

Une éthique professorale au service de l'estime de soi

Eirick Prairat

Number 3, Summer 2017

Dignité humaine et éducation pour un monde problématique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1042938ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1042938ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE

ISSN

2561-1488 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Prairat, E. (2017). Une éthique professorale au service de l'estime de soi. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 84–96.
<https://doi.org/10.7202/1042938ar>

Article abstract

If we give credit to the hypothesis that hatred of the other is always, in one way or another, self-hatred, if one accepts the idea that the sovereign detestation of one's self, Others are a form of self-contempt, so it is urgent to place the issue of self-esteem at the heart of the educational project of the school. We organized this text in three sections. In the first section, we explain the notion of self-esteem, we do it with the words of Ricoeur. In the second section, we describe the lines of force of a teaching ethic centered on the student's self-esteem and show how it ties three great virtues (justice, solicitude and tac). In the third and last section, we show that exemplarity, the necessary professorial exemplarity, may be thought of as an ordinary example. Happy paradox, ethics for difficult times is not a supererogatory ethic, it does not require either holiness or heroism.

Une éthique professorale au service de l'estime de soi

Eirick Prairat, professeur
Université de Lorraine

Résumé : Si nous donnons crédit à l'hypothèse selon laquelle la haine de l'autre est toujours, d'une manière ou d'une autre, la haine de soi, si l'on accepte l'idée que la détestation souveraine d'autrui est une forme de mépris de soi, alors il y a urgence à placer au cœur du projet éducatif de l'école la question de l'estime de soi. Nous avons organisé ce texte en trois sections. Dans la première section, nous explicitons la notion d'estime de soi, nous le faisons avec les mots de Ricoeur. Dans la seconde section, nous déclinons les lignes de force d'une éthique enseignante centrée sur l'estime de soi (de l'élève) et montrons comment elle noue trois grandes vertus (la justice, la sollicitude et le tact). Dans la troisième et dernière section, nous montrons que l'exemplarité, la nécessaire exemplarité professorale, peut être pensée comme une exemplarité ordinaire. Heureux paradoxe, l'éthique pour temps difficiles n'est pas une éthique surérogatoire, elle ne requiert ni la sainteté, ni l'héroïsme.

Mots-clés : estime de soi, éthique professionnelle, exemplarité, justice, sollicitude, tact, temps de crise.

Abstract : If we give credit to the hypothesis that hatred of the other is always, in one way or another, self-hatred, if one accepts the idea that the sovereign detestation of one's self, Others are a form of self-contempt, so it is urgent to place the issue of self-esteem at the heart of the educational project of the school. We organized this text in three sections. In the first section, we explain the notion of self-esteem, we do it with the words of Ricoeur. In the second section, we describe the lines of force of a teaching ethic centered on the student's self-esteem and show how it ties three great virtues (justice, solicitude and tac). In the third and last section, we show that exemplarity, the necessary professorial exemplarity, may be thought of as an ordinary example. Happy paradox, ethics for difficult times is not a supererogatory ethic, it does not require either holiness or heroism.

Keywords : self esteem, professional ethics, exemplar, justice, care, tact, times of crisis.

Introduction

Si nous donnons crédit à l'hypothèse selon laquelle la haine de l'autre est toujours, d'une manière ou d'une autre, la haine de soi, si l'on accepte l'idée que la détestation souveraine d'autrui est une forme de mépris de soi, alors il y a urgence à placer au cœur du projet éducatif de l'école la question de l'estime de soi. Promouvoir l'estime de soi, voilà l'enjeu majeur, le défi premier. L'éthique a bien évidemment un rôle à jouer dans le procès d'affirmation du sujet si on sait en faire un élément structurant du travail pédagogique. Expliquons-nous. On peut partir pour parler d'éthique enseignante d'une élucidation de ce qu'enseigner veut dire. C'est quoi au juste enseigner ? Quel sens peut-on donner à cette activité particulière ? Que fait-on précisément lorsque l'on enseigne ? On montre alors que tout enseignement, même celui qui fait le pari des méthodes actives, est toujours un mode d'intervention marqué par la dissymétrie, dissymétrie entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore. Dans une telle perspective, l'éthique apparaît comme un mode de régulation de la relation enseignant/enseigné. Ce qu'elle est, l'éthique est bel et bien un mode de régulation des relations sociales comme peuvent l'être le droit ou les usages sociaux.

