

L'ETHIQUE DANS LA RELATION PEDAGOGIQUE

Journée inaugurale du GEFERS,
Paris, le 4 avril 2009

Marie-Thérèse Weber

Parler d'éthique dans la relation pédagogique nécessite de définir même brièvement l'éthique, la relation pédagogique et l'articulation entre les deux.

ETHIQUE

Nous avons tous une représentation des concepts d'éthique, morale, déontologie, droit ainsi qu'une certaine connaissance que nous avons développée dans nos pratiques professionnelles et enrichie de nombreuses références bibliographiques.

Ceci ne permet pas pour autant d'être en capacité de traiter des ambiguïtés des définitions de l'éthique mais au moins de faire des choix parmi celles-ci. J'ai retenu celle qui me paraissait bien adaptée au sujet que nous avons à traiter.

Pour Emmanuel LEVINAS, « *l'éthique est l'obligation qu'on s'impose à soi-même, la responsabilité que l'on prend pour garantir sa propre liberté conjointement à celle d'autrui avec lequel on est en interaction* ». ¹

Peut-être faut-il distinguer deux aspects au concept d'éthique :

- le premier serait de l'ordre de l'éthique en tant que valeur admise par une personne dans le rapport qu'elle a à l'humain et qui situe l'être dans son rapport au monde. C'est ce qu'Eugène Enriquez appelle « *l'éthique de la conviction* » ²

- le deuxième nous amènerait à considérer le débat éthique qui qualifie une réflexion portée sur une situation spécifique pour laquelle ni le droit ni la morale n'apportent de réponses satisfaisantes. Il nécessite un arbitrage spécifique dans une situation donnée. Celui-ci se prend collégialement au regard des règles juridiques, morales, déontologiques bien que ces dernières n'aient pu suffire pour y répondre. Cet arbitrage conduit à une décision rationnelle, prise obligatoirement en groupe, dans un contexte où la délibération est possible, les choix ouverts, par des personnes qui ont une liberté de pensée et qui ont conscience que la réponse apportée n'est ni certaine ni reconductible mais qu'elle est, si ce n'est la meilleure, au moins la moins mauvaise. C'est ce qu'Eugène Enriquez appelle « *l'éthique de la discussion* » ³, que Paul Ricoeur appelle encore « *l'éthique appliquée* » par référence à l'éthique plus générale appelée parfois « *éthique fondamentale* ».

Il ne faut sûrement pas établir de hiérarchie dans ces différentes approches mais leur distinction aide à la compréhension de l'usage que l'on peut faire des concepts. Il faut néanmoins rester vigilant et ne pas les employer abusivement au risque de les banaliser voire de les instrumentaliser pour servir des causes aux finalités utilitaires imprécises voire douteuses.

Alors peut-on parler d'éthique de la relation ? Pour cela, nous allons d'abord définir la relation et particulièrement la relation pédagogique

¹ LEVINAS E. Ethique et infini, (dialogues d'Emmanuel Levinas et Philippe Nemo), Paris, Fayard, coll. "L'Espace intérieur", 1982

² ENRIQUEZ Eugène, Les enjeux éthiques dans les organisations modernes, *Sociologie et sociétés*, 1993, pp. 25-37.

³ ENRIQUEZ Eugène, Les enjeux éthiques dans les organisations modernes, *Sociologie et sociétés*, 1993, pp. 25-37.



RELATION PEDAGOGIQUE

La relation est une interaction sociale qui implique une rencontre, dans un contexte institutionnel déterminé qui est, dans la situation qui nous préoccupe, une situation d'enseignement. Elle est donc pédagogique dans la mesure où elle fait référence à des finalités de formation, des apports en terme de contenu, des outils et méthodes pédagogiques mais aussi et surtout, elle concourt à la construction du sujet. C'est dans la mesure où la formation participe à la construction du sujet en tant qu'« être » qu'elle est éducative.

« *La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage les êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine* »⁴.

