

Table des matières

RÉSUMÉ.....	iii
SUMMARY	v
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	x
DÉDICACES	xi
REMERCIEMENTS	xii
Introduction	1
Première Partie : Problématisation, projet spécifique et double pertinence de la recherche.....	12
Chapitre 1. Quelques éléments du contexte général de la recherche	14
1.1. L'école gabonaise : retour sur une institution importée et imposée.....	15
1.1.1. L'éducation en Afrique anté-coloniale ou le paradigme de l'intégration sociale.....	19
1.1.2. Le modèle éducatif français : une note d'histoire	34
1.1.3. L'école gabonaise postcoloniale à l'épreuve de l'école chrétienne et républicaine.....	39
1.2. Le système éducatif gabonais de nos jours	44
1.2.1. Principes fondamentaux et mission générale de l'éducation au Gabon	44
1.2.2. De l'orientation de l'éducation en République gabonaise.....	45
1.2.2.1. Enseignement préprimaire/préscolaire	46
1.2.2.2. Enseignement primaire.....	46
1.2.2.3. Enseignement secondaire général	48
1.2.2.4. Enseignement technique et professionnel	49
1.2.2.5. Enseignement supérieur	50
1.2.2.6. Formation professionnelle.....	51
1.2.2.7. Enseignement privé	52
1.2.2.8. Éducation populaire.....	53
1.2.3. Réflexion sur les limites objectives et subjectives de l'école gabonaise actuelle	55
Chapitre 2. Problème de la recherche.....	62
2.1. Éthique et professionnalisme dans la fonction publique gabonaise	63
2.1.1. Les principes fondamentaux du service public	64
2.1.2. Les valeurs de référence de l'agent public	65
2.2. État des lieux de l'éthique et du professionnalisme dans l'enseignement secondaire au Gabon	67
2.2.1. Obligations et autres devoirs professionnels de l'enseignant gabonais au secondaire.....	67
2.2.2. Carences professionnelles, dérives éthiques et/ou déontologiques constatées chez quelques enseignants gabonais au secondaire	69
Chapitre 3. Dispositif législatif et réglementaire de la profession enseignante au Gabon	74
3.1. Textes de loi en vigueur en République gabonaise et applicables à tout agent de l'État ..	75

3.1.1.	Les Lois.....	75
3.1.2.	Ordonnances, Décrets, Arrêtés et autres Recommandations officielles.....	76
3.2.	Lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation au Gabon.....	76
3.2.1.	Les Lois.....	76
3.2.2.	Ordonnances, Décrets, Arrêtés et autres Recommandations officielles.....	77
3.3.	Principales sources normatives consultées : les raisons du choix	79
Chapitre 4. Projet spécifique de la recherche et sa double pertinence		84
4.1.	Projet spécifique de la recherche.....	84
4.2.	Double pertinence de la recherche	85
4.2.1.	Pertinence sociale.....	85
4.2.2.	Pertinence scientifique	88
Deuxième Partie : Cadre conceptuel et approche théorique de la recherche.....		93
Chapitre 5. Les concepts primordiaux de la recherche		94
5.1.	La professionnalisation de l'enseignement	99
5.1.1.	Profession : essai d'élucidation de la notion	100
5.1.2.	Sur le processus de professionnalisation de l'enseignement proprement dit	111
5.1.3.	Du professionnel et du professionnalisme en enseignement : que retenir ?.....	118
5.2.	L'éthique professionnelle en enseignement	129
5.2.1.	Éthique : clarification conceptuelle.....	130
5.2.2.	Les trois principales approches des questions éthiques aujourd'hui.....	140
5.2.2.1.	Le conséquentialisme	142
5.2.2.2.	Le déontologisme	145
5.2.2.3.	L'éthique des vertus	148
5.2.3.	L'éthique professionnelle en enseignement : son orientation et ses corollaires.....	154
5.2.3.1.	Didier Moreau ou l'éthique appliquée en éducation	159
5.2.3.2.	Eirick Prairat : l'esprit déontologique	162
5.2.3.3.	Christiane Gohier et son éthique du lien	167
5.2.3.4.	Denis Jeffrey. Pour une éthique de la responsabilité.....	172
Chapitre 6. À propos de l'approche théorique		177
6.1.	La liberté chez Jean-Paul Sartre (1905-1980).....	178
6.1.1.	Sartre : l'homme et sa vie.....	178
6.1.2.	Sartre et le tournant phénoménologique : Edmund Husserl (1859-1938).....	191
6.1.3.	La liberté de l'enseignant : entre phénoménologie transcendantale et ontologie fondamentale	197
6.2.	La responsabilité selon Emmanuel Levinas (1906-1995).....	204
6.2.1.	Emmanuel Levinas : sa vie.....	205

6.2.2.	Le statut du visage chez Levinas : un bref aperçu.....	213
6.2.3.	La responsabilité de l’enseignant vis-à-vis de l’élève : une responsabilité pour autrui ..	219
	Troisième Partie. Proposition d’un cadre éthique de l’enseignant gabonais au secondaire	230
	Chapitre 7. Esquisse de formalisation d’un cadre éthique de l’enseignant gabonais au secondaire	232
7.1.	Définition, pertinence et enjeux d’un code d’éthique et/ou de déontologie en enseignement.....	233
7.2.	Éléments pour un cadre éthique de l’enseignant gabonais au secondaire	241
7.2.1.	Principes fondamentaux pour un enseignement secondaire au Gabon.....	241
7.2.2.	Valeurs de référence d’un enseignant gabonais au secondaire	244
7.2.3.	Devoirs professionnels et obligations pour enseigner au secondaire gabonais	246
7.2.3.1.	Devoirs professionnels d’un enseignant gabonais au secondaire.....	246
7.2.3.2.	Obligations pour enseigner au secondaire gabonais.....	250
7.3.	Limites du cadre éthique proposé.....	252
	Conclusion.....	254
	Résumé de la problématique	254
	Rappel du projet spécifique de la recherche et sa double pertinence	256
	Les recommandations (voir Annexe 2)	260
	Bibliographie.....	261
	ANNEXE 1. Principales sources normatives consultées	284
	ANNEXE 2. Les recommandations	287

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AEFNB : Association des Enseignantes et des Enseignants Francophones du Nouveau-Brunswick

BIT : Bureau International du Travail

CAFRAD : Centre Africain de Formation et de Recherches Administratives pour le Développement

CCG : Centre Canadien de Gestion

CDASER : Code de déontologie des agents exerçant dans les secteurs de l'enseignement et de la recherche au Cameroun.

CIE/CRI : Conférence Internationale des Étudiants/Commission de Recherche et d'Information

COFPE : Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant

DISCAS : Les Archives de DISCAS

EGEF : États Généraux de l'Éducation et de la Formation

EGERAFE : États Généraux de l'Éducation et de l'Adéquation Formation-Emploi

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

NU : Nations Unies

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

OIT : Organisation International du Travail

Ordre : Ordre des Enseignantes et des Enseignants de l'Ontario

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

Rapport Bancel : Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fond des Nations Unies pour l'Enfance

DÉDICACES

Je dédie cette thèse de Doctorat à trois femmes qui ont su chacune être différemment présentes à mes côtés tout au long des « douleurs de l'enfantement » de ce travail. Je pense notamment à :

- ✚ Ma défunte mère MAKITA Adeline qui a inlassablement œuvré pour que cette trajectoire intellectuelle de *Missengué* (Nom de mon village natal) à Québec se réalise. Ce doctorat reste à jamais une façon proprement mienne d'honorer sa mémoire. La mort n'arrache pas à la vie. Elle tue celles et ceux qui restent. Repose en paix maman. À tout à l'heure!
- ✚ Ma précieuse conjointe, mon Ange BOUANGA PONGUI Fina Stella qui a su préserver l'harmonie de notre couple en dépit de mes va-et-vient entre Libreville et Québec. C'est une Femme. C'est vrai : « Celui qui trouve une Femme, trouve le bonheur ». Je suis heureux. Car Francis a trouvé Stella. Merci chérie.
- ✚ Ma première et défunte fille MADOUMATSIA NDZEDI Sinaï partie trop tôt. C'est une épreuve dont la consolation n'existe pas. Entrer dans ce monde est un mystère. En sortir en est un autre. Sinaï repose en paix aux côtés de ta grand-mère. À tout à l'heure!

REMERCIEMENTS

Mes remerciements au Pr Denis Jeffrey qui a tout de suite accepté de m'accompagner. Encadrer le philosophe de formation que je suis n'a pas toujours été un pari gagné d'avance. Il fallait souvent faire preuve de beaucoup de patience pour percevoir mes intentions. Le chemin a été long. Non pas nécessairement en termes de la durée, mais parce que Pr tu as su développer l'attente. Il se pourrait même que mes affirmations soient entrées en flagrante contradiction avec ce que tu défends comme valeurs. Je ne le saurais jamais parce que tu m'as conduit en m'indiquant seulement là où je pouvais me faire mal. Ni plus ni moins. Recadrer mes multiples errements est un défi qui a été relevé avec éclat. Cette disposition à accueillir l'autre, l'étrange et l'étranger, est le sens premier de l'encadrement au doctorat. On arrive parfois avec tout ce qui n'est pas permis. Merci Denis. Tu as été plus qu'un directeur de recherche pour moi. Tu as simplement été là. Ce n'était pas qu'une rencontre des rationalités. C'est un croisement ontologique des temps immémoriaux.

Merci au Pr Louis LeVasseur qui m'a orienté dès mon arrivée à l'Université Laval vers le Pr Denis Jeffrey pour encadrement au Doctorat. Il a vu juste.

Merci au Pr Jean-François Cardin et au Pr Denis Simard qui ont accepté volontiers d'intégrer mon comité de thèse depuis l'Examen de Doctorat.

Merci à Mme Catinca Adriana Stan qui n'a pas hésité un seul instant à se porter garante en vue de procéder à une prélecture dans l'urgence de la situation. Dans un délai extrêmement serré, elle a su trouver l'énergie nécessaire de lire de bout en bout notre thèse. Le résultat a été éclatant. Des recommandations appropriées ont été versées à la révision de notre travail. Je vous prie de trouver ici l'expression de ma profonde gratitude. Mes hommages Madame.

Merci à Mme Sivane Hirsch qui a tout de suite accepté d'être notre examinateur externe. C'est un honneur que vous nous faites en participant à ce jury de thèse. Mes hommages Madame.

Merci à mes enfants qui ont souvent été privé de leur père depuis le 15 octobre 2013. À NGOLO PONGUI Midrette, MALONGO NDZEDI Printemps, MOUDANGA NDZEDI Ourielle, MAKITA NDZEDI Francisca, MAGNANGA NDZEDI Aube, PUTU NDZEDI Barnéa, BIREMBA NDZEDI Prestige, LITONA NGUENGUA NDZEDI Ether et MABUNDI NDZEDI Iris.

Merci à mes frères et sœurs pour leurs encouragements multiformes. À LITONA NDZEDI Fabrice, LIBANGA NDZEDI Nina, NGUENGUA NDZEDI Christ, MABOUAKOU NDZEDI Mireille, MAPALOU NDZEDI Jacqueline et MIPAMOU IKOKO Asnath.

Merci au Gouvernement de la République Gabonaise qui m'a accordé ce stage de Doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université Laval. En dépit de quelques faiblesses quant au paiement des frais de scolarité, ce fût une aubaine pour moi.

Merci à NDOUNGOUMBO Vita qui m'a soutenu depuis mon admission à l'Université Laval. Ces conseils d'ancien ont été une lampe pour éclairer mes pas dans un univers nouveau.

Merci à tous mes collègues de la « cohorte » qui n'ont pas souvent hésité à faire circuler l'information afin que notre séjour à l'Université Laval soit rendu possible et réussi : ABEME NDONG Mireille, EYO'O NGUEMA Rosine Sylvia, KABA Guy-Roger, MAMADOU Sabiou, MAVOUNGOU Brigitte Pulchérie, NTSAME-NZE Michelle Valérie, NKONE EKOUAGA Sabrina. Un merci particulier à Darius ENGUENGUE MINTSA et Adrien MONEYI NKO qui ont quelques fois été plus que des simples collègues.

Merci à Franck Jacob HOMBAYA pour ses précieux conseils aussi bien dans la recherche doctorale que pour un séjour réussi à Québec. Il est toujours bon d'avoir un éclairer pour avancer.

Merci aux « Québécois » Tancred ROPIVIA, Jacques Éya et leurs conjointes.

Merci au petit frère BOPENGA Dédric Bénitien qui a toujours été présent à mes côtés dans des moments parfois complexes de la vie. Être frères, c'est être là.

Merci à Tonton Parker, TCHINGA PONGUI. Sa présence presque régulière aux côtés de ma petite famille laissée au Gabon m'a souvent réchauffé dans des moments d'intense froid polaire.

Merci aux enfants de Maman : MIKADIKADI, MUVIACHINI et MUTSUÈ.

Merci à Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Doctorant en technologie éducative, un ami qui m'a souvent gratuitement aidé avec l'adaptation des textes aux normes officielles de la Faculté des Études Supérieures et Postdoctorales (FESP) de l'Université Laval depuis l'Examen de doctorat.

Introduction

La crise de l'éducation dont faisait déjà état Arendt (1972), en rapport précisément avec l'évolution de la société américaine, n'a pas survolé l'Afrique. Queue de peloton du point de vue de la couverture scolaire, situation très préoccupante en matière d'éducation, l'Afrique est très souvent absente des classements internationaux (Suchaut, 2003). Si chez Arendt la crise de l'éducation dépasse le simple fait de ne pas savoir lire, écrire et compter parce qu'elle concerne le choix même de l'idéal démocratique à l'école et en famille ; en Afrique, cette crise ne saurait nullement se poser sans le rapport à l'Occident. Si la crise au niveau du développement quantitatif de la scolarisation¹ est imputable à la nouvelle bourgeoisie² qui prend le pouvoir après les indépendances des pays africains³; la crise qualitative de l'école gabonaise concerne des rendez-vous manqués entre l'Afrique noire et l'Occident judéo-chrétien⁴. Non pas qu'il faille rendre cet Occident responsable de tous les maux qui gangrènent les milieux africains et minent les systèmes éducatifs des différents pays, mais prendre conscience de ce que la colonisation n'a jamais été un épiphénomène.

Ce n'est certainement pas l'Occident qui pense les politiques éducatives des pays africains⁵. Pourtant, nous ne pouvons pas objectivement nier le fait que l'arrivée de l'Occident en Afrique a entraîné un bouleversement du paradigme culturel africain, le projet occidental étant surtout de ramener les autres peuples à lui, à sa vision du monde, à son développement (Zorn, 1984, p. 18). Ce qui nous paraît toujours actuel étant donné certaines ingérences étrangères dans la politique africaine. Des changements notables dans la manière dont les Africains se comportent aujourd'hui commandent une réflexion. C'est à ce niveau que doit fondamentalement s'enraciner la crise de l'éducation pour l'Afrique⁶. Il serait difficile, voire quasi impossible de rechercher des pistes de sortie à la crise de l'éducation en Afrique⁷ sans se faire généalogiste du mal en soulignant le

¹ Il s'agit surtout ici des conditions concrètes d'apprentissage.

² L'expression est du théoricien de la révolution Cabral (1975), Homme politique de Guinée-Bissau.

³ Parce que c'est elle qui finance l'école, élabore les politiques publiques en matière d'éducation, c'est-à-dire définit les finalités, précise les buts et arrête les objectifs généraux.

⁴ Nous faisons nôtre la réflexion de Nyamba (2005), Ethnologue burkinabé, sur la situation chaotique et paradoxale des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara.

⁵ Ce qui serait vraiment intolérable dans le cas où cela existerait dans certains États africains dits indépendants. Une assistance experte est scientifiquement justifiable dans le cas de la communauté des chercheurs. Mais, se substituer à tout un État pour élaborer des politiques en matière d'éducation, domaine de souveraineté nationale, ne saurait être accepté.

⁶ Si la crise actuelle de l'éducation au Gabon est également un fait de la pénétration des valeurs démocratiques de liberté et d'égalité au sein de la famille et de l'école; elle reste d'abord et fondamentalement liée à la pénétration occidentale en Afrique.

⁷ Au-delà de la responsabilité de l'Occident judéo-chrétien dans cette crise, il faut évoquer la responsabilité propre des Africains eux-mêmes : celle de certains dirigeants politiques qui n'investissent pas toujours conséquemment dans l'éducation, pourtant gage de développement.

problème de la relation Occident-Afrique depuis la traite négrière jusqu'à nous présentement. Ngoupandé (1995), Homme politique et essayiste centrafricain, est formel : « Ce mal plonge ses racines, on le sait, dans l'histoire des systèmes de formation hérités de la période coloniale » (p. 2).

Pour quelqu'un qui a réfléchi sur *L'Afrique sans la France*, les intentions de Ngoupandé (2002) sont difficilement dissimulables. Cette crise de l'éducation en Afrique est d'abord imputable à l'héritage colonial. Elle trouve son origine dans la rupture des Africains avec leur univers anté-colonial. Enguengh Mintsa (2003), spécialiste gabonais de la sécurité et de la violence à l'école, parle de crise du sens pour montrer que le malaise est plus profond qu'on ne le pense. C'est un problème de fond qui se situe au-delà de la médiocrité des enseignants et de la précarité de leurs conditions de travail. La crise de l'école au Gabon invite donc à une recherche du sens. Celui-ci devrait être trouvé dans la situation d'écartèlement que vit le Gabonais aujourd'hui : sa condition d'homme situé entre le legs colonial et l'héritage culturel gabonais. Sur la question de la violence scolaire par exemple, le harcèlement sexuel exercé par les enseignants sur les filles de leurs classes est lié à une perte de valeurs traditionnelles gabonaises. C'est une crise morale. En effet, dans l'éducation africaine traditionnelle, le paradigme de l'intégration sociale voudrait que l'aîné montre la voie à suivre au plus jeune. C'est l'apprentissage par l'exemple. Quel peut être alors l'exemple qu'un aîné enseignant harceleur pourrait-il donner aux jeunes filles élèves harcelées?

L'argument des attitudes provocatrices des jeunes filles élèves harcelées est difficilement soutenable parce que nous avons un adulte face à des êtres vulnérables du fait de leur position d'élèves. Même si l'élève est majeure, l'argument ne se justifie pas parce que l'enseignant incarne l'autorité. C'est à lui de ramener à l'ordre des comportements désinvoltes d'une jeune élève qui tente désespérément de le séduire. Il lui revient de droit d'indiquer à cette dernière que seul l'effort est louable et que les voies de facilité sont sans issues (Enguengh Mintsa, 2006). Ce qui est de plus en plus difficile dans un contexte de mutation sociale incontrôlable. Le colonialisme a considérablement altéré le sens de la culture africaine. C'est un vent nouveau. Nous ne pouvons pas poser le problème de l'école gabonaise sans questionner l'impact que la culture occidentale aurait eu sur le paradigme culturel gabonais. Réfléchir sur la crise actuelle du système éducatif gabonais en passant sous silence la rencontre des cultures endogènes et exogènes, ce serait se méprendre. On aurait éludé un aspect significatif de l'Histoire de l'éducation au Gabon. Comment comprendre une telle crise en esquivant le fait que l'école gabonaise est un legs du colonialisme ?

Si la crise de l'école au Gabon est davantage liée à une Afrique postcoloniale parce que les pays sous-développés sont sous-instruits (Hugon, 1970, p. 17 citant Fourastié, 1958, p. 226), celle-ci

s'enracine dans une invitation sans carte de l'Occident au partage de l'Afrique. Les premières écoles gabonaises en tant qu'institutions officielles sont contemporaines de l'arrivée des premiers explorateurs maritimes sur les côtes du Gabon. Mikal-Mi-Mikal (1983), historien gabonais, reconnaît que la mise en place du réseau d'écoles au Gabon est une « œuvre d'évangélisation d'abord, par les missionnaires protestants nord-américains puis par les missionnaires catholiques français, de 1840 à 1880 ; après 1880, et concurremment avec l'extension des missions catholiques, action de l'enseignement officiel laïque » (Crubellier, 1985, p. 121). Ainsi, la crise du système éducatif gabonais demeure à la base une œuvre de destruction du paradigme culturel gabonais par l'école française. L'école dite gabonaise est à l'origine une école française pour le Gabon. D'où l'urgence de se construire une école gabonaise propre. Cela passe par cette sorte de contextualisation de l'école française en se réappropriant la culture du terroir.

Nous n'invitons pas à une soumission aveugle à quelques traditions ancestrales. Nous soutenons une fidélité critique à l'école française : poser la contextualisation comme nécessaire dans l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation. Contextualiser, c'est prendre en charge les défis actuels de développement de l'Afrique avec des outils propres, sans perdre de vue que l'enjeu est désormais planétaire. Poursuivre une école contextualisée aujourd'hui en Afrique, c'est intégrer certaines traditions, us et coutumes dans les contenus d'enseignement souhaitables. C'est travailler à ce que l'élève se retrouve par rapport à son milieu. C'est faire en sorte que celui-ci tire profit des connaissances livresques qu'il aurait reçues à l'école. C'est apprendre sans se perdre. L'objectif à terme étant le développement, c'est une occasion de montrer la pertinence des savoirs scolaires. On témoigne autant de l'utilité de l'école que l'on combat les abandons scolaires et redoublements qui parsèment un système éducatif comme celui du Gabon. Nous sommes d'accord avec Hugon (1995) : « Une véritable refonte du système d'enseignement suppose en réalité une intégration de l'éducation au développement » (p. 18). La finalité, en évitant le piège du finalisme, c'est un développement assuré et harmonieux. En même temps, veiller à ce que l'école ne se résume pas à un centre pour formation des apprenants bons uniquement pour le marché du travail.

L'école n'est pas qu'un service qui se limite à répondre à une commande sociale. C'est une institution organique (Peña Ruiz, 1995). Elle ne saurait systématiquement se muer en une « annexe de l'Office Nationale de l'Emploi »⁸ (ONE) dont la principale mission est de combattre le chômage.

⁸ L'expression est de Enguengh Mintsa (2003) pour montrer que la crise du système éducatif gabonais est en partie liée au fait que l'école ne joue plus convenablement son rôle de transmission de certaines valeurs, mais se résume désormais à déverser les jeunes dans le monde du travail. Un tel constat n'est certainement pas le propre de l'école gabonaise. L'école en général ne semble plus servir de fond de socialisation au sens de préparer l'individu à l'intégration sociale. La priorité reste de plus en plus la recherche du profit. L'école est

L'école n'a pas d'abord pour mission première de mettre des travailleurs sur le marché de l'emploi. Une telle réalisation ne peut apparaître que telle une conséquence logique de la culture acquise autant à l'école qu'en famille. Sa vocation première est la formation aux valeurs morales et sociétales. L'instruction n'évolue pas le dos tourné à l'éducation. C'est une dichotomie qui ne se justifie plus. Plus que jamais, l'école doit remplir sa mission de transmission des valeurs de justice, de liberté, d'égalité, de tolérance, de laïcité, etc., et cesser d'être pour l'essentiel un appareil distribuant des diplômes qui permettent de se placer (Dubet et Duru-Bellat, 2015, p. 14). Des liens étroits entre savoirs à enseigner et réalité immédiate doivent régulièrement être entretenus. En Afrique, une telle exigence passe par une réduction considérable de l'écart sensible qui s'est jusqu'ici créé entre les programmes scolaires et les besoins des différents pays.

À côté de l'amélioration de sa propre efficacité, l'une des visées principales de tout système éducatif est d'abord une meilleure insertion sociale des jeunes (Langouët, 2001, p. 47). Non décontextualisée, elle devrait résulter de la dialectique des besoins et de la culture. L'ouverture au monde accule la culture africaine. Il faut certainement se garder d'être nostalgique de cette vieille Afrique anté-coloniale vantée par la négritude senhorienne⁹. Mais, s'il faut se méfier d'un hymne à la négritude qui peut très vite se muer en servitude (Towa, 1971a)¹⁰, on ne devrait pas se complaire dans un aveuglement satisfait qui consiste à marcher sans jamais regarder en arrière. Un retour aux sources est toujours nécessaire. Ce qui est blâmable, c'est un culte à la culture. L'école gabonaise est en crise selon les sociologues de l'éducation Nguema Endamne (2011) et Quentin de Mongaryas (2012). Assembe Ella (2013), philosophe gabonais, pense qu'elle se cherche. Toutefois, la recherche des solutions passe par un examen minutieux de la rencontre des cultures endogènes et exogènes. Le diagnostic ne devrait plus se résumer à l'absence des tables-bancs, à l'insuffisance des salles de classes, aux effectifs pléthoriques, à la pénurie du personnel enseignant, etc. Il doit prendre en charge l'écartèlement actuel entre les valeurs culturelles gabonaises et celles de l'occident.

Hamidou Kane (1961), philosophe sénégalais, n'a pas manqué de souligner l'importance du débat à travers le discours de « La grande royale ». La situation est telle qu'aujourd'hui en Afrique, nous ne

plus devenue une entreprise au sens capitaliste du terme et moins un espace d'éducation au sens de former à l'humanité. La particularité dans le rapport entre l'Occident et l'Afrique, c'est que l'éducation précoloniale visait l'homme et moins la recherche du profit. Le communautarisme prévalait sur l'individualisme actuel.

⁹ De Léopold Sédar Senghor, poète sénégalais, Agrégé de Grammaire Française. Un des chantres avec Aimé Césaire et Léon Gontran Damas, voire Jacques Rabemananjara du mouvement de la Négritude. Négritude, concept qui apparaît pour la première fois dans *Cahier d'un retour au pays natal* de l'Antillais Aimé Césaire (1939), désigne un mouvement de revendication de l'identité noire, une réponse à la théorie de la table qui déniait aux Africains le fait d'avoir inventé, créé, sculpté, peint, chanté, etc.

¹⁰ Philosophe camerounais.

pouvons plus faire autrement : « L'école des Blancs »¹¹ est là. La logique de « La grande royale » est que les Africains ont conscience de ce que cette école importée et imposée change profondément leurs enfants. Cependant, il faudrait tout de même les y envoyer parce qu'il est devenu impossible de continuer à vivre en faisant une totale abstraction de la présence occidentale sur le sol africain. Towa (1971b) n'hésite pas à appeler les Africains à s'européaniser. Non pas exactement renier sa propre culture ni non plus s'abîmer dans celle de l'autre. S'européaniser, c'est devenir peu ou prou occidental pour se saisir de sa puissance hégémonique en vue de mieux riposter et envisager un développement économique certain. L'enjeu est de taille, comme le souligne l'historien Ki-Zerbo : *Éduquer ou périr* (1990). Sauf qu'éduquer aujourd'hui pour l'Afrique, ce n'est ni avoir une attitude de dévot à l'endroit de la culture occidentale ni s'interdire de revisiter le paradigme culturel africain. Éduquer un jeune africain actuellement, c'est le soumettre à un exercice de dialectisation de la pensée occidentale et de la culture africaine en vue d'un tri pertinent.

Si l'école gabonaise est en crise, c'est certainement parce que la gestion de la rupture avec l'univers anté-colonial a été mal négociée. Autrement dit, si le système éducatif gabonais fait du surplace en dépit des grandes messes nationales telles que les *EGEF de 1983* et les *EGERAFE de 2010*, c'est davantage parce que le diagnostic ignore toute la complexité du rapport au patrimoine culturel gabonais. Il y a un déficit du lien. Un apprenant gabonais d'origine¹² est d'abord gabonais avant de prétendre être un citoyen du monde. Ignorer cette réalité, c'est déboucher sur ce qui nous préoccupe dans cette recherche doctorale : la déviance en milieu scolaire. Le vocable en vogue est violences scolaires : des violences sexuelles, des violences physiques et des violences psychologiques (Benabdallah, 2010; Antonowicz, 2010). Ce que nous considérons comme étant des dérives éthiques, c'est-à-dire des attitudes qui ne se justifient pas d'un point de vue moral. Antonowicz (2010, p. 5-6) cite les châtiments corporels dégradants qui se caractérisent par l'utilisation de bâtons, de fouets, de ceintures ou de tous autres objets, de coup à la tête, de claques, de gifles et par le fait de placer des enfants dans des positions physiques inconfortables comme à genoux.

Elle évoque également les abus sexuels (violence perpétrée en tirant avantage d'une situation de supériorité) et l'exploitation sexuelle (abus sexuels générant des profits économiques, sociaux ou politiques) dont la pratique la plus courante est la demande de faveurs sexuelles pour obtenir une note ou une moyenne de classe. La violence psychologique et les brimades ne sont pas en reste. C'est le cas des menaces et des humiliations publiques. Tous ces comportements aux effets dévastateurs (influence négative sur la santé et la concentration des enfants, sur leur confiance

¹¹ Expression régulièrement utilisée en Afrique en général pour désigner l'école héritée de la coloniale.

¹² Parce qu'il existe également des Gabonais d'adoption.

personnelle, sur leur bien-être psychologique, sur leur participation aux activités pédagogiques et leurs performances, sur leur développement affectif, social et cognitif, sur leur comportement sexuel, sur la formation scolaire, etc.) constituent ce que nous appelons la déviance en milieu scolaire. Elle renvoie à des comportements qui se situent aux antipodes du professionnalisme enseignant. Notamment :

Le favoritisme, le monnayage des notes et des moyennes de classe, l'absentéisme notoire, la fuite des épreuves d'examens et des concours, le monnayage des places au collège et au lycée en début d'année scolaire, les détournements délibérés d'outils pédagogiques, les moyennes ou notes sexuellement transmissibles, le fait de contraindre les élèves à prendre des cours payants de rattrapage, faire du chantage à un élève pour obtenir une faveur quelconque, demander de l'argent à ses élèves pour son transport (*Gabonews*¹³, 2008; Ova Allogo et Muhimpundu, 2011; Demba, 2011, spécialistes gabonais et rwandais des sciences de l'éducation).

Ainsi, considérant ces dérives éthiques, notre projet spécifique de recherche doctorale se justifie. En effet, l'absence de règlements éthiques ou d'un cadre éthique qui organisent la vie scolaire et réglementent les relations entre tous les acteurs de l'école augmente le risque des violences scolaires (Antonowicz, 2010, p. 48). Nguema Endamne (2011) signale que l'on doit aussi considérer la violence des enseignants : le harcèlement sexuel, le chantage et les intimidations faites aux élèves filles. Des comportements hors normes qui expliqueraient le taux élevé de redoublements, voire d'abandons scolaires (Quentin De Mongaryas, 2012). Des pratiques déloyales (Demba, 2011) qui nous amènent à supposer que l'inexistence d'un code de déontologie officiel de la profession enseignante au Gabon serait une des raisons explicatives. Car, malgré l'existence de quelques dispositions juridiques, la prévalence, la fréquence et l'intensité de la violence en milieu scolaire en Afrique de l'Ouest et au Centre demeurent un problème aigu (Antonowicz, 2010, p. 45). Les règles générales déjà existantes ne sont pas toujours adaptées à l'environnement et à la spécificité du métier d'enseignant (Omodei, 2012, p. 4). La *Loi 14/2005* en vigueur au Gabon doit être soutenue dans sa noble tâche d'indiquer à l'enseignant ce que pourrait être un comportement responsable. Entendons par là : ce qui est convenu de faire et ce qu'il ne faudrait pas faire.

C'est pourquoi cette thèse s'intéresse à l'éthique. Elle vise principalement à élaborer et à proposer un cadre éthique¹⁴ de l'enseignant gabonais au secondaire, en suivant une double démarche :

- 1) Donner un éclairage théorique et pratique sur la nature de la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire;

¹³ *Gabonews* est la première agence de presse privée gabonaise créée en 2004. Site officiel : www.gabonews.com

¹⁴ Cadre professionnel au sens qu'en donne St-Vincent (2013) à savoir les lois qui balisent les décisions des enseignants en tant que citoyens ou professionnels, ainsi que des normes explicites et implicites des milieux d'enseignement.

- 2) Préciser le sens de la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves, autant à partir de Sartre que de Levinas.

L'ambition d'un tel cadre éthique est la sensibilisation des enseignants au respect le plus absolu des élèves. Comme prolongement de notre thèse, nous comptons le proposer aux enseignants gabonais au secondaire. Non seulement pour un retour d'informations parce que nous n'avons pas pu le faire au cours de cette recherche étant donné les grèves à répétition dans le secteur de l'enseignement public au Gabon ces deux dernières années, mais aussi pour servir de ressource propre pouvant les guider, les éclairer, les inspirer. Il devrait les amener à réfléchir sur les meilleures pratiques afin de conserver la confiance des élèves et de la population. C'est l'objectif principal. Loin d'être un texte juridique en sus de tous ceux qui existent déjà, c'est un cadre éthique qui entend se distinguer de la *Loi 14/2005* par son ancrage dans la spécificité même de la profession enseignante.

Pour parvenir à nos fins, nous avons choisi de procéder à une étude de documents. C'est une des cinq grandes familles¹⁵ des techniques utilisées en sciences de l'éducation (Mialaret, 2004, p. 38). C'est un choix qui s'explique par le fait qu'engagés dans le champ de l'éthique, cela nous a semblé plus approprié pour notre projet spécifique de recherche doctorale. L'étude des documents constitue, avec l'analyse de contenu, une des méthodes qui dérangent moins les populations étudiées (Jones, 2000, p. 134). Dans cette thèse de doctorat, elle est plutôt définie comme un processus organisé et mis en œuvre pour obtenir des informations variées auprès des diverses sources normatives écrites officielles et non officielles possibles en vue de :

- 1) Préciser les principes de l'enseignement secondaire au Gabon;
- 2) Déterminer les valeurs de l'enseignant gabonais au secondaire;
- 3) Rappeler les devoirs professionnels et autres obligations pour enseigner.

C'est cela à notre sens passer d'un niveau de connaissance ou de représentation de la même situation (De Ketele et Roegiers, 2009). Nous restons fondamentalement tournés vers l'éthique professionnelle en enseignement, situés dans le domaine de la législation scolaire en général.

Notre démarche consistera à ranger les documents en fonction des trois indicateurs liés à l'élaboration de notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Soit :

- 1) Le rapport aux lois et règles qui s'adressent à tous les agents de l'État au Gabon;
- 2) La prise en compte des principaux problèmes d'éthiques dans le système scolaire gabonais;

¹⁵ L'étude des documents, l'entretien, l'observation simple, l'observation armée et l'expérimentation.

3) Le recours à des cadres éthiques enseignants qui existent en Afrique et à travers le monde.

Finalement, c'est une étude des documents qui sera axée sur un dépouillement dont l'objet est tout document sélectionné selon les trois indicateurs cités ci-dessus et traité comme une donnée de la recherche au même titre que le discours recueilli par l'interview ou les comportements recueillis par l'observation (De Ketele et Roegiers, 2009). Mais, si un tel dépouillement repose en priorité sur des sources normatives précisément sélectionnées, le cadre éthique que nous proposons est construit à partir de grands principes éthiques que l'on retrouve dans :

- 1) Les lois et règles qui s'adressent à tous les agents de l'État au Gabon;
- 2) Les réglementations spécifiques au système scolaire gabonais;
- 3) Les codes d'éthique et/ou de déontologie des enseignants en Afrique et à travers le monde;
- 4) Les grandes théories de la professionnalisation des enseignants;
- 5) Les philosophies de Jean-Paul Sartre et d'Emmanuel Levinas, auteurs choisis pour leurs concepts de liberté, de responsabilité et de souci pour autrui.

Notre thèse se divise en trois grandes parties. La première comprend quatre chapitres dans lesquels on retrouve les éléments du contexte général de la recherche; le problème de la recherche; le dispositif législatif et réglementaire de la profession enseignante au Gabon comme fondement de l'éthique et du professionnalisme en enseignement, donc de la liberté professionnelle et de la responsabilité de l'enseignant; le projet spécifique de la recherche et sa double pertinence. La deuxième contient deux chapitres : les concepts primordiaux de la recherche et l'approche théorique. C'est une partie qui devrait aider à comprendre les grandes théories de la professionnalisation des enseignants, asseoir un éclairage théorique de la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire et préciser le sens de la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. La troisième et dernière partie constituée d'un chapitre unique vise à présenter l'esquisse de formalisation de notre cadre éthique. La conclusion rappelle la problématique de la recherche ainsi que le projet spécifique et sa double pertinence.