On peut appréhender l'éthique professorale d'une autre manière, en partant des besoins de l'élève et en plaçant au cœur de ceux-ci l'estime de soi. Il faut bien évidemment s'entendre sur cette notion, en montrer l'importance, et surtout éviter de la réduire à un sentiment d'efficacité ou à une simple confiance en soi. Dans cette perspective, l'éthique apparaît moins comme un mode de régulation que comme un mode d'intervention qui participe de plein droit au développement psychologique et intellectuel de l'enfant. L'éthique s'inscrit au cœur du professionnalisme enseignant dès lors que l'on admet qu'enseigner est un art pratique (*practical art*) tourné vers l'accroissement des potentialités de l'enfant¹. Cet article est organisé en trois grandes sections. Dans la première section, nous explicitons la notion d'estime de soi, nous le faisons avec les mots de Paul Ricœur. Dans la seconde section, nous présentons les lignes de force d'une éthique enseignante centrée sur l'estime de soi (de l'élève) et nous montrons comment elle doit nouer trois grandes vertus (la justice, la sollicitude et le tact). Or, il n'y a pas d'éthique sans exemplarité. La troisième et dernière section met en lumière que cette exemplarité, cette nécessaire exemplarité, peut être pensée comme une exemplarité ordinaire, à laquelle tout enseignant soucieux de sa mission et de sa tâche peut librement souscrire.

¹ Sur cette question, nous renvoyons le lecteur à *Ce qu'enseigner veut dire*, publié le 8 février 2016 sur le site de philosophie de l'éducation *skholè* (<http://skhole.fr/ce-qu-enseigner-veut-dire-par-eirick-prairat>).

1. La conquête de soi

1.1 De l'estime de soi à la reconnaissance de l'autre

Ce que Ricœur nous permet de comprendre, c'est que l'estime de soi est non seulement au principe de notre subjectivité mais qu'elle est aussi au principe de notre relation à autrui. Dit autrement, l'estime de soi est simultanément affirmation de soi et reconnaissance d'autrui. « [...] Si l'on demande, écrit Ricœur, à quel titre le soi est déclaré digne d'estime, il faut répondre que c'est à celui de ses capacités [...] Le discours du « je peux » est certes un discours en *je*. Mais l'accent principal est à mettre sur le verbe, sur le pouvoir-faire [...] » (Ricœur, 1990, p. 212). Cela signifie que l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir : capacité à dire, capacité à raconter, capacité à entreprendre, capacité à faire, capacité à réaliser un projet et à le mener à son terme... Ce que l'on appelle aujourd'hui en philosophie « l'agentivité » est précisément la faculté d'action d'une personne : sa capacité à agir sur les choses, sur son environnement, et bien sûr, sur sa propre vie. Si l'estime de soi est liée à notre capacité d'agir, alors la pire des insultes, celle qui frappe l'élève en son cœur, celle qui l'humilie et qui d'une certaine manière le ruine, est celle qui le traite d' « incapable » ou de « bon à rien² ».

Dire de l'estime de soi qu'elle est liée à la capacité d'agir, c'est dire quelque chose d'essentiel. C'est déjà dire que nous ne nous apprécions pas de manière directe et immédiate, mais que c'est en appréciant les actions et les actes que nous posons que nous apprenons à nous estimer. Nous nous estimons que parce que nous sommes l'auteur de nos actes. Si nous étions de simples forces agissantes ou de simples instruments, nous ne nous estimerions point. Ce que nous estimons, en nous-mêmes, c'est notre capacité à dire, à raconter, à construire, à organiser, à entreprendre; ce que nous estimons en nous-mêmes n'est finalement rien d'autre que notre propre humanité. C'est pour cette raison que s'estimer, c'est aussi estimer autrui car l'humanité est précisément ce l'on a en partage. L'estime de soi n'est donc pas l'estime du moi. « Dire soi, écrit Ricœur, n'est pas dire moi » car le soi implique toujours l'autre que soi. (Ricœur, 1990, p. 212).

L'estime de soi est donc le contraire du narcissisme, de l'égoïsme ou de l'autosatisfaction béate. Car dans le moment même où je m'estime, j'estime l'humanité en moi-même comme en tout autre. Nous pouvons maintenant comprendre qu'à la différence de l'égoïsme, qui est un sentiment naturel, l'estime de soi est toujours une lente conquête. En effet, l'estime de soi oscille inévitablement entre un sentiment de fragilité qui menace ma capacité d'agir (Suis-je vraiment capable de faire cela ?) et un phantasme d'omnipotence qui me laisse croire que je m'appartiendrais d'emblée (Je veux

² Si l'estime de soi est liée à la capacité de faire et d'agir alors l'humiliation est atteinte à ce pouvoir-faire. « Ce qu'on appelle humiliation – caricature horrible de l'humilité – n'est autre chose que la destruction du respect de soi, par-delà la destruction du pouvoir-faire, » (Ricœur, 1990, p. 257).

donc je peux, comme s'il suffisait de vouloir pour pouvoir). Pour pouvoir, pour pouvoir faire, il faut croire en soi. Mais on ne croit en soi que parce que quelqu'un d'autre croit déjà en nous. C'est là que le maître entre en scène.