Cette aventure humaine inscrite dans un « héritage culturel » et dans un rapport à l'altérité impose une réflexion de nature éthique dans la mesure où elle nécessite une affirmation des valeurs et une conception de l'homme dans la société. « *C'est le devenir d'un homme et d'une humanité qui est au centre du processus éducatif* » et « *tout projet éducatif ne peut naître que d'un projet de société* »⁵

LIENS ENTRE ETHIQUE ET RELATION PEDAGOGIQUE

Pour faire des liens entre éthique et relation pédagogique, j'organiserai mon propos autour de cinq grands points :

- la représentation qu'a le formateur de l'apprenant,
- la notion de dépendance voire d'interdépendance dans la relation pédagogique,
- la place et le rôle de la séduction dans l'acte d'enseigner,
- l'usage du pouvoir,
- la liberté d'apprendre.

La représentation de l'apprenant

Nous fonctionnons avec une certaine conception de l'homme construite sur des représentations, sorte de déjà là, faisant passer la réalité par des filtres divers, subjectifs, donnant une connaissance partielle et une appréhension fantasmagorique de l'existant. L'enseignant agit en fonction des représentations qu'il a des étudiants, de leur désir d'apprendre et de leurs modes d'apprentissage.

Ceci va influencer sa manière d'être et d'agir. De nombreuses expériences ont été faites en pédagogie montrant les effets de ces représentations (meilleurs résultats à une classe prétendue très bonne et inversement).

Organiser les représentations, c'est chercher à les formaliser, leurs donner corps, par là même rassurer et permettre ainsi au formateur de se défendre d'une réalité trop angoissante qu'il ne veut ou ne peut pas voir. P. Ricoeur développe dans un ouvrage intitulé « Soi-même comme un autre », la difficulté de reconnaître l'autre dans son altérité. Le rapport à l'autre est douloureux parce qu'il fragilise notre propre identité. L'organisation des représentations permet une certaine mise à distance permettant de lutter contre l'angoisse.

C'est ainsi que se construit cette supposée « connaissance de l'autre ». Celle-ci conduit alors le formateur à décider de ce qu'il croit bon pour l'enseigné, voire, dans nos formations soignantes, à établir un profil du « bon soignant ». La manière dont se construit la représentation du futur « bon soignant » nous interroge d'autant plus qu'elle sert de référence dans les évaluations, en particulier celles qui visent les savoirs-être. Ce qui est alors évalué, est sans doute la distance qu'il y a entre l'attitude de l'évalué dans une situation donnée et celle qu'imaginerait avoir l'évaluateur en

⁴ POSTIC M. La relation éducative, PUF, 1^{ère} édition, 1979, 4^{ème} édition 1990

⁵ POSTIC M. La relation éducative, PUF, 1^{ère} édition, 1979, 4^{ème} édition 1990,



pareille circonstance. C'est donc pour l'évaluateur, une référence à un autre lui même qui ne peut-être que parfait.

L'évaluation est un jugement. C'est quand celui-ci porte sur des attitudes que les jugements deviennent de vrais marqueurs sociaux et que la simplification abusive de certains traits caricaturaux stigmatisent la personne au point de la confondre avec son apparence réelle ou supposée : elle est agressive, il est irrespectueux,.... Cette catégorisation peut se faire tout autant en positif qu'en négatif. Catégoriser un apprenant de très bon élève, c'est lui enlever le droit à l'erreur, à des fragilités passagères, c'est l'enfermer dans un état dont il ne sortira, nous dit M. Postic, que par la résignation ou la révolte. Les catégorisations négatives sont autant de préjugés, de stéréotypes souvent reflets d'un conformisme social. L'apprenant ainsi catégorisé, n'aura plus qu'à correspondre à la représentation que le formateur a de lui. Ceci peut alors non seulement perturber son rapport au savoir, mais aussi l'enfermer dans un rôle qui peut l'amener à modifier la manière même qu'il aura de se percevoir en tant qu'« être en construction » capable de développer une pensée libre.