Plus concrètement, nous allons dans un premier temps présenter l'organisation scolaire au Gabon. Ce sera l'occasion de rappeler la nature de l'école gabonaise et de dire ce qu'elle est devenue aujourd'hui. Précisément le visage officiel et actuel du système éducatif gabonais, son ossature de l'heure. Ensuite viendra le problème de la recherche qui sera inauguré par un état des lieux de l'éthique et du professionnalisme dans l'enseignement secondaire au Gabon. Nous comptons dégager les principes fondamentaux du service public et préciser davantage les valeurs de référence

de l'agent public afin de rappeler à nos frais les obligations et autres devoirs de l'enseignant gabonais au secondaire. Le but principal est d'évoquer *in fine* les carences professionnelles, les dérives éthiques et/ou déontologiques nées de la distance entre les textes de loi en vigueur et les comportements déviants de quelques enseignants gabonais au secondaire. Dans la même veine, et pour rappeler l'existence de ces quelques dispositions juridiques, nous présentons le cadre légal et réglementaire de la profession enseignante en vigueur au Gabon. Nous privilégierions éventuellement les lois et règles concernées par notre cadre éthique. Celles qui s'adressent à tous les agents publics, puis celles qui concernent directement la gestion du personnel enseignant.

Ce sont ces différents textes de loi et autres recommandations officielles sélectionnées, accompagnées d'un ensemble des documents d'archives choisies pour leur pertinence liée au projet et suivant une méthode appropriée qui seront colligés en vue de notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. La précision au sujet de la nature du projet spécifique qui est le nôtre dans cette recherche légitime le travail d'exploitation des documents d'archives retenus dans cette thèse. La double pertinence rappelle l'importance de se doter d'un cadre de référence éthique en enseignement et la nécessité d'interroger la liberté et la responsabilité de l'enseignant. Par ailleurs, l'articulation des notions de professionnalisation et d'éthique professionnelle en enseignement, au moment de la définition des concepts primordiaux de la recherche, devrait aider à mieux asseoir cette double pertinence et orienter l'esprit même de notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Certes, la professionnalisation de l'enseignement passe tout d'abord par l'établissement d'un référentiel de compétences professionnelles essentielles à la formation universitaire des enseignants comme au Québec (Gohier, 1997).

Qu'un enseignant soit capable d'agir de manière éthique et responsable est une compétence en tant qu'elle représente un comportement attendu. Mais, un comportement attendu dès lors qu'il est toujours auréolé d'un inattendu puisque l'on ne peut pas attendre l'inattendu, il faut surtout envisager la compétence telle une faculté intrinsèquement humaine à faire face à l'imprévu. La compétence, c'est le choix de la démarche idoine en situation. Pour être dit compétent, il ne suffit plus de se comporter ainsi que prévu. C'est assumer le risque de la liberté¹⁶ (Bégin, 2011). C'est faire de la délibération éthique une priorité de premier ordre en enseignement. La compétence en enseignement se définit davantage comme toute capacité individuelle à naviguer sur l'océan

¹⁶ Le concept central de compétence éthique est celui d'aptitudes. Il est certainement vrai de dire que le professionnalisme se mesure à l'aune du respect des règles déontologiques. Cependant, pour faire preuve d'un jugement professionnel, un enseignant ne saurait se complaire dans la répétition de la règle. Au contraire, Il doit cultiver le courage éthique. Développer une compétence, c'est devenir capable, apte à accomplir certaines tâches complexes qui requièrent la maîtrise et l'utilisation efficace de certaines ressources.

d'incertitudes du choix d'éduquer. Dans cette perspective-là, la compétence éthique devient une exigence, voire une urgence en vue de rendre possible un jugement professionnel dit responsable. Un processus qui exige rigueur, cohérence, transparence et fait appel aux principes déontologiques et éthiques de la profession enseignante (Allal et Lafortune, 2008).

La professionnalité d'un jugement enseignant ne saurait se réduire à une stricte application des algorithmes. Par exemple, si un enseignant se trompe en surévaluant ou en sous-évaluant une production scolaire, modifie ou trafique des résultats des élèves; l'éthique devient un enjeu incontournable dans l'évaluation scolaire (Jeffrey, 2013a). L'enseignant devrait pouvoir s'évaluer en évaluant. C'est dans cette trajectoire éthique où la discussion et la justification sont priorisées par rapport à l'application de la règle que nous inscrivons notre recherche. C'est notre contribution au débat portant sur l'état critique de l'école gabonaise (Quentin De Mongaryas, 2012). Il est grand temps que ce débat sur le dysfonctionnement du système éducatif gabonais prenne de l'envol. Nous nous rangeons ici du côté de Nguema Endamne (2011) pour qui une réflexion sur la part de responsabilité de l'enseignant gabonais dans la crise de l'école gabonaise élèverait le débat. C'est une préoccupation qui n'est pas nouvelle. Il y a eu les travaux d'Ognaligui (1999), spécialiste gabonaise des sciences de l'éducation et de Demba (2010).

Ognaligui (1999, p. 58) interroge les instituteurs en vue de répondre à la question : à quoi les enseignants attribuent-ils les causes de l'échec scolaire? Demba (2010) donne la parole aux élèves pour rendre compte de la responsabilité des enseignants dans l'échec scolaire. Tous deux questionnent la responsabilité de l'enseignant dans la problématique de l'échec scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire au Gabon. Ce sont des orientations originales de recherche que nous jugeons opportunes alors que nous avons fait le choix de réfléchir sur la responsabilité de l'enseignant gabonais au secondaire en partant du concept de liberté auquel il est intimement lié. Ce qui justifie les apports de Sartre et de Levinas, car leur pensée sera fertile pour mieux asseoir notre point de vue théorique et pour préparer par le même fait l'élaboration de notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Sartre et Levinas ont en commun le fait d'étendre la responsabilité de l'Humain à l'infini. Si c'est parce que je suis humain que je suis responsable des autres humains chez Sartre; c'est surtout parce que je suis responsable de l'Autre que je suis Humain pour Levinas (Beauvais, 2012). Aux côtés des perspectives téléologiques et déontologiques fondées sur les normes, la perspective existentialiste sartrienne de l'authenticité est souhaitable pour orienter l'enseignant dans la résolution des dilemmes éthiques auxquels il est souvent confronté.

C'est toujours à l'enseignant que revient la décision ultime, prise parfois dans des situations où rien n'existe ni derrière ni devant. Pour Levinas, c'est dans l'optique de rappeler à l'enseignant qu'en son sein coexistent une responsabilité de l'*ego* et une responsabilité altruiste (Bouquet, 2009). Être responsable, ce n'est plus seulement répondre de soi, mais répondre de l'élève, fragile et éminemment vulnérable (Prairat, 2012). C'est une responsabilité pour l'élève dont l'obéissance est antérieure à tout commandement. Poser le problème de la liberté et de la responsabilité de l'enseignant gabonais au secondaire en puisant autant chez Sartre que chez Levinas : telle est là notre contribution théorique au débat portant sur la déliquescence du système éducatif gabonais. Cependant, nous ne pouvons plus aujourd'hui nous contenter de dire ce qui ne va pas. Nous devons cesser de nous limiter à constater les contre-performances du système éducatif gabonais (Quentin de Mongaryas, 2012, p. 115). L'élaboration d'un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire participe de ce souci de résoudre de véritables problèmes. C'est une invitation au changement d'attitudes en milieu scolaire pour un peu plus de liberté professionnelle qui ne pourrait être reconnue sans la responsabilité éthique. Sans prétention aucune, notre objectif est de réfléchir à ce que sera le contenu d'un code d'éthique ou de déontologie de l'enseignant gabonais.

Sans paternalisme aucun, nous souhaitons proposer à tout enseignant gabonais au secondaire des balises pour une réflexion éthique. Cette dernière devrait l'amener à adopter un recul critique à l'égard de ses décisions et pratiques dans l'exercice de sa profession. C'est toute l'importance accordée à la réflexion éthique en privilégiant l'éthique de la responsabilité comme fondation du cadre éthique que nous comptons présenter vers la fin de cette thèse.

Première Partie : Problématisation, projet spécifique et double pertinence de la recherche

Toute recherche scientifique suppose théoriquement un problème. Le nôtre repose sur l'écart entre le comportement éthique souhaitable de l'enseignant gabonais au secondaire et ce qui est constaté en pratique. Tout en supposant que le manque de balises propres à l'exercice du métier d'enseignant au Gabon y est pour quelque chose, nous nous sommes donné comme projet spécifique d'élaborer et proposer un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Pourquoi un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire plutôt qu'un cadre de référence éthique du primaire à l'université? Parce que les réalités de la pratique enseignante au Gabon sont multiples.

Premièrement, le corps enseignant dont fait état l'Article 70 de la Loi 21/2011 n'existe en réalité que de nom. Les clivages entre enseignants sont cinglants. Le projet d'une Université des Sciences de l'Éducation au Gabon devrait logiquement réduire ces disparités entre membres d'un même corps professionnel. Mais ce ne fut qu'une recommandation des EGERAFE de 2010 parmi tant d'autres restées sans suite. La formation à l'enseignement pour tous comme au Québec n'existe pas. Les enseignants du préprimaire et du primaire sont formés dans des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI). Ceux du secondaire proviennent des Écoles Normales Supérieures (ENS et ENSET pour l'Enseignement Technique). Enseigner à l'université rime avec doctorat. Simplement.

Deuxièmement, un code de déontologie de l'enseignant gabonais devrait, en l'état actuel des choses, relever d'une mission régaliennne de l'État. Troisièmement, il faut préciser que si un tel code venait à voir effectivement le jour, il serait appelé code de déontologie de l'enseignant et du chercheur gabonais parce que le chercheur gabonais est aussi l'enseignant d'université, l'enseignant-chercheur dans le jargon habituel. Aussi, l'élaboration d'un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire devrait susciter un intérêt particulier chez tous ceux qui se disent enseignants au Gabon en vue d'envisager une expertise enseignante vraie qui ferait de tous les enseignants gabonais un corps enseignant véritable. Car la déontologie ne se contente pas de prescrire. Elle vise à asseoir une identité professionnelle reconnue et acceptée par divers publics.

L'enjeu étant de donner un éclairage aussi théorique que pratique sur la nature la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire, rappeler ce qui constitue la spécificité même du système éducatif gabonais devient nécessaire. Cela passe par un retour éclair sur ce qui constitue l'école gabonaise actuelle. La non-prise en compte essentielle du double héritage de l'école au Gabon dans l'élaboration des politiques éducatives est une cause parmi tant d'autres d'un système éducatif

gabonais borgne. Certaines valeurs traditionnelles comme le respect sacré des liens entre personnes partageant un même espace de vie communautaire sont à recréer dans un Gabon à cheval entre legs colonial et héritage ancestral. L'élève est une fille, un fils, une petite-sœur, un petit-frère, etc. C'est justement pour parvenir à un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire en phase avec les réalités d'un enseignement proprement gabonais que nous sommes comme contraints de revenir sur ce qui justifie l'éthique et le professionnalisme de l'enseignant gabonais en tant qu'agent public. Il s'agit précisément des textes de lois et autres règlements qui concernent tous les agents de l'État et ceux spécifiquement liés à l'éducation au Gabon.

La double pertinence de notre recherche consiste alors à insister sur l'urgence de penser un outil commun de régulation socioprofessionnelle précisant les enjeux actuels de la profession enseignante au Gabon. L'exploitation des documents d'archives fonde une telle pertinence en ce qu'elle met en évidence un ensemble d'informations nécessaires visant à soutenir des principes, des valeurs, des devoirs professionnels et autres obligations pour être un enseignant professionnel.

Chapitre 1. Quelques éléments du contexte général de la recherche

Le Gabon, en forme longue République gabonaise, est un pays situé en Afrique centrale. Traversé par l'équateur; frontalier à l'est, au sud-est et au sud par la République du Congo; au nord-ouest par la Guinée Équatoriale et au nord par le Cameroun; le Gabon est une ancienne colonie française indépendante depuis le 17 août 1960. C'est un État d'une superficie de 267 667 Km² avec une population de 1,98 million d'habitants dont 85% vit en zone urbaine et particulièrement à Libreville selon Ntsame Ondo (2013), ingénieur statisticien, démographe, géographe gabonais. Pays pétrolier à revenu intermédiaire de la tranche supérieure, le Gabon détient ainsi, par le fait même de sa démographie, le 4e revenu par habitant le plus élevé d'Afrique subsaharienne (4000 dollars en 2000 et 12746 dollars US en 2010, Ntsame Ondo, 2013). Depuis la *Loi 16/1966* abrogée par la *Loi 21/2011* en vigueur depuis le 14 février 2012, le Gabon s'est engagé dans le processus de massification scolaire¹⁷. Mieux, il vise à promouvoir une école de masse¹⁸. La Constitution de la République gabonaise le stipule : « L'État garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (*Article 1^{er}, Alinéa 18*).

L'école dite gabonaise¹⁹ est marquée par trois moments importants de l'histoire de l'éducation au Gabon. La situation actuelle du système éducatif gabonais est liée à ces différentes périodes. La première se rapporte à une éducation précoloniale. Celle-ci traduit une culture propre : celle d'avant la pénétration surtout occidentale. Car l'on ne devrait pas négliger le fait que le livre et l'instruction ont été introduits en Afrique tropicale par un enseignement musulman qui atteignit son apogée au XVI^e siècle; alors même que les Portugais faisaient leurs toutes premières tentatives d'évangélisation et d'instruction au Kongo, en Angola, au Bénin et en Côte d'Or (Lê Thành Khôi, 1971, p. 13). La deuxième période est celle de l'école coloniale expressément conçue dans le seul intérêt de la Métropole, contre le développement des colonies. L'objectif initial et prioritaire était la formation des coupeurs de bois, des porteurs d'eau, des sujets à même d'accomplir des travaux domestiques des colons (CIE/CRI, 1960, p. 20).

¹⁷ Phénomène de prolongement, d'élargissement et d'expansion de l'école qui date de la deuxième moitié du XXe siècle (Nóvoa, 1998, p. 16).

¹⁸ Processus d'imposition d'une scolarité obligatoire à tous les enfants d'un certain âge qui s'est initié au XIXe siècle, mais se consolide dans l'Europe du sud au début du XXe siècle (Nóvoa, 1998). Le Gabon est l'un des rares pays du continent africain à proposer un enseignement de masse, gratuit et caractérisé par une scolarisation équivalente des filles et des garçons. (Matari et Quentin De Mongaryas, 2011, p. 11).

¹⁹ Elle se cherche toujours (Assembe Ella, 2013).

Le troisième et dernier moment de l'histoire de l'éducation au Gabon est celui de la controverse actuelle au sujet de la nature réelle de l'école gabonaise. C'est celui que nous vivons : l'émergence douloureuse d'une école postcoloniale et la fabrication d'un système éducatif gabonais. Une « réflexion sérieuse » et objectivement recevable sur la crise actuelle de l'école au Gabon ne saurait logiquement être menée en éludant cette dimension historique de la question éducative gabonaise. La prise en compte de ces différentes périodes de l'école dite gabonaise permet d'avoir une vision holistique de la situation présente et envisager des solutions plus ou moins adaptées. C'est sous le prisme d'un produit de valeurs, de goûts et de systèmes de croyances endogènes, et d'influences extérieures souvent imposées qu'il faut désormais lire l'histoire culturelle africaine. Il serait malvenu d'en faire autrement²⁰ en matière d'éducation au Gabon.

1.1. L'école gabonaise : retour sur une institution importée et imposée

Si rappeler que l'école au Gabon est une école transplantée de l'extérieur apparaît désormais tel un classique dans la critique de l'école en Afrique pour reprendre M'bemba-Ndoumba (2011, p. 37), éducateur des jeunes enfants, sociologue de la santé et du corps congolais, il reste tout de même actuel de le signifier toutes les fois qu'une réflexion sur l'éducation en Afrique est engagée. C'est un devoir de mémoire qui s'impose de lui-même. Les générations nouvelles et à venir de l'Afrique ne doivent jamais oublier que l'école, dans les conditions de son apparition dans les colonies, est un agent économique (M'bemba-Ndoumba, 2011, p. 23). Il s'agit évidemment de s'enrichir, d'accumuler des capitaux en exploitant et en spoliant les colonies sous le fallacieux prétexte de mise en valeur initié en 1820 par les différentes Métropoles. Une « mise en valeur » des colonies qui cachaient un tout autre dessein: « Pour l'Europe, l'Afrique n'était qu'une réserve de minéraux et de matières premières ainsi qu'un marché pour les produits manufacturés tels que les textiles » (CIE/CRI, 1960, p. 9). La situation dans l'Afrique actuelle a-t-elle objectivement changé ? C'est un débat qui reste économiquement entier sur le marché mondial des importations et des exportations, l'Afrique souffrant toujours de la détérioration des termes de l'échange.

On ne peut pas évoquer la question éducative en Afrique aujourd'hui en éludant l'aspect économique. L'articulation économie et éducation serait la clé d'un autodéveloppement à se faire. C'est une réflexion qui mérite d'être entretenue. Soulignons d'abord les méfaits du colonialisme et son impact sur les systèmes éducatifs dans l'Afrique actuelle. L'orientation générale que le colonialisme a donnée à l'école africaine à ses débuts devrait en effet être appréhendée par tous afin

²⁰ Alors que les pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique australe ont traditionnellement été soumis à l'influence de la conquête et du commerce européens et arabes, les pays d'Afrique de l'Est, en particulier Madagascar, ont été soumis à l'influence de l'Asie (NU, 2001, p. 15).

de mieux aborder la problématique de la crise des systèmes éducatifs africains. La référence au colonialisme est indissociable d'une destruction systématique de la structure sociale et économique voire du système religieux du pays colonisé (CIE/CRI, 1960). L'éducation précoloniale gabonaise n'a assurément pas pu y échapper. L'enseignement en contexte colonial avait un rôle essentiel dans la réalisation de la prétendue mission civilisatrice de l'Occident : asseoir et entretenir la domination coloniale en Afrique²¹. L'école gabonaise actuelle apparaît alors comme une greffe qu'il faut évaluer en amont avant d'envisager en aval des possibilités de solutions à la crise qui la gangrène. Ce qui implique de soutenir avant toute chose que c'est une institution importée et imposée.

En fait, en tant qu'elle est institutionnalisée, l'école n'appartient pas au « réservoir » culturel gabonais. Elle est, ainsi que le soutient Ki-Zerbo (1990, p. 20), une « prothèse venue d'ailleurs ». Elle se confond incontestablement à l'histoire du colonialisme, à la domination française, le Gabon étant la première de toutes les autres colonies de l'A.E.F²² à être colonisée ainsi que le souligne Matari (2011), spécialiste gabonaise des sciences de l'éducation. Héritage du colonialisme, l'école gabonaise remonte finalement à la mise en place de la politique culturelle de la France en A.E.F à partir de 1840, soit 40 ans plus tard après leur arrivée sur le sol africain. Une telle politique va être maintenue jusqu'en 1960, précisément le 17 août 1960, date à laquelle le Gabon acquiert son indépendance, accède à sa souveraineté nationale. On comprend que de 1840 à 1960, l'école gabonaise est simplement française. A-t-elle effectivement changé d'orientation entre-temps ? Voilà une question qui mérite d'être traitée, considérant la situation de l'école gabonaise postcoloniale. Pour l'heure, considérons que l'école gabonaise est introduite. Elle se greffe à une organisation éducative préexistante du fait du souci clanique, tribal, ethnique et sociétal de former à la vie. C'est le paradigme de l'intégration sociale qui fait l'éducation précoloniale en Afrique Noire.

En principe, l'école gabonaise telle qu'héritée de la coloniale est « un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social » (Ki-Zerbo, 1990, p. 20). Une thérapie effective et efficace doit impérativement être administrée afin d'éviter que tout le corps social ne soit contaminé. Si l'école *au* Gabon est l'œuvre des missionnaires²³, l'école *du* Gabon est antérieure à toute politique

²¹ La domination coloniale en Afrique présentait un double aspect (CIE/CRI, 1960) :

- 1) Une exploitation économique éhontée des minéraux et des matières premières des colonies;
- 2) Un mépris insondable tant pour la culture africaine que pour l'Africain pris individuellement.

²² A.E.F (Afrique Équatoriale Française), nom donné à la sous-région coloniale composée de quatre colonies (Moyen-Congo, Gabon, Centrafrique, Tchad) (Matari, 2011a, p. 17). On désignait par Moyen-Congo, l'actuel Congo Brazzaville.

²³ Les premiers missionnaires qui foulent le sol gabonais en 1842, fondent la première mission du Gabon à Baraka (nom de l'ancien parc d'esclaves portugais installé au Gabon) le 22 juin 1842, ouvrent une école au Gabon en juillet 1842 avec un effectif de quinze élèves, ce sont les protestants. C'est deux ans après, le 28 septembre 1844, que les missionnaires catholiques français débarquent sur les côtes gabonaises et ouvrent leur

française en la matière. En réalité, l'éducation *au* Gabon préexiste à l'école *au* Gabon comme l'école *du* Gabon en ce qu'elle est fondamentalement le reflet d'une culture propre : « L'éducation *du* Gabon ». L'école *du* Gabon désigne une école authentiquement gabonaise. C'est une école fondée sur la tradition²⁴ proprement gabonaise et dont la finalité est, suivant ce que nous rapporte Kasongo (2013, p. 25), philosophe congolais, de permettre à l'enfant de devenir utile dans son environnement. C'est l'école qui vise à rendre tout enfant : l'enfant du groupe. Il s'agit d'éduquer en vue de mettre l'enfant au service de la communauté, à la disposition de tout le village. Parvenir à une certaine osmose sociale, au fait que chaque individu puisse se sentir partout chez lui, disposé et utile à tous. Aussi, reconnaître que l'école gabonaise est une institution importée et imposée, c'est admettre qu'elle ne relève pas d'emblée de la culture gabonaise. C'est soutenir qu'elle vient de l'extérieur. C'est postuler qu'elle se greffe à ce qui serait proprement gabonais.

Ce « proprement gabonais », c'est ce que nous nommons éducation anté-coloniale. Il s'agirait de ce que l'on a souvent appelé éducation traditionnelle ou éducation qui préexiste à la colonisation. L'éducation est fondamentalement culturelle. Elle est indissociable du projet social. Elle est toute traditionnelle parce qu'elle implique un ensemble de valeurs transmises de génération en génération. C'est l'éducation qui fait la société. Elle est essentiellement ancrée dans une culture propre à un terroir, à un peuple précis. Elle n'est plus seulement véhicule de la société. L'éducation est société. Le concept d'éducation traditionnelle nous paraît donc tautologique. C'est parce qu'il y a une éducation qu'il y a nécessairement une tradition. C'est parce qu'une culture existe que la société progresse. Il convient seulement de reconnaître que la tradition, en ce qu'elle est une œuvre humaine, est perfectible. Éducation moderne ne peut en réalité renvoyer qu'au dynamisme d'une culture propre. À une tradition qui se meut en permanence du fait d'un monde qui n'arrête pas de muter. À l'homme toujours tourné vers la quête d'un mieux-être au quotidien. Ce qui est sûr c'est que l'Afrique se serait autrement modernisée. Nul n'a le monopole de la modernité. Le concept est occidental. Mais toute tradition est appelée à être moderne à sa manière.

première école en janvier 1845 à Sainte-Marie (Une colline où la marine française venait de créer un poste militaire baptisé Fort-d'Aumale) dirigée par le père Jean Rémy Bessieux. Alors qu'il faut attendre après 1849 avec l'arrivée des sœurs de la congrégation de l'Immaculée Conception de Castres au Gabon pour qu'enfin les filles aient quand même accès à une l'instruction essentiellement moraliste ; la station de Baraka des missionnaires protestants comptait déjà une école de garçons et une école de filles dont la plupart étaient internes. D'ailleurs, en 1843 seulement, on enregistrait trois écoles protestantes avec soixante élèves : *Baraka*, *Olendebenk* et *Nengué-Nengué* en face de Kango dans la province de l'Estuaire du Gabon (Matari, 2011a, p. 18).

²⁴ Au même titre que Kasongo (2013) : « Par tradition nous entendons un ensemble d'idées, de doctrines, de mœurs, de pratiques, de connaissances, de techniques, d'habitudes et d'attitudes transmis de génération en génération aux membres d'une communauté humaine » (p. 21).

Il n'existe pas des vertus particulières inhérentes à un peuple quelconque qui le prédestinent à l'éducation des autres peuples (CIE/CRI, 1960). Il n'y a pas une éducation traditionnelle d'un côté et une éducation moderne de l'autre. Il y a simplement de l'éducation. Chaque peuple peut lui attribuer une orientation en fonction de ses besoins propres immédiats, l'adapter et la réorienter selon que le monde évolue. Elle reste tout de même éducation. Traditionnelle ou moderne, l'éducation s'impose comme une activité toujours liée à une culture spécifique. Elle est de l'ordre de la souveraineté d'un peuple, d'une nation. C'est sa tradition. Soutenir que l'éducation africaine d'avant la colonisation est traditionnelle, et que celle importée et imposée est moderne : c'est un jugement de valeur qui s'inscrit dans la justification du colonialisme, du fameux fardeau de l'homme blanc que l'Afrique ne lui a jamais demandé de porter. C'est admettre ouvertement que les races supérieures possèdent certains droits vis-à-vis des races inférieures (CIE/CRI, 1960, p. 9). Or l'éducation africaine anté-coloniale, c'est de l'éducation. Elle est traditionnelle au même titre que le sont les éducations coloniale et postcoloniale. On peut toujours trouver une orientation nouvelle à l'éducation gabonaise traditionnelle, considérant des défis nouveaux. Cependant, elle reste tout de même traditionnelle parce qu'elle concerne toujours le Gabon et ses problèmes actuels.

L'éducation gabonaise anté-coloniale est traditionnelle non pas parce qu'elle serait ancienne ou appartiendrait à une culture péjorativement primitive. Elle est traditionnelle parce qu'elle est une éducation gabonaise traditionnelle plutôt qu'une éducation traditionnelle gabonaise comme une éducation condamnée à l'immobilisme. Aucune tradition n'est statique, figée par essence. L'éducation gabonaise est traditionnelle parce qu'elle serait proprement gabonaise et qu'elle est indubitablement vouée au progrès. Il n'existe pas de jour où l'on quitte le bateau de la tradition pour entrer dans celui de la modernité (Ki-Zerbo, 1990, p. 47). La tradition est autant occidentale qu'africaine. Son propre est d'être pérenne et omniprésente dans toutes les cultures, sans exception aucune. L'éducation dite moderne aujourd'hui pour le Gabon implique des Gabonais dans leur milieu s'efforçant d'affronter l'actualité en orientant autrement leur éducation dite traditionnelle. L'éducation moderne, ce sont des Gabonais qui cherchent une issue dans une Afrique prétendument indépendante. C'est l'Afrique face à une dimension culturelle et sociale de « cassure » qui s'impose impitoyablement à lui. C'est ce qui fait la culture gabonaise aujourd'hui : l'entre-deux. C'est cela désormais la tradition africaine. Une tradition ou la tradition, c'est de la tradition.

La tradition, c'est l'homme qui continuellement tâche de surmonter sa pauvreté légendaire vis-à-vis de l'hostilité de la nature. C'est l'*Homo sapiens* dans sa culture d'*Homo faber* qui crée les conditions de sa propre survie. C'est l'Africain qui essaie de rester tel : rame vers un certain développement sans nécessairement renier la culture occidentale et nier son éducation originaire. La

tradition, c'est le Gabonais situé dans la dialectique du rester soi et du s'ouvrir au monde. Tout le sens de la culture comme souci de transcender le mal-être et parvenir à un certain bonheur. Même si une telle tension demeure un horizon. L'éducation entretient la culture, veille sur la tradition, fonde toute société organisée et fait « l'âme d'une civilisation ». Marcher sur l'éducation d'un peuple, c'est l'exposer au risque de sa propre néantisation. L'éducation africaine anté-coloniale est « l'âme » qui a toujours guidé l'Afrique vers ses horizons souhaitables.

Toutefois, reconnaître que l'éducation africaine précoloniale est de l'éducation ne résout pas systématiquement la question : « Qu'est-ce que l'éducation ? » (Vieillard-Baron, 1994). Une telle interrogation est a priori indispensable pour mieux cerner la nature même de l'éducation africaine anté-coloniale. L'enjeu est double. D'une part, rendre compte de ce qu'est précisément l'éducation. Ce qui n'est pas du tout aisé. Deux verbes latins *educere* et *educare* visent à définir étymologiquement l'éducation. Cependant, *educare* signifie exactement le contraire d'*educere* (Bouchard, 2013, p. 31). D'autre part, préciser les contours d'une éducation dite africaine et anté-coloniale par le même fait est un pari. C'est éclairer l'opinion sur la spécificité de l'acte éducatif dans l'Afrique d'avant la colonisation, dire en quel sens elle se distinguerait de l'éducation coloniale et postcoloniale aujourd'hui. L'éducation africaine anté-coloniale ne saurait guère se départir de la définition étymologique de l'éducation. *Educare* et *educere* devraient nous amener à nous déterminer, à prendre position, à nous prononcer sur la réalité autant épistémologique que morale de l'éducation africaine anté-coloniale. La question de départ pourrait se formuler ainsi : éduquer un enfant dans l'Afrique d'avant la colonisation : était-ce simplement en prendre soin ou carrément le conduire hors de? C'est à cette interrogation que nous tenterons d'apporter des éléments de réponse dans ce qui suit.

1.1.1. L'éducation en Afrique anté-coloniale ou le paradigme de l'intégration sociale

La pertinence voire la nécessité de revenir sur l'éducation en Afrique anté-coloniale tient surtout au fait que savoir d'où l'on vient permet souvent de mieux comprendre où l'on va (Ladsous, 2009, p. 95). Réfléchir sur la crise actuelle du système éducatif gabonais suppose que l'on sache qui l'on instruit. Habituellement, il s'agit des jeunes gabonais déjà éduqués, puisque naturellement issus d'une famille, mieux d'une culture en termes de tradition éducative propre. Il faut nécessairement en tenir compte dans la pratique enseignante au quotidien. L'expérience de l'ethnologue Erny (1987) en tant qu'instituteur dans une école de campagne en Haute-Volta (l'actuel Burkina Faso) est profondément éloquente à propos. Les influences subies par les apprenants dans le cadre de leur culture d'origine impactent considérablement la capacité des uns et des autres à apprendre. La vie que les élèves mènent en dehors de l'école devrait préoccuper tout éducateur soucieux de la réussite

de ces derniers. Il ne s'agit pas d'inviter les enseignants à prendre en charge tous les problèmes sociaux auxquels sont confrontés les élèves. Les difficultés d'enseigner et de former viendraient aussi du fait que les élèves sont souvent des étrangers et étrangers pour des enseignants. La prise en compte de l'éducation coutumière en Afrique dans ses activités pédagogiques devient un impératif catégorique pour tout enseignant qui voudrait créer les conditions d'un apprentissage réussi.

Il est normalement difficile de fonder un système éducatif gabonais en faisant abstraction de l'éducation gabonaise traditionnelle comme pilier central de fondation d'une « école vraiment gabonaise ». Intégrer certains aspects positifs de cette éducation devrait répondre au souci actuel de bâtir une école qui est en adéquation avec les besoins réels et les aspirations de la population gabonaise. Tourner le dos à l'arrière-plan culturel des enfants à instruire conduit inexorablement à certains problèmes auxquels fait face l'école gabonaise. Du moins, ce qui en constitue la crise actuelle. Le nœud du problème, c'est ce décalage foncièrement culturel entre l'éducation reçue dans le milieu coutumier et l'offre scolaire héritée de la coloniale. Un jeune gabonais qui ne voit pas le lien entre ce qu'il apprend à l'école et ce qui lui vient de sa tradition se sentira toujours trahi, voire complètement déconnecté. Il convient donc de le « rebrancher » en lui proposant une offre scolaire contextuelle et contextualisée. C'est pourquoi nous prenons le risque de replonger dans l'Afrique précoloniale. Rappeler ce qu'aurait été l'éducation anté-coloniale pour mieux ajuster la réflexion sur la crise actuelle du système éducatif gabonais.

Comment se prononcer sur une crise présente sans procéder à une généalogie du mal? Nous nous approprions logiquement la posture du physicien nigérien Abdou Moumouni (1964) que rappelle opportunément Erny (1987) : « En dehors de toute nostalgie du passé, de tout regret romantique et de toute lamentation sentimentale, l'éducation africaine traditionnelle est source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'impose à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement en Afrique noire contemporaine » (p. 11). L'éducation africaine traditionnelle est une source féconde ayant un caractère obligatoire pour tous ceux qui veulent engager un examen approprié, minutieux, digne de ce nom au sujet de la crise des systèmes éducatifs africains qui est également une crise de l'éducation. Précisons tout de même qu'en matière de terminologie un choix sémantique au sujet des concepts éducation traditionnelle africaine et éducation africaine traditionnelle s'impose chez nous. Abdou Moumouni (1998, p. 18) emploie souvent les deux. Nous préférons le terme éducation africaine traditionnelle.

Notre engagement conceptuel vise en réalité à montrer que le travail de l'ethnologue de l'éducation en Afrique²⁵ n'a pas été vain. On peut se féliciter aujourd'hui de ce qu'il existe désormais un ensemble de données de base légitimant la thèse que l'Afrique n'a jamais été un champ en friche en matière d'éducation. Une éducation coutumière en Afrique existe (Erny, 1987). Aussi, avant de songer à réformer le système éducatif gabonais actuel, il faut commencer par reconnaître l'existence d'une activité éducative antérieure à toute proposition de réforme. On ne transforme que ce qui existe. On ne réforme pas une école qui se cherche encore. Sinon, qu'est-ce que l'on réforme, à part se livrer à un exercice d'élucubrations pédagogiques sans suite, visant à distraire le peuple au sujet des enjeux véritables d'une école gabonaise. On construit à partir de quelque chose. Il est impossible de bâtir un système éducatif gabonais en faisant comme si le Gabon a commencé avec la colonisation. C'est une méprise qui joue contre une réforme certaine de l'école gabonaise. Il faut partir de l'éducation coutumière. Non pas se livrer à un archéologisme ou à un ethnologisme stérile qui chercheraient directement à préserver ou à sauvegarder ce qui est devenu caduc.

Nous restons attentifs au fait qu'une éducation est dite traditionnelle dès lors qu'elle se rattache à un type spécifique de culture, à un genre de vie particulier. Au même titre qu'Abdou Moumouni (1998), nous soutenons que l'enseignement colonial s'est construit contre l'éducation africaine traditionnelle. Qu'elle est cette éducation ? En quoi consiste-t-elle ? Qu'est-ce qui la caractérise ? Sur quoi se fonde-t-elle ? Pour déterminer la nature de ce que nous appelons éducation en Afrique noire anté-coloniale, partons de la question : Qu'est-ce que l'éducation ? On parle régulièrement et de manière abondante d'éducation sans toujours poser véritablement la question du sens, au-delà de celle de l'essence. Même si l'essence, quelque part, donne déjà une certaine orientation sur le sens en termes de finalités voire de visées. Cependant, il reste que : « Lorsqu'on aborde le sujet de l'éducation, il est important de savoir de quoi l'on parle » (Demers, 2011, p. 16). Une telle précaution de départ naît du fait que plusieurs concepts gravitent autour de l'éducation sans qu'on s'y arrête souvent pour apporter une possible précision dans leur manipulation. Nous pensons aux concepts de scolarisation, d'instruction, de socialisation, de qualification et de formation. Il faut marquer un arrêt, mettre de l'ordre dans cette terminologie et éviter de nager dans le flou (Demers, 2011). Préciser des choses au sujet des concepts que nous manipulons, avant toute dissertation sur ce qu'est précisément l'éducation en Afrique noire anté-coloniale.