1.2 Le lieu de la conquête

Avant d'examiner toutes les implications éthiques de ce que nous venons de dire, avant de passer de l'élève au maître, nous voudrions résumer de la manière la plus limpide qui soit les acquis de notre excursion dans la pensée de Paul Ricœur.

1/ L'estime de soi est au principe de notre subjectivité, avons-nous dit. Si l'identité d'une chose est toujours relative aux caractéristiques qu'elle possède (cette chose est ronde, rouge, rugueuse...); l'identité d'une personne est, elle, en revanche relative à l'exercice de certaines capacités : savoir raconter, dessiner, compter, expliquer...

2/ Ce que j'estime en moi-même c'est ma propre humanité, qui n'est finalement rien d'autre que l'humanité commune. D'où l'on voit que l'estime de soi est inséparable de l'estime de l'autre et que nous ne saurions la confondre avec ce sentiment naturel qu'est l'égoïsme.

3/ L'estime de soi ne peut être qu'une lente conquête qui requiert certes de croire en soi mais qui, plus fondamentalement, exige l'appui de ce que l'on pourrait appeler un « allié éthique ». Car, comme le dit encore Ricœur, c'est un autre, c'est « un autre (qui en comptant sur moi, me constitue responsable de mes actes » (Ricœur, 2003, p. 130).

Nous voudrions compléter ce rappel par deux remarques. Première remarque : le lieu de cette conquête est précisément l'école. Relisons Hegel :

La vie dans la famille est [...] un rapport du sentiment, de l'amour [...]. L'enfant y a une valeur (propre) parce qu'il est l'enfant... A l'école, [...], l'activité de l'enfant [...] n'est plus abandonnée à l'arbitraire et au hasard, au plaisir et au penchant du moment : l'enfant apprend à déterminer son agir d'après un but et des règles, il cesse de valoir à cause de sa personne et commence à valoir suivant ce qu'il fait... (Hegel, 1990, p. 108).

En d'autres termes, au sein de la famille, la valeur de l'enfant est indexée sur le seul fait d'être. Il vaut car il est, il est l'enfant, le fils, la fille. Être, c'est déjà valoir. A l'école, sa valeur n'est plus seulement indexée sur le fait d'être, elle aussi et surtout liée à ce qu'il fait. L'école substitue au primat de l'identité celui de l'activité. Elle inscrit le mérite dans l'ordre du faire et de l'agir, c'est à ce titre qu'elle est le lieu par excellence de la conquête de soi ou du... désespoir de soi.

Seconde remarque. La notion de « capacité » a une traduction sur le terrain politique avec la notion de « capabilité » telle que la définissent Sen et Nussbaum. Une capabilité n'est pas simplement une capacité mais un ensemble de libertés et de possibilités ouvertes par la combinaison de capacités (personnelles) et d'un environnement (politique, social et économique) (Nussbaum, 2012, p. 37). Les capabilités s'adossent à des capacités sans s'y réduire. « Dans cette approche, note Nussbaum, la question principale à poser lorsque nous comparons les sociétés pour voir si elles sont fondamentalement décentes et justes est la suivante : « Qu'est-ce que chaque personne est capable de faire et d'être ? » (Nussbaum, 2012, p. 37). C'est bien parce que l'école a l'importante mission de préparer en amont l'avènement de l'homme capable qu'elle doit être, toujours selon les analyses de Nussbaum, une institution « obligatoire » (Nussbaum, 2012, p. 46).