Relation pédagogique et dépendance

La relation pédagogique est un accompagnement, c'est-à-dire un « chemin fait avec » et non « à la place ». Mireille Cifali⁶ définit l'accompagnement comme « *une altérité en acte* ». Cependant elle met en garde contre la tentation qu'il y aurait à « *considérer l'accompagnement comme un outil qui rendrait forcément bon* ». Il peut effectivement exister certaines dérives. Le formateur peut se vivre comme celui qui sait et qui, généreusement, doit donner son savoir aux apprenants. Si l'altruisme se définit comme la propension désintéressée à se consacrer aux autres, d'autres auteurs développent l'idée qu'il n'y a pas de don sans contre don. Quel pourrait être le bénéfice de cette apparente générosité ? La réponse n'est pas évidente et peut même être bien inconsciente ce qui n'empêche pas la réflexion. Cet accompagnement bienveillant mais non obligatoirement souhaité par l'apprenant, peut le priver de la possibilité de désirer acquérir les savoirs et in fine de se les approprier. Dans ce cas, l'enseignement est bien donné mais la formation sera non acquise et entre les deux la question de la place du sujet donc de l'éthique doit être posée.

Tout système de formation répond à des organisations normées qu'il s'agisse de contenu, de validation, de certification, etc. L'apprenant, s'il veut valider sa formation, a-t-il réellement le choix de faire autrement que de se soumettre à la norme. Et d'ailleurs le souhaite-t-il ? La norme en tant que référence est sécurisante, elle fixe les exigences, donne les orientations. Or, l'enseignement est l'expérience de l'inconnu dans la mesure où, quelles que soient les normes préalablement fixées, l'évolution de l'apprenant, en tant qu'être, est imprévisible tout comme son appropriation des savoirs. Cette imprévisibilité contraint à regarder avec humilité les pratiques pédagogiques.

Pour que l'enseignement devienne « savoir » il faut une mise à distance, une confrontation avec les représentations. C'est seulement lorsque l'apprenant sera en mesure de donner du sens à ce qu'il apprend qu'il y verra autre chose que des informations à mémoriser pour être en capacité de les restituer le moment venu, plus d'ailleurs pour répondre aux exigences d'une évaluation que dans une perspective d'intégration à visée professionnelle ou de développement personnel.⁷ C'est quand il y a perte de sens et besoin de conformité aux exigences de l'évaluation que peuvent se mettre en place des comportements de type faire semblant, tricherie, copiage, ... qui touchent

⁶ **CIFALI, Mireille.** Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement. Sous la direction de CHAPPAZ, G. (dir.), Accompagnement et formation. Marseille : Université de Provence et CRDP, 1998, p. 119-160

⁷ Jacquard A. Nouvelle petite philosophie. Edition stock, 2005. paru en livre de poche 2007, page 171 « *L'essentiel d'un enseignement n'est pas son contenu, il est l'attitude intérieure qu'il provoque chez l'enseigné. Quand le professeur d'histoire rappelle que la bataille de Marignan a eu lieu en 1515, il n'apporte rien de vraiment utile s'il ne provoque pas chez l'élève la question « qu'allait donc faire l'armée du roi de France à Marignan ? »*



nécessairement à la dignité de l'apprenant en tant que personne dès lors qu'il accepte de réfléchir sur ses actes. Il est bien difficile de tirer de la fierté ou de la satisfaction de ce type de comportement. Ces attitudes sont autant de freins au développement de la responsabilité et de l'autonomie.

Quand bien même le formateur prône des valeurs d'autonomie, celles-ci ne peuvent pas se décréter. Pour acquérir de l'autonomie il faut une maturité, il faut avoir été à un moment accompagné, conduit, guidé avec confiance, puis avoir ressenti une relation de subordination, puis un besoin d'émancipation pour enfin arriver à s'affranchir. C'est dans ce cadre que se situe toute la dépendance affective et réciproque entre enseignant et enseigné, chacun ayant besoin de se sentir au moins reconnu si ce n'est aimé, empêchant par là toute confrontation réelle permettant une émancipation progressive et donc une maturité tant personnelle que professionnelle. Là encore l'élaboration de l'identification, l'acceptation de l'autre autrement que comme un autre moi-même, donc l'altérité soulèvent nécessairement des questions de nature éthique.