²⁵ Examiner et analyser les conditions économiques, sociales et politiques de la société africaine précoloniale liées à l'éducation africaine précoloniale.

Si les concepts de scolarisation, d'instruction, de socialisation, de qualification et de formation renvoient incontestablement au concept d'éducation, cela ne signifie pas toujours la même chose. Demers (2011, p. 16) propose des clarifications que nous osons présentées ici :

1) La scolarisation produit des élèves.

En créant des conditions pour que les jeunes fréquentent obligatoirement l'école, il va de soi que des grains de maïs ne peuvent produire que du maïs. Ce qui peut éventuellement constituer un problème éthique majeur puisque l'on vise à faire de l'enfant ce que l'on veut qu'il soit, le privant de sa liberté d'être, en choisissant à sa place une orientation existentielle préfabriquée. Dans ces conditions, les politiques publiques en matière d'éducation doivent mériter une attention somme toute soutenue. La plus grande responsabilité dans l'échec scolaire devient celle des gouvernants qui ont en charge l'instruction. C'est l'enjeu éthique entre rendre conforme et émanciper.

2) L'instruction produit des jeunes qui savent plus ou moins de choses.

Essentiellement tournée vers la transmission des connaissances, l'instruction est à promouvoir dans le cadre de l'enseignement-apprentissage puisqu'elle combat l'ignorance. Cependant, savoir plus ou moins des choses n'est pas tout. Il ne suffit plus de savoir pour être. Il faut savoir et être et non savoir puis être. Il faut absolument être. C'est ce que devrait viser tout savoir acquis en situation-classe. À l'opposé, nous restons au stade de simple socialisation comme coïncidence pauvre entre savoir et être, sans nécessairement parvenir à la pleine conscience de soi, à son autodétermination, à l'autonomie de la volonté à la Kant où la rationalité pratique devient la mesure.

3) La socialisation permet une adaptation plus ou moins réussie à la société.

Toute instruction devrait logiquement déboucher sur une forme de socialisation. Toutefois, toute socialisation ne devrait pas s'abîmer dans une sorte de qualification où l'individu se socialiserait ainsi qu'un homme trouve un emploi et fait valoir ses compétences en la matière. La véritable éducation ne consiste pas à apprendre à l'enfant comment suivre correctement les usages de la société où il vit, mais à apprendre à son élève comment mettre en œuvre son jugement (Vieillard-Baron, 1994, p. 14 commentant Montaigne). Éduquer, ce n'est pas dresser l'humain. C'est favoriser son plein épanouissement : éducation au jugement personnel, affirmation de sa personnalité authentique, réalisation de soi.

4) La qualification prépare les jeunes, plus ou moins aussi, aux marchés du travail en mouvance.

Dans un contexte actuel d'économie de marché où s'exerce la loi de l'offre et de la demande, il est bon que les jeunes soient efficaces et productifs. C'est un symbole manifeste de la réussite sociale. Pourtant, le temps est venu de changer de discours. Le système économique tel qu'on le connaît²⁶ ne doit pas occulter le fait que les valeurs traversent et fondent l'acte éducatif. Le fondamentalisme économique doit être revu : inclure les valeurs humaines d'honnêteté, d'intégrité et de compassion dans toute formation diplômante et professionnalisante. On ne peut plus aujourd'hui se contenter de ne préparer que son avenir au sens de préparer à vivre dans le système social, économique, politique tel qu'il existe dans la réalité de cultures variées (Demers, 2011, p. 6-7). On n'apprend pas que pour se trouver un emploi. Il convient toujours d'agir plutôt que de réagir.

5) L'éducation éduque, développe son plein potentiel.

Si transmettre des connaissances paraît plus aisé que de développer l'humain (Demers, 2011), ce n'est pas tant qu'instruire serait moins pénible qu'éduquer si on conserve une telle dichotomie. Simplement que la dimension épistémologique de transmission des connaissances qu'incarne incontestablement l'éducation tant souvent à occulter la dimension éthique fondatrice de l'acte éducatif comme rapport à l'autre, mais surtout hominisation de l'homme. C'est en cela d'ailleurs que, souscrivant à la thèse de Demers (2011, p. 113), nous partageons ces quelques affirmations :

- La scolarisation qui consiste à aller à l'école n'est pas de l'éducation.
- L'instruction qui consiste à la transmission de la connaissance n'est pas de l'éducation.
- La socialisation qui consiste à s'adapter au milieu environnant n'est pas de l'éducation.
- La qualification qui consiste à préparer pour un marché du travail n'est pas de l'éducation.

Mais alors : qu'est-ce que l'éducation? Et qu'entendre par éducation africaine traditionnelle?

L'éducation est un mixte aux multiples entrées (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). Non seulement c'est un concept « rebelle à toute entreprise définitionnelle » en tant que telle, étant donné les nombreux autres concepts qui gravitent autour ; mais a priori, l'éducation semble s'inviter à tous les débats sans que la nature au sujet de ce dont on parle effectivement soit souvent précisée. Il existe aujourd'hui des sciences de l'éducation, ainsi que le reconnaît volontiers Reboul (1989). On ne peut pas dénier leur réalité, encore moins renier leur perspective de scientificité. Pourtant, il s'agit beaucoup plus des réellement spécialistes dans leurs sciences respectives qui investissent le champ éducatif et prennent position dans le monde de l'éducation : pédagogues, psychologues,

²⁶ « L'ordre économique en place favorise toujours de façon tout à fait disproportionnée les grosses entreprises, bien à l'aise dans leur avarice chronique depuis longtemps emballée » (Demers, 2011, p. 10).

sociologues, anthropologues, philosophes, économistes, historiens et autres. On parle ainsi de : psychologie de l'éducation, sociologie de l'éducation, anthropologie de l'éducation, philosophie de l'éducation, économie de l'éducation, histoire de l'éducation, etc. C'est un « réellement psychologue », un « réellement sociologue », un « réellement anthropologue », un « réellement philosophe », un « réellement économiste », un « réellement historien » qui, chacun suivant sa spécialité à l'origine, réfléchissent sur les problèmes éducatifs. Même s'il faut reconnaître que la recherche en éducation se singularise de plus en plus.

En fait, nous pensons que si la question éducative reste essentiellement transversale, c'est parce qu'elle engage tous les spécialistes d'horizons divers, chacun dans son domaine de prédilection : l'interdisciplinarité n'abolit pas l'étiquetage disciplinaire. Même un didacticien, un docimologue ou psychopédagogue est d'abord un spécialiste de quelque chose avant d'être un « réellement didacticien », un « réellement docimologue », un « réellement psychopédagogue ». L'objet véritable de ce que l'on appelle les sciences de l'éducation ne peut plus être aujourd'hui l'éducation en soi²⁷ puisqu'il existe à la base une sociologie de l'éducation, une psychologie de l'éducation, une philosophie de l'éducation, une économie de l'éducation, une histoire de l'éducation, etc. On suppose que l'objet premier de toutes ces différentes spécialités, c'est l'éducation telle quelle, un effort permanent et assidu de répondre à la question fondamentale : « Qu'est-ce que l'éducation ? », ainsi qu'elle concerne l'homme dans toutes ses dimensions. Il s'agit toujours de ces termes : éducation et sociologie pour le sociologue; éducation et psychologie pour le psychologue; éducation et philosophie pour le philosophe; éducation et économie pour l'économiste, etc.

Or l'exigence des sciences de l'éducation est de penser autrement l'éducation en sociologue de l'éducation, en psychologue de l'éducation, en philosophe de l'éducation, en économiste de l'éducation, etc. Le sociologue de l'éducation par exemple vient aux sciences de l'éducation en tant que « réellement sociologue » s'interrogeant sur l'éducation en vue de résoudre les problèmes posés par un système éducatif spécifique. L'objet de la sociologie de l'éducation, de la psychologie de l'éducation ou de la philosophie de l'éducation par exemple : c'est de l'éducation en soi c'est-à-dire la formation de l'être humain tout entier. Par contre, l'objet des sciences de l'éducation engage surtout l'enseignement-apprentissage. La distinction conceptuelle essentielle à ce niveau est celle que nous empruntons à Vieillard-Baron (1994) : « On enseigne une matière, alors qu'on éduque l'homme » (p. 9). Cela ne signifie pourtant pas que les savoirs scolaires sont innocents d'un point de vue axiologique. Ils ont toujours été pédagogiquement chargés en tant que résultat d'un choix

²⁷ L'éducation en tant qu'elle est un concept « le plus englobant de tous ceux qui touchent à la formation de l'homme » (Vieillard-Baron, 1994, p. 9).

contrôlé par les pouvoirs politiques ou religieux qui exercent une tutelle sur les institutions scolaires (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 26). Nous adhérons seulement à la posture de Hensler (2002) qui pense que l'objet des sciences de l'éducation est précisément les rapports entre les différents savoirs relatifs de l'éducation et la pratique enseignante.

C'est le sociologue de l'éducation ou le psychologue de l'éducation qui part du constat généralisé : « Les enseignants n'utilisent que très peu les données issues des recherches, même celles qui ont pour objet l'enseignement » (Hensler, 2002, p. 196). Les savoirs scientifiques produits dans le cadre de la sociologie de l'éducation ou de la psychologie de l'éducation par exemple ne sont pas toujours immédiatement apprivoisés, pris en compte par les enseignants et directement réinvestis dans leur pratique au quotidien. À partir de cet instant, le sociologue de l'éducation, le psychologue de l'éducation ou le philosophe de l'éducation par exemple prennent conscience de la difficulté majeure des enseignants-praticiens à assumer un certain nombre des théories éducatives élaborées dans le cadre de leurs différentes recherches universitaires. C'est donc cette « inaptitude » née de la distance entre recherche en éducation et pratique enseignante qui constitue le point de départ de l'activité même des sciences de l'éducation. Il s'agit toujours de rechercher les bonnes pratiques : des méthodes appropriées, des savoirs idoines en matière d'enseignement-apprentissage.

On retiendra de cette orientation de Hensler (2002, 2004) que les sciences de l'éducation ont pour objectif :

- Une réflexion plus large sur les conditions favorables à l'apprentissage et au développement professionnel des enseignants;
- Apporter des solutions satisfaisantes à la sous-exploitation des résultats de la recherche en éducation par les enseignants;
- Amener les chercheurs en éducation et en enseignement à choisir de préférence un sujet relié au travail scolaire et à l'apprentissage de l'élève;
- Produire des savoirs contextualisés plus facilement utilisables par les enseignants et susceptibles d'orienter leur prise de décision;
- Donner aux savoirs de recherche en éducation plus de visibilité dans les programmes et les activités de formation.

Dans la perspective d'une scientificité assurée et certaine, les sciences de l'éducation doivent se défiler des réflexions situées loin des problèmes que soulèvent l'enseignement et l'apprentissage à l'école : l'évaluation des apprentissages scolaires, les relations entre enseignants et enseignés, la pratique du sport en milieu scolaire, etc. On devrait souvent privilégier le questionnement au sujet

de la dialectique entre savoirs formels sur l'éducation issus de la recherche et savoirs professionnels produits dans le cadre de l'exercice de la profession enseignante. L'horizon est celui d'une recherche collaborative en éducation. Au lieu d'entretenir l'illusion la mieux partagée dans les sciences de l'éducation suivant laquelle la recherche en éducation peut apporter des solutions toutes faites aux problèmes posés par l'éducation elle-même; les experts en sciences de l'éducation gagneraient à collaborer le plus régulièrement possible avec les enseignants-praticiens pour trouver des solutions ensemble. Précisément : « Assurer un meilleur arrimage entre la recherche en éducation, la formation professionnelle et la pratique de l'enseignement » (Hensler, 2002, p. 205). Les données probantes devraient résulter d'une collaboration horizontale, décomplexée, franche et sans complaisance aucune entre chercheurs en éducation et enseignants-praticiens.

Une telle posture épistémologique devrait normalement créer les conditions d'une recherche en éducation adéquate, appropriée, opportune et contextualisée. Pour participer à une recherche collective ainsi que nous le propose Hensler (2002), nous pouvons procéder par :

- Problématisation des situations d'enseignement;
- Formulation d'hypothèses;
- Analyse réflexive de l'enseignement.

Il appartient aux experts en sciences de l'éducation de prendre en charge le divorce prononcé entre données issues de la recherche et pratiques enseignantes. Ce qui ne devrait pas dispenser de se prononcer sur ce qu'est l'éducation par elle-même. C'est d'ailleurs ici que se joue l'avenir des spécialités telles que la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, la philosophie de l'éducation et autres. Complètement phagocyté par l'émergence des sciences de l'éducation, ces spécialités perdraient chacune son autonomie réelle. Elles seraient comme vouées à leur propre disparition. Leur survie dépend surtout du fait que les problèmes posés par l'éducation dépassent la compétence et la responsabilité des seuls pédagogues et des parents d'élèves pour intéresser la société tout entière (Vial, 1995, p. 3). Tout le monde peut certainement en parler. Toutefois, l'éducation transcende la scolarisation, sort du cadre de l'instruction et tend vers la socialisation sans se borner à la qualification. Blais, Gauchet et Ottavi (2002) évoquent la notion de continent éducatif avec trois strates pour désigner le caractère englobant du concept :

1) La strate anthropologique

« L'homme est l'unique créature qui doit être éduquée », suivant la célèbre formule de Kant.

2) La strate épistémique

Si l'éducation est anthropogène parce que là où il y a l'homme, il y a éducation; cette dernière s'est désormais faite école en tant qu'institution typique de la modernité depuis le XVI^e siècle.

3) La strate politique

C'est l'héritage de la Révolution française : « Une instruction publique élémentaire constitue un impératif sacré pour une nation des citoyens » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p. 37). Un citoyen pour autant qu'il appartienne à une nation doit être un homme éclairé. C'est le double idéal à la fois politique et social qui se constitue en équation mathématique de type : Un individu émancipé est aussi un individu qui a droit au bonheur. C'est le prototype même d'un citoyen modèle : celui qui vit par la raison pour être libre et heureux. L'éducation devient ainsi une préoccupation civique, une affaire publique. La fonction collectivement reconnue à l'éducation va s'élargir suivant au moins trois axes : la méritocratie républicaine, l'égalité sociale de masse et le souci individualiste (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002). Parler de l'éducation en elle-même se révèle alors comme un défi majeur à relever. Elle renvoie souvent à un ensemble de considérations indiscernables a priori.

Au-delà de toutes ces nuances possibles, l'éducation de l'enfant en Afrique noire précoloniale est un tout organique. Elle fait intervenir des agents et des moyens de natures variées selon une chronologie précise (Erny, 1987). Elle se déroulait probablement dans une école sans murs. Mais, c'était de l'éducation. L'Afrique n'a pas attendu la pénétration occidentale pour se consacrer aux activités éducatives. On oublie très souvent que l'Afrique a été le premier continent dans l'Histoire où l'alphabétisation et la scolarisation furent mises en œuvre (Ki-Zerbo, 1990, p. 19). Légitimement, on ne peut pas soutenir que l'école en Afrique commence avec l'arrivée de l'Occident. Elle préexiste aux lettres grecques *alpha* et *beta* et au mot latin *schola* : « Les scribes de l'Égypte antique ont écrit, lu, compté, géré, philosophé, ausculté l'au-delà et l'absolu, en se servant du papyrus, premier support de l'écriture » (Ki-Zerbo, 1990). On peut inférer que l'Afrique a inventé l'alphabétisation et la scolarisation par la mise en place des premiers systèmes d'écriture, de lecture, de mathématiques, de pensée et de religion. D'ailleurs, reconnaissons avec Ki-Zerbo (1990, p. 20) que Tombouctou était plus scolarisée au XV^e siècle que bien des métropoles médiévales d'Europe. L'Afrique n'a jamais été un continent déscolarisé. Mieux, l'école *du* Gabon existe.

En réalité, c'est l'école *au* Gabon qui s'enracine dans l'œuvre des missions religieuses occidentales en Afrique. Sans être un pauvre jeu des mots, la distinction conceptuelle « école *du* Gabon » et « école *au* Gabon » nous paraît fondamentalement digne d'intérêt. L'école a toujours existé au Gabon. C'est le format actuel qui est un legs du colonialisme. C'est pourquoi, au lieu de se consacrer exclusivement à la scolarisation de chaque enfant, à son instruction voire à sa

socialisation extrême; l'école *au* Gabon devrait trouver des moyens plus adéquats pour éduquer en se servant si souvent de l'école *du* Gabon. L'école *au* Gabon devrait se donner comme finalité : amener progressivement les apprenants à se développer entièrement en soi, par soi et pour soi, sans avoir nécessairement à se comparer aux autres à la base (Demers, 2011).

L'éducation au Gabon est²⁸. Son école existe²⁹. S'inspirant de la distinction tripartite classique opérée par Hall et Trager entre un apprentissage formel, informel et technique, Erny (1987) retient de l'éducation africaine traditionnelle qu'elle est :

1) Formelle

Les modèles éducatifs proposés à l'étudiant ne sont pas sujets au débat. Ils sont bons puisque l'on a toujours procédé ainsi. C'est le domaine de la coutume et de la tradition où la mise en question est moins tolérée. On considère que les Anciens ont dit l'essentiel. La remise en cause serait un crime contre la sagesse ancestrale. C'est une éducation qui est régulière dans le cadre des initiations.

2) Informelle

Rien n'est formellement constitué comme modèle éducatif. On imite. On apprend en regardant l'autre faire. Il faut attendre que la règle soit violée pour qu'on s'aperçoive qu'elle existe. On se contente d'abord de reproduire les faits et gestes de son père ou de sa mère pour une activité, selon que l'on soit jeune garçon ou jeune fille.

3) Technique

L'éducateur transmet explicitement des savoirs à l'éduqué de sorte que ce dernier soit autonome, apprenne par lui-même et soit à la hauteur de se servir du savoir reçu en cas de nécessité. Si aujourd'hui, ce contenu explicite peut être enregistré, dans l'Afrique noire précoloniale, c'est oralement que cela était transmis. Il revenait à l'éduqué d'en conserver des traces dans son cerveau. C'est ainsi que la connaissance des plantes médicinales en Afrique est parvenue jusqu'à nous aujourd'hui. Le guérisseur traditionnel encore appelé *Nganga* au Gabon ne disposait pas des encyclopédies médicales. Il devait seulement se souvenir de ce qui lui avait été transmis par son éducateur pour poser le diagnostic et proposer une thérapie appropriée.

On retiendra chez Erny (1987) l'existence effective d'une éducation africaine traditionnelle : l'éducation coutumière. Cependant, Abdou Moumouni (1998) paraît plus complet pour présenter

²⁸ Parce qu'elle a existé, existe encore et continuera d'exister tant que le Gabonais demeure.

²⁹ C'est une émanation du modèle éducatif français.

l'éducation dans l'Afrique noire précoloniale qui se déroulait en deux phases. D'abord au sein de la famille où le père et la mère ont chacun en ce qui le concerne la lourde tâche de préparer l'enfant à se tenir debout et prêt à intégrer la société. Par la suite, l'éducation de la jeune fille et du jeune garçon se poursuivait auprès des adultes ou des anciens au travers des contes, légendes, épopées, devinettes, proverbes et en assistant aux palabres. C'est une éducation polyvalente qui enveloppe l'instruction, embrasse tous les aspects de la personnalité de l'enfant. Après que la mère ait accompli sa tâche d'éducation aux alentours de 6 à 8 ans ; suivant le sexe de l'enfant, il lui revient de parfaire cette éducation si c'est une fille, d'en confier désormais la tâche au père si c'est un garçon. Le jeune garçon devra accompagner son père aux champs, à la chasse, à la pêche, apprendre à réaliser des pièges pour animaux, etc. La jeune fille continuera à apprendre à l'ombre de sa mère au sujet de comment cuisiner, laver la vaisselle, coucher les bébés, balayer la case et la cour, etc.

C'est un type d'éducation qui fait quelque peu penser à l'éducation dans le « monde d'Homère » où l'enseignement est transmis par l'exemple donné par un plus âgé à un plus jeune (Baillargeon, 2014, p. 15) : le garçon apprend le métier du père et la fille, les activités de la mère. Il faut tout de même se garder de s'arrêter à la fascination que le métier du père pouvait exercer sur le jeune garçon. Encore moins à l'expression esthétique que pouvait présenter l'activité maternelle aux yeux de la jeune fille. Il y a au-delà de la simple imitation, un véritable apprentissage de l'humanité. Il s'agit là, au-delà de l'imitation, de se familiariser avec les travaux d'adultes et de s'initier par le même fait aux différents aspects sociaux de la vie future. Le principal reste la formation des hommes. C'est l'idéal éducationnel grec du *kalos kagathos*, littéralement ce qui est *beau est bon*. Évidemment, le Rubicon entre l'esthétique et l'éthique est souvent moins franchi. La perspective est essentiellement axiologique et normative. La jeune fille ou le jeune garçon dans l'Afrique noire précoloniale n'apprend pas pour lui-même, mais pour la société, pour les autres. Une belle fille tout comme un beau garçon sont ceux qui ont réussi à se socialiser. C'est une beauté dont l'unité de mesure est le comportement : l'attitude vis-à-vis des autres, du village, du clan et de la tribu, des adultes et des anciens, de sa femme, de son mari et de ses enfants, de sa belle-famille, etc.

C'est pourquoi, d'Abdou Moumouni (1998, p. 17) nous retenons que l'éducation en Afrique noire précoloniale est caractérisée par :

- La grande importance qui lui est accordée et son caractère collectif et social.
- Son lien intime avec la vie sociale sur le double plan matériel et spirituel.
- Son caractère polyvalent aussi bien en ce qui concerne les objectifs que les moyens employés.

- Sa réalisation progressive et graduelle, conformément aux étapes successives de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant.

Par ailleurs, schématiquement et en s'inspirant toujours d'Abdou Moumouni (1998), les étapes successives de l'éducation de l'enfant dans l'Afrique noire précoloniale sont :

1) De 0 à 6 ans : Éducation par la mère ou grandir à l'ombre des femmes.

Jusqu'à ce qu'il atteigne l'âge de six ans, c'est à la mère que revient la charge d'éduquer l'enfant africain. Elle le nourrit en le gavant littéralement. Elle l'allaite au sein de façon permanente. Elle le calme et l'endort à côté d'elle, lui chantant des jolies berceuses. Elle le dorlote, le porte partout sur le dos. Elle le soigne et le protège. Ki-Zerbo (1990) parle même à ce stade d'éducation d'une « intégration biophysique du bébé ». Même si le nouveau-né entretient une forte intimité avec sa mère biologique, il n'appartient à personne en particulier. Il n'est pas monopolisé. C'est une socialisation probablement informelle, voire naïve. Mais, c'est un moment d'apprentissage qui a le mérite d'« enseigner au bébé » le communautarisme africain caractérisé par l'antériorité du groupe, l'importance d'appartenir à tous et surtout le sens du partage.

2) De 6 à 10 ans : Éducation, soit par la mère, soit par le père.

La deuxième phase de l'éducation de l'enfant africain consiste à devenir « disciple » de la mère pour la jeune fille, celui du père pour le jeune garçon. L'obéissance est de rigueur, le père et la mère remplissant respectivement les fonctions d'un maître chacun en ce qui le concerne. Le père apprend au jeune garçon puis à l'adolescent son métier d'homme, tandis que la mère enseigne à la gamine puis à la jeune fille tout ce qui a trait au rôle de femme et de mère. Le père ou la mère sont chargés de guider l'enfant dans sa prise de contact avec l'activité sociale, de le faire bénéficier de leur expérience de la vie et des choses à travers sa participation effective aux actes de la vie sociale.

3) De 10 à 15 ans : Éducation de tous les adultes et des anciens.

Considérant que l'enfant dans la société africaine traditionnelle est un « bien commun » ; dès qu'il est assez grand pour sortir de la maison familiale, son éducation devient une affaire de tous.

Il apprend :

- En observant les adultes et en imitant leurs actes;
- Lors des nombreux et différents jeux collectifs;
- En écoutant religieusement et en interrogeant au besoin les aînés dans le cadre de l'activité quotidienne ou au moment des veillées et des causeries;
- En auditionnant les contes, les légendes, les épopées et autres mythes fondateurs;

- En jouant aux devinettes et en s'appropriant les proverbes;
- En assistant aux palabres du village, aux diverses cérémonies et manifestations publiques;
- Au cours des initiations par l'acquisition des connaissances générales concernant des domaines aussi variés que les plantes médicinales, la vie sexuelle et la vie religieuse.

4) De 15 à l'âge adulte : Initiation.

Le rôle précis de l'initiation dans la tradition africaine est : « Introduire un groupe de jeunes dans la maturité et la responsabilité sociale » (Ki-Zerbo, 1990, p. 46). Un non-initié ne peut pas se prévaloir d'appartenir à la communauté, au village. Il ne peut aucunement se targuer d'être un individu socialement responsable. Il ne peut pas prétendre assumer certaines fonctions, jouer les traditionnels rôles sociaux de père ou de mère, d'époux ou d'épouse. Il n'est pas autorisé à participer à la vie du village comme lors de certaines cérémonies initiatiques ou pendant « la palabre » pour résoudre certains différends entre villageois. En fait, « il n'est pas encore un homme »; « elle n'est pas encore une femme ». Seule l'initiation transforme le jeune garçon en homme, et la jeune fille, en femme. En dehors de cadre-là, il reste des enfants : un « éternel adolescent », une « éternelle adolescente » irresponsables auxquels le mariage leur est même systématiquement prohibé.

Parlant spécifiquement de l'éducation anté-coloniale au Gabon, nous dirions qu'elle est toute entière associée au concept d'initiation. Nous partageons là le point de vue de Erny (1987, p. 17) pour qui l'éducation traditionnelle atteint son plus haut degré de conscience au moment des initiations. La culture africaine relevant essentiellement du domaine de l'oralité, la science est partagée entre des membres d'un groupe restreint et souvent du même sexe voire du même âge. Est éduqué, tout initié à un rite traditionnel. C'est à travers l'initiation que le jeune garçon et la jeune fille acquièrent chacun son statut d'éduqué qui permet désormais une intégration dans le clan, la tribu et la société tel un homme, telle une femme. L'initiation permet le passage de l'état d'enfance à l'âge adulte. C'est le symbole de la maturité sociale. Chez les *Nzébi*³⁰ par exemple, tout homme devrait être initié au *Mwiri* et au *Bwiti*³¹ avant d'envisager le mariage. C'est une norme coutumière sur le mariage chez les *Nzébi* : « Ne doit être marié que le jeune, devenu homme à travers la circoncision, l'initiation au *Mwiri* et au *Bwiti* » (Mougnonzo, philosophe gabonais, 2007, p. 38). *Idem* pour la femme : « Ne doit se marier que la jeune, devenue femme, à travers l'initiation au *Nièmbè*, à *Lechimba* »³². L'initiation rime avec socialisation.

³⁰ Groupe ethnolinguistique du Gabon.

³¹ Des rites initiatiques essentiellement masculins.

³² Des rites initiatiques essentiellement féminins.

L'initiation dans l'éducation anté-coloniale gabonaise constitue la valeur suprême si une hiérarchie des valeurs devait être pensée à propos. Est-ce dire qu'une telle éducation s'accommode de l'étymologie *educere* vu que ce sont les adultes qui prennent en charge la formation initiatique des jeunes garçons et des jeunes filles? Conduire un enfant hors de ne signifie pas exactement l'amener à devenir étranger à lui-même. Le « hors de » suppose la capacité de tout éducateur à pousser progressivement l'enfant vers un développement assuré de ses propres potentialités. Conduire un enfant hors de, c'est le hisser au rang d'homme capable. C'est lui permettre de faire valoir ses prédispositions naturelles. Éduquer s'énonce alors en termes de pari d'extérioriser l'intériorité. C'est non loin de la perspective platonicienne d'une éducation de la nature humaine en chaque homme. On n'éduque plus le groupe en général. On éduque chacun en fonction de sa nature spécifique : artisan (appétits), soldat (courage) ou magistrat (raison) chez Platon. L'initiation au *Bwiti* ou au *Nièmbè* ne change pas la nature du *Banzi*³³. Elle la réalise.

Un initié au *Mwiri* ou au *Bwiti* devrait être capable de prendre soin de sa famille, de surmonter toutes les épreuves de la vie sans gémir ni pleurer. Il doit faire preuve de courage en toutes circonstances. C'est cela « être un homme ». Chez la jeune fille, le scénario est quasiment le même. C'est en s'initiant que l'on revêt le statut de femme. Ce sont les différentes étapes de l'initiation qui font passer la fille du statut de jeune à celui d'adulte. S'initier au *Nièmbè* et à *Lechimba* pour une jeune fille, c'est se préparer à la vie de femme. Ce sont ces rites initiatiques qui lui donnent des outils indispensables à l'entretien de son foyer, à l'éducation des enfants, à être une « bonne femme », une « bonne mère » selon le modèle prévu par la société. Quelques recettes utiles et secrètes lui sont donc transmises afin qu'elle ne déçoive guère sa famille à la suite de son mariage. Elle apprend, au cours de son initiation, à s'occuper de ses enfants et à se préoccuper de son mari. Au fond, elle doit effectivement apprendre à « bien travailler » et pas seulement à « travailler ». Les Gabonais n'ont donc pas attendu l'école pour éduquer voire instruire leurs enfants.

L'éducation originelle de l'enfant africain reposait sur deux axes : à la fois vertical et horizontal (Ki-Zerbo, 1990). L'axe vertical se préoccupait surtout de l'ascendance génétique et parentale. La connaissance de l'arbre généalogique était une nécessité implacable de premier ordre à laquelle nul n'avait le droit de se soustraire. Le strict respect des liens de parenté en dépendait largement. Mais, la parenté ne se limitait guère à la consanguinité. Le parent en principe, c'est celui avec qui l'on partage le même clan, la même tribu voire le même âge. En clair, le frère ou la sœur, ce n'est plus seulement celui ou celle avec qui l'on partage un même père et une même mère. L'inceste, ce n'est pas une relation intime entre un frère et une sœur de même sang. C'est un rapport sexuel entre

³³ Candidat à une initiation à un rite traditionnel gabonais.

frères et sœurs d'un même clan, d'une même tribu, peu importe le groupe ethnolinguistique auquel on appartient. Au Gabon, du temps de l'Afrique précoloniale, un jeune garçon *Awandji* de la tribu *Boukondzô*³⁴ n'épouserait pas normalement une jeune fille *Nzébi* de ladite tribu. C'est l'axe horizontal qui prend en charge ces alliances et ces associations avec d'autres lignages.

C'est la maîtrise de ces deux axes qui permettait à tout jeune africain de bénéficier d'une éducation complète et de pouvoir intégrer convenablement la société. C'était l'enjeu fondamental de l'initiation africaine. Elle réussissait à fusionner l'axe vertical et l'axe horizontal pour en faire un seul : la vocation humainement sociétale de l'éducation africaine originelle. Naturellement, ainsi que le souligne avec clarté Ki-Zerbo (1990, p.48-49) : l'enseignement africain originel comme tout autre a ses avantages et ses inconvénients. Cependant, nous nous gardons pour l'heure d'en débattre, préférant laisser la latitude aux uns et aux autres de se faire chacun sa propre idée, d'en montrer les limites au besoin. Notre positionnement sur la question consiste à soutenir que l'éducation en Afrique noire anté-coloniale ne doit pas être éludée dans la recherche d'un système éducatif africain performant, efficient et efficace. Un système éducatif gabonais de qualité doit toujours partir de cet héritage ancestral avant d'envisager toutes les réponses instrumentales possibles. En effet, lorsque l'on parle du double héritage de l'école gabonaise, il faut y voir une certaine rencontre des rationalités : la rationalité gabonaise et la rationalité française.

En outre, nous ne devons pas penser cette rencontre sous le mode tradition et modernité comme si la modernité était essentiellement occidentale et la tradition, le propre de l'Afrique. C'est une thèse eurocentriste qui considère que l'Afrique a toujours été traditionnelle et l'Europe, toujours moderne. En fait, il faut y voir derrière la tendance à un « universalisme béant »³⁵ suivant lequel seule la culture occidentale reste universelle et que toutes les autres relèvent du particulier. Comme si finalement elle-même en tant que culture propre à l'Occident n'est pas déjà particulière. Nous soupçonnons dès lors, comme fondement d'une telle entreprise raciste, le projet chrétien de « faire des disciples »³⁶ : s'ériger en « maître de toutes les nations ». La connaissance du modèle éducatif

³⁴ Une tribu au Gabon et au Congo voisin.

³⁵ Si ce n'est que par l'appartenance à l'Église que l'on pourra être sauvé pour paraphraser Baillargeon (2014, p. 47) rappelant tout le projet du christianisme ; c'est par une adhésion, somme toute aveugle (puisque, semble-t-il, il n'y aurait aucune autre alternative possible aujourd'hui) à la culture occidentale que l'Afrique parviendra à la « modernité ». Le progrès de la culture africaine serait alors largement tributaire de la civilisation occidentale. Ce qui est foncièrement discutable de bout en bout.

³⁶ Nous retenons des « paroles du Christ à ses disciples », ainsi que l'a certainement fait l'Occident, les propos suivants : « Allez, faites de toutes les nations des disciples » et « enseignez-leur à observer tout ce que je vous ai prescrit » (Mathieu 28 : 19-20). Nous pensons que c'est ici que s'enracine le fameux « fardeau de l'homme blanc », la pseudo « mission civilisatrice occidentale ».

français et la maîtrise d'une éducation gabonaise précoloniale devraient alors permettre de mieux apprécier la crise actuelle du système éducatif gabonais, donc éviter d'être disciple.

1.1.2. Le modèle éducatif français : une note d'histoire

Le modèle éducatif français ne s'est naturellement pas construit tout seul. Il est le résultat d'une variété des traditions scolastiques. Il plonge ses racines très lointaines en Mésopotamie, dans l'Égypte des pharaons, en Inde ancienne, dans l'Empire perse et en Chine ancienne (Vial, 1995 ; Troger et Ruano-Borbalan, 2005). L'école dans le monde occidental en général est surtout redevable aux Hébreux, aux Grecs et aux Romains. L'orientation du système éducatif français et sa structuration actuelle s'y enracinent. Elle retient des Hébreux l'idée d'une école gratuite et obligatoire qui s'impose en 64 de notre ère (Vial, 1995, p. 14). Le service militaire et la soumission totale à l'État qui effacent complètement l'individu au profit du groupe sont l'œuvre de Sparte. De l'éducation athénienne, au-delà de la formation du citoyen libre, de la promotion d'un haut niveau de culture et du développement de la personnalité humaine dans le souci du bien, du bonheur de l'individu; on retient ce qui fait encore débat dans l'école de la République à savoir :

- Le mépris du travail des mains qui serait indigne de l'homme libre;
- La méconnaissance des ressources nécessaires que le travail manuel peut offrir à l'éducation en général;
- La jonglerie verbale ou l'art de soutenir le pour et le contre, cette habileté à faire triompher une cause, même mauvaise;
- Un humanisme spéculatif, voire contemplatif, c'est-à-dire essentiellement littéraire et verbal, dépouillé de sa sève.

Les Romains ont légué au système éducatif français l'esprit d'une éducation française conforme au caractère français : une éducation militaire et patriotique, utilitaire et subordonnant l'individu à l'État, à la loi (Vial, 1995). Ajoutons également :

- L'apprentissage d'une langue étrangère dans la formation de l'enfant;
- L'usage d'envoyer des étudiants poursuivre leurs études dans d'autres pays, souvent réputés pour la qualité de leur formation;
- Un enseignement supérieur du droit qui n'existait pas chez les Grecs.