2. Les vertus morales du professeur

2.1 Compétence ou éthique professionnelle ?

Nous voudrions dans cette seconde section expliciter les implications éthiques de ce que nous venons de dire. Répondre en somme à la question « quelle éthique pour promouvoir l'estime de soi ? » Il s'agit bien d'une éthique et non d'une simple compétence. Nous connaissons le succès que rencontre aujourd'hui cette notion de compétence éthique³. Elle est généralement pensée comme un avatar de la compétence linguistique qui est la capacité à produire un ensemble infini d'énoncés (les performances). La compétence éthique, à l'instar de celle-ci, est une aptitude à réagir de manière éthique dans les différentes situations professionnelles que l'on rencontre. Sa seconde caractéristique est d'être formelle et au service de normativités déjà-là comme le droit, les normes déontologiques ou les usages sociaux. Enfin, elle se décompose en un ensemble d'habiletés (comme par exemple la capacité à identifier un enjeu éthique dans une situation donnée; la capacité à identifier les conséquences pour soi et pour les autres de certains choix, ou encore la capacité à comparer et à pondérer, le cas échéant, certaines obligations...), habiletés qui lui donnent une tournure intellectualiste. On ne voit pas très bien, à vrai dire, ce qui distingue la compétence éthique d'un professeur de celle d'un parent ou de celle d'un éducateur en institution. Nous pouvons opposer à cette conception formaliste et intellectualiste de l'éthique la notion d'éthique professionnelle. Il y a autant d'éthiques professionnelles que de professions car toute éthique professionnelle est, par définition, substantielle. Il y a une éthique du professeur qui n'est ni celle du juge, ni celle

³ Nous nous appuyons dans la suite de notre propos pour critiquer la notion de compétence éthique sur deux articles de Luc Bégin, « La compétence éthique : la comprendre, la valoriser », dans L. Bégin, *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Québec, Les éditions Nota Bene, 2014, p. 173-216 et « La compétence éthique en contexte professionnel », dans L. Langlois *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2014, 2^{ème} édition, p. 129-146.

du médecin. Comment définir une éthique professionnelle ? Nous pouvons retenir trois caractéristiques (Prairat, 2015, p. 20-22).

1/ **C'est une éthique publique.** Une éthique professionnelle n'est pas le prolongement, la projection ou la simple externalisation d'une morale privée dans l'univers du travail. C'est une éthique publique dans la mesure où elle se rapporte à une activité publique. Cela étant, il ne faut pas trop imperméabiliser la césure privée/professionnelle, car une éthique professionnelle ne se construit jamais *ex-nihilo* mais toujours à partir d'un déjà-là, d'un souci moral déjà présent.

2/ **C'est aussi une éthique commune.** Toute formation professionnelle a bien évidemment une incidence sur la personne mais elle n'est pas à strictement parler une formation personnelle. L'éthique professionnelle qui accompagne le procès de formation a toujours vocation à être partagée par l'ensemble des membres de ladite profession car, comme le dit très justement Durkheim, elle est « une forme spéciale de la morale commune » (Durkheim, 1995, p. 77).

3/ **C'est enfin une éthique particulière.** Particulière au sens où elle est liée à une activité particulière qui poursuit un but particulier et qui est organisée par des normes particulières. On comprend dès lors que les problèmes éthiques de nature professionnelle sont, en partie, des problèmes spécifiques.

L'éthique professorale, telle que nous l'envisageons, articule trois vertus morales (la justice, la sollicitude et le tact) complémentaires et parfaitement ajustées à la dimension relationnelle du métier d'enseignant. Elle répond également, comme nous le montrons ci-dessous, aux deux modalités de notre fonctionnement cognitif (Kahneman, 2012). La première modalité est intuitive, elle fonctionne de manière automatique et génère des émotions. La seconde modalité, incarnée notamment par la vertu de justice, correspond au raisonnement, elle est explicite, contrôlable et requiert un effort intellectuel. Présentons ces trois vertus en commençant par celle qui est peut-être la plus importante.

2.2 Les deux sens de la justice

Il faut envisager la justice professorale selon deux perspectives distinctes car le professeur peut se rapporter à l'élève de deux manières différentes. Nous ne sommes pas ici d'une grande originalité, nous mettons nos pas dans ceux d'Aristote (Aristote, 2007, Livre V). Tout d'abord, le professeur se rapporte à l'élève en tant que celui-ci est un sujet de droits. Il y a des droits de l'enfant, il y a maintenant des droits de l'élève. Or, en tant qu'il se rapporte à des sujets de droits, le maître juste est celui qui respecte les textes, il n'est pas au-dessus du droit et des lois. Ce n'est pas du formalisme, mais l'assurance donnée à tous qu'ils seront traités de la même manière, dans le respect de leurs

prérogatives même quand ils seront sanctionnés, car il arrive parfois que les élèves fassent des bêtises. Ce qui est en jeu ici, pour le dire avec Honneth, c'est la reconnaissance sous la forme du respect de soi (Honneth, 2013)⁴. Être juste, c'est donc, déjà, respecter la légalité, les règles, ce qui est légal. Or, l'enseignant ne s'adresse pas seulement à des élèves-sujets de droits qui, saisis sous cet angle, se ressemblent les uns les autres. Nous ne saurions en effet distinguer un sujet de droits d'un autre sujet de droits.