Formation et séduction

La relation pédagogique est sous tendue par la nécessité de soutenir l'attention de l'autre. Soutenir l'attention relève de l'intérêt au moins pour le sujet traité mais aussi pour le sujet qui le traite. L'enseignant est « *condamné à donner de sa personne psychique pour capter l'attention des élèves, les séduire par le regard et la parole* ». ⁸ Tous les pédagogues savent bien qu'il faut veiller à maintenir l'attention, à ne pas trop laisser les esprits s'évader en s'appuyant si possible sur la qualité du contenu mais aussi sur une certaine mise en scène porteuse du contenu, c'est bien là toute la musicalité qu'il convient de donner à la partition. Un travail en psychologie m'avait conduit à chercher les caractéristiques hystérisantes dans une situation pédagogique. Il s'agissait bien sûr de repérer les éléments du « caractère hystérique » et non de la pathologie. Il n'était pas question de faire un lien systématique et obligatoire entre hystérisation et formation même si un auteur comme Israël écrit « *plus le terrain se prêtera à la parure ou à la parade à tous les sens du mot, plus l'hystérique s'y risquera* ». Attention de ne prêter aucun sens péjoratif à ces attitudes qui sont partagées par un grand nombre de professionnels dans des professions diverses et variées. Classiquement, le formateur est le point central vers lequel les regards convergent, il se déplace, occupe l'espace, il professe : on parle de théâtralisation pédagogique.

Il y a dans le fantasme de former, l'idée de créer l'autre selon son désir. La relation pédagogique s'inscrit dans ce rapport au désir de l'autre.

C'est ce que montre le mythe de Pygmalion⁹ qui put épouser sa statue, son idéal de femme, après que la déesse de l'amour, Aphrodite lui eu donnée vie. Il y a deux faces au mythe de Pygmalion. L'une développe l'idée qu'une force de conviction est capable de transformer positivement la réalité, l'autre montre comment certains, pas forcément consciemment, peuvent souhaiter modeler l'apprenant pour qu'il corresponde à ses désirs.

En pédagogie on retrouve l'effet positif qui est de croire dans les capacités de progression de l'apprenant, cette sorte d'acte de foi est indissociable de la relation pédagogique. Ne pas croire l'autre capable de progresser est antinomique du concept même de formation. Inversement, ne concevoir la formation que sous l'angle de la volonté de façonner, de modeler l'autre, donc d'influencer son évolution en fonction des représentations du formateur et en dépit de l'attente de la personne en formation relève d'un positionnement nécessitant un questionnement éthique. C'est par la résistance de l'apprenant, induisant une blessure narcissique qui naît de l'insatisfaction du désir du formateur que se règlent parfois certaines situations d'évaluation. C'est alors la question piège posée non par intérêt pédagogique mais visant l'économie psychique du formateur, lui permettant ainsi une réparation de sa blessure narcissique.

Cette volonté de façonner peut aller jusqu'à la destruction de l'être qui résiste, c'est ce que nous montre Eugène Ionesco dans la pièce intitulée « la leçon » : E. Ionesco la définissait comme une

⁸ PUJADE –RENAUD C. cité par Postic page 230

⁹ Il existe des variantes selon que l'on se réfère à la mythologie où il est roi de chypre ou aux métamorphoses d'Ovide qui en fait un sculpteur en quête de l'épouse idéale