Mais, si le modèle éducatif français doit beaucoup aux traditions judéo-chrétienne et gréco-romaine; il reste avant tout le produit d'une histoire tumultueuse.

- 1) L'histoire de l'Église pédagogue.

À la suite de l'effondrement de l'Empire romain d'Occident dû aux invasions barbares, le réseau scolaire disparaît quasiment. La pratique de l'école héritée de l'Antiquité est remplacée par des écoles monastiques et épiscopales. L'Église devient la seule puissance capable d'entretenir les vestiges de la scolarisation (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 10). L'essentiel de l'activité scolaire qui se déroule dans des monastères est de conserver une part d'héritage de l'Antiquité en vue de l'incorporer au Christianisme. La première tentative de l'État de se soustraire de la pédagogie de l'Église est la renaissance carolingienne née de la création par Charlemagne (768-814) de la Palatine : une école rattachée au Palais d'Aix-en-Provence et dont l'une des fonctions était aussi d'assurer la copie des manuscrits en caroline³⁷ et non plus en écriture gothique (Baillargeon, 2014).

École du palais, la Palatine a deux missions principales : former des cadres de l'État et implanter partout dans le royaume des écoles destinées à tous. C'est le début d'une école républicaine, le point de départ de la massification scolaire pour la France. La Palatine ne représente peut-être pas le principal de l'éducation médiévale. Cependant, la tentative de l'Empereur Charlemagne de restaurer un État centralisé soutenu par l'Église a permis de maintenir une scolarisation active dont l'apparition au XIII^e siècle des grandes universités européennes sont un témoignage manifeste : Université de Paris en 1200, Université de Montpellier en 1283, Université de Toulouse créée par la papauté (Vial, 1995).

Les germes d'un conflit entre l'Église et l'État sont plantés.

2) L'histoire du conflit entre l'Église et l'État.

C'est l'œuvre de la Révolution. Au XVIII^e siècle, l'État intervient davantage directement en créant des écoles techniques et militaires (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 16). Les collèges des Jésuites sont supprimés par le Décret du 15 septembre 1793. C'est une date importante dans l'histoire de l'éducation en France. Elle constitue une expérience fondamentale de l'État qui veut désormais s'affranchir de l'autorité de l'Église pour affirmer son pouvoir sur les institutions scolaires. L'idéal éducatif n'est plus celui de l'honnête homme du XVII^e siècle, mais former le citoyen libre et éclairé (Vial, 1995). Le réseau scolaire de l'Ancien Régime est profondément déstabilisé. De 1791 à 1793, plusieurs mesures vont être prises contre le clergé. Celui-ci est

³⁷ La *caroline* est une écriture aux caractères plus petits et plus faciles à former dont les humanistes et l'imprimerie s'empareront et qui parviendra jusqu'à nous (Baillargeon, 2014, p. 51). Elle remplace la difficile calligraphie de l'écriture gothique.

dorénavant soumis au respect de la Constitution républicaine. Les congrégations religieuses sont interdites d'enseigner et les biens de l'Église sont confisqués (Troger et Ruano-Borbalan, 2005).

Mais, c'est surtout avec François Guizot (1787-1874), Alfred de Falloux (1811-1886) et Jules Ferry (1832-1893) que ce conflit Église-État est exposé au grand jour. Il va s'articuler autour de la création d'un enseignement primaire public jusqu'ici monopole de l'Église. Ce sera une contribution de Guizot, Ministre de l'Instruction Publique du dernier Roi de France Louis-Philippe. Il adopte une loi. C'est la *Loi Guizot du 11 mars 1833* qui fait obligation à toutes les communes de financer une école. Un apport qui sera valorisé par Ferry réagissant vigoureusement contre la *Loi Falloux du 15 mars 1850* qui supprime de fait le monopole de l'État dans l'enseignement établi en France par Napoléon 1^{er}. Avec la *Loi Ferry du 29 mars 1882*, Ferry, Ministre de l'Instruction Publique de 1879 à 1883, décide de la suppression de l'Instruction religieuse qu'il remplace par des leçons d'Instruction Civique et de Morale. C'est la laïcisation à marches forcées.

À marche forcée parce que Ferry rompt avec une laïcisation progressive de l'école française initiée par Guizot. Ce dernier maintenait encore l'Instruction Religieuse dans sa *Loi du 11 mars 1833*. Une loi autrement reprise par Falloux et qui permettait aux congrégationnistes d'enseigner grâce à une simple *Lettre d'obédience* (Vial, 1995). Pourtant, ce monopole de l'État en matière d'éducation que tend à institutionnaliser Ferry ne fait pas nécessairement l'unanimité au siècle des Lumières. Selon Baillargeon (2014, p. 121), la critique peut doublement s'énoncer ainsi :

- L'État doit rendre obligatoire l'éducation. Toutefois, il ne devrait pas la dispenser entièrement lui-même.
- L'intervention de l'État en éducation est liberticide. Il serait préférable qu'il n'intervienne pas. Mais il le fera tout de même puisqu'il définit les politiques éducatives.

L'État a certainement un rôle fondamental à jouer dans l'éducation d'un peuple, dans l'édification d'une nation. Cependant, aucun État au monde ne devrait s'arroger le choix éthique de façonner des citoyens à son image et à sa ressemblance, sans le consentement préalable de ces derniers. Le perfectionnement de l'homme ne doit pas servir de propagande et d'endoctrinement. À ce niveau, l'idéal éducatif d'un Condorcet (1743-1794) nous paraît plus raisonnable que l'horizon maçonnique³⁸ d'un Jules Ferry. Si Condorcet et Ferry sont d'accord tous les deux pour attribuer la responsabilité de l'Éducation à une puissance publique, Condorcet soutient davantage que : « Seule l'Assemblée Nationale des représentants du peuple est légitime pour en assurer la responsabilité et garantir que le système éducatif servira le progrès des lumières » (Troger et Ruano-Borbalan, 2005,

³⁸ Jules Ferry adhère à la franc-maçonnerie le 29 juillet 1873 en compagnie d'Émile Littré, le père du dictionnaire Littré (Nguidjol, 2008, p. 12).

p. 17). Il ne revient pas à l'État d'en décider tout seul. En tant que devoir de justice, l'instruction du peuple doit être une affaire de l'Assemblée Nationale ou pas.

Toutes les forces vives de la nation devraient être associées aux grandes orientations concernant l'Éducation Nationale. Ce serait se méprendre que de laisser l'État seul décider de l'horizon éthique de tout un peuple. Surtout lorsqu'il s'agit de choisir un idéal éducatif qui est en même temps un idéal de vie qui peut sérieusement affecter la vie d'une nation. Il faut absolument éviter le piège de la fausse Éducation Nationale (Bertrand et Wacogne, 2010). Ce n'est pas par exemple parce que Ferry serait d'obédience maçonnique selon Nguidjol (2008) philosophe camerounais, que toute la République française doit nécessairement être maçonne. Une laïcité soutenable consiste en la tolérance comme au Québec (Dubet et Duru-Bellat, 2015). Elle n'interdit pas. Elle tolère. Elle pourrait emprunter diverses formes selon les pays, les cultures sociales et politiques. Mais il semble aujourd'hui que la laïcité à la française est une laïcité plutôt rigide qui se construit depuis les attentats du 11 septembre 2001 contre les signes visibles de l'Islam en Occident. Le port du voile chez les agents de l'État est souvent prohibé dans les administrations publiques comme à l'école. Or hijab ne rime pas forcément avec djihad (Jeffrey, 2015a, p. 69). Le conflit entre l'Église et l'État pour l'instauration d'une République laïque en France a désormais un nouveau visage : le clivage entre partisans d'une école sanctuaire, sanctuarisée et les adeptes de la réforme pédagogique.

3) L'histoire de la querelle entre Républicains et Pédagogues ou conservateurs et progressistes.

Sans nécessairement nous situer pour ou contre la pédagogie, débat toujours actuel (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002), nous souhaitons seulement exposer la querelle entre Républicains et Pédagogues en France. Les implications sont importantes pour examiner ce qu'est devenu aujourd'hui le système éducatif gabonais. La confrontation entre pédagogues réformistes et le camp de la restauration de l'école républicaine est une polémique de la *Gauche*. Elle naît de la *réforme Haby* ou réforme du collège unique qui supprime toute filière dans la scolarité moyenne et met en place un passage automatique de l'école au collège (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p. 60). Mais, s'il est quasi difficile aujourd'hui de trouver un républicain qui méprise les enfants ou les méthodes d'enseignement et un pédagogue qui remet en cause les valeurs de la République, il ne faut pas immédiatement penser que le débat est fortuit. Notre priorité ici n'est probablement pas de rentrer dans les détails de cette opposition. Nous voulons présenter succinctement, pour des besoins de cohérence interne à notre déploiement général, ce qui fait effectivement problème. Chacun sera libre de se positionner pour ou contre la pédagogie, suivant ce qu'il lui semble juste de légitimer.

L'idéal ancien de l'affirmation de la transmission des savoirs comme principal objectif du système scolaire ne peut plus à bon droit se situer en permanence aux antipodes de la pédagogie moderne, soucieuse de l'intérêt de l'enfant et de son développement. Une articulation nécessaire entre républicanisme et pédagogisme doit être pensée pour le progrès de l'école, la réussite scolaire et sociale de l'apprenant. Il ne devrait plus y avoir d'un côté un enseignement des disciplines et de l'autre une école sans pédagogie. Surtout si l'on définit la pédagogie comme la recherche des moyens et des méthodes propres à faciliter les apprentissages (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002, p. 83). Qui peut bien s'opposer à un tel idéal éducatif pour ne pas dire projet pédagogique ? Il faut simplement se garder d'un républicanisme et d'un pédagogisme qui entretiennent chacun les dichotomies de type savoirs et enfant, disciplines et pédagogie ou instruction et éducation. Dans le cadre de l'enseignement, le rapport au savoir est déjà un rapport à l'enfant. Par ailleurs, chaque élève arrive nécessairement avec ses représentations et ses problèmes. L'enseignant devrait logiquement en tenir compte pour mieux le conduire sur les chemins de l'apprentissage institutionnel. Pas exactement, jouer le rôle des parents. Mais, s'en préoccuper tout de même.

La justice scolaire, c'est autant intégrer tous les élèves dans les mêmes structures que prendre en compte les inégalités et garantir le droit de chacun à apprendre. En tant qu'instrument privilégié de la réalisation des principes démocratiques (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002), l'école devrait parvenir à concilier l'émancipation des individus avec l'exigence d'une justice sociale pour une République libérale et démocratique où l'égalité des citoyens est une réalité républicaine. Dans « l'affaire du voile » qui éclate en 1989, si le camp de la tradition républicaine et le camp de la réforme ont pour socle commun l'idée des Lumières, alors il n'y a qu'une possibilité de résolution du problème : tolérer le foulard musulman dans le sanctuaire. Loin de remettre en cause toute la tradition laïque et républicaine, une telle mesure vise l'émancipation des individus et l'égalité des citoyens : idéaux phares de la démocratie. Interdire à un croyant de rendre visible son appartenance religieuse dans une administration publique, c'est comme demander à un sikh de couper ses cheveux, ou à un homme d'affaires de porter la mini-jupe pour aller au boulot (Jeffrey, 2015a, p. 70). C'est quelque part le priver de son identité. C'est pourquoi une école proprement gabonaise ne pourra légitimement émerger que dans les conditions d'une tolérance de l'éducation gabonaise traditionnelle par rapport au legs scolaire colonial.

1.1.3. L'école gabonaise postcoloniale à l'épreuve de l'école chrétienne et républicaine

Pour mieux apprécier la situation de l'école gabonaise au lendemain des indépendances de l'Afrique³⁹, il convient toujours de revenir sur ce qui a longtemps caractérisé la politique coloniale française en matière d'enseignement. Les expériences éducatives coloniales sont aussi diversifiées que le sont les politiques britannique, française, belge et portugaise dans leurs différentes colonies respectives. La politique de domination de l'Afrique par l'Occident est certainement restée, partout à travers le continent, structurée autour d'un double aspect : une exploitation économique éhontée et un mépris insondable tant pour la culture africaine que pour l'Africain pris individuellement. Pourtant, la politique coloniale britannique en Afrique n'a pas été aussi teintée d'idéologie que les politiques française ou portugaise (CIE/CRI, 1960, p. 12).

La politique coloniale française repose sur deux piliers centraux que sont l'assimilation⁴⁰ et l'association⁴¹. Dans le premier cas, la seule possibilité pour un Gabonais d'être « civilisé » est

³⁹ Le colonialisme succomba en Afrique de manière progressive (CIE/CRI, 1960, p. 5) :

- 1952 : Lybie
- 1956 : Maroc
- 1957 : Ghana
- 1958 : Guinée
- 1960 : Année de libération de l'Afrique. Seize (16) « Nouveaux États africains », dont le Gabon le 17 août 1960, prirent place au sein des Nations Unies.
- 1961 : Sierra-Leone, Tanganyika
- 1962 : Ouganda, Rwanda et Burundi.

⁴⁰ « La Conférence de Brazzaville réunie en 1944, en vue de fixer la politique coloniale d'après-guerre, a reconnu le principe de l'assimilation et a recommandé son insertion dans la Constitution de la Quatrième République » (CIE/CRI, 1960, p. 14). Concernant l'enseignement dans les territoires français d'outre-mer, Cowan, O'Connell et Scanlon (1969, p. 25) rappellent les recommandations suivantes :

- 1) L'enseignement devrait s'étendre à la majorité de la population ;
- 2) Les classes devraient être faites en français ;
- 3) Des écoles devraient être créées (dès que possible) dans tous les villages ayant au moins cinquante enfants d'âge scolaire ;
- 4) Le nombre des enseignants africains devrait s'accroître ;
- 5) Il devait exister un enseignement technique et professionnel parallèlement à l'enseignement général ;
- 6) L'élite convenablement formée devait augmenter en nombre et ses membres occuper des situations dans le commerce, l'industrie et l'administration ;
- 7) Il fallait trouver de nouvelles méthodes pour recruter des enseignants européens.

⁴¹ L'association naît de la difficulté voire de l'impossibilité reconnue des Français d'assimiler la population entière de leurs territoires (Cowan, O'Connell et Scanlon, 1969). L'élite instruite africaine se retrouve ainsi sollicitée par la Métropole. Elle devient le maillon fort pour établir le lien entre la masse des Africains et l'administration coloniale. Sauf qu'un tel projet ne manque pas de risques comme lorsque l'on remit aux « tirailleurs sénégalais » des armes pour combattre aux côtés de la France. Il va de soi que le développement de l'enseignement en Afrique devrait inéluctablement ruiner le colonialisme : Kwame Nkrumah au Ghana, Sékou Touré en Guinée, Nnamdi Azikiwe au Nigeria, Julius Nyerere au Tanganyika et beaucoup d'autres leaders de mouvements nationalistes vont poursuivre l'indépendance finale et la rupture complète avec les « mères patries » (Cowan, O'Connell et Scanlon, 1969, p. 36).

d'adopter la culture française comme étant la sienne propre. L'association consiste à voir dans tout Gabonais un destin inférieur et subordonné à l'évolution de la culture française. Il est donc logiquement difficile de penser autrement la politique française de l'enseignement dans ses différentes colonies. Avec l'idée de « l'incapacité congénitale du Noir », la doctrine coloniale de la France en matière d'enseignement et d'éducation consistait principalement à :

- Former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir des auxiliaires des Français dans tous les domaines;
- Assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie;
- Éduquer la masse pour la rapprocher des Français et transformer son genre de vie⁴².

Selon Cowan, O'Connell et Scanlon (1969), quatre principes constants la caractérisaient :

- 1) L'emploi général (voire généralisé) de la langue française dans l'enseignement⁴³, après un essai désastreux d'utilisation de la langue vernaculaire au début du XIX^e siècle;
- 2) Garantir l'emploi à ceux dont l'instruction aurait dépassé le premier degré;
- 3) Mettre l'accent sur la formation agricole et sur la formation professionnelle dans les écoles primaires;
- 4) Former une élite dans la pure tradition de la France métropolitaine, dispenser un enseignement de qualité égale à celui qui était dispensé en France dans les établissements secondaires classiques.

C'est sur la base de ce projet d'école dans ses colonies que la France va inspirer les toutes premières tentatives d'institutionnalisation d'une école gabonaise postcoloniale. On retient que l'école dite gabonaise est un legs du colonialisme français. Paraphrasant Kerlan (2011, p. 19), c'est une école venue dans les bagages conjugués de l'Église et du colonialisme. Toutefois, si le modèle éducatif français hérite du conflit entre l'Église et l'État : c'est son héritage propre par rapport à l'école dite gabonaise⁴⁴. Lorsque l'on parle du double héritage de l'école dite gabonaise, il ne faudrait pas exclusivement voir l'affrontement hérité de l'école républicaine contre l'école catholique. L'école gabonaise postcoloniale est le lieu d'une rencontre singulière entre une école chrétienne et républicaine et une école sans murs. Nous ne devons pas nous méprendre au sujet de la nature même du double héritage de l'école dite gabonaise. L'héritage du christianisme, de sa vision de l'école et de l'éducation et l'héritage ambivalent de l'école républicaine de l'âge colonial

⁴² « *Bulletin de l'Enseignement en A.O.F, n°74* », p. 3 cité par Abdou Moumouni (1998, p. 54).

⁴³ Alors que la méthode britannique consistait à encourager l'usage de la langue vernaculaire dans les premières années de l'école primaire (Cowan, O'Connell et Scanlon, 1969, p. 22).

⁴⁴ Une école dite gabonaise parce qu'elle est à refaire voire à faire en vue d'une école proprement gabonaise qui émergera du croisement scientifique entre le modèle éducatif français et l'éducation précoloniale.

constituent un seul et unique héritage : l'héritage de l'école française. Le double héritage de l'école dite gabonaise doit logiquement être entrevu comme un croisement sans racisme et sans racisme antiracisme entre le modèle éducatif français et l'éducation gabonaise traditionnelle.

L'école gabonaise devrait être un mixte d'héritage colonial et d'héritage précolonial. Il faut absolument y voir une rencontre des traditions éducatives à la fois française et gabonaise. Mieux, l'école gabonaise postcoloniale doit résolument s'inscrire dans une logique aujourd'hui inévitable et vitale de la rencontre des rationalités pour emprunter l'esprit du texte de Biveghe Mezui (2007), Philosophe gabonais. L'idéal du système éducatif français ne peut plus aujourd'hui s'imposer tel l'idéal par excellence pour fonder une école gabonaise. La mise en place d'un système éducatif gabonais digne de ce nom doit commencer par soupçonner l'ambition universalisante de l'Occident en général qui enferme l'universel dans son propre aveuglement particulariste. Pour paraphraser Kerlan (2011), l'école gabonaise postcoloniale doit être l'expression de la rencontre de la culture gabonaise avec la culture et les valeurs d'une école venue d'ailleurs et d'une autre histoire. Nul n'a le monopole de l'universel en soi. Même pas le philosophe, spécialiste de l'universel soumis à une institution philosophique particulière : la tradition philosophique universitaire avec ses philosophes homologués, jugés dignes d'être commentés. Il existe assurément une culture de l'universel en philosophie. Cependant, il faut se méfier du « culte de l'universel »⁴⁵ en tout et pour tout.

L'école gabonaise postcoloniale se situe dans « l'entre-deux », à la croisée des rationalités française et gabonaise. Pas exactement au carrefour de la tradition et de la modernité, si l'on considère toujours que tradition et modernité supposent une opposition entre particulier et universel ou entre Afrique et Occident. Sinon, on peut néanmoins s'accorder sur le fait qu'en matière d'éducation au Gabon aujourd'hui, il y a désormais d'un côté la tentation traditionaliste de s'enfermer, de se replier sur soi ; de l'autre, celle de s'ouvrir à une « modernité hors-sol », suivant l'expression de Kerlan. En ce qui nous concerne, la prise en compte de cet écartèlement devrait normalement permettre l'avènement d'une « école proprement gabonaise ». Car, si l'école gabonaise actuelle dans sa « forme moderne », entendons par là forme scolaire, est une invention française comme institution nouvelle au Gabon, l'école au Gabon n'est pas une nouvelle institution. Des institutions éducatives ont toujours existé en Afrique (Erny, 1987 ; Abdou Moumouni, 1998 ; Ki-Zerbo, 1990). L'école gabonaise d'après les indépendances devient alors cette mise en tension du double héritage. Elle

⁴⁵ On peut prendre le risque de dire que chez Platon par exemple, il y a une culture de l'Universel, alors que chez Hegel, il s'agit bien d'un culte de l'Universel. Platon vise une vérité atemporelle à travers son réalisme des idées ; alors que Hegel, dans son système voit l'Esprit Universel partout. Même si l'État finit par devenir l'incarnation de l'Absolu; la ruse de la raison consiste à dire que les hommes sont des instruments au service de l'Histoire, des secrétaires dactylo de l'Universel. Platon poursuit l'Universel. Hegel se soumet à l'Universel.

doit se donner les moyens de procéder à un tri pertinent : déceler dans les deux héritages, ce qui est source de progrès et ce qui en constitue un frein en termes de force d'immobilisme. C'est la tâche de la philosophie de l'éducation dans l'Afrique actuelle.

Entre tentation conservatiste de la culture gabonaise et saut imprudent dans la modernité occidentale, l'école proprement gabonaise doit se frayer un chemin et se donner une identité de tradition. Au lieu de se chercher, elle doit plutôt « assumer la brisure ». La philosophie de l'éducation devrait jouer un rôle majeur dans l'édification d'un système éducatif gabonais adapté à une société sous tension. La rationalité philosophique devient indispensable pour exposer au grand jour les illusions d'une école gabonaise restée française dans le fond et dénoncer les faux-semblants qui barrent la route à l'émergence d'une école proprement gabonaise. Notamment des « réformes d'occasion » qui se contentent de colmater des brèches au lieu de panser les blessures. La « cassure » est là. Il faut reconstruire. Dès lors, refuser de faire de la philosophie, c'est courir le risque d'être, sans même en avoir tout à fait conscience, sous l'emprise d'une mauvaise philosophie » (Baillargeon, 2013, p. 2). Entendons par mauvaise philosophie, une philosophie qui se prend pour autre chose. Une philosophie qui n'a pas conscience qu'elle est philosophie. Une philosophie qui est philosophie sans savoir qu'elle est philosophie. On tente désespérément de trouver des solutions au déficit du lien sans l'assumer ouvertement et pleinement.

La philosophie de l'éducation dans l'Afrique actuelle que nous postulons n'est pas celle qui se résume à rappeler les grandes théories éducatives de Platon, Locke, Rousseau, Kant, Dewey et bien d'autres. Il n'est pas ici question de ressasser ces auteurs-là. Ce n'est pas tant l'analyse et la restitution de quelques grands textes, inlassablement labourés pour reprendre Blais, Gauchet et Ottavi (2002, p. 13). La lecture et la connaissance des auteurs susmentionnés sont nécessaires pour penser dans le monde de l'éducation. Mais pas toujours suffisante. La philosophie de l'éducation à laquelle nous invitons les intellectuels africains et gabonais n'est pas une discipline impériale, un discours prétendument objectif censé apporter des réponses toutes faites ou réponses instrumentales. Car, nous partageons relativement le point de vue de Baillargeon (2013) : « La recherche empirique en éducation n'est pas toujours nécessaire ou souhaitable et que là où elle l'est, elle est le plus souvent très difficile à réaliser » (p. 4). On ne peut pas toujours se défaire de l'abstraction pure en matière de recherche en éducation. Un questionnement perpétuel est indispensable.

Au-delà du nouvel ordre économique mondial dans lequel l'Afrique semble être un « éternel assisté », assujetti aux Aides Publiques au Développement (APD), l'école gabonaise postcoloniale doit impérativement s'assumer et se construire autrement que sous les injonctions des Institutions

de Brettons Woods (Banque Mondiale et Fonds Monétaire International, FMI). C'est une école qui doit se faire en évitant de se faire dicter des orientations de l'extérieur. L'école gabonaise postcoloniale doit prendre en charge toute la complexité du fait social actuel qui caractérise la société gabonaise : la socialisation sur le tas hérité du « Gabon traditionnel » et ce « nouveau mode de socialisation » qu'est l'école. C'est de la dialectique de ces deux formes de socialisation qu'émergera une école gabonaise. Le rôle de la philosophie de l'éducation dans un tel contexte de croisement de socialisations est d'amener les gouvernants gabonais à parvenir à des choix conscients, à des décisions éclairées en matière de politiques éducatives. Il ne s'agit pas de leur proposer une recette en tant que telle et qui serait une panacée. Mais précisément de leur faire prendre conscience du danger qui peut guetter toute une jeunesse si on s'engage à tourner le dos à une meilleure articulation éducation gabonaise traditionnelle et école héritée de la colonisation. Dans cette perspective-là, toutes les propositions peuvent être discutées.

Il faudrait tout de même éviter de faire feu de tout bois. C'est en cela aussi que la philosophie de l'éducation dans l'Afrique actuelle trouve toute sa légitimité. La problématique actuelle de l'éducation en Afrique aujourd'hui repose sur la dialectique de l'enracinement et de l'arrachement; de la mémoire et de l'invention (Kerlan, 2011). C'est là le point de départ de toute construction d'une « école proprement gabonaise » et l'objet véritable de la philosophie de l'éducation en Afrique et pour le Gabon. C'est ce que nous appelons la dialectique des traditions éducatives Occident-Afrique. Il ne s'agit plus seulement d'une rencontre des rationalités, mais d'un véritable conflit des traditionalismes, chacun se situant dans une tradition éducative propre et culturellement chargée et toujours ontologiquement, socialement, économiquement orientée. La solution à la crise du système éducatif gabonais aujourd'hui réside dans l'édification d'une « école proprement gabonaise » qui devrait transcender la distance, dépasser le conflit, se situer dans « l'entre-deux » et « faire œuvre de soi »⁴⁶ en s'ouvrant à l'universalisme et au monde de la technoscience sans se renier en propre. La philosophie de l'éducation en Afrique et pour le Gabon que nous appelons de tous nos vœux n'apparaît pas telle une solution définitive au conflit des traditionalismes qui structurent et fondent une « école proprement gabonaise ».

La philosophie de l'éducation en Afrique et pour le Gabon entend ouvrir des voies pour un recentrage axiologique permettant de renouer avec l'univers précolonial sans essayer de vivre en autarcie. C'est une philosophie qui trouve ses « armes » dans la situation actuelle de l'éducation au Gabon : « l'écartèlement » comme paradigme principal. Qu'on le veule ou pas, l'éducation de la jeunesse gabonaise repose désormais sur des influences extérieures qui tendent à dissoudre les

⁴⁶ La formule est de Pestalozzi (Kerlan, 2001).

repères ancestraux. La question aujourd'hui, c'est celle que se pose opportunément et à juste titre Kerlan (2011) : « Comment faire pour que se conjugue un mouvement de filiation et d'enracinement dans ce que chaque culture particulière possède de plus profond et de plus spécifique, et un mouvement d'arrachement ouvert sur l'universalisme et le monde de la technique? » (p. 31). Comment rester soi-même tout en s'ouvrant au monde ? C'est une question que devrait normalement se poser et s'imposer à tous ceux qui s'engagent à investir le champ de l'éducation en Afrique. C'est dans et au travers de la dialectique de l'enracinement et de l'arrachement que se construira une « école proprement gabonaise ». Sa nature : la tension sociétale actuelle.

Aussi, au lieu de distraire le peuple gabonais avec des *États Généraux* (1983 et 2010) qui font du surplace, des réformes qui mettent en péril des générations entières; il est important que ceux qui ont en charge l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation au Gabon méditent régulièrement sur cette question. C'est « en philosophe », pour parler comme Kerlan (2011), que nous allons effectivement examiner le système éducatif gabonais de nos jours.

1.2. Le système éducatif gabonais de nos jours

Ainsi que nous l'avons déjà noté quelque part plus haut, l'école gabonaise actuelle est un héritage français. Dans cette sous-section, nous allons essayer de présenter sa configuration du moment.

1.2.1. Principes fondamentaux et mission générale de l'Éducation au Gabon

Conformément à la *Loi 21/2011* :

- 1) **Les principes fondamentaux de l'Éducation en République gabonaise sont (Articles 2 et 3) :**
 - Le principe d'obligation et de massification scolaire de trois à seize ans.
 - Le principe de laïcité.
 - Le principe de neutralité politique.
 - Le principe de l'égalité de chances.
- 2) **La mission générale de l'Éducation au Gabon est (Article 5) :**
 - D'ancrer les apprenants dans leurs racines multiculturelles tout en les ouvrant aux savoirs et savoir-faire modernes;
 - De permettre le plein épanouissement des apprenants et leur harmonieuse insertion dans la société ainsi que les modalités de prise en compte des acquis professionnels et, au besoin, des acquis de l'expérience;

- De faire en sorte que l'éveil à l'innovation suscite, dès la tendre enfance, une remise en cause permanente, aux fins de l'amélioration continue de l'existant et d'exploration des nouveaux champs de réflexion et d'action;
- De faire des activités socio-éducatives et d'éducation citoyenne des instruments de promotion des valeurs de paix, d'unité, de dialogue et de développement durable, qui caractérisent la culture gabonaise, en les consolidant dans une dynamique d'interactions avec d'autres cultures et civilisations;
- De s'adapter aux réalités locales, mais aussi aux contextes à la fois sous-régional et international;
- De renforcer l'éducation à la citoyenneté dès l'âge de dix-huit ans au moins par la pratique des travaux d'intérêt national ou mieux par le service militaire;
- De promouvoir les langues locales, véhicules essentiels de la culture et des valeurs de chaque civilisation, ainsi que les technologies de l'information et de la communication;
- D'ériger le sport en une activité fondamentale assurant le plein épanouissement de l'apprenant, son développement cognitif et physique équilibré et une meilleure socialisation par la pratique des jeux individuels et collectifs ainsi qu'un éveil adéquat aux valeurs notamment de l'effort, du mérite, de la performance, de l'endurance, de la persévérance, de la solidarité, de l'obéissance et du respect des règles établies.

C'est sur la base de ces principes et de cette mission générale que s'appuie l'orientation de l'Éducation en République gabonaise. Aussi, allons-nous procéder à une brève description du système éducatif gabonais afin de rendre compte de sa structure actuelle.

1.2.2. De l'orientation de l'Éducation en République gabonaise

Commençons par rappeler un cliché : l'organisation de l'enseignement au Gabon doit beaucoup à la France. Elle se calque généralement étroitement sur le modèle métropolitain (Le Thanh Khôi, 1971, p. 418). Même l'aventure que ledit pays a seul tentée en ajoutant au primaire une année supplémentaire, soit six années d'études au lieu de cinq comme en France pour parvenir au CEP (Certificat d'Études Primaires), n'a pas prospéré. Le primaire gabonais est revenu à cinq années d'études depuis la rentrée des classes 2002-2003. Le secondaire a gardé sa structure habituelle : un premier cycle ou collège de quatre ans d'études sanctionnées par l'obtention du BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle) et un second cycle ou lycée de trois ans conduisant au Baccalauréat. Le supérieur s'arrime progressivement au 3-5-8 ou LMD (Licence-Master-Doctorat) depuis le projet de décret validé en conseil de ministres en novembre 2012 (Gabon, 2013). Le préprimaire a quelque

peu été amélioré depuis le constat de 1990⁴⁷. Même si le pari de scolariser la petite enfance au Gabon reste entier (EGERAFE, 2010).

À côté de ces composantes du système éducatif gabonais, on enregistre également : l'enseignement technique et professionnel, l'éducation populaire et la présence effective de l'enseignement privé.

1.2.2.1. Enseignement préprimaire/préscolaire

L'enseignement préprimaire prépare les enfants à aborder le cycle primaire dans les meilleures conditions possibles. C'est normalement la « première éducation » que devrait recevoir un enfant qui arrive pour la première fois à l'école. Elle vise en particulier : une bonne socialisation, un développement d'attitudes favorables à une bonne carrière scolaire et un développement d'un socle de connaissances de base appropriées pour le préscolaire (Gabon, 2015). L'Article 24 de la *Loi 21/2011* rappelle : « Une école préprimaire est un établissement qui scolarise les enfants dès l'âge de trois ans ». De trois ans à cinq ans, ces derniers peuvent donc prétendre à une éducation préscolaire dans les jardins d'enfants et sections d'enseignement préprimaire ouvertes dans les écoles primaires. De zéro à trois ans, c'est surtout le Ministère de la Famille qui en a la charge. Depuis 2003, ce ministère s'est impliqué dans la scolarisation du préprimaire par la réalisation de quelques projets de halte-garderie à travers le territoire national (Gabon, 2015). Ainsi, l'enseignement préprimaire reste sous une double tutelle.

Par ailleurs, si la « sous-section 1 » de la « section 1 » de la *Loi 21/2011* est exclusivement consacrée aux « écoles pré-primaires », il n'est pas exclu de s'intéresser à la *Loi 10/84* du 30 juillet 1984 portant *définition et organisation générale de l'éducation préscolaire*.

1.2.2.2. Enseignement primaire

Dans toutes les sociétés, l'école primaire remplit trois fonctions principales (Le Thành Khôi, 1971, p. 382) à savoir :

- 1) Doter l'enfant des instruments fondamentaux de pensée et d'action ;
- 2) Transmettre un patrimoine culturel ;
- 3) Former des êtres libres et responsables.

En République gabonaise, l'enseignement primaire tout comme l'enseignement préprimaire appartiennent au « Premier degré ». Dans la logique du modèle éducatif français, le Gabon a, depuis

⁴⁷ L'enseignement préscolaire est encore embryonnaire au regard des effectifs à scolariser (Gabon, 1990). La situation ne semble pas avoir suffisamment évolué aujourd'hui.

la *Loi 16/66*, accordé une place de choix à cette éducation de base. L'*Article 8* souligne : « L'enseignement primaire est donné dans les établissements suivants :

- Écoles maternelles, classes enfantines et cours d'initiation de 4 à 6 ans ;
- Écoles primaires élémentaires de 6 à 14 ans ;
- Écoles pratiques rurales et urbaines de 14 à 16 ans ;
- Collèges de 12 à 16 ans ».

On remarquera tout de suite la dette à la France dans l'usage des concepts primaire et élémentaire⁴⁸. Le CEPE (Certificat d'Études Primaires Élémentaires) de la *Loi 16/66* s'est désormais mué en CEP (Certificat d'Études Primaires) de la *Loi 21/2011*. Il faut certainement comprendre que ce qui est primaire n'est pas nécessairement élémentaire comme le plus simplement primaire. Il y a dans cette nouvelle appellation une sorte de revalorisation du diplôme. Pour Napoléon Bonaparte, la préoccupation n'a jamais été l'instruction élémentaire qu'il avait laissée entre les mains de l'Église. Ce qui l'intéressait, c'était l'enseignement secondaire qui allait devenir dès le début XIX^e siècle le prototype même de l'ensemble du système scolaire français (Troger et Ruano-Borbalan, 2005) : le goût pour la culture. L'*Article 13* de la *Loi 16/66* prescrit : « L'enseignement secondaire doit développer les connaissances générales, la capacité d'analyse et de synthèse ». Pas étonnant que le CEPE ait été jusqu'à la veille de la Première Guerre mondiale considéré comme le « Baccalauréat du pauvre » (Vial, 1995). L'enseignement primaire public concernait la masse, alors que le « vrai Baccalauréat » était destiné aux élèves « soigneusement sélectionnés ».