Il s'adresse aussi à des élèves apprenants qui, appréhendés cette fois sous l'angle de leurs capacités, apparaissent très différents les uns des autres. Sujets qui n'ont pas les mêmes motivations, les mêmes désirs d'apprendre et de réussir, sujets qui n'ont pas eu les mêmes chances, les mêmes soutiens familiaux. Cette différence – qui est celle du rapport social et épistémique au savoir – l'école ne saurait y être indifférente. En tant qu'il s'adresse à des élèves qui sont des sujets apprenants très différents les uns des autres, le maître juste fait vivre la dialectique de l'égalité et de l'inégalité. Égalité dans les exigences et les attentes. Tous les élèves sont sollicités pour réussir; égalité dans les visées au nom d'une égale perfectibilité. Inégalité, en revanche, dans les moyens mis en œuvre, les soutiens, les appuis, les aides; inégalité dans l'accompagnement au nom de difficultés d'apprentissage bien réelles mais toujours contingentes. La justice ne se manifeste donc pas dans le seul moment de l'évaluation qui, nous dit-on, doit être bienveillante, elle doit s'inscrire plus fondamentalement dans l'organisation même de l'acte d'enseigner.

La justice magistrale se décline donc selon deux versants. Le respect de la légalité en tant que le maître s'adresse à des élèves qui ont des droits, les mêmes droits (droit à la parole, droit à être écouté, à être accueilli...), et le souci de l'équité en tant qu'il s'adresse à des élèves apprenants qui, eux, sont toujours des sujets singuliers aux capacités différentes. Mais la vertu de justice pour essentielle qu'elle soit, requiert la compagnie de deux autres vertus pour donner consistance et chair à l'éthique professorale.

2.3 La vertu de sollicitude

Elle est, nous dit Fabienne Brugère, « la capacité de se soucier des autres et la conduite particulière qui consiste à se préoccuper d'autres identifiés par un besoin ou une vulnérabilité trop grande » (Brugère, 2011, p. 25). Attention à celui qui est dans la difficulté car apprendre est souvent un exercice aride et parfois, pour certains, un moment périlleux. La sollicitude est par-delà le « se soucier » un « prendre soin ». Elle anticipe les demandes et les requêtes, elle devance les revendications et les appels. La sollicitude, dit

⁴ Honneth reconnaît trois moments dans le processus de reconnaissance : le moment qui correspond à l'expérience de l'amour (qui permet la confiance en soi), le moment de la reconnaissance juridique (qui permet le respect de soi) et le moment de la solidarité (qui permet l'estime de soi).

encore Alain Renaut, désigne « ce sentiment de responsabilité que nous éprouvons envers autrui, y compris en l'absence de revendication de sa part au nom d'un quelconque droit : elle conduit à lui apporter, dans la diversité des situations où l'inquiétude, la souffrance, le désespoir le rendent particulièrement vulnérable, ce que désignons avec le plus de simplicité et de précision quand nous parlons d'un soutien moral » (2002, p. 367). Elle invite le maître à apporter à l'élève confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance, une forme de réconfort.

Il est vrai que nul ne songe aujourd'hui sérieusement à remettre en cause les droits qui accordent de légitimes prérogatives aux élèves au sein des lieux d'enseignement. L'élève est, cela ne fait plus débat, un sujet de droits et la vertu de justice – dans son versant légaliste – y veille. Mais nul n'imagine non plus que ces droits épuisent les obligations du maître, sauf à oublier précisément la dimension de fragilité qui constitue l'élève dans le moment même où il apprend. Il serait donc regrettable que l'importance pleinement justifiée que nous accordons aux droits entendus comme prérogatives subjectives nous fasse perdre de vue cette autre dimension du sujet qui appelle de nous des attitudes qui peuvent prendre des formes aussi diverses que celles de l'aide, de l'attention ou de l'encouragement (Renaut, 2002, p. 368). Il existe donc outre le respect des droits (dus aux élèves) et l'accomplissement des obligations strictement professionnelles (demandées par l'institution) une exigence de bienveillance qui empêche toute manifestation de suffisance, celle-là même que témoigne parfois d'un air narquois celui qui s'estime libéré de toute demande une fois qu'il s'est acquitté du prescrit et du réglementaire.