comédie tragique où le burlesque emmène au drame. La scène se déroule dans une petite ville de province et présente un cours particulier entre une jeune élève désireuse de se présenter au «doctorat total» et un vieux professeur. La pièce commence, par une leçon sur l'addition, à la très grande satisfaction du maître et de l'élève puisqu'il conclut « *Magnifique, Vous êtes magnifique. Vous êtes exquise. Je vous félicite chaleureusement, Mademoiselle. Ce n'est pas la peine de continuer. Pour l'addition vous êtes magistrale* ». Puis vient la soustraction dans une leçon où se mêlent les mathématiques et les sciences du langage. Devant les erreurs répétées de l'élève, le vieux professeur assoie toujours plus son pouvoir dans un dans un savoir devenu incompréhensible pour l'élève. Ils ne se comprennent plus. Il n'y a plus de sens, c'est la confusion : « *sachez seulement qu'il n'y a pas que des nombres. Il y a aussi des grandeurs, des sommes, il y a des groupes, il y a des tas, des tas de choses telles que les prunes, les wagons, les oies, les pépins, etc.* ». Plus la leçon avance, plus la non communication s'installe, et plus le professeur se durcit « *Attendez Mademoiselle, vous allez voir. Je vais vous faire comprendre* ». Progressivement, passant du comique au délirant, le vieux professeur, grisé par l'exercice de son pouvoir enferme d'abord son élève dans une absolue soumission puis la tue. A travers cette caricature de l'enseignement, l'auteur montre comment les méfaits du pouvoir sur autrui et l'échec de la communication peuvent conduire à la destruction de l'autre, symbolique bien sûr.

Relation pédagogique et pouvoir

La pièce d'E. Ionesco est une parodie mais elle nous amène à regarder la place du pouvoir dans la relation pédagogique. Détenir un savoir est souvent, voire toujours, détenir un pouvoir. Ceci découle d'un fantasme de toute puissance sur autrui et d'un désir d'emprise. Roger Dorey¹⁰ définit l'emprise comme la « *tendance très fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui* ». Cette volonté, là encore souvent bien inconsciente, vise à occulter l'angoisse provoquée par la rencontre de l'autre dans son altérité. S'agissant d'un processus défensif, imaginer qu'un formateur puisse s'en mettre à l'abri, paraît très improbable. Ce mécanisme de pouvoir a d'autant plus de facilité à s'installer que la relation pédagogique s'instaure dans une dissymétrie constituante du rapport même qui existe entre le maître et l'élève. Elle est presque existentielle dans la mesure où un formateur qui penserait ne rien avoir à apporter, poserait du même coup, la question de sa raison d'être. C'est bien parce que le formateur se représente l'apprenant avec le désir d'apprendre qu'il pense être là pour répondre à cette attente. Il s'agit bien d'une position dominante où l'un est perçu comme étant en position d'attente et l'autre est là, avec ses savoirs, pour répondre. Cette dissymétrie n'est pourtant pas forcément incompatible avec la posture éthique dès lors que l'on distingue « l'être » de « l'avoir » c'est-à-dire « le sujet » de « l'objet ». Le maître à des connaissances que l'élève n'a pas mais elles ne permettent pas de les distinguer l'un de l'autre en tant qu'êtres. C'est si l'apprenant est identifié à ses résultats (il est nul), s'il est réduit à ses actes (il est dangereux) que se pose un problème éthique. Une étudiante en soins infirmiers à qui on avait écrit dans la marge de sa copie « *vous êtes dangereuse* » pour une faute qui, effectivement en situation réelle aurait été dommageable pour le patient avait alors demandé que l'on puisse corriger et écrire « *en situation réelle votre acte serait dangereux* ». Elle demandait par là que sa copie soit évaluée en tant qu'objet, elle reconnaissait la gravité de l'erreur mais elle ne pouvait admettre d'être identifiée à celle-ci.

L'expérience d'apprendre peut être vécue comme très traumatisante particulièrement quand l'apprenant n'arrive pas à exister par et pour lui-même mais seulement dans le désir de l'autre.

Michel Foucault dans son ouvrage « *surveiller et punir* » explique la manière dont se mettent en place des mécanismes de pouvoir qui assujettissent les hommes les conduisent à l'exclusion que ce soit à l'hôpital, à l'école, en prison les privant ainsi de leur liberté de pensée.

¹⁰ **DOREY (Roger)**, *Le désir de savoir. Nature et destins de la curiosité en psychanalyse*, Paris, Denoël, 1988.