N'accédait pas aux lycées et collèges qui le voulait. Ces établissements étaient scolairement et socialement très sélectifs (Troger et Ruano-Borbalan, 2005). À la fin de l'école élémentaire, beaucoup devrait se contenter de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement technique. Préparer le Baccalauréat et envisager l'enseignement supérieur était destiné à une élite. En République gabonaise aujourd'hui : « Le Certificat d'Études Primaires permet à son titulaire d'accéder en classe de 6^e de l'Enseignement secondaire Général » (*Article 1^{er}* du *Décret 448/MENESTFPRSCJS* du 19 avril 2013). Ce qui a le mérite de supprimer un concours d'entrée dans les collèges qui avait été institué par la *Loi 16/66* en son *Article 10*. Un examen de trop qui

⁴⁸ Nous pouvons résumer la situation en énonçant que « dans les écoles primaires, les apprenants recevaient une instruction élémentaire » c'est-à-dire « ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits » (Condorcet, 1792 cité par Lelièvre, 1990, p. 20). Autant le primaire est le « premier degré d'instruction », autant l'instruction élémentaire est ce qui y est reçu en termes d'enseignement. Ce qui n'a aucune commune mesure avec le lycée de Napoléon 1^{er} ou « quatrième degré d'instruction » chez Condorcet.

rendait le CEPE inutile et entretenait la discrimination. Pour entrer au collège et prétendre devenir un cadre moyen, il fallait absolument décrocher l'entrée en sixième des collèges. À l'opposé, ce sont les écoles pratiques qui recevaient tous « les enfants qui ont échoué au dit concours, qu'ils soient ou non titulaires du CEPE » (*Article 11 de la Loi 16/66*). Le CEPE servait donc objectivement à recevoir un enseignement concret préparatoire à la vie active sans jamais parvenir à être un cadre moyen et espérer devenir un jour un cadre supérieur.

Voilà une preuve manifeste que le système éducatif gabonais a simplement reproduit les « tares » du système éducatif français : les inégalités et les discriminations scolaires entre différentes classes sociales. Suivant la *Loi 16/66*, il y avait en effet une catégorie d'élèves qui étaient d'emblée condamnés à ne jamais devenir des cadres moyens en dépit de l'obtention du CEPE. Une incohérence de trop dans un système éducatif sans identité réelle, parce que transplanté. D'ailleurs, l'organisation actuelle de l'enseignement primaire au Gabon, le découpage des apprentissages en cycles est une dette de plus à la France, à la *Loi d'orientation sur l'éducation* de novembre 1989 ou *Loi Jospin*. Nous ne contestons guère que l'on s'inspire de la France. Nous refusons une transplantation des textes.

1.2.2.3. Enseignement secondaire général

Commençons par reconnaître que le contenu de l'enseignement secondaire doit s'adapter aussi bien à celui de l'Université qu'aux besoins de production. En règle générale, « L'enseignement secondaire a une double fonction de préparation : à l'enseignement supérieur pour une partie des jeunes gens, à la vie professionnelle pour les autres » (Le Thành Khôi, 1971, p. 387).

Au Gabon, conformément à l'*Article 29* de la *Loi 21/2011* : « L'enseignement secondaire est assuré dans les collèges et les lycées ».

Article 30 : « Un collège est un établissement d'enseignement secondaire qui accueille en classe de sixième, sur présentation d'un dossier scolaire, des élèves titulaires d'un certificat d'études primaires, en abrégé : CEP, et les prépare, en quatre ans, à l'examen du Brevet d'études du Premier Cycle, en abrégé : BEPC, sous réserve des dispositions [du *Décret 449/PR/MENESTFPRSCJS* du 19 avril 2013] ».

Article 32 : « Un lycée est un établissement d'enseignement secondaire consacré aux études du second cycle qui reçoit les élèves admis au Brevet d'études du Premier Cycle aux fins de les préparer à l'examen du Baccalauréat ». Les modalités de préparation, d'organisation et de délivrance du Baccalauréat sont fixées par le *Décret 450/MENESTFPRSCJS* du 19 avril 2013.

Dans l'enseignement secondaire général, on distingue également les lycées scientifiques et les lycées nationaux d'excellence :

Article 35 : « Les lycées scientifiques, en abrégé : LS, accueillent les élèves ayant satisfait au Brevet d'Études du Premier Cycle avec une moyenne d'au moins 12/20 dans les sciences fondamentales, pour les préparer au Baccalauréat scientifique ».

Article 38 : « Le lycée national d'excellence, en abrégé : LNE, accueille les élèves ayant satisfait au Brevet d'Études du Premier Cycle avec une moyenne générale annuelle d'au moins 14/20 dans une filière pour les préparer au Baccalauréat ».

Un constat : si des lycées scientifiques existent à Libreville comme à l'intérieur du pays, la présence effective d'un seul lycée national de l'excellence à Libreville ou sur une tout autre partie du territoire national gabonais, en l'état actuel de nos connaissances, cela ne nous semble pas certain. Par ailleurs, il faut tout de même noter que si la promotion de l'excellence reste une règle d'or en matière éducative, il ne faut malheureusement pas tomber dans le piège d'un élitisme qui pourrait éventuellement créer d'autres types de discriminations, positives ou pas. En toute chose, l'État doit toujours militer en faveur d'une mixité sociale à l'école. Il ne s'agit pas seulement de mêler les riches et les pauvres. Il est aussi question de permettre aux bons et aux moins bons de fréquenter un même univers scolaire. Les expériences des uns et des autres devraient profiter à tous. Rien ne dit que les moins bons ne sont pas utiles aux bons. Il faut certes créer l'émulation. Cependant, il faut éviter une concurrence contre-productive.

1.2.2.4. Enseignement technique et professionnel

En règle générale, « l'enseignement technique et professionnel doit développer les connaissances générales, la capacité d'analyse et de synthèse » (*Article 13 de la Loi 16/66*).

Conformément à la *Loi 21/2011* :

Article 41 : « L'enseignement technique est assuré dans les lycées techniques en vue de l'appropriation, par les apprenants, des connaissances et compétences donnant droit au Baccalauréat Technique ou Brevet de Technicien Supérieur, en abrégé : BTS ».

Article 42 : « L'enseignement professionnel est assuré dans les lycées techniques en vue de l'appropriation des connaissances et des compétences donnant droit au Certificat d'Aptitudes Professionnelles, en abrégé : CAP, au Brevet de Technicien, en abrégé : BT, ou au Baccalauréat Professionnel ».

Retenons simplement que l'enseignement technique et professionnel au Gabon est dispensé dans les lycées techniques. Chaque enseignement débouche sur des diplômes propres. En outre, il est toujours possible de consulter l'Arrêté 001 du 08 février 1995 pour en savoir davantage.

1.2.2.5. Enseignement supérieur

Dans le sillage de Le Thành Khôi (1971, p. 389) nous retenons que l'enseignement supérieur a pour tâches essentielles :

- 1) Formation de cadres administratifs et techniques supérieurs ;
- 2) Perfectionnement et recyclage des cadres moyens et supérieurs ;
- 3) Formation du personnel enseignant des niveaux secondaire et supérieur ;
- 4) Recherche et formation de chercheurs ;
- 5) Diffusion de la culture scientifique, littéraire et artistique.

Dans la perspective gabonaise, l'enseignement supérieur est constitué de : « L'ensemble des formations éducatives postérieures au baccalauréat de l'enseignement du second degré » (Article 2 de la Loi 21/2000). Depuis la Loi 16/66, « l'enseignement supérieur vise à former les cadres supérieurs, chercheurs et artistes » (Article 15). Aujourd'hui, c'est un enseignement qui est régulièrement assuré dans les universités comprenant « des facultés, des grandes écoles et des écoles doctorales ainsi que des organismes postdoctoraux chargés des formations et des synergies avec d'autres organismes partenaires bilatéraux ou multilatéraux » (Article 52 de la Loi 21/2011).

Conformément à la Loi 21/2000 (Article 3), l'enseignement supérieur au Gabon a pour missions :

- 1) L'élaboration et la transmission des connaissances, en se conformant à l'évolution de la science et des technologies, ainsi que des méthodes pédagogiques ;
- 2) La formation de l'homme et le développement de la recherche ;
- 3) La promotion au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès de la science et des technologies ;
- 4) La réponse aux besoins en cadres et techniciens supérieurs dans tous les domaines, en garantissant à la fois la vocation à la performance des universités et le droit d'accès de tous à la formation sur la base du mérite, de l'excellence et des nécessités du développement socio-économique de la nation;
- 5) La promotion de la formation des formateurs ;
- 6) La formation de l'esprit en cultivant le sens de l'effort, des responsabilités, de la participation, du respect du bien public et du civisme ;

- 7) La promotion de l'unité et de la solidarité nationales ;
- 8) La promotion du patrimoine culturel national, tout en favorisant par la coopération internationale une large ouverture sur le monde.

L'enseignement supérieur au Gabon, c'est aussi la *Loi 22/2000*. Car l'enseignement supérieur va toujours de pair avec la recherche. On entend par recherche (scientifique, fondamentale et/ou appliquée) : « L'ensemble des activités correspondant aux besoins de l'homme de connaître et de comprendre le monde et la société, afin d'assurer son développement individuel et collectif » (*Article 2*). Elle vise : « La maîtrise progressive de la science et de la technologie, en vue d'assurer à la nation les moyens d'exercices de sa souveraineté, de promotion de l'homme et de sauvegarde de son environnement, ainsi que de conquête du bien-être social » (*Article 4*).

À ce titre, la recherche scientifique au Gabon vise à :

- 1) Contribuer à la libération de l'homme en faisant reculer les limites de l'ignorance ;
- 2) Doter le pays de cadres ayant un niveau élevé d'expertise scientifique ;
- 3) Ouvrir les perspectives scientifiques et technologiques pour un développement national diversifié ;
- 4) Contribuer à l'évolution positive des mentalités, par l'éducation à un mode de pensée susceptible de permettre au plus grand nombre possible de mieux faire face aux problèmes de la vie ;
- 5) Rendre possible les innovations technologiques et industrielles en favorisant le transfert et l'adaptation des technologies nouvelles. (*Article 4*).

Le *Décret 886/PR/MES/MFP* et à l'*Arrêté 3061/PM/MEFBPICP/MESRSDT* aident également à mieux apprendre de cet enseignement supérieur du Gabon.

1.2.2.6. Formation professionnelle

L'histoire de la Formation Professionnelle au Gabon commence avec le *Décret 159/PR/MT*. Cependant, il faut attendre la *Loi 8/2001* pour être enfin fixé sur ce qu'est la Formation Professionnelle : ce que l'on pourrait attendre d'elle en termes de finalité principale, de mission générale pour les apprenants et d'objectifs effectifs à atteindre. En tant que l'une des composantes du dispositif national d'éducation, de qualification et d'emploi, la Formation Professionnelle a pour but : « Donner des capacités et des connaissances professionnelles pratiques en vue de l'exercice d'un métier ou d'une profession et de faciliter l'accès à des formations ultérieures » (*Article 2 de la Loi 8/2001*). Elle vise principalement (*Articles 4 et 5*) :

- 1) L'acquisition des connaissances théoriques, des capacités et savoir-faire pratiques que nécessite l'exercice d'un métier ou d'une profession ;
- 2) L'adaptation de ces connaissances et savoir-faire aux mutations technologiques et à l'évolution des spécificités de l'emploi;
- 3) La diffusion des connaissances techniques en vue d'une meilleure maîtrise de la technologie;
- 4) La satisfaction des besoins immédiats en main-d'œuvre, à tous les niveaux de qualification professionnelle;
- 5) L'amélioration des qualifications professionnelles de la main-d'œuvre et de sa productivité.

Elle comprend :

- 1) La formation professionnelle initiale qui est : « Dispensée dans les établissements de formation professionnelle publics ou privés autorisés, conformément aux textes en vigueur » (*Article 8*) ;
- 2) La formation en alternance en vue de : « Assurer aux stagiaires un niveau de qualification reconnu dans la spécialité choisie » (*Article 10*) ;
- 3) La formation continue dont l'objet est : « Consolider et perfectionner les connaissances générales et professionnelles acquises, de les développer et de les adapter à l'évolution de la technologie et des conditions de travail » (*Article 22*) ;
- 4) La reconversion professionnelle qui vise essentiellement à : « Acquérir d'autres qualifications en vue de l'exercice de nouvelles activités professionnelles » (*Article 23*).

Conformément à la *Loi 21/2011* : « La formation professionnelle de l'apprenant peut être assurée auprès des professionnels et des artisans agréés par l'école, dans des ateliers-écoles assurant l'apprentissage pour des métiers de base ou dans des centres alternants formation pratique et théorique, pour l'acquisition des connaissances et des compétences dans les ateliers et classes ainsi qu'en entreprise » (*Article 48*). L'*Article 13* de la *Loi 8/2001* édifie aussi sur cette formation professionnelle de l'apprenant au Gabon. Elle est sanctionnée par un « Certificat ou un Diplôme dont les conditions de délivrance sont fixées par voie réglementaire » (*Article 35* de la *Loi 8/2001*).

1.2.2.7. Enseignement privé

Dès la *Loi 16/66*, « le droit de fonder des écoles privées est garanti à tout particulier, toute association légalement constituée, toute communauté religieuse qui acceptent de se soumettre au contrôle pédagogique de l'État et aux règlements en vigueur » (*Article 25*). Nul n'est donc exclu. D'ailleurs au Gabon : « Les missions d'enseignement et de formation sont assumées par des organismes publics ou privés autorisés disposant des ressources pour le faire et des compétences

techniques nécessaires pour répondre aux besoins du marché national de l'emploi » (*Article 6 de la Loi 15/2001*). Il faut consulter la *Loi 21/84* afin d'a en apprendre davantage.

Une remarque tout de même : on a de plus en plus l'impression que l'enseignement privé au Gabon tant à supplanter le service public de l'enseignement et de la formation en termes de qualité et de quantité. L'État sollicite l'enseignement privé de manière un peu plus récurrente. Surtout sur le plan des infrastructures scolaires qui manquent souvent à l'État pour orienter ses apprenants après l'admission de ces derniers au CEP et au Baccalauréat. Ce qui n'est pas du tout à encourager dans un domaine comme l'éducation qui relève de la souveraineté nationale. Dépendre du privé en matière d'éducation est une preuve manifeste, non pas d'un très bon partenariat public-privé, mais le visage d'un échec cuisant concernant les politiques publiques au sujet de l'éducation. Il faut absolument s'y soustraire si l'on veut réellement que la qualité du système éducatif gabonais soit une priorité véritable. Éviter des pratiques éthiquement non justifiables de type Directeur Général à l'Éducation Nationale et Fondateur d'un Complexe Scolaire privé en même temps. Difficile de viser et de promouvoir l'excellence ainsi. On ne peut pas objectivement se soumettre à un contrôle pédagogique objectif alors que l'on est soi-même contrôleur pédagogique.

1.2.2.8. Éducation populaire

S'efforçant de répondre à la question « Qu'est-ce que l'Éducation populaire ? », Ladsous (2009, p. 91-92) se fonde sur quelques critères de départ. C'est :

- 1) Une éducation qui n'est pas officielle, c'est-à-dire qui n'est pas encadrée par des programmes de savoirs obligatoires;
- 2) Une éducation qui ne conduit pas forcément à des diplômes, à des reconnaissances officielles;
- 3) Une éducation qui se construit à travers les milieux que l'on fréquente : la famille, le quartier, les associations auxquelles on adhère, et dans les échanges qui existent entre eux;
- 4) Une éducation] qui s'appuie sur un volontariat où les savoirs de chacun sont concernés et s'enrichissent mutuellement.

Au final, c'est une éducation qui peut se faire partout, en tous lieux, en toutes circonstances et pour tout le monde. En Afrique en général, un tel type d'éducation enveloppe inéluctablement le souci d'alphabétiser la masse, d'instruire tous ceux qui n'ont pas pu avoir accès à une scolarité régulière, pour une raison ou pour une autre. Leur permettre ainsi de se livrer aux activités les plus élémentaires de l'école : lire, écrire et compter. Très tôt le Gabon s'est engagé dans la lutte contre l'analphabétisme. Il institue en 1961 au sein du ministère de l'Éducation nationale une Direction Générale de l'Éducation populaire (DGEP) : Organe chargé de l'Alphabétisation des adultes

(Gabon, 2015). C'est une initiative louable juste un an après l'indépendance nationale du Gabon survenue le 17 août 1960. Il ne faut pas perdre de vue que l'Éducation Nationale telle que pensée par La Chalotais dans son *Essai d'Éducation nationale* de 1763 est loin d'être une éducation pour tous. Ce n'est pas une éducation faite pour les fils⁴⁹ des laboureurs et des artisans qu'il est inutile d'instruire puisque l'éducation doit préparer à une profession et non à cultiver la terre. Ces derniers n'ont que faire de l'instruction soutient La Chalotais (1763, cité par Lelièvre, 1990, p. 10).

Dans cette perspective, l'Éducation Nationale ne se confond pas nécessairement avec l'Éducation populaire ou Instruction du Peuple. L'Éducation Nationale est discriminative en son origine. Pour un pays comme le Gabon qui accède à peine à la souveraineté internationale, se préoccuper d'instruire le peuple tout entier est une prouesse. Seulement, on va très vite déchanter. C'est la désillusion totale : les diverses sensibilisations sur le phénomène de l'alphabétisation entreprises entre 1964 et 1975 ne vont pas produire les résultats escomptés. On évoque les difficultés liées à une stratégie d'alphabétisation fondée sur le double emploi des enseignants du primaire, au manque de suivi des activités sur le terrain, à l'insuffisance des compétences nationales et sans doute à la langue d'enseignement (Gabon, 2015). Mais la promulgation de la *Loi 16/66* précise tout de même certaines choses entre temps : « L'éducation populaire comprend les mouvements de jeunesse, les affaires culturelles, l'éducation des adultes, les sports civils » (*Article 17*). Tout semble fixé en matière d'éducation populaire. Du moins dans sa nature, au sens où on l'entend au Gabon.

Cependant, le constat d'échec du projet de s'attaquer à l'analphabétisme au Gabon, entre 1964 et 1975 va de nouveau inspirer le Gouvernement gabonais. Celui-ci mettra sur pied en 1975 une Direction Générale de l'Éducation populaire (DGEP) au sein du Ministère responsable de la culture. Le fait que la DGEP quitte les couloirs de l'Éducation Nationale pour se mouvoir désormais au sein de la Culture, on suppose que l'on a effectivement pris conscience de la nécessité d'instruire tout le peuple, sans discrimination aucune. Ce souci d'étendre l'instruction à tous les Gabonais va surtout se mesurer à l'aune du nombre des cases d'écoute dont dispose la DGEP sur l'ensemble du territoire national et dans lesquelles sont menées les activités de sensibilisation, d'animation et de projection de films : treize en tout (Gabon, 2015). L'État est épaulé dans cette tâche de donner des rudiments d'instruction à tous les Gabonais par certaines structures non étatiques. Le *Décret 1339/PR* témoigne du souci gouvernemental de s'attaquer à l'analphabétisme, de valoriser ceux qui s'en occupent et de cultiver une éducation plurielle de la société gabonaise.

⁴⁹ Parce qu'en ce temps-là, l'instruction des femmes n'était pas encore une priorité publique.

On peut certainement déplorer certaines forces du retard comme le taux d'abandon élevé chez les femmes, le manque de motivation des analphabètes en général, des insuffisances en matière de la stratégie de post-alphabétisation et de réinsertion des apprenants (Gabon, 2015). Mais l'existence juridique de l'Éducation populaire au Gabon est une preuve que c'est un pan de l'éducation qui n'est pas du tout négligé par le politique.

1.2.3. Réflexion sur les limites objectives et subjectives de l'école gabonaise actuelle

Considérons que les limites objectives concernent l'école elle-même c'est-à-dire la qualité des politiques publiques en matière d'éducation, les différents cadres d'exercice de la profession enseignante (bâtiments scolaires, salles de classes, bibliothèques, espaces de jeux et de vie scolaire, etc.), les programmes scolaires et leurs recommandations officielles. Par limites subjectives, nous pensons essentiellement à l'enseignant, acteur principal de la formation du citoyen et de l'éducation de la jeunesse :

- 1) À la qualité des divers rapports qu'il pourrait régulièrement entretenir avec sa hiérarchie immédiate, mais surtout avec ses élèves ;
- 2) À la qualité même de sa formation initiale qui constitue sa « Licence d'enseignement », etc.

La crise du système éducatif gabonais est aussi quantitative que qualitative. Non seulement on déplore le manque des structures scolaires d'accueil de la jeunesse qui soient compatibles, disons à jour, avec l'inflation démographique et avec une certaine exigence de qualité, mais il devient fondamentalement urgent de poser le problème des nombreux cas éthiques qui gangrènent et traversent tout le système éducatif gabonais. On a beau souhaiter voire exiger la construction des établissements d'enseignement en quantité suffisante pour scolariser en masse toute la jeunesse gabonaise, doter ces établissements en table-bancs et en matériel didactique approprié, ce qui doit naturellement être fait en amont en tant que mission régalienne de l'État, tant que le système éducatif gabonais reste en flagrante contradiction avec les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires du dit peuple, le risque de passer de l'épidémie à la pandémie⁵⁰ est grand.

⁵⁰ L'expression est de Ki-Zerbo (1990, p.17) pour montrer que si l'on se borne exclusivement à construire des écoles afin de pallier le déficit en salles de classe, on risque de manquer l'essentiel, la crise risque de s'enliser au point où on ne pourra jamais sortir des sentiers battus. La qualité même d'un système éducatif dépend moins de ses « murs ». C'est surtout sa capacité à penser le moment sans exclure le passé pour mieux apprêter l'avenir. Ce qui ne signifie pas exactement qu'il ne faut pas améliorer le cadre d'apprentissage. Mais, à quoi bon un espace scolaire adéquat, au sens d'endroit, si finalement l'école ne répond pas aux exigences du « temps de l'éducation » ? Car plus que jamais, le temps est venu de faire de l'éducation une « affaire sérieuse ». L'Afrique en a le plus grand besoin. Son avenir en dépend incontestablement : Éduquer ou périr, c'est bien ainsi que se pose l'interrogation de l'avenir du peuple africain (Haïdara et Adotevi, 1990, p. 13)

La crise généralisée du système éducatif gabonais dont on parle tant est certainement multiforme. Toutefois, elle reste foncièrement éthique parce que très souvent dépendant des choix politiques parfois moralement problématiques. L'âge d'or de l'école à vocation administrative⁵¹ étant révolu, l'école en Afrique est rentrée dans une crise morale née surtout du laxisme, de l'irresponsabilité, de la malhonnêteté, de la banalisation de la fraude et de l'inutilité de l'effort. Le mot examen même ne veut plus rien dire (Ngoupandé, 1995). Au Gabon, non seulement les grèves à répétition des enseignants font que les examens de fin d'année scolaire (BEPC et BAC) sont de moins en moins fiables, mais le processus lui-même du déroulement de ces différents examens est longtemps resté sous le coup du soupçon national, voire international, à cause du « carreau »⁵². Pourtant, l'un des aspects de la mission générale de l'Éducation au Gabon est de permettre aux apprenants « de s'adapter aux réalités locales, mais aussi au contexte sous-régional et international » (*Article 5 de la Loi 21/2011*). Comment peut-on parvenir à réaliser un tel projet pédagogique si le système éducatif gabonais est décrié du fait de certaines attitudes peu orthodoxes ?

En vérité, si l'école gabonaise est en crise, c'est surtout le fait de la mauvaise gouvernance : une gestion patrimoniale de la « chose éducative » auréolée des pratiques peu compétitives comme :

- Vendre des sujets d'examens à la veille des épreuves;
- Recruter sur titre des enseignants sans formation pédagogique véritable, alors même que l'UNESCO et l'OIT (1966) recommandent : « Pour entrer dans la profession enseignante, il faudrait avoir achevé les études prescrites dans un établissement approprié de formation » (p. 13).

Repenser l'école en Afrique entre Tradition et Modernité (Kasongo, 2013) : voilà un projet d'école qui nous semble indispensable à promouvoir dans un contexte actuel de crise du système éducatif gabonais. Au lieu de dilapider un précieux temps à harmoniser les coefficients au collège (ce qui est certainement nécessaire, mais pas opportun⁵³), le temps de l'éducation condamne le système éducatif gabonais à se restructurer de fond en comble. Une révision sans complaisance des

⁵¹ Années 1960 selon Ngoupandé (1995) : « Belle époque où les diplômés étaient parfois intégrés à la fonction publique avant même d'avoir passé leurs derniers examens, où l'État exigeait des engagements décennaux, pour être sûr que les bénéficiaires de bourses nationales n'iraient pas ailleurs que dans l'administration publique » (p. 2).

⁵² Fait de connaître, par des moyens inappropriés, les contenus des épreuves d'examens avant même les épreuves.

⁵³ Le projet peut revêtir une certaine positivité du fait qu'il pourrait efficacement combattre les redoublements. Mais, pour quel résultat à la fin ? La réussite scolaire doit toujours envelopper la réussite éducative pour une réussite accomplie. Cela ne sert à rien d'aller en classe supérieure si socialement l'on n'est pas encore prêt. Il y a encore des choses à régler socialement avant d'envisager une telle réforme qui doit d'ailleurs être une « affaire nationale » plutôt qu'une « affaire de quelques experts à la solde du pouvoir ». C'est un choix éthique qui doit interpeller tout le monde, mobiliser un ensemble diversifié des experts.

programmes scolaires sans utilité réelle apparaît comme l'urgence du moment si l'on veut réduire la crise qui sévit dans le monde de l'éducation au Gabon. Il faut se garder de tout programme scolaire qui ne sert en réalité que de pur gadget épistémologique⁵⁴. Une école gabonaise véritablement utile devrait se préoccuper davantage de réduire le fossé qui s'est progressivement créé entre le savoir et la vie, entre la culture et l'action. Il faut dépasser le stade de la simple consommation pour penser une école gabonaise adaptée à la situation du double héritage dans un monde globalisé, sans nécessairement aliéner le peuple. En clair :

- 1) Sortir d'une Afrique « Laboratoire des théories éducatives »⁵⁵ pensées du dehors;
- 2) Rompre avec la logique de comptoir;
- 3) S'émanciper réellement des programmes scolaires importés et produire des programmes qui doivent désormais répondre aux besoins et préoccupations du milieu.

C'est sa capacité à assumer son double héritage⁵⁶ de l'école initiatique traditionnelle⁵⁷ et de l'école moderne de l'homme blanc⁵⁸ qui fera de l'école gabonaise une école opportune : une école adaptée

⁵⁴ L'expression est de Nguidjol (2007, p. 36) pour désigner tout programme scolaire conçu pour durer peu, pour être jeté à peine enseigné. Pour notre part, un pur gadget épistémologique, c'est aussi et surtout un programme scolaire sans lien ni attache avec la réalité du moment. Un programme qui se contente d'être sans nécessairement permettre aux uns et aux autres d'être, c'est-à-dire faire face à l'actualité.

⁵⁵ « Différentes approches, souvent provenant des pays du Nord, ont été testées pour voir si elles permettaient une amélioration de la qualité des apprentissages des élèves » (Lauwerier et Akkari, 2013, p. 55).

⁵⁶ Sans nier la pertinence de la dichotomie opérée par Nguidjol (2007) au sujet de ce qu'est précisément le double héritage de l'école africaine, nous nous gardons de penser ce double héritage en termes de l'héritage napoléonien d'un côté et de l'héritage des missionnaires, de l'autre. Une telle conception du double héritage de l'école africaine est restrictive en ce qu'elle nie, en un certain sens, que l'école a toujours existé en Afrique. Ce qui n'est pas nécessairement vrai puisque l'Afrique bien avant les autres continents (cf. l'Égypte, les Universités du Nord sahélien, etc.) était productrice d'éducation et de systèmes d'enseignement (Haïdara et Adotevi, 1990, p. 10). L'école n'a peut-être pas existé au Gabon de manière institutionnelle avant la pénétration occidentale. Pourtant, elle a au moins été, beaucoup plus sous la forme d'une école sans murs fondée sur une éducation endogène. Le double héritage de l'école gabonaise renvoie ainsi à l'héritage ancestral et à l'héritage colonial français constitué autant de l'héritage napoléonien que de l'héritage des missionnaires ou encore héritage de l'État plus héritage de l'Église. L'école gabonaise préexiste à une école *au Gabon* comme école *du Gabon*.

⁵⁷ Nous sommes relativement d'accord avec cette expression pour dire que l'école, peu en importe l'origine, est déjà initiatique du fait même de la ritualisation qui l'entoure de part en part. En même temps, nous soutenons que l'école est d'emblée traditionnelle en tant qu'institution. C'est une institution éducative pour être complet. Car on ne parle pas d'institution animale (Reboul, 1989, p. 27). En tout cas, pas encore. L'institution est un effort de fonder quelque chose à partir du constat du manque. Ce qui suppose une certaine prise de conscience du désir de transcender la faiblesse, de surmonter la difficulté. On dirait certainement que la tradition est institution, instituée ou s'institutionnalise puisque l'institution est une réalité humaine (Reboul, 1989).

⁵⁸ Il faut cependant préciser que la modernisation n'appartient pas à « l'homme blanc » seul. Peut-être bien l'invention du concept de « modernité ». Mais, la modernisation est le propre de tout homme, de tout peuple. C'est un processus inhérent à la « réalité humaine » (au sens de Sartre, dette à Heidegger) et non seulement à la civilisation technicienne. Dans tous les cas, certain que l'Afrique se serait modernisée de toute façon (CIE/CRI, 1960, p. 12). Inutile donc de confondre culture occidentale et modernisme.

aux réalités et aux besoins du moment. C'est une orientation actuelle si le système éducatif gabonais veut se moderniser et sortir des sentiers battus. Un des aspects de la mission générale de l'Éducation au Gabon n'est-il pas d'ancrer les apprenants dans leurs racines multiculturelles tout en les ouvrant aux savoirs et savoir-faire modernes (*Article 5 de la Loi 21/2011*) ? On a beau être friand des réformes scolaires tous azimuts : « L'école en Afrique ne peut tourner le dos au patrimoine africain ; ce serait l'école en Afrique et non l'école africaine » (Ki-Zerbo, 1990, p. 92). Une école qui se contenterait de distiller un savoir anachronique, véhiculer des valeurs qui contrastent avec la réalité proprement africaine, pourtant essentielle à la construction d'un Africain en phase avec son univers d'hier et d'aujourd'hui. L'exigence pédagogique, voire axiologique de l'heure, c'est rompre avec des programmes importés ou mal pensés pour fonder des programmes qui tiennent compte de la dialectique de l'éducation gabonaise précoloniale et de l'école française.

On n'a pas de choix : il faut gaboniser l'école. Gaboniser l'école, ce n'est pas tourner le dos au legs colonial pour exhumer et s'approprier aveuglement l'héritage culturel et philosophique qui a jusqu'ici servi de fond éducatif au peuple gabonais. Gaboniser l'enseignement, c'est savoir tirer de ce double héritage⁵⁹ ce qui peut aider le Gabon à faire face aux mutations actuelles. Gaboniser le système éducatif, c'est se départir d'une école borgne et bancal⁶⁰ qui ne tiendrait compte que d'une seule réalité du double héritage. Gaboniser, c'est assumer pleinement la mixité inextricable qui caractérise aujourd'hui la société africaine. Gaboniser l'enseignement, c'est prendre des décisions courageuses, mais responsables pour des générations futures. Gaboniser l'école, c'est sortir de la logique de l'éternel scientifiquement assisté. Rompre avec des pratiques peu orthodoxes des gouvernants qui se préoccupent de satisfaire les bailleurs de fonds en sacrifiant parfois l'école sur l'autel des intérêts individuels et égoïstes des uns et des autres tapis dans l'ombre. Gaboniser l'enseignement, c'est prendre conscience de ce que les choix opérés ont nécessairement des répercussions sur la qualité même du système mis en place, et parallèlement sur ce que peuvent être demain ceux pour qui les politiques éducatives sont mises en place : nos enfants.

Nous pensons que Cowan, O'Connell et Scanlon (1969) ont raison lorsqu'ils affirment que : « Ceux qui préparent la politique de l'enseignement en Afrique doivent bien se rendre compte des énormes conséquences que leurs décisions d'aujourd'hui auront pour l'avenir de leurs pays en matière d'éducation ; sinon, les principales victimes de leur courte vue seront les enfants africains des générations futures » (p. 9). On ne peut pas délibérément, et de manière somme toute

⁵⁹ « L'école authentiquement africaine » et « l'école dite moderne implantée depuis la colonisation » constituent désormais « l'épine dorsale sur laquelle repose l'éducation en Afrique » (Kasongo, 2013, p. 49).

⁶⁰ Les expressions de Ki-Zerbo (1990, p. 79).

bureaucratique, faire le choix pédagogique d'uniformiser les coefficients à 1 dans toutes les disciplines au collège, sans nécessairement recourir à une concertation nationale de grande envergure où la pertinence et les limites d'un tel projet peuvent être nettement posées par tous les partenaires du secteur éducation : parents d'élèves, syndicalistes voire élèves eux-mêmes. La validation d'une telle orientation éducative, problématique dans le fond, par des encadreurs pédagogiques du second degré ne résout pas le problème. Quand on sait le rôle que peut jouer un encadreur pédagogique dans un système éducatif hypercentralisé, standardisé et suffisamment sanctuarisé comme celui du Gabon; il y a de quoi s'inquiéter au sujet de l'objectivité même de ces encadreurs pédagogiques, de la scientificité de leurs arguments.

On pourrait d'ailleurs procéder à un rapprochement osé entre l'Inspection Général de Services (IGS) du ministère de l'Éducation nationale du Gabon et la Direction de l'Instruction Publique (DIP) du temps de Napoléon : une « Gendarmerie intellectuelle »⁶¹. Il s'agit d'obtenir l'obéissance de manière durable en assurant à l'enseignant un sentiment de liberté apparente. Les pseudo-contrôles de terrains relève en réalité d'un système de surveillance à la fois externe et interne dont l'objectif est : « Épier les enseignants et rapporter tous leurs faits et gestes » (Nguidjol, 2007). Or ce dont le Gabon a besoin aujourd'hui, ce n'est pas d'un système éducatif fondé sur un diktat du politique et une validation par les Inspecteurs pédagogiques sanctionnée par des contrôles policiers à l'école. À l'heure où tous les systèmes éducatifs se veulent compétitifs, ramener le coefficient de mathématiques de 6 à 1 au collège par exemple soulève plus de questions que cela ne résout fondamentalement le problème des mauvais résultats en mathématiques chez les élèves. On ne peut pas s'attaquer à un mal en créant un autre aux conséquences insoupçonnées.

Un questionnement devrait orienter un tel projet : pourquoi les élèves du secondaire gabonais redoutent-ils tant les mathématiques ? Pourquoi y aurait-il un taux d'échec considérable dans cette discipline ? Au besoin, pourquoi ne pas interroger les concernés c'est-à-dire les élèves eux-mêmes ? Le nivellement à 1 est-il la solution idoine ? Si les mathématiques au collège et au lycée sont autant redoutées par les élèves : est-ce la faute aux mathématiques, aux élèves ou aux enseignants des

⁶¹ L'expression est de Nguidjol (2007, p, 19) pour désigner un système de surveillance accrue, mais sournoise des enseignants et des élèves institués par Napoléon afin de se servir de l'éducation comme levier politique en entretenant une école qui vise à favoriser une uniformisation des comportements intellectuels et sociaux : une école qui impose sur les esprits, les volontés et les actes des individus. Une école, laquelle fondée sur le code Napoléon, stabilise et unifie, dilue la culture dans la commune obéissance à l'autorité (Nguidjol, *ibidem*, p. 21). On comprend tout de suite que le maintien de l'Inspection Pédagogique dans le système éducatif gabonais ne vise en réalité qu'à maintenir les enseignants dans la servitude scientifique, tout en brandissant une liberté pédagogique illusoire puisque les programmes scolaires sont faits pour être respectés et non le contraire. Le rôle des inspecteurs, entre autres, est de veiller à ce que ces programmes soient respectés conformément aux recommandations officielles. Aussi, si les programmes scolaires sont déjà eux-mêmes une limite à la liberté de l'enseignant, lui ajouter une inspection, même sporadique, est liberticide.

mathématiques? Voilà autant des questions que l'on devrait se poser en amont avant de « contraindre » certains encadreurs pédagogiques et quelques enseignants à venir valider une décision déjà acceptée. C'est une « réforme » non murie qui expose la jeunesse gabonaise à un avenir incertain. Avec 6 comme coefficient en mathématiques, les résultats des élèves dans cette discipline étaient peu reluisants. Pourtant, avec l'argument du coefficient élevé, les élèves avaient là une occasion de se perfectionner et de parvenir à des meilleurs résultats scolaires. À 1, l'inquiétude doit demeurer. À 6, les élèves étaient comme obligés de travailler régulièrement en mathématiques pour espérer ne pas tomber trop bas et compromettre leurs chances de réussir.