2.4 Le tact, souci de la relation

En écrivant *La morale du professeur* (2013), j'ai été frappé de voir l'importance du tact dans les métiers du soin et son absence quasi-totale dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Le monde de l'enseignement et de l'éducation ignore le tact. Il y a bien quelques références ici et là mais, dans celles-ci, le tact est toujours instrumentalisé. Lorsque par exemple Herbart, digne successeur de Kant à Königsberg, évoque le tact dans sa fameuse *Allgemeine Pädagogik* (1806/2007) il s'agit d'un tact didactique : épouser au mieux le rythme d'acquisition des élèves. Or le tact est un art de juger et une manière de se conduire respectueuse des personnes et des circonstances. Il est à la fois l'un et l'autre, un art de juger qui se prolonge dans une conduite et une manière d'être orientée et guidée par une appréciation appropriée de la situation. Le tact est une qualité qui se révèle et excelle dans le jeu des échanges et des interactions. Il nous renvoie à l'idée d'un geste adéquat ou d'une parole juste. Conscience aiguë de ce qui mérite d'être dit et de la manière dont il faut le dire mais aussi de ce qui doit être tu. Mais il n'est pas seulement sens de l'à-propos, il est aussi sens de l'adresse (Goubet, 2005, p. 17-22). Si le sens de l'à-propos témoigne d'un sens de la mesure et de la nuance, le sens de l'adresse

atteste d'une capacité à discerner et à reconnaître. S'adresser à Paul ce n'est pas parler à Jacques, et parler à Jacques ce n'est pas s'adresser à Pauline.

Nous nous tromperions si nous assimilions dans un mouvement de pensée un peu rapide le tact à la civilité, ils sont certes l'un et l'autre des attitudes qui manifestent qu'autrui compte et qu'à ce titre il mérite des égards. Mais au-delà de cet air de famille, tact et civilité sont distincts. Ce qui d'emblée les démarque c'est que la civilité est respect des conventions et des usages établis alors que le tact se manifeste là où précisément les préconisations viennent à manquer. Le tact est précisément là pour suppléer à cette absence. Il est vertu de l'intervalle, qualité de l'entre-deux. On peut inventorier les règles et les prescriptions de civilité pour en faire des recueils et des traités (à l'usage des enfants et des novices notamment), mais rien de tel avec le tact qui s'invente dans son effectuation même. Tout comme nous parlons de *vide juridique*, nous pouvons légitimement parler de « *vide social* » pour signifier ces moments soustraits à la codification des usages, le tact se manifeste dans ces interstices de vacance normative. Il y a dans le tact une intelligence des situations, une manière appropriée de s'ajuster à autrui. Il n'est pas simple habileté relationnelle mais bel et bien vertu professionnelle. Car il s'y manifeste une sensibilité à autrui où s'esquissent les premiers mots et, peut-être d'abord, les premiers silences d'une éthique de la parole.

3. La nécessaire exemplarité

3.1 La présence éthique

Justice, sollicitude, tact, l'éthique enseignante doit nouer ces trois vertus. La justice car elle est reconnaissance des droits et des mérites, la sollicitude car elle est attention à la fragilité singulière et le tact car il est souci du lien. On peut dire les choses d'une autre manière et dire que la justice est souci du collectif et des équilibres, que la bienveillance est souci des personnes prises individuellement et que le tact est souci de la relation elle-même⁵. Nous comprenons dès lors comment ces trois vertus donnent forme à ce que l'on peut appeler une présence éthique. On peut thématiser cette notion de présence en mettant en lumière les trois dimensions qui la constituent.

1/ La présence : c'est d'abord **un art d'être présent**, présent à soi, aux élèves, être en résonance avec la classe, avec le groupe avec lequel on travaille. D'un mot : être impliqué.

⁵ Nous avons déjà abordé cette question essentielle du maintien du lien dans nos travaux sur la sanction (Prairat, 2002, p. 117-121), situation délicate car celle-ci menace toujours de dégrader la qualité de la relation voire de la rompre. La sanction ne doit jamais « couper les ponts ». Il faut garder le contact, conserver la confiance, voilà la condition première de l'action éducative. Qu'importe le projet, l'objectif ou encore l'intention théorique si autrui se dérobe, le plus beau des plans éducatifs est déjà compromis. Cette peur de la rupture est une constante pédagogique, elle est l'angoisse éducative par excellence.

