faut réfuter, c'est l'idée aristotélicienne de la vertu comme une « disposition stable » (p. 100). On peut alors promouvoir, dans une perspective déontologique, certaines vertus professionnelles telles que le tact, « intelligence en situation » (p. 102), qui doit permettre l'articulation adéquate des règles et jugements conséquentialistes ; le sens de la justice, qui met en œuvre la dialectique de l'égalité et de la proportion (p. 109) ; la sollicitude, enfin, qui « assouplit le formalisme qui menace tout déontologisme » (p. 111).

D'une manière plus générale, suggère l'auteur en référence aux récents débats français sur l'enseignement de la morale laïque, la morale scolaire contemporaine n'est pas à entendre comme une « morale du Bien », mais plutôt comme une « morale du vivre-ensemble », une morale civique minimale « dépouillée de tout moralisme » (p. 120). Dans des sociétés caractérisées par le pluralisme des visions du bien, une École trop paternaliste ne peut que susciter la méfiance. Mais il ne faut pas non plus, rappelle à juste titre Prairat, tomber dans le piège inverse du parentalisme. L'éducation est une affaire publique et ne doit dès lors pas être à la disposition des parents. En effet, « le savoir et la culture [...] ne sont que les conditions minimales d'une libre autodétermination dans une société de la connaissance » (p. 125) – on songe, en passant, aux débats sur l'introduction du concept de genre à l'école. Dès lors, « l'imposition des programmes ne relève pas du paternalisme » (*Ibid.*).

C'est également la tension croissante entre parents et enseignants, générant pour ces derniers « une incrimination juridique virtuelle permanente » (p. 151), qui rend nécessaire un code de déontologie enseignante. « En séparant clairement l'échec de la faute, il tend à fournir, *a priori*, les arguments pour une relaxe en cas de poursuite juridique. » (*Ibid.*)

Ces règles déontologiques soucieuses des conséquences doivent faire le deuil du maître idéal, vanté dans certaines circulaires, pour se centrer sur les « bonnes pratiques » (p. 164-165) : celles qui font progresser les élèves (visée d'efficacité) et celles qui réduisent les écarts entre les élèves les plus faibles et les plus forts (visée d'équité). Ces objectifs, l'auteur propose de les encadrer par quatre grands principes : celui d'*éducabilité*, « postulat de la raison pédagogique » (p. 173) qui pose que tout élève est éduicable ; celui d'*autorité*, condition de possibilité de l'autonomie future, qui ne se justifie que dans l'intérêt de celui qui est soumis à l'autorité ; son complément, celui de *respect*, qui se rapporte « à la dignité de la personne, c'est-à-dire à ce qui est indépendant des mérites, des talents et des statuts » (p. 176) ; et enfin celui de *responsabilité morale*, forme d'auto-engagement du professeur à s'inquiéter du sort de ses élèves. Ces principes fondamentaux, pondérés par une attention aux conséquences, se retrouvent articulés dans l'excellent code de déontologie enseignante que propose ensuite l'auteur (p. 181-196).

Suit alors une dernière partie un peu plus confuse consacrée à la formation éthique des enseignants. Prairat y mentionne quelques notions-clefs de l'éthique enseignante. Notamment l'exigence d'impartialité, dont il se demande à la suite de Rawls si elle ne mène pas à l'impersonnalité lorsqu'on l'interprète comme une exigence de traiter l'ensemble des élèves de manière égale (p. 209-210) – risque qui s'estomperait si l'auteur reformulait le principe d'impartialité en une visée négative de ne favoriser aucun élève. Ensuite, il présente – sans les étudier de près, malheureusement – quelques très intéressants dilemmes éthiques et expériences de pensée en contexte scolaire (p. 215-234), s'en remettant aux formateurs pour

¹ Ruwen OGIEN, *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté humaine. Et autres questions de philosophie morale expérimentale*, Paris, Grasset, 2011.

les exploiter de manière à faire émerger et tester, à travers la délibération sur base d'exemples concrets, les grands principes qui sous-tendent la morale professorale.

C'est donc de manière un peu abrupte que se conclut cet ouvrage, qui manque quelque peu de linéarité, mais offre aux praticiens et théoriciens de l'enseignement matière à penser l'action éducative d'une manière à la fois assez originale et stimulante.

Pierre-Étienne Vandamme
Aspirant FNRS
Chaire Hoover d'éthique économique et sociale
Université catholique de Louvain
pierre-etienne.vandamme@uclouvain.be