À 1, l'inquiétude viendrait du fait que les élèves risquent de croiser les bras en songeant simplement à combler le déficit en mathématiques par d'autres disciplines, vu que 1 concerne toutes les disciplines au collège. Finalement, si la réduction polémique du coefficient de mathématiques de 6 à 1 a l'avantage marqué de mettre toutes les disciplines enseignées au collège au même niveau, ne fusse que sur le plan formel; le paradoxe, c'est qu'on se plaint de ce que les élèves s'intéressent moins aux études scientifiques. En réalité, si réduire les coefficients peut être utile en un certain sens et dans des contextes autres, nous avons l'impression qu'au Gabon tel que c'est présenté, cela relève davantage d'une erreur de diagnostic. Nous proposons d'inscrire le débat dans le sillage de l'éthique professionnelle en enseignement. Il est grand temps que les enseignants soient tous soumis à l'obligation de redevabilité. Ils devraient apprendre à rendre des comptes à l'État qui les emploie, aux parents qui s'évertuent à scolariser leurs progénitures et la société tout entière dont l'éducation reste le socle. Les responsabilités doivent être établies. Que les enseignants prennent les leurs, l'État les siennes, les parents les leurs et les élèves les leurs.

Au-delà des problèmes d'ordre structurel qui relève de l'État, des difficultés des parents à assumer souvent leur rôle à la maison, il est important que l'enseignant de mathématiques, puisque c'est de lui dont il est précisément question ici, se pose lui-même la question de son efficacité, de la pertinence de ses pratiques et de ses méthodes d'enseignement. Un enseignant soucieux de la réussite de ses élèves s'inquiétera toujours des résultats insatisfaisants de ces derniers. C'est pourquoi, au lieu de ramener le coefficient de 6 à 1, force est de croire qu'il faut renforcer la sensibilisation sur les enjeux éthiques qui gravitent autour de l'éducation et fondent la profession enseignante. Un élève qui n'a pas réussi à une évaluation, c'est une occasion donnée à l'enseignant d'effectuer un retour stratégique sur soi et d'envisager autre chose au besoin. Ce qui caractérise l'enseignement, c'est le dynamisme de la transmission. On ne peut plus se contenter d'enseigner un savoir aussi abstrait que les mathématiques par exemple sans se soucier de ce que nous parlons des choses abstraites qui exigent un effort supplémentaire dans la compréhension. La patience devient

alors nécessaire pour enseigner les mathématiques. C'est une vertu que tout enseignant devrait cultiver. Plutôt qu'un coefficient à 1, ce qui ne réduit pas forcément le problème du désintéressement des apprenants au sujet de cette discipline, il faut encadrer l'activité.

Enseigner les mathématiques, ce n'est pas que transmettre des chiffres, des lettres, des figures, des théorèmes et autres. C'est surtout se soucier de l'élève. Le penser-à-l'autre devient nécessaire pour tendre vers des bons résultats à l'école. Le rapport au savoir n'est jamais innocent. Nous sommes toujours engagés dans un champ de valeurs (Carreau, 2004). Le choix des disciplines à enseigner au collège et au lycée lui-même obéit à cette logique. La conception des programmes scolaires également. Au lieu de s'évertuer à niveler les coefficients, il faut interpeller l'enseignant sur sa responsabilité face à l'élève. La dimension intersubjective de la relation éducative est indissociable de l'acceptation de la différence, de l'idée que l'on peut aller à la rencontre d'autrui (Jorro, 2011, p. 158). C'est en s'acceptant qu'enseignant et enseigné parviendront à un système éducatif gabonais performant, utile au développement du Gabon. Il convient alors de viser l'assainissement de la relation entre enseignants et enseignés en la vidant de tout ce qui pourrait constituer une entrave à la réussite de l'élève. Il s'agit de la débarrasser des comportements de type :

- Exclure un élève d'un groupe, l'ignorer à cause de ses origines ethniques ou de sa religion, d'une infirmité;
- Répandre des rumeurs sur un élève pour le faire chanter;
- Faire obligation à un élève d'avoir des rapports sexuels en échange de bonnes notes de classes (Akone Dzope, 2016)⁶².

C'est de l'inquiétude au sujet de l'impact de ces comportements non responsables de quelques enseignants gabonais au secondaire que naît notre problème de recherche. La déviance en milieu scolaire constitue le point de départ de cette thèse. Qu'entendre par là?

⁶² Journaliste gabonais.

Chapitre 2. Problème de la recherche

Le problème qui est le nôtre dans cette thèse tourne autour de la problématique de la déviance en milieu scolaire. Le concept de plus en plus usité est celui de violence scolaire. C'est le cas de la violence sexuelle dans les écoles africaines dont les expressions par pays pour la désigner nous sont rapportées ici par Antonowicz (2010, p. 25) :

- *La menace du bic rouge* (Mali) ou menace de mauvaises notes si les filles ne cèdent pas aux avances sexuelles de leurs enseignants.
- *Moyennes Sexuellement Transmissibles* (Gabon, Cameroun, dans la sous-région en général) visant à désigner des moyennes de classes obtenues à la faveur d'une relation sexuelle entre un enseignant et son élève.
- *Droit de cuisage* (Cote d'Ivoire) ou droit des enseignants à déflorer les filles en échange des notes ou de moyennes de classes.
- *Bush stipend* ou *Chalk allowance* que l'on pourrait traduire par *Traitement de brousse* ou *Indemnité de la craie*. C'est une sorte de compensation que les filles accordent aux enseignants affectés dans des zones isolées en ayant des rapports sexuels avec eux.
- *BF* ou *Bordelle Fatigue* en lien avec une marque de savon au Togo. Une BF est une fille fatiguée pour avoir eu plusieurs relations sexuelles avec différents enseignants.

Mais au-delà du fait que l'école est elle-même violente puisqu'il s'agit toujours d'influencer les choix d'un individu, une violence scolaire est plus qu'une violence faite à l'école. Les problèmes scolaires ne sont jamais loin des difficultés de la société. Une violence scolaire est une violence à l'école dont le point d'ancrage est souvent le fait social. C'est un problème social complexe et multiforme (Antonowicz, 2010) dont l'origine et l'impact dépassent le seul cadre scolaire. Une crise de l'école est d'abord une crise du social⁶³. C'est la culture dans son ensemble qui est concernée par ce qui se passe en milieu scolaire. On parle notamment des châtiments corporels et dégradants, de la violence en elle-même, des abus sexuels et de l'exploitation sexuelle (Antonowicz, 2010). Ce sont toutes ces dérives éthiques qui gangrènent l'école que nous résumons sous le vocable de déviance en milieu scolaire. Il s'agit des comportements hors normes qui ne favorisent pas le succès scolaire et la réussite éducative des élèves. C'est le cas du harcèlement sexuel exercé par certains enseignants gabonais sur les filles de leurs classes et qui prend souvent la forme d'un chantage sur les notes et donc d'une menace de l'échec scolaire (Enguengh Mintsa, 2006).

⁶³ La lutte contre les violences faites à l'école implique un projet de société fondé sur un changement de comportement de tous (Enguengh Mintsa, 2006). Les enseignants ont oublié que beaucoup de leurs élèves, dans la tradition gabonaise, sont d'abord leurs filles et fils voire leurs petites-sœurs et leurs petits-frères. C'est à eux que revient effectivement la lourde tâche d'indiquer la voie à suivre à leurs jeunes élèves.

C'est justement parce que ces attitudes irresponsables ont un impact négatif sur l'avenir de l'apprenant que nous en faisons un problème. Les conséquences directes ou indirectes de ces dérives éthiques en milieu scolaire sont diverses. Antonowicz (2010, p. 7) évoque : l'augmentation du niveau des abandons scolaires, notamment chez les filles; la rareté des opportunités d'emploi, donc le chômage; la mauvaise santé (maladies vénériennes, les grossesses précoces) et l'analphabétisme. Un système éducatif en quête de qualité dépend aussi de la prise en compte de cet aspect qualitatif de la crise de l'école. C'est pourquoi nous nous sommes proposé de formuler un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire qui pourrait éventuellement servir de propédeutique à l'élaboration d'un code de déontologie de l'enseignant gabonais, encore inexistant. En attendant, commençons tout de même par rappeler l'existant et le problème à propos.

2.1. Éthique et professionnalisme dans la fonction publique gabonaise

Considérant *La charte de la fonction publique en Afrique*, l'éthique et le professionnalisme sont définis comme des valeurs de référence de l'agent public :

Article 21 : « Le professionnalisme réside dans la maîtrise et le bon accomplissement de ses fonctions et tâches par l'agent public ».

Article 22 : « L'éthique se réfère à une culture saine, basée sur des valeurs et principes déontologiques ».

Ainsi que l'a si bien résumé Ngambo Fondjo (2004), Administrateur et sociologue camerounais, les principes et les valeurs qui fondent l'éthique et le professionnalisme des agents publics en Afrique sont à rechercher dans des textes de loi et autres statuts particuliers. Au Gabon, l'éthique professionnelle des enseignants au secondaire, implicitement donnée, repose autant sur un ensemble de textes de lois en vigueur et applicables à tous les agents publics que sur des lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation. Évidemment, en ce qui concerne la profession enseignante et l'enseignant en tant qu'agent public, il ne faut pas occulter l'existence des recommandations internationales qui ont souvent force de loi pour la plupart.

Il convient donc d'examiner minutieusement les textes en présence (instruments juridiques nationaux, régionaux et internationaux) afin de déterminer les principes fondamentaux du service public, dégager les valeurs de l'agent public, puis présenter les obligations et autres devoirs professionnels de l'enseignant gabonais au secondaire. C'est initialement à l'aune de sa capacité à se mettre au service de la loi que se mesurent la liberté professionnelle et la responsabilité éthique d'un enseignant. Être professionnellement libre, c'est avant tout respecter la réglementation en

vigueur. La liberté suit toujours le sort des lois. Elle règne avec elle ou périt avec elle (Rousseau, 1764, p. 221). Il n'y a point de liberté sans loi. La responsabilité elle-même en dépend en tant que liberté d'abord juridiquement assumée à la base par tout professionnel en fonction. C'est le sens même de l'éthique professionnelle comme système de valeurs et de normes communes délimitant la façon dont les professionnels devraient assumer leurs fonctions officielles (NU, 2001).

2.1.1. Les principes fondamentaux du service public

Considérant le *Code international de conduite des agents de la Fonction Publique* (1996) ; considérant *La charte de la fonction publique en Afrique* (2001); considérant la *Loi 1/2005* et la *Loi 14/2005*; nous considérons que les principes fondamentaux du service public en République gabonaise devraient être les suivants :

- **Le principe du service public :**

Agir dans l'intérêt général.

- **Le principe du professionnalisme :**

S'acquitter correctement, efficacement et en toute intégrité de ses obligations et fonctions.

- **Le principe de responsabilité éthique :**

Ne pas utiliser les biens et services publics ou les informations auxquelles l'on a accès dans l'exercice ou par suite de ses fonctions officielles pour des activités autres que celles relevant de son mandat.

- **Le principe de dignité des fonctions :**

Ne pas accepter ni solliciter, directement ou indirectement, tout don ou faveur susceptible d'avoir une influence sur le service public.

- **Le principe de justice et d'égalité :**

Faire preuve de vigilance, d'équité et d'impartialité dans l'accomplissement de ses fonctions.

- **Le principe de loyauté :**

Ne pas user de l'autorité que confère une fonction pour servir des intérêts personnels ou financiers ou ceux de sa famille.

- **Le principe de légalité et d'obéissance :**

Se conformer aux mesures prévues par la loi ou les règles administratives édictées par l'État.

- **Le principe de transparence :**

Déclarer ses intérêts commerciaux et financiers ou les activités entreprises individuellement à des fins lucratives si ceux-ci peuvent donner lieu à des conflits d'intérêts.

- **Le principe de neutralité politique, religieuse, voire philosophique :**

S'abstenir de toute activité politique ou autre n'entrant pas dans le cadre de sa fonction et qui serait susceptible d'entamer la confiance du public dans la capacité de s'acquitter impartialement de ses fonctions et de son mandat.

- **Le principe d'honnêteté :**

Déclarer ses valeurs et avoirs personnels et, autant que possible, ceux de son conjoint et personnes à charge.

- **Le principe d'égalité des citoyens ou clients du service public :**

Observer, à tous les niveaux, l'égalité de traitement de tous les usagers contre les traitements de faveur.

- **Le principe de discrétion professionnelle :**

Respecter strictement la confidentialité des informations détenues du fait de l'accomplissement de sa tâche, de l'exécution de sa fonction.

- **Le principe de changement, de mutabilité ou d'adaptabilité :**

Répondre en permanence à l'évolution des besoins et aux exigences de l'intérêt général ou simplement s'adapter au réel pour le bien de l'État.

- **Le principe de régularité ou de continuité :**

Assurer en permanence le service public dans toutes ses composantes selon les règles régissant son fonctionnement.

- **Le principe de gratuité :**

Fournir des prestations gratuites, conformément aux dispositions y relatives.

2.1.2. Les valeurs de référence de l'agent public

Si, traitant des valeurs du service public en France, Michel (2012) distingue valeurs classiques du service public et valeurs nouvelles ou valeurs émergentes, nous nous en tenons à la subdivision des valeurs qui a été établie par le CCG (1996/2000) afin de préciser les valeurs de référence de l'agent public en République gabonaise. Aussi, considérant *L'éthique dans la fonction publique en Afrique*, Vol. 1 (NU, 2001) ; considérant *La charte de la fonction publique en Afrique* (2001); considérant la *Loi 1/2005* et la *Loi 14/2005*; nous considérons que les valeurs de référence de l'agent public au Gabon devraient être les suivantes :

- **Les valeurs professionnelles :**

L'efficacité, l'excellence, la performance, le professionnalisme, la transparence généralisée, l'égalité, l'efficacité, la loyauté, la compétence éthique, la recherche de la qualité, l'initiative, le perfectionnement, la créativité, l'innovation, le mérite, le travail d'équipe, la culture de l'urgence, le partenariat, la culture du résultat, la précision, la promptitude, la diligence, la discrétion, la réserve, la fiabilité, le respect de la loi et des procédures établies, le service au citoyen, le dévouement, le désintéressement (surtout financier), l'obéissance hiérarchique, l'obligation de servir, une conduite digne de la fonction publique, la défense des droits de l'homme et du citoyen.

▪ **Les valeurs liées à l'éthique :**

La probité, l'intégrité, la franchise, l'honnêteté, la prise de responsabilité, la débrouillardise, la fiabilité, la reddition des comptes, l'économie, la prudence, le sens de la mesure, la justice, l'équité, l'impartialité, l'objectivité, la volonté de dire toute la vérité, l'horizontalité, l'altruisme, l'équilibre, la souplesse, la responsabilisation, la saine gestion des ressources publiques, le don de soi.

▪ **Les valeurs liées aux personnes :**

La sympathie, l'ouverture, l'indulgence, la tolérance, la réceptivité, la sollicitude, la compassion, la patience, la réciprocité, le savoir-vivre, la bienséance, la civilité, la courtoisie, le respect, le courage éthique, la modération, la raison ou le bon sens.

Considérant les principes et les valeurs susmentionnés, nous pouvons soutenir que l'enseignant gabonais en tant qu'agent de l'État disposerait d'un arsenal juridique et réglementaire à même de l'interpeller régulièrement. Il y aurait un ensemble des balises institutionnelles pouvant l'amener à se conduire de manière responsable, à faire preuve de professionnalisme dans sa pratique courante. À la question de Nguema Endamne (2011) : « Le métier d'enseignant entre politisation et négation de soi : où est l'éthique? » (p. 85) Nous lui répondons : là, dans les textes de lois et autres recommandations officielles en vigueur au Gabon. Il suffirait que l'on commençât à prendre effectivement conscience de leur existence. Sauf qu'un tel effort n'est pas souvent cultivé par tous. Le caractère officiel que peuvent revêtir ces principes et valeurs ne dispense pas toujours certains enseignants gabonais au secondaire de se livrer à des pratiques peu orthodoxes, irresponsables, archaïques, déloyales et humiliantes. Demba (2011) parle d'une pédagogie de la distance et de l'imposition pour dénoncer l'autoritarisme de celles et ceux qui n'hésitent pas à marcher sur les libertés élémentaires des élèves comme la prise de parole en classe.

C'est ce fond d'injustice dans la relation entre enseignants et enseignés qui nous conduit à procéder à un état des lieux de l'éthique et du professionnalisme dans l'enseignement secondaire gabonais.

La finalité : rappeler ce que l'on pourrait attendre d'un enseignant puis dénoncer quelques réalités déshonorantes pour la profession enseignante (Ova Allogo et Muhimpundu, 2011). Autrement proposer en vue de réduire l'arbitraire dans la pratique enseignante.

2.2. État des lieux de l'éthique et du professionnalisme dans l'enseignement secondaire au Gabon

Sur la couverture d'un document produit par l'Internationale de l'Éducation (IE) en collaboration avec Oxfam Novib (Bourgonje et Tromp, 2011), on peut lire : « Les compétences des enseignants garantissent la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ». En clair, on ne peut pas se targuer d'être un « bon enseignant » si on ne tient pas nécessairement compte de certaines exigences liées à l'exercice du métier. C'est le point de départ de tout professionnalisme en enseignement. C'est le sens accordé à la notion d'éthique dans la recherche d'un mieux agir en pratique. Un enseignant au même titre que tout autre fonctionnaire est engagé dans un rapport de pouvoir. Ce qui peut engendrer une tentation énorme d'abuser de la situation (Czaputowicz, 2012, p. 11). Dans son souci permanent de prendre des décisions importantes du fait de sa position privilégiée de diplômé et d'adulte, il est parfois amené à exploiter pour lui-même son autorité afin de menacer voire d'humilier publiquement un élève (Antonowicz, 2010).

Dès lors, pour préciser le sens du problème qui justifie notre recherche, il nous paraît essentiel de dresser un état de lieux de l'éthique et du professionnalisme dans l'enseignement secondaire au Gabon. C'est un préalable important pour situer les enjeux de la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire et rendre compte de ce que pourrait être sa responsabilité vis-à-vis de l'élève. Éventuellement, rechercher des outils indispensables en vue de l'élaboration de notre cadre éthique. Nous avons jugé opportun de commencer par nommer certaines obligations et autres devoirs professionnels de l'enseignant gabonais au secondaire. C'est une activité qui participe du constat de l'écart qui se crée entre ce qui est attendu de ce dernier et les comportements déviants de certains.

2.2.1. Obligations et autres devoirs professionnels de l'enseignant gabonais au secondaire

Considérant *Les normes internationales du travail et les enseignants* (BIT, 1991); considérant la *Déclaration sur l'éthique professionnelle* (IE, 2004); considérant la *Loi 1/2005*; la *Loi 14/2005*; la *Loi 8/91*; la *Loi 3/88*; la *Loi 18/92*; la *Loi 20/92* et la *Loi 21/2011*; nous considérons que tout enseignant gabonais au secondaire devrait être tenu de :

- 1) Être présent à son poste de travail, respecter scrupuleusement son emploi du temps scolaire et remplir consciencieusement sa mission de formateur et d'éducateur.

- 2) Se conformer à des normes aussi élevées que possibles dans toutes ses activités professionnelles pour mériter la confiance des parents d'élèves, de l'État et améliorer ainsi l'estime de la profession.
- 3) Offrir un enseignement de qualité en s'assurant régulièrement que les connaissances professionnelles qu'il détient sont mises à jour et améliorées.
- 4) Veiller au suivi scolaire des élèves qui lui sont confiés en reconnaissant le caractère unique de chacun, son individualité propre, ses besoins spécifiques afin de lui fournir conseils et encouragements pour développer pleinement ses potentialités.
- 5) Se soumettre aux règles d'éthique, de déontologie de l'administration et de sa profession pour réduire l'arbitraire dans ses différentes prises de position.
- 6) Respecter les droits de tous les enfants en prenant toutes les dispositions possibles pour sauvegarder les élèves d'abus sexuels ou tout autre type d'abus de la part d'un adulte.
- 7) Veiller à ce que la relation privilégiée entre enseignant et élève ne soit pas sujette à exploitation et qu'elle ne soit pas en particulier utilisée à des fins politiques, religieuses, idéologiques en général, d'endoctrinement ou de prosélytisme.
- 8) Exercer son autorité avec sagesse, justice et compassion en apportant attention, assiduité et confidentialité à chaque problème qui affecte le bien-être de tout élève.
- 9) Maintenir en tout temps des relations de type professionnel avec ses élèves, en s'abstenant de clientélisme, de favoritisme, de népotisme, de toute forme de discrimination, de trafic d'influence voire de harcèlement sexuel en milieu scolaire.
- 10) S'abstenir de divulguer les informations dont il a connaissance dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions.
- 11) Respecter le principe de la liberté de travail en s'abstenant d'empêcher l'accès à l'enceinte de l'établissement d'enseignement et aux salles de classe des collègues non-grévistes et des membres de l'administration chargés d'assurer le service minimum.
- 12) Bannir en milieu scolaire et en situation-classe, des comportements de type absentéisme chronique et injustifié ; état d'ébriété notoire à l'occasion de l'exercice de sa profession, la concussion ou la corruption ; le détournement du matériel didactique et pédagogique ; l'insubordination ; les rixes et les détournements de mineurs.
- 13) Donner l'exemple de ponctualité, d'assiduité et de conscience professionnelle en étant toujours régulier en classe, en arrivant souvent à l'heure et en assurant convenablement ses cours.
- 14) Évaluer plutôt que simplement noter l'élève en lui attribuant des notes fantaisistes, dans le seul but de le « casser » parce qu'il n'aurait pas cédé aux caprices de quoi que ce soit ou de qui que ce soit, suivant certaines réalités.
- 15) Ne pas donner sans autorisation préalable de sa hiérarchie un enseignement complémentaire dans des établissements privés confessionnels ou non confessionnels.

Ces quelques obligations que nous venons de proposer ci-dessus prouvent que l'enseignant gabonais au secondaire n'est pas si dépourvu des repères en matière de normes de comportements en milieu scolaire. Certes, ces normes de conduites ne sont pas souvent nettement spécifiées dans certains cas. Mais il reste que des balises existent, au fond. Au même titre que le Cameroun, le Benin, le Togo, le Sénégal, le Mali, le Niger, la Guinée, le Burkina Faso et le Rwanda (Benabdallah, 2010), le Gabon interdit les châtiments ou sévices ainsi que toute forme de violence ou d'humiliation en milieu scolaire et universitaire (*Article 108 de la Loi 21/2011*). L'*Article 53 de la Loi 20/92* attire l'attention des enseignants sur les conséquences des absences ou retards répétés et injustifiés ou en cas de détournement des mineurs, pour ne citer que ces deux exemples. Malheureusement, on constate toujours qu'en dépit de la présence d'instruments juridiques, les violences scolaires sont une chose courante (Benabdallah, 2010). Ce que nous appelons carences professionnelles, dérives éthiques et/ou déontologiques.

2.2.2. Carences professionnelles, dérives éthiques et/ou déontologiques constatées chez quelques enseignants gabonais au secondaire

Dans la mouvance des années 1980, année où la demande éthique se fait de plus en plus sentir étant donné le développement des nouvelles technologies et la professionnalisation des corps d'emploi (Jeffrey, 2013c), le Gabon fait déjà le constat d'une *École en danger* (Nguema Endamne, 2011). Décembre 1983, l'organisation des *États généraux de l'Éducation et de la Formation* pose le tout premier diagnostic sur l'école gabonaise. L'enquête révèle : « Contenus de formation déconnectés des réalités socioculturelles, distorsion entre système éducatif et système de production, effectifs pléthoriques (tous paliers et niveaux confondus), insuffisance de structures d'accueil, d'infrastructures et d'enseignants, désaffection des élèves dans les filières scientifiques et techniques, échecs scolaires, etc. » (Quentin De Mongaryas, 2011, p. 11). Le tableau paraît peu reluisant. On peut soutenir que l'école gabonaise se cherche (Assembe Ella, 2013). Elle doit sortir de l'impasse. Nguema Endamne propose que le débat prenne de l'envol en insistant sur la personne de l'enseignant. La problématique de sa responsabilité dans un système éducatif qui enregistre des problèmes de tous ordres doit être soulevée. C'est dans ce sillage que s'inscrit notre recherche.

Nous voulons davantage mener une réflexion sur les carences professionnelles et autres manquements graves à l'éthique des enseignants en ce que ces comportements hors normes pourraient expliquer le taux élevé de redoublements voire d'abandons scolaires (Quentin De Mongaryas, 2012, p. 84). C'est une manière propre et autre d'explorer autrement ce que Demba (2011) a appelé « face négative » au sujet de la responsabilité des enseignants gabonais au secondaire dans l'échec scolaire des élèves des lycées et collèges. Notre objectif n'est pas tant

l'échec scolaire en soi. Ce qui nous préoccupe, c'est exposer cette face négative comme différentes dérives éthiques auxquelles les élèves sont victimes dans leur rapport à quelques enseignants violents. Il ne s'agit pas de procéder à une typologie de violences scolaires. Nous partons du constat que font aussi Benabdallah (2010) et Antonowicz (2010) : les écoles en Afrique subsaharienne sont devenues de moins en moins des lieux sûrs d'apprentissage à cause des actes non éthiques, voire éthiquement discutables auxquels se livrent certains enseignants. On évoque des violences sexuelles, des violences physiques et des violences psychologiques.

Les comportements socialement blâmables, éthiquement discutables et professionnellement inadmissibles de ces quelques enseignants gabonais au secondaire ne sont pas si distincts de ceux que l'on pourrait observer chez d'autres enseignants ou dans d'autres groupes professionnels : négligence, absentéisme ou incompetence. Des attitudes qui contribuent à perturber énormément les établissements scolaires et l'éducation des élèves (OIT, 2012). C'est ce type de conduites irresponsables qui inspira, les 17 et 18 avril 2008 à Libreville, un séminaire de formation organisé par l'École Normale Supérieure de Libreville (ENS) et intitulé *Éthique et déontologie en milieu scolaire et universitaire* au Gabon. On part du constat suivant : « Les problèmes auxquels le système éducatif gabonais est aujourd'hui confronté ont une origine non pas simplement technique, mais plutôt sociale, notamment la récurrence de certains maux, dont le favoritisme, le monnayage des notes, etc. » (Ova Allogo et Muhimpundu, 2011, p. 65-66). On a finalement pris conscience de la nécessité d'inscrire résolument, au nombre élevé des symposiums en éducation tenus au Gabon, le thème de l'éthique, de la déontologie, de la morale professionnelle ou de la conscience professionnelle, pour paraphraser Odjele (2011), spécialiste gabonais des sciences de l'éducation.

Un peu tardif, mais opportun, étant donné les raisons du dit séminaire évoquées par *Gabonews* dans sa livraison en ligne du 17 avril 2008 :

- 1) La montée inquiétante des dérives éthiques et déontologiques en milieu scolaire et universitaire, parfois consciemment commises par des enseignants incurieux, paresseux, tribalistes, racistes ou régionalistes.
- 2) Le fait que quelques enseignants seraient coupables d'absentéisme notoire, de fuite d'épreuves d'examens ou concours, de monnayage de places, de détournements délibérés d'outils pédagogiques, de moyennes ou notes sexuellement transmissibles.

La plupart du temps, les principaux domaines dans lesquels les enseignants peuvent directement avoir un comportement contraire à l'éthique sont : la gestion du rapport à l'élève et au savoir, les inscriptions des élèves en début d'années scolaires, les examens de fin d'années scolaires, les présences et absences en classe, les cours privés (OIT, 2012). Nous ajoutons à cette liste non

exhaustive : les évaluations scolaires dont les enjeux éthiques sont énormes (Jeffrey, 2013a; 2013c). Au sujet de la gestion du rapport de l'enseignant au savoir et à l'élève, on peut dénoncer le manque de professionnalisme de certains et la médiocrité des relations humaines entre enseignants et enseignés du fait de certaines violences scolaires qui frappent nombreux enfants en Afrique de l'Ouest et du Centre (Antonowicz, 2010). On parle notamment des châtiments corporels, des brimades, des mauvais traitements et des violences sexuelles (Benabdallah, 2010). Mais étant donné que dans l'enseignement secondaire au Gabon les châtiments corporels n'existent presque pas de manière apparente comme au primaire où le « maître » garde souvent cachée sa « chicotte » ; on retient les brimades, les mauvais traitements et les violences sexuelles.

Les brimades, c'est comme lorsqu'un enseignant impose à un élève de lui « payer son taxi »⁶⁴. Les mauvais traitements impliquent des injustices subies du fait par exemple de son origine sociale, ethnique, provinciale voire de son appartenance politique ou religieuse. Parmi ces pratiques discriminatoires, dégradantes et humiliantes, on cite régulièrement les violences sexuelles (abus sexuel et exploitation sexuelle). Ce sont souvent des violences faites aux élèves filles⁶⁵ dans le cadre scolaire. Des dérives éthiques les plus répandues sur le continent africain (Benabdallah, 2010; Antonowicz, 2010). Il s'agit du sexe transactionnel ou relation sexuelle en échange d'argent ou de cadeau. Les enseignants proposent de bonnes notes ou des moyennes de classes arrangées aux élèves filles en échange des faveurs sexuelles. Celles qui acceptent ce type d'échange infâme peuvent prétendre au succès scolaire. Celles qui ont le courage de décliner ce genre d'offre ignoble et arriérée s'exposent d'emblée à la « vengeance du prof ». Elles doivent nécessairement s'attendre à vivre leur « enfer » jusqu'au jour où elles auront décidé de céder. Suivant le témoignage de C.M. rapporté par Benabdallah (2010), au Gabon : « Beaucoup de filles souffrent en silence dans les salles de classe et n'osent pas en parler, car, estime la jeune fille, par solidarité souvent du corps enseignant, les élèves n'ont jamais raison et pour avoir refusé un rendez-vous d'un enseignant, on risque de se voir coller un faux motif valant une exclusion temporaire ou définitive » (p. 10).

Non seulement les élèves n'ont jamais raison, ce qui serait une inaptitude à la rationalité essentielle, mais les enseignants s'arrangent souvent pour recourir à des subterfuges honteux tels que le harcèlement verbal ou physique. Dans tous les cas, lorsque l'on parle des violences scolaires, la notion qui nous semble rendre compte des comportements déviants de ces quelques enseignants

⁶⁴ Une manière très subtile de demander de l'argent à un élève. Argent qui peut servir à autre chose que le taxi en termes de transport quand l'enseignant ne dispose pas de véhicule. Habituellement, même lorsqu'il s'agit de « monnayer des notes », c'est l'expression consacrée. Au Gabon d'ailleurs, la subtilité est entrée dans les mœurs au point où « le taxi » renvoie souvent à de l'argent que l'on demande à un parent ou à tout autre.

⁶⁵ Les violences sexuelles exercées sur des garçons par des enseignants (de sexe masculin ou féminin) semblent plutôt marginales (Antonowicz, 2010, p. 26).

autoritaristes et harceleurs est bien celle de mauvais traitements. Cela traduit au mieux ce que nous appelons carences professionnelles, dérives éthiques et/ou déontologiques pour désigner des comportements non responsables, anti-éthiques. Un exemple de ces différentes conduites inadmissibles et professionnellement intolérables est celui que nous rapporte Demba (2011) : « Les enseignants s'arrangeraient pour donner de mauvais cours c'est-à-dire des cours difficiles à comprendre, afin de contraindre les élèves à suivre des cours payants de rattrapage » (p. 237). Il n'y a pas que de mauvais cours. Certains enseignants vont jusqu'à attribuer des notes fantaisistes⁶⁶ aux élèves pour leur faire croire qu'ils n'ont pas le niveau requis et que seuls leurs « Prépa-BEPC » ou leurs « Prépa-BAC »⁶⁷ seraient la solution. Naturellement, ce n'est pas toujours une œuvre de charité. Il faut absolument payer ces cours parallèles, voire hors-normes.

On ne peut pas non plus se priver, dans la même veine, de dénoncer l'utilisation du matériel pédagogique et didactique de l'établissement d'enseignement où l'on est régulièrement en service à des fins personnelles, dans des établissements privés où l'on exerce illégalement, en toute clandestinité⁶⁸. Les mauvais traitements, c'est aussi des notes de complaisance attribuées à des élèves censées être des amis ou des parents, alors que d'autres sont sous-évalués du fait de n'être ni l'ami ni le parent de personne. Au total, comment donc envisager un système éducatif gabonais de qualité avec des acteurs qui s'illustrent négativement? Comment parvenir à l'excellence si nos pratiques enseignantes sont elles-mêmes déjà des obstacles majeurs réels à l'épanouissement du sujet, à la réussite scolaire des élèves? Comment être compétitif si on a des professeurs de français comme celui de C.M qui l'invitait à son domicile privé souvent après les devoirs et lui demandait de choisir la note qu'elle voulait, quel que soit son travail (Benabdallah, 2010)? On ne peut plus continuellement nier le fait que la déviance en milieu scolaire gabonais est une réalité. La réflexion sur la crise du système éducatif gabonais doit absolument intégrer la dimension éthique de la question éducative. C'est une crise des valeurs qui ne peut plus se contenter des réponses instrumentales comme niveler tous les coefficients à 1 au collègue.

⁶⁶ Une note que l'élève ne mérite pas toujours objectivement. C'est une note attribuée à un élève dans le seul but juste d'attirer son attention pour un sujet ou pour un autre qui n'est pas régulièrement éthiquement justifiable.

⁶⁷ « Prépa-BEPEC » et « Prépa-BAC » : établissements parallèles d'enseignement secondaire au Gabon institués sous le fallacieux prétexte d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage à préparer leurs examens de fin d'année scolaire. Notamment le BEPC pour le Collège, le BAC pour le Lycée.

⁶⁸ *Le vade-mecum du chef d'établissement, tome 1 et 2* est formel là-dessus :

« Il est interdit aux fonctionnaires ou employés dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale de :

- 1) Se livrer sans autorisation à des activités lucratives ou à des opérations commerciales auprès des entreprises privées ;
- 2) Donner sans autorisation un enseignement complémentaire dans des établissements privés confessionnels ou non confessionnels » (Circulaire 110/MENRS/DES du 19/12/74).

La crise du système éducatif gabonais est une crise de fond qui appelle à un recentrage axiologique. C'est une crise du système éducatif, mais surtout une crise de l'éducation. Tout enseignant devrait savoir pourquoi il est là : qu'est-ce qu'il est appelé à faire et qu'est-ce qui lui n'est pas permis de faire. Ramener le coefficient de mathématiques de 6 à 1 au collège n'interdit pas à l'enseignant de confondre abus de pouvoir et pouvoir d'intervenir à l'école. Il faut continuellement rappeler à l'enseignant ce qu'il lui est permis de faire et ce qui lui est interdit. Tout enseignant devrait toujours cultiver l'éthique de la responsabilité comme souci de délibérer éthiquement en cas de nécessité avérée. Nous souscrivons fortement à la thèse de Benabdallah (2010) qui pense qu'une lutte efficace contre les violences scolaires passe par une mise en place des codes de conduite professionnelle. C'est là précisément que notre projet spécifique de recherche ne manque pas de pertinence en soi. Ce sont autant de manières de se conduire en milieu scolaire qui nous interpellent tous et nous amènent nous à supposer que l'inexistence officielle d'un cadre éthique et/ou de déontologie propre à la corporation enseignante du secondaire au Gabon en serait, a priori, une des raisons fondamentales. D'où notre projet spécifique de recherche :

Élaborer et proposer un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire.