2/ La présence : c'est aussi **un art d'être au présent**, être là, ici et maintenant, dans l'immédiate actualité de ce qui se déploie. Être disponible en somme.

3/ La présence : c'est enfin **un art du présent** au sens de ce que l'on donne, le présent, le cadeau : don de son temps, de son savoir-faire, de son énergie...

La présence est une manière d'être. Disons les choses sur un mode moins conceptuel et plus phénoménologique. « Lorsque [...] nous évaluons les autres, écrit la romancière et philosophe Iris Murdoch, nous ne considérons pas seulement les solutions qu'ils apportent à des problèmes pratiques précis, nous considérons quelque chose de plus subtil [...] qui apparaît dans leur manière de parler ou de se taire, les jugements qu'ils portent [...] ce qu'ils trouvent attirant ou louable, ce qu'ils trouvent drôle, en un mot les configurations de leur pensée qui apparaissent sans cesse dans leurs réactions et leurs conversations » (Murdoch, 1997, p. 80). La présence comme manière d'habiter la classe. Comme manière d'agir et de réagir qui exprime une forme d'attention à ceux qui sont proches. C'est peut-être ainsi qu'il faut comprendre Lévinas lorsqu'il écrit que « le premier enseignement de l'enseignant, c'est sa présence même d'enseignant » (Lévinas, 2001, p. 102). À Arendt affirmant en une formule célèbre que, vis-à-vis de l'élève, le maître se signale en disant : « Voici notre monde », Lévinas lui répond plus modestement que le maître se signale d'abord en disant : « me voici ». Et ce « me voici » ne doit pas être entendu comme un « j'assume » mais comme un « j'assume », il n'est pas prise de pouvoir mais prise de risque. On comprend dès lors que la nécessaire vertu de justice, soucieuse des rapports et des équilibres, des droits et des mérites, requiert d'être lestée; mieux encore, d'être complétée par deux autres vertus : la vertu de sollicitude et la vertu de tact.

3.2 Une exemplarité non héroïque

L'exemplarité professorale, la nécessaire exemplarité professorale, n'est finalement rien d'autre que la fidélité à ces trois grands principes moraux. Il est parfois difficile d'être rousseauiste car, contrairement à ces illustres contemporains que sont Kant et Condorcet, Rousseau ne pense pas l'école. Il parle d'éducation et d'apprentissage (*Émile ou de l'éducation*, 1762), il parle la même année de politique et de démocratie (*Du contrat social*, 1762) mais il ne pense pas ce qui précisément permet d'articuler l'éducation et le politique : l'École. Émile et son précepteur Jean-Jacques dialoguent en terrain vague, « loin des noires mœurs de la ville », dans une sorte de *no man's land* institutionnel où rien n'est vraiment balisé et assigné (Rousseau, Livre I). Rousseau n'a pas d'autre modèle à nous proposer que celui de la relation préceptorale qui est le modèle de l'éducation nobiliaire de son temps. En revanche sur la question de l'exemplarité, Rousseau vise juste. Lisons-le. « Une autre erreur que j'ai combattue, mais qui ne sortira jamais des petits esprits, c'est d'affecter toujours la dignité magistrale et de vouloir passer

pour un homme parfait dans l'esprit de votre disciple. [...] Montrez vos faiblesses à votre élève si vous voulez le guérir des siennes; qu'il voie en vous les mêmes combats qu'il éprouve, qu'il apprenne à se vaincre à votre exemple [...] » (Rousseau, Livre IV).

L'exemplarité n'est pas à chercher du côté de la perfection, d'une impossible perfection qui d'ailleurs à bien y réfléchir n'a guère de vertu éducative, mais tout au contraire du côté d'une fidélité silencieuse à quelques grands principes. C'est cette fidélité, cet engagement obstiné et sans emphase qui rend le professeur respectable aux yeux de ses élèves. L'exemplarité professorale – et ce n'est pas un paradoxe de dire cela – est une exemplarité ordinaire. Elle ne lui demande pas d'être un surhomme. Tout professeur peut alors raisonnablement souscrire à cette conception non héroïque de l'exemplarité. Or, une fidélité à des principes, une fidélité à une réalité qui n'est pas de l'ordre de la force, la philosophe Simone Weil appelle cela « sainteté » (Weil, 1963). En ce sens, il peut y avoir de la sainteté au cœur de l'école laïque. Elle ne réside ni dans l'exaltation d'un dévouement sans limite ni dans l'assomption d'une vocation sans borne mais plus modestement dans une fidélité silencieuse à quelques grands principes.

S'il faut vraiment conclure...