Educabilité et liberté

Le principe d'éducabilité est un postulat fondateur de l'action éducative. Ce principe que l'on a déjà évoqué avec l'effet Pygmalion a surtout été illustré dans l'histoire bien réelle du Docteur Itard et de Victor l'enfant sauvage de l'Aveyron, retracée dans le film de Truffaut : « l'enfant sauvage ». L'objectif du docteur Itard était de sortir Victor de son état sauvage, partant de l'hypothèse que l'homme est un être en construction et que les déficits ne sont pas définitifs. Quels que soit les potentiels de départ une progression doit pouvoir être envisagée. Il posait ainsi le postulat d'éducabilité, fondement de toute activité de formation. Les progrès de Victor furent assez limités, en particulier pour l'acquisition de la parole, et les moyens pour les obtenir ont pu apparaître comme parfois bien violents. Il faut bien, en pédagogie, maintenir la volonté de viser des objectifs en même temps qu'admettre qu'il puisse y avoir des échecs. Dans la relation pédagogique, il y a pour le formateur la nécessité de prendre le risque de se tromper et pour l'apprenant celle de lui laisser le droit à l'erreur.

P. Meirieu nous dit *qu'entre tolérance pédagogique et obstination didactique, il faut croire aux potentialités d'un sujet qu'il s'agit d'accompagner en respectant son développement personnel*.¹¹

Alors entre volonté pédagogique et désir d'apprendre, entre l'angoisse de l'échec et l'enthousiasme d'apprendre se trouve l'espace éthique qui, reposant sur la confiance, nécessite que soit posée la question de la liberté d'apprendre.

CONCLUSION

L'éthique dans la relation pédagogique ne renvoie pas à des situations exceptionnelles voire dramatiques comme la maladie, la mort, l'euthanasie, les manipulations génétiques ou autres sujets aujourd'hui d'actualité plus fréquemment rencontrées dans les milieux hospitaliers. Les situations nécessitant un vrai débat éthique avec l'ensemble des partenaires sont assez rares. Elles sont d'ailleurs souvent liées à des situations de vie plus qu'à des situations directement pédagogiques. Celles que j'ai pu rencontrer sont du domaine de la protection d'une jeune fille maghrébine que sa famille voulait marier contre son gré ou d'étudiantes victimes de violences. Une situation un peu plus pédagogique a concerné une étudiante qui a pu être admise en deuxième année alors qu'un de ses résultats n'aurait pas dû lui permettre mais parce que la situation sociale a prévalu sur un résultat chiffré dont on pouvait interroger l'objectivité. L'éthique dans la relation pédagogique relève plus de l'éthique fondamentale, d'une éthique de la conviction que de l'éthique appliquée, d'une éthique de la discussion que nous avons brièvement distinguées en introduction ou, pour reprendre les propos de Levinas, de « *l'obligation qu'on s'impose à soi-même, de la responsabilité que l'on prend pour garantir sa propre liberté (en tant que formateur), conjointement à celle d'autrui, (l'apprenant) avec qui on est en interaction* ». Il s'agit bien de comportement éthique, dicté par nos valeurs de référence présentes dans nos actes au quotidien. C'est justement parce que ces situations sont ordinaires que la dimension éthique est parfois éludée voire maltraitée.

L'éthique, sans doute parce que trop souvent perçue comme co-constituante de l'acte d'éduquer, est insuffisamment questionnée, réinterrogée dans un quotidien envahi par des discours d'efficacité, de rationalité, de rentabilité, dans la formation comme dans les soins.

Introduire une dimension éthique dans une relation pédagogique nécessite de savoir écouter, de tenter de comprendre le sens de la demande, de mettre en place une distanciation qui permet un travail d'élaboration et une mise en perspective de l'acte d'éduquer.

C'est dans cette dynamique éducative que s'élabore progressivement le processus d'identification nécessaire à la construction de l'identité. Situer le positionnement éthique dans la relation pédagogique nécessite que, dans cette évolution conjointe du formateur et du formé, où la dissymétrie n'impose pas l'abus de pouvoir, la relation repose sur une reconnaissance de l'autre dans son altérité et sur l'acceptation de la dignité comme valeur suprême de la personne.

¹¹ MEIRIEU PH. Le choix d'éduquer, Paris, ESF éditeur, 2^e édition, 1991.