Mais un tel projet commande à la base une parfaite maîtrise du cadre légal et réglementaire de la profession enseignante au Gabon. Tout enseignant gabonais est d'abord et avant tout un agent public. Dans ce qui suit, une énumération et une analyse ultime des textes de loi en vigueur au Gabon seront faites. L'objectif est de rappeler l'existant (les lois) en vue d'envisager l'inexistant (un code de déontologie de la profession enseignante au Gabon) comme solution souhaitable.

Chapitre 3. Dispositif législatif et réglementaire de la profession enseignante au Gabon

Le Gabon fait partie des pays qui ne possèdent pas à ce jour un code d'éthique et/ou de déontologie spécifique à la corporation enseignante (Omodei, 2012). Les seuls groupes professionnels ayant des normes spécifiques de conduite sont la Police, la Gendarmerie Nationale, l'Armée, les Services de sécurité, la Défense Nationale (NU, 2001, p. 43). Le comportement du corps enseignant gabonais est défini par des dispositions générales applicables aux agents de l'État. C'est ce qui constitue la législation scolaire ou cadre légal et réglementaire de la profession enseignante au Gabon. Notre projet spécifique de recherche se justifie donc en ce qu'il vise à mettre à la disposition des enseignants gabonais au secondaire un cadre éthique qui leur est propre. Car les problèmes du système éducatif gabonais sont autant structurels que qualitatifs (Quentin De Mongaryas, 2011).

Dans l'optique de réaliser notre projet, la connaissance des textes officiels en vigueur au Gabon concernant directement l'agir professionnel de l'enseignant en tant que personne exerçant une fonction publique et rémunérée par le budget de l'État (*Article 2 de la Loi n°18/92*) devient un préalable. L'objectif principal est d'exposer les fondements officiels de la liberté professionnelle de l'enseignant gabonais, de sa responsabilité et des limites de son autorité ou pouvoir d'agir. Qu'il s'agisse d'un agent contractuel de l'État ou personne ayant signé un contrat d'engagement avec l'État ou ayant tacitement un engagement résultant d'une décision du président de la République (*Article 1^{er} de la Loi n°3/88*); d'un fonctionnaire ou personne intégrée dans un corps de la hiérarchie administrative et nommée dans un emploi permanent (*Article 1^{er} de la Loi n°8/91*); l'enseignant gabonais au secondaire est d'abord un agent public (*Article 71 de la Loi n°21/2011*).

Étant donné qu'il n'existe pas des normes de conduite spécifiques à la corporation enseignante au Gabon comme en Afrique du Sud, au Cameroun, au Kenya et en Namibie (NU, 2001), l'enseignant gabonais est régi par la *Loi 14/2005* conformément aux dispositions générales de la *Loi 8/91*, de la *Loi 3/88* et de la *Loi 20/92*. La démarche qui est la nôtre dans ce chapitre est celle de Ngambo Fondjo (2004). Nous partageons l'idée que le profil éthique et professionnel des fonctions publiques africaines est à rechercher dans un ensemble des règles juridiques de normalisation qui sont enchâssées dans des statuts auxquels s'agrègent d'autres textes. Les modalités pratiques de recrutement, de formation initiale et continue, de déploiement (Affectation/Mutation) et de redéploiement (Retour de stage, de nomination, etc.); le statut professionnel, la rémunération, l'incitation et les avantages; les carrières, la situation professionnelle et le contexte social des enseignants sont d'abord et prioritairement ceux d'un agent de l'État.

Le reste des dispositions est complété par d'autres textes de loi concernant directement l'éducation en général, l'enseignant en tant qu'enseignant et l'enseignement en particulier. C'est le cas du contexte politique du développement de l'éducation et du contexte scolaire. L'État définit l'orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche (*Loi 21/2011*). C'est encore l'État qui s'occupe des principales réformes du système éducatif gabonais. Les programmes et les manuels sont son affaire via ses outils de gestion de l'école gabonaise que sont l'Institut Pédagogique National (IPN) et l'Inspection Général de Service (IGS). L'énumération des différents textes de lois y relatifs constituera le second grand volet de ce chapitre.

Pour le moment, essayons de rappeler l'ensemble des textes de loi en vigueur au Gabon et qui concernent tous les agents publics dont l'enseignant gabonais au secondaire.

3.1. Textes de loi en vigueur en République gabonaise et applicables à tout agent de l'État

Considérant que dans leur grande majorité, les enseignants sont des agents publics et sont régis par la législation sur la fonction publique ou par le droit du travail ordinaire (BIT, 1991, p. 15); il ne serait pas fortuit de revenir sur les textes de loi en vigueur au Gabon et applicables à tout agent de l'État : fonctionnaire de l'État et contractuel de l'État. Il n'existe pas au Gabon un code de déontologie des agents exerçant dans les secteurs de l'enseignement et de la recherche comme au Cameroun, pays limitrophe. La connaissance des différents textes de loi qui régissent le fonctionnement de l'administration publique gabonaise devient alors nécessaire pour appréhender ce qui peut être exigé de l'enseignant comme tâche à accomplir, comme comportement à adopter. Liberté et responsabilité de l'enseignant gabonais au secondaire commencent avec les lois.

3.1.1. Les Lois

- La *Constitution* ou *Loi fondamentale* : Loi 3/21 du 26 mars 1991 modifiée.
- Loi 20/2005 du 3 janvier 2006 fixant les règles de création, d'organisation et de gestion des services de l'État.
- Loi 1/2005 du 4 février 2005 portant Statut Général de la Fonction Publique.
- Loi 14/2005 du 8 août 2005 portant Code de Déontologie de la Fonction Publique.
- Loi 4/96 du 11 mars 1996 fixant le régime général des pensions de l'État.
- Loi 8/91 du 26 septembre 1991 portant Statut Général des Fonctionnaires.
- Loi 3/88 du 31 juillet 1990 fixant les conditions générales d'emploi des agents contractuels de l'État.

- Loi 18/92 du 18 mai 1993 fixant les conditions de constitution et le fonctionnement des organisations syndicales de l'État.

3.1.2. Ordonnances, Décrets, Arrêtés et autres Recommandations officielles

- Ordonnance 13/2015 du 16 juillet 2015 portant modification et suppression de certaines dispositions de la Loi 1/2005 du 4 février 2005 portant Statut Général de la Fonction Publique.
- Décret 855/PR/MTE du 9 novembre 2006 fixant le Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti en République gabonaise.
- Décret 856/PR/MFPRAME/MEFBP du 9 novembre 2006 déterminant la valeur du point d'indice dans le Fonction Publique.
- Décret 374/PR/MFPRAME du 26 mai 2000 réglementant la notation des fonctionnaires et des agents contractuels de l'État.
- Décret 375/PR/MFPRAME du 26 mai 2000 fixant la composition, l'organisation et le fonctionnement des conseils de discipline.
- Décret 589/PR/MFPRA/MFEBP-CP du 11 juin 1997 fixant les conditions d'attribution de l'indemnité de fonction allouée pour l'exercice de certains emplois civils de l'État.
- Décret 806/PR/MFEBP du 17 mai 1996 fixant les modalités d'application de la Loi 4/96 du 11 mars 1996 fixant le régime général des pensions de l'État.
- Décret 20/PR/MFRA/MFBP du 5 janvier 1994 fixant les montants et les modalités d'attributions de l'indemnité de spécialité aux personnels civils de l'État.
- Décret 254/PR/MFRA/MFB du 1 mars 1994 réglementant les conditions et les Modalités de privation de la rémunération des personnels de l'État en cas d'inobservation de certaines obligations de services.
- Décret 471/PR/MFPRA/MFBP du 19 mars 1993 fixant le régime des rémunérations servies aux personnels civils de l'État et portant reclassement.
- Décret 683/PR/MFP/CTA du 30 septembre 1968 fixant le régime des congés de la Fonction Publique.

3.2. Lois et autres règlements fondamentaux relatifs à l'éducation au Gabon

3.2.1. Les Lois

- Loi 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche.
- Loi 8/2001 du 12 décembre 2001 portant Orientation générale de la Formation Professionnelle.

- Loi 15/2001 du 12 décembre 2001 fixant les Principes Fondamentaux du Service Public de l'Enseignement et de la Formation Professionnelle.
- Loi 21/2000 du 10 janvier 2001 déterminant les Principes Fondamentaux de l'Enseignement Supérieur en République gabonaise.
- Loi 22/2000 du 10 janvier 2001 déterminant les Principes Fondamentaux de la Recherche Scientifique en République gabonaise.
- Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant les Statuts Particuliers des Fonctionnaires du Secteur Éducation.
- Loi 10/84 du 30 juillet 1984 portant Définition et Organisation générale de l'Éducation Préscolaire.
- Loi 21/84 du 29 décembre 1984 fixant les Règles applicables dans l'Enseignement privé.
- Loi 16/66 du 9 août 1966 portant Organisation générale de l'Enseignement dans la République du Gabon.

3.2.2. Ordonnances, Décrets, Arrêtés et autres Recommandations officielles

- Ordonnance 4/97 du 21 août 1997 portant modification de certains articles de la Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant les Statuts Particuliers des fonctionnaires du Secteur Éducation.
- Décret 1692/PR/MEN du 27 décembre 1982 portant Attributions et Organisation du ministère de l'Éducation nationale.
- Décret 000168/PR/MESRS du 12 février 1988 portant Attributions et Organisation du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.
- Décret 866/PR/MES/MFP du 20 août 1981 fixant le Statut particulier des personnels Enseignants de l'Enseignement Supérieur.
- Décret 1339/PR du 1^{er} décembre 1978 fixant le Statut particulier du corps des fonctionnaires de l'Éducation Populaire.
- Décret 448/PR/MENESTFPRSCJS du 19 avril 2013 fixant les modalités de préparation, d'organisation et de délivrance du Certificat d'Études Primaires (C.E.P.).
- Décret 449/PR/MENESTFPRSCJS du 19 avril 2013 fixant les modalités de préparation, d'organisation et de délivrance du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC).
- Décret 450/PR/MENESTFPRSCJS du 19 avril 2013 fixant les modalités de préparation, d'organisation et de délivrance du Baccalauréat (BAC.).
- Décret 1264/PR/MENCF/MFEBPCP du 6 octobre 1998 fixant les modalités de versement d'une prime de logement aux personnels enseignants du ministère de l'Éducation nationale.
- Décret 000904 du 6 juin 1996 fixant le système général de rétribution des personnels assurant le fonctionnement des Services des Examens et Concours.

- Décret 159/PR/MT du 15 mai 1966 portant organisation de la Formation Professionnelle Rapide (FPR).
- Arrêté 001 du 8 février 1995 portant réorganisation de l'enseignement technique et en professionnel constituant deux voies : la voie technologique et la voie professionnelle.

Au sortir de cette énumération des textes de lois et autres recommandations officielles, il convient de retenir globalement qu'il existe bel et bien un cadre légal et réglementaire pour l'exercice de la profession enseignante au Gabon. On peut soutenir qu'une certaine législation scolaire gabonaise est présente à travers différents textes de lois et autres règlements en vigueur dans ledit pays.

Par ailleurs, nous pouvons ranger ces différentes ressources juridiques de gestion administrative et pédagogique de l'éducation, de l'enseignant et de l'enseignement en trois grands groupes distincts :

- 1) Sur les modalités pratiques de recrutement, de formation initiale et continue, de déploiement et de redéploiement :

Loi 1/2005; Loi 8/91; Loi 3/88; Loi 21/2011; Loi 20/92.

- 2) Sur le statut professionnel, la rémunération, l'incitation et les avantages; les carrières, les situations professionnelles et le contexte social :

Loi 20/2005; Loi 1/2005; Loi 14/2005; Loi 4/96; Loi 8/91; Loi 3/88; Loi 18/92; Loi 21/2011; Loi 20/92; Ordonnance 4/97; Ordonnance 13/2015; Décret 855/PR/MTE; Décret 856/PR/MFPRAME/MEFBP; Décret 374/PR/MFPRAME; Décret 375/PR/MFPRAME; Décret 589/PR/MFPRA/MFEBP-CP; Décret 806/PR/MFEBP; Décret 20/PR/MFRA/MFBP; Décret 254/PR/MFRA/MFB; Décret 471/PR/MFPRA/MFBP; Décret 683/PR/MFP/CTA; Décret 1692/PR/MEN; Décret 866/PR/MES/MFP; Décret 1339/PR; Décret 1264/PR/MENCF/MFEBPCP; Décret 000904.

- 3) Sur le contexte politique du développement de l'éducation et le contexte scolaire :

Loi 3/21; Loi 21/2011; Loi 8/2001; Loi 15/2001; Loi 21/2000; Loi 22/2000; Loi 10/84; Loi 21/84; Décret 1692/PR/MEN; Décret 000168/PR/MESRS; Décret 448/PR/MENESTFPRSCJS; Décret 449/PR/MENESTFPRSCJS; Décret 450/PR/MENESTFPRSCJS; Arrêté 001.

Il y a assurément à redire au sujet des libellés et des contenus de ces différents actes législatifs. Cependant, nous préférons pour l'instant nous borner à l'énumération en vue de déceler des sources normatives en phase avec notre projet de recherche, d'une part. D'autre part, nous voulons rendre compte de l'existence effective d'une certaine législation scolaire gabonaise.

À côté de ces lois et règlements du Gabon qui ont constitué nos sources normatives principales, nous avons également eu recours à d'autres types de matériaux d'archives⁶⁹ nationales, internationales et spécifiques à certaines régions du monde. Nous avons notamment exploité des sources écrites officielles et non officielles⁷⁰ en vue de rassembler quelques informations, les plus pertinentes possible, qui constituent un ensemble d'indices qui font sens (De Ketele et Roegiers, 2009, p. 45).

Pour tout document exploité, la démarche a été celle évoquée par Van Der Maren (1995, p. 305) :

- 1) Identifier la source du document;
- 2) Vérifier l'authenticité du document;
- 3) Évaluer la signification à attribuer au document.

Un état des lieux des documents exploités a été dressé. Nous faisons allusion aux principales sources normatives auxquelles nous avons effectivement eu recours. Les raisons d'une telle sélection sont présentées dans le sous-chapitre qui suit.

Essayons de voir ce que nous avons retenu et pourquoi.

3.3. Principales sources normatives consultées : les raisons du choix

Pour élaborer notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire, un certain nombre des documents d'archives bien précis ont été exploités à l'occasion (Cf. Annexe 1). Nous avons souvent pêché un peu partout au Gabon et à travers le monde. Mais, nous avons repéré des documents d'archives qui font sens parce qu'associés à des critères de départ.

À titre de rappel, ces documents d'archives devaient :

- 1) Avoir un lien immédiat avec les lois et règles qui s'adressent à tous les agents de l'État gabonais et aux enseignants en particulier;
- 2) Concerner les principaux problèmes d'éthique dans le système scolaire gabonais;
- 3) Présenter un formalisme déontologique achevé ou primaire pouvant inspirer l'élaboration d'un quelconque code éthique et/ou déontologique.

⁶⁹ Van Der Maren (1995, p. 305) en distingue cinq : les matériaux oraux, les matériaux officiels, les écrits non publiés, les reliques et les récits indirects.

⁷⁰ Les sources officielles dépendent exclusivement d'agents de l'État ou de personnes mandatées par l'autorité de l'État et agissant dans le cadre de leurs fonctions. Les sources écrites non officielles sont des sources d'informations dont la portée politique, économique et sociale est indéniable même si leur crédibilité se révèle parfois fluctuante (Albarello et *al.*, 1995, p. 14).

De manière générale, ces sources normatives sont plus à propos que d'autres et relevaient de l'administration dans son ensemble et de l'enseignement plus spécifiquement. L'enseignant gabonais au secondaire étant d'abord un agent public puis un professionnel de l'enseignement, il fallait absolument tenir compte de ce paramètre double dans l'élaboration de notre cadre éthique. Nous avons eu affaire non seulement aux textes de lois en vigueur en République gabonaise, mais également à des documents d'archives nationales, internationaux et d'autres pays. Souvent officiels. Parfois non officiels, mais présentant tout de même un intérêt indéniable, parce que répondant à nos critères initiaux. Concrètement, et pour déterminer les principes, les valeurs, les devoirs professionnels et autres obligations pour enseigner au secondaire gabonais, nous avons retenu :

1) L'universalité

Le fait qu'une norme se retrouve autant chez l'enseignant gabonais que chez l'enseignant québécois. Exemples : le principe de laïcité; la valorisation du développement durable; le devoir de respect et l'obligation de moyens.

2) La transversalité

Le fait qu'une norme concerne l'enseignant autant en tant qu'agent public qu'en tant que professionnel de l'enseignement. Exemples : le principe du service public; le dévouement, la sollicitude, la bienveillance et l'efficacité au travail; le devoir d'intégrité professionnelle et l'obligation de transparence.

3) La spécificité

Le fait qu'une norme concerne directement l'enseignant en tant que professionnel de l'enseignement, de la relation et de l'humain. Exemples : le principe de responsabilité éthique; la liberté et l'autonomie de l'apprenant; le devoir de distance professionnelle et de retenue.

4) L'originalité

Le fait qu'une norme aide finalement à repreciser une autre dans des contextes singuliers. Exemples : Le principe de redevabilité québécois et le principe de continuité du service public dans la fonction publique gabonaise. Si un service public ne doit pas être interrompu, c'est parce que chaque agent est redevable vis-à-vis de l'État, son employeur.

Les livres de Longhi (1998), Prairat (2015a), Tsafak (1998) et Jeffrey (2013a) nous ont servi de boussole dans la formalisation effective de notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Nous nous sommes en effet appuyés sur l'« essai pour formaliser ce que pourrait être

une déontologie de l'enseignement » de Longhi (1998) puis l'« esquisse pour un débat » de Prairat (2015a). Cela nous a permis d'asseoir l'organisation matérielle de notre proposition déontologique. Nous pensons à la présentation formelle en :

- 1) Principes fondamentaux pour un enseignement secondaire au Gabon
- 2) Valeurs de référence d'un enseignant gabonais au secondaire
- 3) Devoirs professionnels et autres obligations pour enseigner au secondaire gabonais.

Dans cet esprit-là, nous avons eu recours au texte de Poisson (2011); à la *Déclaration de l'Internationale de l'Éducation sur l'éthique professionnelle* (IE, 2004); au *Code international de conduite des agents de la fonction publique* (Nations Unies, NU, 1996); au *Code de déontologie de l'Association des Enseignantes et des Enseignants Francophones du Nouveau-Brunswick* (AEFNB, 2005); au *Normes de déontologies de la profession enseignante et Normes d'exercice de la profession enseignante* de l'Ordre des enseignantes et des Enseignants de l'Ontario (Ordre, 2006) et au *Code d'éthique réciproque pour l'enseignant et son superviseur* de Les Archives de DISCAS (1987-2006). Il a été question de tirer l'essentiel d'une présentation formelle d'un code d'éthique et/ou de déontologie. L'autre apport a été la matière liée au contenu donné à certaines normes de notre cadre éthique. Ces différents textes nous ont aidés à rédiger des règles pour la pratique.

Tsafak (1998) nous a assurément apporté une touche africaine à cette réalisation. Son livre *Éthique et déontologie de l'éducation* reste à ce jour une référence appréciable en Afrique. On y rencontre effectivement : « Les droits et les devoirs de l'éducateur » (Chapitre VI). Un projet de recherche sur la professionnalisation de l'enseignement dans les pays africains ne devrait pas occulter une telle contribution, même si nous ne partageons pas toujours certaines de ses postures. Notamment au sujet du lien entre la vie privée d'un enseignant et le professionnalisme. Tant que les activités d'un enseignant dans sa vie privée, hors des heures de travail n'altèrent en rien son souci de bien agir en situation scolaire, on ne devrait pas douter des compétences professionnelles de ce dernier. Les scènes de ménage ou la démission parentale relèvent de la sphère privée.

L'apport de Jeffrey (2013a) est visible dans l'exposé des devoirs professionnels de l'enseignant. C'est une contribution remarquable que nous avons exploitée en conservant comme tel presque tous les devoirs professionnels énoncés. Nous les avons évidemment souvent ajustés au contexte de recherche. Ainsi, sur les dix devoirs professionnels retenus dans le cadre de notre proposition déontologique, nous en devons sept à Jeffrey (2013a) :

- 1) Le devoir de respect

- 2) Le devoir de compétence
- 3) Le devoir de distance professionnelle
- 4) Le devoir de confidentialité
- 5) Le devoir de collégialité
- 6) Le devoir de réserve
- 7) Le devoir d'intégrité professionnelle

Les trois autres viennent des lectures de Prairat (2012, 2015a). Il s'agit de :

- 8) Le devoir d'hospitalité et de protection
- 9) Le devoir de sollicitude ou de bienveillance
- 10) Le devoir de confiance

Nous avons quelques fois procédé à des rapprochements ou à des extensions comme ajustements. L'originalité qui est la nôtre réside dans la formulation des règles. C'est dans ce sens-là que les textes de loi et autres documents nationaux, internationaux et spécifiques à d'autres pays nous ont été utiles. Ils nous ont suffisamment orientés dans la manière de dire les choses dans le texte.

L'esprit qui nous a guidés tout au long de l'élaboration de notre proposition déontologique émane du COFPE (2004) : baliser la profession enseignante au Gabon, en commençant par l'enseignement secondaire. L'objectif n'est pas de contraindre les enseignants à quoi que ce soit. Notre cadre éthique vise à : Amener les enseignants gabonais au secondaire à revoir en permanence leurs pratiques éthiques, à prendre du recul et à réfléchir davantage sur leur agir au quotidien; interpellé plus que par le passé leurs valeurs propres et celles de la profession pour la réussite scolaire et éducative des élèves. Des cinq principes qui constituent notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire, deux viennent de la *Loi 21/2011*. Il s'agit du principe de laïcité et du principe de neutralité politique. Dans cette perspective-là, la maîtrise de certaines approches des questions éthiques devient capitale en vue de cerner le sens des concepts de laïcité et de neutralité politique. Le principe de redevabilité résulte de la lecture du *Rapport du groupe sur les valeurs et l'éthique dans la fonction publique* du Centre Canadien de Gestion (CCG, 1996/2006).

Le principe du service public ainsi que l'obligation de transparence viennent d'une exploitation de la *Charte de la fonction publique en Afrique* (Nations Unies et CAFRAD, 2001); de *L'éthique dans la fonction publique en Afrique 1 et 2* des Nations Unies et du Bureau Régional pour l'Afrique (NU et BRA, 2001; 2002); des *Normes internationales du travail et les enseignants du Bureau*

International du Travail (BIT, 1991) et du *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante* de l'Organisation Internationale du Travail (OIT, 2012). Le principe de responsabilité éthique est une dette à l'endroit de la philosophie morale et de la logique de justification professionnelle prônée par Jeffrey (2013b). Connaître les théories éthiques devient un plus. Un savoir opportun pour proposer et défendre quelques valeurs de référence dans l'enseignement. Celles qui constituent notre proposition déontologique expriment ce que nous avons pu lire, au-delà d'un document d'archive tel que la *Charte africaine sur les valeurs et les principes du service public et de l'administration* de l'Union Africaine (UA, 2011) par exemple.

La valeur étant un idéal, sa proposition reste un horizon toujours personnel. C'est en cela que la connaissance du contexte scolaire gabonais, la maîtrise du discours sur la professionnalisation de l'enseignement et celle des philosophes comme Sartre et Levinas nous sont d'un très grand secours. Cela devrait également permettre d'éclairer l'obligation d'impartialité, de justice et d'équité.

Notre cadre éthique est un aboutissement. C'est le terme d'un processus double :

- 1) Une exploitation appropriée des documents d'archives clairement identifiés;
- 2) Une connaissance du système éducatif gabonais, des enjeux de la professionnalisation de l'enseignement et de certaines thèses de la philosophie morale.

À la suite de ce survol des principales sources normatives consultées, nous allons repreciser le projet de recherche qui est le nôtre et dégager la double pertinence qui le constitue.

Chapitre 4. Projet spécifique de la recherche et sa double pertinence

L'objectif de notre thèse de doctorat n'est pas précisément de répondre à une question particulière de recherche. Nous nous sommes donné une visée essentielle : Élaborer et proposer un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. C'est un projet spécifique dont la pertinence découle surtout des problèmes qui gangrènent le système éducatif gabonais. C'est une façon de participer activement à assainir le climat scolaire gabonais et de bâtir une école de qualité. Nous pensons en effet que la crise du système éducatif gabonais est aussi en partie liée à des agissements non éthiques que l'on enregistre chez quelques enseignants. Notre contribution en la matière consiste alors à mettre à la disposition des enseignants gabonais au secondaire : un outil de régulation socioprofessionnelle qui devrait aider à la délibération éthique dans la pratique. Il s'agit de promouvoir autrement l'éthique de la responsabilité en milieu scolaire. C'est d'ailleurs ce qui fonde la double pertinence de notre recherche : sociale par l'exigence de la responsabilisation de l'enseignant, scientifique pour une professionnalisation effective de l'enseignement au Gabon.

Enseigner impose le respect de l'autre autant que la maîtrise de certaines compétences pédagogiques et transversales. Les balises éthiques fondent et réalisent la liberté professionnelle de l'enseignant; justifient une responsabilité éthique nourrie.

4.1. Projet spécifique de la recherche

Notre problématique nous a permis de constater l'existence effective d'un ensemble de textes de loi et d'autres recommandations officielles pouvant amener tout enseignant gabonais au secondaire à se soustraire des pratiques dites déloyales. Pourtant, ces comportements hors normes (Quentin De Mongaryas, 2012) semblent se pérenniser sous le mode de ce que Nguema Endamne (2011) nomme la « violence des enseignants ». Notamment le harcèlement sexuel, le chantage et les intimidations faites aux filles. Nous avons donc supposé que l'inexistence des normes spécifiques à l'enseignement au Gabon expliquerait par exemple qu'un enseignant demande de l'argent à ses élèves pour son transport ou qu'un conseiller pédagogique fasse du chantage à une enseignante pour obtenir une faveur quelconque (Ova Allogo et Muhimpundu, 2011, p. 66). Au Gabon, les seuls groupes professionnels ayant des normes spécifiques sont la Police, la Gendarmerie, les Services de sécurité, la Défense Nationale et l'Armée (NU, 2011, p. 43).

Le projet spécifique qui est le nôtre consiste alors à jeter les bases de ce qui pourrait être un texte officiel précisant les normes spécifiques de la profession enseignante au Gabon comme au

Cameroun, au Kenya, en Namibie et en Afrique du Sud (NU, 2001). Il devrait justifier la nécessité d'adopter des mesures préventives et protectrices à différents niveaux de l'enseignement au Gabon afin de prendre en charge la problématique de la déviance en milieu scolaire tout en visant à transformer les comportements des enseignants. L'objectif est évidemment à long terme : Élaborer, conformément aux lignes directrices nationales et internationales, un code de déontologie de la profession enseignante en République gabonaise qui traite du harcèlement, de la violence et de l'abus en milieu scolaire et universitaire. Il s'agira précisément de : « Élaborer des règles et des procédures scolaires et universelles et non discriminatoires traitant du comportement du personnel et des apprenants et décrire sommairement les mécanismes de prévention de la violence en milieu scolaire ainsi que les réponses aux phénomènes » (Antonowicz, 2010, p. 9).

Dans le contexte actuel de la recherche qui est la nôtre, il est principalement question d'élaborer les fondements théoriques d'un cadre éthique qui présente des normes, des règles et des devoirs propres à l'enseignant gabonais au secondaire :

- 1) En phase avec les lois et règles qui s'adressent à tous les agents de l'État;
- 2) Qui tiennent compte des principaux problèmes d'éthique dans le système scolaire gabonais ;
- 3) Qui s'inspirent des codes d'éthiques et/ou de déontologie d'autres pays à travers le monde;
- 4) Qui cherchent leur fondation dans les éthiques de Sartre et de Levinas.

C'est un cadre de référence qui aurait pour centre l'éthique de la responsabilité d'inspiration sartrienne et levinassienne sur laquelle nous souhaitons faire reposer toute « notre » éthique professionnelle en enseignement.

En quoi un tel projet peut-il être pertinent?

4.2. Double pertinence de la recherche

Elle s'énonce en pertinence sociale et en pertinence scientifique.

4.2.1. Pertinence sociale

Dans un contexte africain subsaharien où l'on parle des pratiques contraires à l'éthique, des agissements criminels marqués par une forte dose d'érosion du professionnalisme (NU, 2001), un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire trouve toute sa légitimité. S'il existe déjà un *Code de déontologie de la fonction publique (Loi 14/2005)* valide et valable pour toute l'administration gabonaise en général; notre cadre éthique aura le mérite de s'enraciner profondément dans la profession enseignante. À ce propos, le BIT (1991, p. 102) écrit : « Des codes

d'éthique ou de conduite devraient être établis par les organisations d'enseignants ». Il faut sortir de l'impersonnalité formelle dans laquelle les enseignants gabonais sont plongés du fait d'un code de déontologie dont les normes sont à propos de tous, occultant la spécificité même de chaque profession. Ce sont des normes souvent appliquées sans considération d'ordre personnel. Tout le monde est soumis à une égalité de traitement formelle (NU, 2001). Or un code de déontologie de la fonction publique ne peut pas toujours tout couvrir en termes de pratiques différenciées.

Sans prétention aucune, ce cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire que nous proposons pourrait éventuellement servir telle une sorte de propédeutique à la réalisation d'un véritable code d'éthique ou de déontologie des enseignants du Gabon. L'absence des textes uniformes dans l'administration gabonaise explique les obstacles auxquels se heurte la promotion de l'éthique dans la fonction publique. Elle justifie la connaissance insuffisante que la plupart des fonctionnaires ont du régime de l'éthique et le manque de moyens pour promouvoir activement l'éthique (NU, 2001, p. 38). C'est parce que le *Code de déontologie de la Fonction Publique* est un outil trop généralisé de gestion administrative de la conduite de l'agent de l'État que l'enseignant ne s'y retrouve pas nécessairement. C'est un instrument qui concerne tous les agents publics gabonais, sauf chacun dans son domaine, parce que trop vaste, voire vague. Plus qu'un *Règlement Intérieur* d'un lycée ou d'un collège, notre cadre éthique se veut être un contrat moral⁷¹ passé entre un enseignant et ses élèves : une aide à la responsabilisation des enseignants gabonais au secondaire trop souvent accusés de pratiques déloyales (Demba, 2011), de comportements hors normes (Quentin De Mongaryas, 2012) et de violence envers les élèves (Nguema Endamne, 2011).

L'opportunité d'un cadre spécifiquement destiné aux seuls enseignants gabonais au secondaire résulte surtout du fait que : s'il n'est pas toujours possible de prévoir totalement le détail d'une action éducative (Paquay, 2007, p. 61) puisque très souvent l'improbable est vite devenu probable, et le probable improbable dans l'acte d'enseigner ; on peut au moins savoir à l'avance des choses à ne pas faire et des risques à ne pas prendre. L'objectif essentiel est de réduire l'illusion d'un enseignant qui confondrait autorité et autoritarisme, pouvoir d'intervenir et abus du pouvoir. Il devrait réaliser qu'il n'est pas systématiquement investi du pouvoir de légiférer ainsi que le dicterait sa simple volonté. Il est un représentant de la loi. Il doit prendre conscience que son autorité ne lui confère pas un pouvoir personnel de faire tout ce qu'il veut. Son pouvoir est un pouvoir professionnel que la société en général, l'État et les parents en particulier lui prêtent (Jeffrey, 2002).

⁷¹ Contrat moral parce que rien ne l'y oblige d'emblée, si ce n'est sa seule conscience comme guide éclairé. C'est la perspective kantienne d'une raison pratique légiférant, considérant l'autonomie de la volonté, bonne par essence. C'est toute la dette que Kant paye à Rousseau au sujet de la conscience, ce divin en nous.

Il lui revient de l'assumer dans les règles de l'art en y intégrant un pouvoir discrétionnaire qu'on peut lui reconnaître du fait qu'il peut décider ou pas de faire entrer un élève retardataire.

Partant de ce cas, c'est à l'enseignant de décider désormais vu que l'apprenant qui se présente à la porte de la salle de classe en espérant y entrer n'est plus dans la légalité, le *Règlement Intérieur* de l'établissement le condamnant à propos. Il revient à l'enseignant, en âme et conscience et sur la base des explications du retardataire, de se prononcer sur l'ultime décision. Une décision qui ne doit cependant pas être prise sans quelques orientations possibles sur le choix final. C'est dans cette perspective de délibération éthique du choix final que le cadre éthique que nous proposons revêt toute son importance : un *Guide de délibération éthique*. Pas exactement un impératif catégorique au sens kantien. Nous n'imposons rien à l'enseignant gabonais au secondaire. Notre cadre éthique n'est pas une loi de plus dans un système scolaire hyper bureaucraté. Nous nous efforçons à notre niveau de contribuer à une meilleure décision possible dans une situation de dilemme éthique. Nous dénonçons le rigorisme, l'excuse de la loi qui est souvent mis en avant alors que l'on peut toujours faire autrement étant donné la singularité de chaque situation scolaire. C'est pourquoi pour parvenir à une décision autre qu'à une décision figée dans une réglementation en vigueur, nous proposons à l'enseignant gabonais notre cadre éthique sur lequel, entre autres, s'appuyer.

Dans son rôle d'initier l'élève à ce qu'il ne maîtrise pas ou ne connaît pas encore, un enseignant a besoin de quelques règles en vue de définir et d'encadrer les libertés et les responsabilités qui sont les siennes dans l'espace scolaire (Jeffrey, 2013a). Ceci est d'autant plus vrai que le manque de balises produit l'errance, l'arbitraire, l'instabilité existentielle et l'agitation nerveuse (Jeffrey, 2002, p. 141). Les repères sont nécessaires à une action responsable. Au moins, on sait sur quoi il faut partir pour se décider et décider. Le choix final ne s'effectue plus dans le hasard de la situation en comptant sur la fortune, mais sur des balises dûment répertoriées en amont. L'utilité de ces dernières résident donc en ce qu'ils rendent possible une décision éthiquement motivée chez tout enseignant soucieux de la relation entre enseignants et enseignés, au-delà de tout rapport au savoir. Dans ce registre-là, et pour aider les enseignants à tendre toujours vers des attitudes responsables, éthiquement justifiables, dans une perspective déontologique partagée, Prairat (2012) et Jeffrey (2013a) proposent un certain nombre de devoirs professionnels de l'enseignant. Ce sont :

- 1) Devoir d'hospitalité ;
- 2) Devoir de sollicitude ;
- 3) Devoir de confiance ;

- 4) Devoir de respect ;
- 5) Devoir de compétence ;
- 6) Devoir de distance professionnelle ;
- 7) Devoir de confidentialité ;
- 8) Devoir de collégialité ;
- 9) Devoir de réserve ;
- 10) Devoir d'intégrité professionnelle.