De l'élève au maître, de l'estime de soi à l'éthique, de l'éthique entendue comme mode de régulation à l'éthique comprise comme modalité d'accompagnement et d'enseignement : tel est le parcours que nous avons esquissé dans ce bref article. Nous avons montré qu'une éthique professorale, centrée sur l'estime de soi, est une éthique qui tente de nouer trois grandes vertus : la justice, la sollicitude et le tact. Nous avons également montré que l'exemplarité professorale, et ce n'est pas un paradoxe de dire cela, est une exemplarité ordinaire. L'éthique professorale n'est donc pas une éthique surrogatoire, elle ne requiert ni le sacrifice, ni l'héroïsme⁶. Elle n'en demeure pas moins exigeante dans la fidélité qu'elle demande. Elle nous rappelle finalement que l'éthique, selon la belle et simple formule de Deleuze, c'est tout simplement « [d']être à la hauteur de ce qui nous arrive ». Et c'est déjà beaucoup.

⁶ Pour Rawls (1997, p. 519), une morale surrogatoire peut se déployer dans deux directions différentes : l'amour de l'humanité et la maîtrise de soi. Dans la première perspective (que l'on peut qualifier de téléologique), l'homme moral se manifeste par des actes en faveur du bien commun et ses vertus sont la générosité, l'humilité et l'oubli de soi. Dans la seconde perspective (déontologique), orientée vers la maîtrise de soi, l'homme moral manifeste des vertus de courage, de magnanimité et de contrôle de soi. Ces deux morales, selon Rawls, nous renvoient respectivement à la morale du saint et à celle du héros. Sur cette question des morales surrogatoires, on peut se reporter à notre ouvrage *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2014, p. 15-16.

Références

- Aristote (2007). *Éthique à Nicomaque*, traduit par J. Tricot, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Bégin, L. (2014). « La compétence éthique : la comprendre, la valoriser », dans L. Bégin, *Cinq questions d'éthique organisationnelle*, Québec, Les éditions Nota Bene, p. 173-216.
- Bégin, L. (2014). « La compétence éthique en contexte professionnel », dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2^{ème} édition, p. 129-146.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du care*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- Durkheim, E. (1995). *Leçons de sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Quadrige.
- Goubet, J.-F. (2005). *Qu'est-ce que le tact pédagogique ? Essai d'une définition philosophique*, Actes du colloque de la journée d'étude du 25 mai, IUFM Nord-Pas de Calais, p. 17-22.
- Hegel, G. W. F. (1990). *Textes pédagogiques*, traduction et présentation B. Bourgeois. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, Discours du 2 septembre 1811.
- Herbart, J.-F. (2007). *Tact, autorité et sympathie en pédagogie*, présentation J. Tilmant, préface de G. Weigand. Paris, Economica, coll. Anthropos.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Gallimard, coll. Folio-essais.
- Kahneman, D. (2011). *SYSTEME 1/ SYSTEME 2. Les deux vitesses de la pensée*, traduit par R. Clarinard. Paris, Flammarion.
- Lévinas, E. (2001/1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris, Le Livre de poche, Kluwers Academic.
- Murdoch, I. (1997). « Vision and Choice in Morality », dans *Existentialists and Mystics. Writings on philosophy and literature*, Londres, Chatto & Windus, p. 76-98.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?*, traduit de l'anglais (Etats-Unis) par S. Chavel. Paris, Climats/Éditions Flammarion.
- Prairat, E. (2001). *La sanction en éducation. Idées, résultats et problèmes*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

- Prairat, E. (2016). *Ce qu'enseigner veut dire*, publié le 8 février 2016 sur le site de philosophie de l'éducation *skholè*. [En ligne] <http://skhole.fr/ce-qu-enseigner-veut-dire-par-eirick-prairat>, consulté le 27 juin 2017.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*, traduit par C. Audard. Paris, Éditions du Seuil.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants. Contribution à une histoire philosophique de l'enfance*, Paris, Bayard/Calmann-Levy.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, coll. L'ordre Philosophique.
- Ricoeur, P. (2003). « Responsabilité et fragilité », *Autres temps. Cahiers d'éthique sociale et politique*, n°76-77, p.127-141.
- Rousseau, J.-J. (1773/1762). *Du contrat social*, présentation H. Guillemin. Christian Bourgois éditeur, coll. 10/18.
- Rousseau, J.-J. (1762/1762). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Weil, S. (1963). *La pesanteur et la grâce*, Paris, Union Générale d'Édition, 10/18.