Si la pertinence sociale de cette recherche doctorale repose pour l'essentiel et de manière pratique sur la proposition d'un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire; celle-ci ne naît pas *ex nihilo*. Elle est fonction d'une réflexion à la base théorique sur la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire, sur sa part de responsabilité dans le dysfonctionnement généralisé du système éducatif gabonais. Le point de départ est une réponse à Nguema Endamme (2011) qui propose que le débat sur l'école gabonaise prenne de l'envol en insistant sur la place de l'enseignant, en situant sa responsabilité dans un système qui enregistre des problèmes de tous ordres. C'est l'enjeu majeur de la pertinence scientifique de notre recherche. Les enseignants sont dotés d'un pouvoir considérable. Inconsciemment ou non, « ils peuvent d'un mot, d'une phrase, faire basculer un destin » (Bouchard, 2013, p. 53). C'est un pouvoir⁷² qui nous intéresse et nous préoccupe au premier chef dès lors que c'est le choix de l'enseignant qui reste, en dernière analyse, l'élément déterminant dans la réussite, l'échec et le décrochage scolaire d'un élève. Nous entendons par choix ici, toute décision prise en situation-classe par un enseignant et qui peut directement ou indirectement influencer la réussite scolaire d'un élève, affecter sa réussite éducative.

Il importe donc d'y revenir.

4.2.2. Pertinence scientifique

Reprenant l'assertion de Cicéron (106 av. J.-C.-43 av. J.-C.) cité par Montaigne, Vieillard-Baron (1994, p. 40) écrit : « L'autorité de ceux qui enseignent nuit souvent à ceux qui veulent apprendre ». Ce postulat cicéronien semble justifier a priori la pertinence scientifique de notre recherche

⁷² S'inspirant de Bouchard (2013), nous pouvons dire qu'un enseignant a le pouvoir de :

1. Imposer une pratique, un style pédagogique ;
2. Attribuer une note plutôt qu'évaluer objectivement ;
3. Encourager et décourager un élève en situation-classe ;
4. Donner du travail conséquent à faire à la maison ou pas du tout ;
5. Entretenir un climat familial propice à l'apprentissage ou simplement l'empoisonner.

doctorale, au-delà d'une réflexion autour de la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire, de sa responsabilité dans une école pour échouer (Nguema Endamne, 2011). Sans totalement baigner dans la responsabilité de l'innocent qui paye à la place du coupable (Levinas, 1995), convenons que la responsabilité de l'enseignant par rapport à l'apprenant est beaucoup plus grande qu'il ne pourrait lui-même la supposer. C'est un éducateur et un professionnel (Jutras, 2002). En tant qu'éducateur, ses gestes, ses pratiques, ses décisions, ses attitudes peuvent avoir des conséquences autant positives que négatives sur l'élève. Un enseignant ne peut pas se contenter d'avoir des qualités professionnelles reconnues. Il doit demeurer une personne de qualité. Il ne faudrait pas entendre par là une personne exemplaire. C'est un enseignant professionnel qui, au-delà de ses connaissances académiques auxquelles s'ajoutent souvent des connaissances transversales, considère la relation entre enseignants et enseignés comme essentielle dans la réussite scolaire et éducative de l'élève.

Nous ne dirons plus que les enseignants ont le savoir. Ils sont le savoir. Ils en sont la forme visible : « un peu comme l'encyclopédie de Diderot pouvait en être la représentation, la manifestation, et qu'elle en garantissait à la fois l'existence et la possibilité de se l'approprier » (Bouchard, 2013, p. 55). Nous ne pouvons pas occulter le fait que l'élève est aussi un enfant qui apprend également par l'exemple, forme traditionnelle d'éducation depuis la Grèce Antique de l'époque de *L'Illiade et l'Odyssée* (Baillargeon, 2014). Le savoir que possède un enseignant, parce qu'il peut modifier à la fois les apprenants et leur rapport au monde, n'est pas de l'ordre de l'avoir. Il est du domaine de l'être (Bouchard, 2013). Tout rapport au savoir est un rapport à autrui. C'est toute la structure humaine interne de la personne qui le reçoit qui se retrouve bouleversée. Elle n'est peut-être pas aliénée, mais altérée tout de même. L'élève ne cesse pas d'être lui-même dans l'acte éducatif. Son autonomie étant la préoccupation centrale de l'enseignement. Cependant, l'influence de l'enseignant atteint son être au point de l'amener à adopter certains comportements. C'est pourquoi toute liberté professionnelle d'un enseignant devrait normalement toujours s'arrimer à la réalisation du plein épanouissement de l'élève sans vraiment lui ôter sa possibilité d'être.

Par ailleurs, s'il n'est pas établi au moyen des études concrètes qu'il existe un lien entre la baisse de niveau dans le système éducatif gabonais et la pratique des *Moyennes Sexuellement Transmissibles* (MST), on peut au moins reconnaître un lien avec le taux élevé de redoublements voire d'abandons scolaires (Quentin De Mongaryas, 2012). Notamment chez les filles (Demba, 2010, 2011; Benabdallah, 2010; Antonowicz, 2010). Ce qui n'est pas de nature à nous aider à sortir l'école gabonaise de la situation assez préoccupante dans laquelle elle se trouve actuellement (EGERAFE, 2010). L'attitude passive de l'État gabonais qui se complairait dans une continuité des mêmes politiques éducatives, en dépit des *États Généraux de 83 et de 2010* est assurément inadmissible.

Tout comme Perrenoud (1994, p. 5), nous soutenons qu'une classe dirigeante qui serait durablement et totalement conservatrice en matière d'éducation creuserait sa propre tombe. Une ouverture permanente à un changement constant des politiques éducatives est un gage non moins suffisant pour entretenir la vitalité de tout système éducatif qui aspire à la qualité. Toutefois, le comportement blâmable de l'État ne dispense pas l'enseignant gabonais en tant que professionnel de faire preuve d'un certain nombre de qualités requises et éthiquement justifiables.

En termes de qualités, nous pouvons entre autres citer : l'intégrité, l'honnêteté, l'impartialité, le respect de la personne humaine en toute autre personne que soi, l'amour du prochain, la discipline personnelle et la conscience professionnelle. Cette « face négative » qui pose le rapport de l'échec scolaire des élèves aux enseignants et enseignantes du secondaire au Gabon (Demba, 2010, 2011) met directement en cause des praticiens et non l'État. C'est ce que l'on pourrait retenir de ce point de vue de Christiana que nous rapporte Demba (2011, p. 236) : « Parce que j'ai refusé de sortir avec le prof, il me casse au niveau de sa matière ». Il y a derrière ces dires de Christiana la dénonciation d'un comportement ignoble, mais quasi permanent dans le système éducatif gabonais : l'attitude vengeresse de quelques enseignants lorsqu'ils sentent leur pouvoir d'agir leur échapper et le transforment en abus d'autorité. Plutôt que de prendre de la hauteur, certains se rabaissent au travers des moyens peu orthodoxes et honteux comme attribuer une note arbitraire à une élève fille qui aurait simplement dit non à une cour assidue. Il appartient alors à tout enseignant gabonais, adulte et professionnel responsable, d'être capable de s'autoréguler. La société attend de lui qu'il fasse preuve d'une certaine maturité et de respect dans ses relations avec ses élèves (Jutras, 2002).

Pour asseoir davantage la pertinence aussi sociale que scientifique de notre recherche, un cadre conceptuel et une approche théorique s'imposent. C'est l'occasion de creuser la nature même de la liberté de l'enseignant gabonais du secondaire, la responsabilité qui peut être la sienne vis-à-vis de l'élève. On ne peut plus aujourd'hui se proposer de questionner légitimement les déficiences multiformes du système éducatif gabonais en occultant les enjeux éthiques de la profession enseignante. Il faut sortir des symposiums en éducation au Gabon qui ont très peu abordé les préoccupations qui relèvent de l'éthique professionnelle de l'enseignant gabonais (Odjele, 2011). Or, si ainsi que le pense Jutras (2009) : « Pour comprendre l'éthique professionnelle des enseignants, il s'avère essentiel d'analyser d'abord la professionnalisation de l'enseignant » (p. 54), un travail d'élucidation des deux termes s'impose systématiquement. Plus qu'un discours de revendication du statut de profession par une occupation, le mouvement actuel de professionnalisation est manifestation d'une nouvelle éthique du travail (Dussault, 1989, p. 123).

Il s'agit surtout de rechercher une « relation professionnelle aseptisée » entre professionnel et client, au-delà de la course aux privilèges occupationnels que peut reconnaître l'État à certains groupes traditionnellement appelés professions⁷³. Jutras (2009) est formel sur ce point : « Quel que soit la raison pour laquelle on traite de la professionnalisation de l'enseignement, son rapport avec la régulation de l'agir demeure » (p. 56). On n'est jamais loin du terreau de l'éthique. Par la suite, l'effort de clarification des termes en jeu dans cette recherche étant posé, l'approche théorique arrive comme la nécessaire fondation sur laquelle s'élever afin d'inaugurer une certaine originalité scientifique. C'est la possibilité de justifier notre positionnement théorique au sujet de ce qu'est l'éthique professionnelle en enseignement et légitimer notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire, par le même fait. Et puisque nous parlons de liberté et de responsabilité, Sartre (1905-1980) et Levinas (1906-1995) nous ont paru opportuns.

Sartre parce que nous sommes d'accord avec Tellier (2012, p. 147) pour dire que si l'on devait associer à Sartre un thème majeur en philosophie, nul doute qu'il s'agirait de la liberté. L'homme n'a pas d'autres choix que de se faire. Il est « condamné à être libre » (Sartre, 1996, p. 39). Il n'a pas choisi d'être. En conséquence, il doit se faire. Il n'y a pas d'autres alternatives possibles : L'homme est libre, l'homme est liberté (Sartre, 1996). Seul et face à lui-même dans une situation de délaissement⁷⁴ : aucune excuse. La justification, c'est l'homme lui-même qui se choisit, se fait tout en se faisant. Levinas parce que la responsabilité pour autrui est antérieure à tout commandement du fait même de la présence du visage. C'est une responsabilité sans pourquoi (Zielinski, 2004). Une responsabilité dans laquelle autrui devance notre liberté et notre volonté pour nous contraindre à l'obéissance avant la lettre, c'est-à-dire nous rend responsable malgré nous. La présence du visage est d'emblée un ordre irrécusable qui fait perdre à la conscience sa première place. Elle s'impose à nous sans que nous ne puissions être sourds à son appel, ni l'oublier. En d'autres termes, sans que nous ne puissions cesser d'être responsable de sa misère (Levinas, 1972, p. 52-53).

L'éthique professionnelle en enseignement, dans cet horizon levinassien qui est le nôtre jusqu'à un certain point⁷⁵, s'annonce comme une éthique avant l'éthique qui recommande tout en commandant.

⁷³ Évoquer le terme de profession, c'est immédiatement penser à deux domaines qui sont des sortes de paradigmes des professions libérales à savoir la médecine et le droit (avocat, juge) (Martineau, 1999, p. 7). On fait beaucoup référence à leur organisation en ordre, à leur formation spécialisée, mais surtout à l'existence d'un code de déontologie qui rappelle les valeurs de la profession et les normes professionnelles à respecter dans l'exercice de leur fonction.

⁷⁴ Situation dans laquelle l'homme foncièrement libre et liberté se retrouve au monde. Il est délaissé parce qu'il ne trouve en lui ni hors de lui une possibilité de s'accrocher (Sartre, 1996, p. 39). Sur quoi exactement s'accrocher puisqu'il est lui-même « sa propre figure »? Rien du tout. Il n'y a rien ni devant ni derrière.

⁷⁵ Nous partageons l'horizon levinassien du se-vouer-à-l'autre, de rupture de l'indifférence et de possibilité de l'un pour l'autre comme l'événement éthique par excellence. Cependant, jusqu'à la possibilité de mourir pour

Un paradoxe? Peut-être. Une éthique bouleversée (Zielinski, 2004)? Possible. Mais l'enseignant n'agit plus parce qu'on le lui recommande. Le visage de l'élève s'impose à lui comme épiphanie et s'expose dans sa « nudité ». La liberté professionnelle de l'enseignant devient une réponse à l'appel du visage de l'élève dans son ambivalence, dans sa « seigneurie », mais surtout avec toute sa vulnérabilité de manifestation, d'apparition soudaine. C'est à l'enseignant de procéder à des choix en se refusant tout de même le primat de l'intériorité sur l'extériorité parce que la conscience naît de la « présence ». La conscience professionnelle dépasse alors le simple cadre du rapport aux valeurs et aux normes de la profession pour se situer à un niveau plus ou moins autre : celui de la présence du visage. Le visage devient ainsi premier par rapport à la conscience qu'elle devance. Une hétéronomie radicale prend le pas sur l'autonomie kantienne (Zielinski, 2004, p. 126). Le rapport à l'élève devient législation. Ce qui est important de souligner vu qu'il est possible qu'un enseignant se cache derrière la loi, se comporte comme un « salaud » quand il ne veut pas être responsable.

Pour soutenir un tel engagement, nous proposons évidemment un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire que nous essayons de formaliser dans cette recherche. Il s'inscrit dans une logique de professionnalisation de l'enseignement, et donc de l'éthique professionnelle. Deux concepts phares qui devraient appuyer les orientations philosophiques de Sartre et de Levinas sur les questions de liberté et de responsabilité de l'enseignant. C'est la deuxième partie de cette thèse.

l'autre (Levinas, 1991, p. 244), nous préférons laisser cela aux soins de l'histoire. Pour dire que nous n'irons pas jusqu'à demander à un enseignant de mourir pour ses élèves. Mais nous croyons à la notion de sacrifice de l'enseignant pour ses élèves comme dévouement plutôt que comme dévotion. Un enseignant devrait en effet se consacrer à la réussite scolaire et éducative de ses élèves. Toutefois, il n'est pas leur esclave. Nuance. Un enseignant est là pour ses élèves. Sauf qu'il n'est pas là à leur disposition.

Deuxième Partie : Cadre conceptuel et approche théorique de la recherche

Le cadre conceptuel tel que nous l'envisageons dans cette recherche suppose l'ensemble des éléments du cadre théorique qui nous permettent de défendre nos arguments. Ce sont nos outils pour avancer. Il s'agit des concepts essentiels qui rendent perméables notre problématique et la visée qui est nôtre à terme. L'approche théorique est le fond philosophique sur lequel nous allons bâtir notre édifice intellectuel. C'est par où commencer pour finalement envisager une lecture autre d'une question souvent déjà abordée par ailleurs. Le cadre conceptuel, en ce qui nous concerne, renvoie surtout à l'état actuel du débat sur la professionnalisation de l'enseignement et son indéfectible attachement à la problématique de l'éthique professionnelle enseignante. L'approche théorique nous arme en vue de prendre un certain recul par rapport à un héritage. La perspective sartrienne de la liberté et l'horizon levinassienne de la responsabilité sont pour nous les « deux pieds » sur lesquels faire marcher « notre » éthique professionnelle en enseignement, justifier notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Le cadre conceptuel, c'est pour rendre compte des discussions actuelles sur le sujet qui nous préoccupe. L'approche théorique, c'est pour s'en distancer et procéder à un tout autre type de discours sans quitter les sphères du problème.

Chapitre 5. Les concepts primordiaux de la recherche

Empruntant l'expression de Kerlan (2011), c'est « en philosophe » que nous investissons le champ de l'éducation et de la réflexion sur l'école gabonaise. Dès lors, il est impossible de se passer d'un héritage commun aux philosophes : la définition. Cette dernière s'est imposée depuis Socrate comme la première étape que doit franchir la philosophie pour prétendre élucider et résoudre les problèmes qu'elle se pose (Malkassian, 2002, p. 11). Dans une tradition de type « logocentrique »⁷⁶ qu'incarnent bien Socrate, Platon et Aristote, il convient toujours de commencer par définir les concepts en présence pour mieux s'entendre sur le sujet au sens de ce dont on parle. Ici : professionnalisation de l'enseignement et éthique professionnelle en enseignement.

La professionnalisation de l'enseignement est un processus qui remonte au début des années 1980 un peu partout en Occident dans le monde de l'éducation. Elle part des États-Unis, gagne les pays de la culture anglo-saxonne puis atteint progressivement l'Europe continentale et certains pays d'Amérique latine (Tardif et Gauthier, 1999). Aujourd'hui, elle apparaît davantage comme l'un des principaux remèdes proposés par les autorités politiques et éducatives pour améliorer la condition enseignante (Tardif, 2013, p. 266). L'excellence de la vie professionnelle de l'enseignant passe désormais par l'acceptation du changement de statut de l'enseignement en profession au même titre que le sont la médecine et le droit. La professionnalisation de l'enseignement devient ainsi incontournable dans la recherche d'un système éducatif de qualité. En France, le *Rapport Bancel* s'inscrit dans cette mouvance-là. Au début des années 1990, le Québec initie l'aventure grâce aux universitaires en sciences de l'éducation conjointement avec certains organismes éducatifs (Tardif et Gauthier, 1999). En 2001, le Gouvernement du Québec, via le Ministère de l'Éducation, publie *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*.

Au-delà du fait qu'en France le projet est né de la volonté politique avec la création des IUFM alors qu'au Québec c'est l'Université qui en a été initiateur : la France et le Québec ont en commun l'élaboration des compétences spécifiques à l'enseignement. Ce sont des compétences professionnelles que tout enseignant devrait acquérir en formation initiale comme en formation continue. Le *Rapport Bancel* en établit sept (7) :

⁷⁶ Le « logocentrisme », « *logozentrisch* » en allemand, est un terme inventé par Raoul Heinrich Francé (de naissance Rudolf Heinrich Franzé, 1874-1943) et Ludwig Klages (de son vrai nom Friedrich Konrad Édouard Ludwig Klages, 1872-1956). Repris et relancé par Jacques Derrida (1930-2004), il désigne la tendance d'un discours à s'enfermer dans la logique de son langage et à la considérer comme modèle de référence. La justification d'un système se trouve dans ce système. C'est une sorte de « métaphysique du langage » où l'on explique et on soutient en fonction de ce que l'on sait de ce que l'on a appris. D'où la définition devient nécessaire en vue de se comprendre et envisager l'entente. Sinon, on parlerait indéfiniment sans jamais parvenir à une conclusion acceptable pour tous.

- 1) Organiser un plan d'action pédagogique;
- 2) Préparer et mettre en œuvre une situation pédagogique d'apprentissage;
- 3) Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer;
- 4) Gérer les phénomènes relationnels;
- 5) Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel;
- 6) Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs;
- 7) Travailler avec des partenaires.

Au Québec, *La formation à l'enseignement* poursuit douze (12) compétences professionnelles que sont :

- 1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions;
- 2) Communiquer clairement et correctement dans sa langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante;
- 3) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour des contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 4) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
- 5) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre;
- 6) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves;
- 7) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap;
- 8) Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel;
- 9) Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue d'atteindre des objectifs éducatifs de l'école;
- 10) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés;

- 11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel;
- 12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Au Gabon, l'orientation professionnalisante de l'enseignement est beaucoup plus marquée par l'organisation des *États Généraux de 83* et des *États Généraux de 2010*. S'il faut attendre les *États Généraux de 2010* pour voir véritablement émerger l'idée de professionnaliser l'enseignement gabonais (Matari, 2011), le rapport de 1983 donne déjà quelques signaux forts d'une tendance à la professionnalisation du métier. Les *États Généraux de 83* recommandent la refonte des programmes et méthodes d'enseignement en tenant compte des réalités et des objectifs de développement du pays et la confection du matériel didactique (EGEF, 1983, p. 164). Il y a un souci manifeste de fonder une école gabonaise tournée vers les besoins et les aspirations du peuple. Un professionnel de l'enseignement, c'est aussi celui qui sait tenir compte du contexte dans lequel évolue sa pratique. L'exigence des programmes et des méthodes adaptées coïncide fondamentalement avec la recherche d'une école de qualité. Le matériel didactique approprié participe de la quête d'un enseignement-apprentissage favorable à la réussite des élèves.

Il convient donc de reconnaître à ces *États Généraux de 83* le fait d'avoir inauguré l'esprit de la professionnalisation de l'enseignement au Gabon. Mais, c'est surtout avec les *États Généraux de 2010* que la professionnalisation de l'enseignement au Gabon se précise encore un peu plus. L'ambition générale de ces *États Généraux de 2010* est de revaloriser le statut et la fonction enseignante (Matari, 2011). Le processus de professionnalisation de l'enseignement au Gabon est officiellement lancé. Le Ministre de l'Éducation Nationale de l'époque (Dr Séraphin Moundounga) ne manque pas de préciser l'enjeu essentiel de l'orientation pédagogique et didactique de cette rencontre : Veiller à la qualité du recrutement et de la formation des personnels enseignants (EGERAFE, 2010). On peut tout de suite et a priori s'en féliciter. L'idée même de professionnaliser l'enseignement rime avec former au métier d'enseignant et bénéficier d'une certaine autonomie professionnelle. Dussault (1989) précisait déjà schématiquement et de manière explicite ce que nous essayons de soutenir ici. En conséquence, La professionnalisation de l'enseignement au Gabon devrait s'entendre comme un discours tourné vers :

- 1) La nécessité de protéger le public contre les charlatans et les incompetents.

Les charlatans sont des enseignants dépourvus de formation à l'enseignement. Nous pensons aux enseignants de fortune qui s'improvisent enseignants et écument les collèges et les lycées du Gabon parce qu'ils auraient par le passé eu quelques notions en philosophie (parfois des Prêtres ou des Étudiants de philosophie), en mathématiques (souvent des Ingénieurs en informatique), en anglais

ou en espagnol (pour avoir séjourné dans un pays où ces langues sont parlées), en sciences de la Vie ou de la Terre (Technicien ou Ingénieur en Agronomie), etc. Les incompetents sont des enseignants qui confondent pouvoir d'agir et abus d'autorité. Il faut citer les violents, les harceleurs, les autoritaristes, etc. Tous ceux qui pensent que l'élève n'a pas voix au chapitre en classe.

2) L'acquisition d'une formation spécialisée d'un niveau supérieur.

L'acquisition d'une formation spécialisée en enseignement passe par des instances habilités. C'est le cas des Universités au Québec, des IUFM en France et des Écoles Normales au Gabon (ENI, ENS, ENEST). En dehors de ces cadres légitimes, légaux et réglementaires de la formation à l'enseignement, on tombe sous le coup du charlatanisme parce que l'on ne saurait faire confiance à un médecin qui n'a jamais suivi des cours de médecine. Tout comme des connaissances en médecine s'imposent pour pratiquer la médecine, il faut avoir appris l'enseignement pour enseigner. La professionnalité du maître improvisé devrait être dépassée. Ce n'est point parce que l'on connaît les philosophes que l'on sait systématiquement enseigner la philosophie. Enseigner la philosophie, ce n'est pas qu'enseigner les philosophes. C'est amener élèves à se servir des philosophes pour philosopher autrement. C'est leurs apprendre à se passer des philosophes.

3) L'adhésion à un code de conduite stricte.

L'adhésion à un code de conduite stricte constitue à ne point douter la jonction ultime entre professionnalisation et éthique professionnelle. Une professionnalisation accomplie devrait toujours se solder par un cadre de référence commun dans lequel tous les professionnels se retrouvent, décident de partager les mêmes valeurs et obéissent aux mêmes normes. On parle souvent d'un ordre professionnel fondé sur un code de déontologie de la profession. Au Gabon, il n'existe pas un Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants comme en Ontario. Pas même un Code de l'éducation comme en France. Le *Code de déontologie de la fonction publique* aurait par exemple pu être comparé au *Code des professions du Québec*. Sauf que c'est un code qui se contente des généralités sur la vie professionnelle dans l'administration gabonaise de même que la *Loi 21/11* reste évasive sur la vie professionnelle de l'enseignant et survole la question de la protection des élèves. Les différents statuts vont dans tous les sens sans souvent dire les choses aussi nettement que possible. Or si l'enseignement au Gabon doit résolument s'inscrire dans la logique de la professionnalisation des métiers, l'injonction éthique est incontournable : « L'éthique professionnelle se présente aujourd'hui comme la garantie de la qualité d'une profession qui tend à s'émanciper de ses pratiques par d'autres professionnels et/ou par des prescriptions réglementaires » (Monceau, 2006, p. 57).

L'éthique professionnelle permet à toute profession de se distinguer des autres, de se spécifier, d'être telle c'est-à-dire un métier auquel une compétence exclusive a été reconnue pour prendre en charge certaines tâches ou certains problèmes propres. Mieux, l'allégeance collective et consentie que suppose l'idée même d'une éthique professionnelle (Khan, 2006) consacre la professionnalisation. L'éthique professionnelle motive le professionnel à accomplir correctement une action, à combiner différentes ressources à bon escient afin de décider et de se décider dans des situations professionnelles toujours singulières qu'il rencontre dans sa pratique. L'objectif est décidément de parvenir à être « responsable dans l'incertitude et de l'incertitude » (Moreau, 2009). Autrement dit, assumer ses choix dès lors que l'imprévu nous accule ou que le prévu ne suffit plus à trancher. C'est en cela d'ailleurs que l'éthique professionnelle nourrit la professionnalisation par la nécessité d'expliquer et de justifier les choix des pratiques (Lafortune, 2010).

L'organisation autour d'un ensemble des valeurs communes et des règles identiques ne dispense pas toujours d'être soi-même responsable. Un code de déontologie n'interdit pas de s'engager dans l'urgence de la situation. Il convient souvent de délibérer éthiquement en prenant soin de référer aux valeurs de la profession, au respect de la dignité humaine et en tenant compte de la présence du visage. La mise en place d'un référentiel de compétences dans le processus de professionnalisation constitue un ensemble d'indications indispensables à l'enseignement (Gauthier, 2007). C'est un travail de repérage intellectuel fait par des universitaires à promouvoir absolument. Sauf que dans l'enseignement où la navigation sur un « océan d'incertitudes » (Morin, 2006) est permanente, l'éthique devient nécessaire pour l'exercice du jugement professionnel. Un code de déontologie, en ce qu'il précise certaines valeurs du professionnalisme⁷⁷ que résume la notion de conscience professionnelle, peut paraître comme une police d'assurance (Dussault, 1989). C'est une digue contre le charlatanisme de tous ceux qui s'engagent dans la profession sans formation adéquate.

Le professionnalisme, à côté des valeurs à intérioriser, c'est la référence à des balises éthiques clairement énoncées : des standards établis à partir desquels est évaluée la conduite des membres d'une même profession (Anadón, 1999). Même s'il tend souvent à déborder la logique procédurale. Il commence avec le prescrit; il ne s'y arrête pas. Un professionnel part de ce qui est officiellement prévu par les textes, explicitement admis et reconnu par la corporation, pour finalement s'engager soi-même dans l'action. L'éthique professionnelle en enseignement s'impose alors comme l'indispensable sans lequel toute professionnalisation du métier n'est pas rendue possible. C'est la

⁷⁷ Notamment l'altruisme, l'esprit de service, le service public, la compétence, les compétences professionnelles, l'excellence, l'excellence des résultats, le respect des clients, la responsabilité, la responsabilité éthique, etc.

réponse adaptée et pertinente à la fluidité de l'acte d'enseigner, à la complexité du choix d'éduquer. En effet, l'éthique de l'enseignant est une éthique du faire avec plutôt qu'une éthique du faire contre (Pachod, 2013, p. 180). C'est une éthique qui traite avec le climat de la classe. C'est une éthique du faire avec le visage de l'élève. C'est une éthique du vis-à-vis qui s'enracine dans la « présence ». Aussi, comme acte de soi-même se professionnaliser pour professionnaliser le métier, la professionnalisation ne sera jamais un processus achevé. C'est un projet qui s'inscrit dans le long terme. C'est un construit social dont la réalisation n'est pas pour demain (Lessard, 1999, p. 59).

L'éthique professionnelle fait la professionnalisation de l'enseignement. C'est un tout éducationnel qui traverse et structure toute la pratique enseignante. Il y a et il y aura encore des choix à faire en enseignement. D'ailleurs, l'éthique professionnelle en enseignement ne se préoccupe pas seulement de ce que les gens appellent les problèmes éthiques (Jutras, 2009, p. 71). Elle concerne la pratique professionnelle. Elle est étroitement liée à tout ce qui se rapporte à l'exercice de la profession enseignante en tant que profession de l'humain. La professionnalisation de l'enseignement sans éthique professionnelle est une professionnalisation incomplète, voire inexistante quand elle n'est pas unijambiste. L'enseignement se caractérise par une relation constante avec les élèves. Un enseignant vise toujours le « bien de l'élève ». À ce propos, il ne saurait nullement se contenter d'appliquer machinalement la règle, d'exercer mécaniquement le métier. L'enseignement ne s'accommode pas de l'habitude. Sinon, c'est de la routine sans enjeux véritables pour le progrès et la réussite de l'élève. L'exercice du jugement professionnel, gage d'une professionnalisation en marche, parce qu'il transcende le jugement technique et renvoie à l'idée d'un système ouvert (Jutras, 2009) impose au professionnel de prendre en compte la singularité de chaque action.

Le savoir ou le rapport au savoir, comme dans toutes les professions de l'humain, ce n'est pas tout (Lessard, 1999). L'éthique doit irriguer le didactique⁷⁸ comme devoir de vigilance dans la prise des décisions en situation singulière de l'acte d'enseigner.

5.1. La professionnalisation de l'enseignement

La compréhension de ce qu'est une profession constitue un passage obligé en vue de cerner le concept de professionnalisation de l'enseignement. Dans la tradition anglo-saxonne de professions intellectuelles ou *learned professions* à laquelle la professionnalisation de l'enseignement fait souvent référence (Lessard, 1999), la professionnalisation consiste prioritairement en la revendication d'un statut juridique de profession. Pour reprendre Dussault (1989), c'est : « Le

⁷⁸ Ce que chaque enseignant peut déployer dans la pratique pour atteindre ses objectifs spécifiques et favoriser la réussite scolaire et éducative de l'élève.

processus par lequel un groupe de personnes qui forment une même occupation recherchent activement à être reconnues socialement et juridiquement comme des professionnels et à obtenir les avantages et privilèges associés à ce statut » (p. 112). Une distinction usuelle et sémantique est posée entre différentes occupations. Par degré d'importance au sujet des services rendus aux populations ; par rapport à la difficile formation universitaire du fait de la manipulation de certaines données scientifiques, systématiques et complexes qui exigent un apprentissage du long terme : des occupations sont reconnues indispensables, utiles à la société et sont appelées professions.

Qu'entendre donc par profession ? Qu'est-ce qui la caractérise en soi ? L'enseignement peut-il se targuer d'être une profession au même titre que la médecine et le droit ?

5.1.1. Profession : essai d'élucidation de la notion

La nécessité qu'il y a de rendre claire la notion de profession vient de ce qu'autour de ce terme, il s'y dessine une certaine forme de synonymie. Celle-ci demande à être précisée afin de cerner en toute objectivité le concept même de professionnalisation, celui de professionnalisation de l'enseignement qui nous préoccupe plus spécifiquement. Traiter de la profession, c'est inéluctablement revenir sur les notions de métier et d'occupation. D'ailleurs, l'analyse sociologique de l'activité humaine au travail a fini par déboucher sur trois domaines distincts de la discipline : la sociologie du travail, la sociologie des métiers et la sociologie des professions. Martineau (1999, p. 8) souligne même qu'il s'agit des traditions nationales en sociologie. La sociologie du travail serait française tandis que la sociologie des professions reste anglaise et américaine, anglo-saxonne en général. Bourdoncle (1991, p. 77-78) précise :

- 1) La sociologie du travail s'intéresse surtout à la nature du travail et à son expérience vécue, avec les gestes, les routines, les relations et les responsabilités attachées à chaque poste de travail;
- 2) La sociologie des métiers ou *sociology of occupation* s'intéresse au métier comme un tout, avec sa place dans la hiérarchie des emplois, le type de carrière qu'il offre, ses associations professionnelles et sa culture spécifique, faite de connaissances, de croyances et des valeurs propres;
- 3) La sociologie des professions ou *sociology of profession* étudie la profession ainsi qu'elle le fait avec les métiers. Cependant, l'enjeu social que représentent les professions, le grand nombre de travaux qu'elles ont suscités ont fini par en faire un domaine d'étude spécifique dans le champ de la sociologie.

Si sociologie des métiers en langue française peut signifier *sociology of occupation* en anglais ainsi que le relève Bourdoncle (1991), l'enjeu de la sociologie des professions reste perceptible. En effet, si occupation en français se traduit généralement en anglais par *activity*, un passe-temps; la

connotation que prend ce terme lorsqu'il est exactement traduit en anglais par *occupation* (littéralement « une installation illégale »⁷⁹) devrait nous être d'un grand secours dans la saisie de l'objet de la sociologie des professions. La distinction entre métier et profession devient alors l'objet même de la sociologie des professions (Martineau, 1999). Mais en quoi un métier se distingue-t-il d'une profession ? Qu'est-ce qu'une profession ? Comment la reconnaître par rapport à un métier ou à une occupation ? La réponse à toutes ces questions devrait théoriquement nous amener à comprendre le mouvement de la professionnalisation en tant que changement de statut ou passage d'occupation à profession. Au Québec par exemple, le statut juridique d'une profession émane de l'État (Dussault, 1989, p. 112). C'est la politique directe de l'OPQ⁸⁰.

Commençons tout d'abord par rappeler les rapprochements risqués que s'autorise pourtant Bourdoncle (1991). Le terme de profession en anglais est comme celui de cadre en français : intraduisible dans une autre langue (Bourdoncle, 1991, p. 73). Cela renforce l'idée que la sociologie des professions est une spécialité anglo-saxonne. Un *professional* n'est pas qu'un professionnel. Plus qu'un cadre, c'est un cadre indépendant (Bourdoncle, 1991). C'est le médecin américain, l'ingénieur anglais, l'architecte québécois, l'avocat gabonais. Alors que le professionnel est avant tout un homme de métier, le *professional* est un expert, spécialisé dans un secteur social d'activité qui exige des connaissances spécifiques propres et une formation universitaire de haut vol. Du coup, une prostituée peut être appelée professionnelle du sexe. Cependant, on ne dira pas d'elle qu'elle est une *sex professional*. Être une *sex professional* exigerait d'une professionnelle du sexe qu'elle ait reçu une formation universitaire référencée sur le « travail du sexe ». Elle reste une professionnelle parce qu'elle exerce une activité rémunératrice et gagne sa vie. C'est probablement une *businesswoman* et non une *professional*. Une *Professional* serait une « spécialiste du sexe » : quelqu'un qui disposerait des connaissances particulières liées à l'exercice de la « profession sexuelle ». C'est une personne qui détient un « savoir sur le sexe » qui serait difficilement accessible à tout « profane de la sexualité »⁸¹.

En principe, une ou un *professional* est une femme ou un homme respectable qui a une certaine éthique professionnelle fondée sur un ensemble des valeurs et des normes de comportements fixées par un code de déontologie. C'est un expert dans son domaine de compétence. Le travail qu'il fait exige une formation spéciale de type universitaire. Une profession se démarque ainsi d'un métier et/ou d'une occupation. Étymologiquement, métier vient du latin *ministerium* (ministère, métier,

⁷⁹ Cf. WORDReference.com. Dictionnaire de langue en ligne.

⁸⁰ Office des Professions du Québec.

⁸¹ Quelqu'un qui demanderait à être initié au « savoir sur le sexe » par une « professionnelle du sexe ».

ministre), mais également de *minus* : avoir moins d'intelligence que la moyenne. Un *minus* est une personne incapable ou peu intelligente, un crétin, un arriéré, un simple⁸². Un homme de métier est un homme du ministère. Peut-être bien un ministre. Mais il reste un *minus*. C'est un serviteur qui occupe une place mineure dans la division du travail social même s'il parvient à maîtriser un savoir précieux (De Lescure, 2014, p. 190). La profession ne s'accommode pas d'une formation sur le tas. C'est l'université qui garantit le statut de professionnel dans un domaine précis du travail.

Le métier garde une connotation péjorative du fait de son rapport surtout au travail des mains. Ce qui le distingue de la profession ou exigeance d'un savoir d'extrême intelligence, activité intellectuelle par excellence. L'homme de métier demeure toujours un *minus* malgré sa capacité à maîtriser un savoir précieux parce qu'il n'a jamais fréquenté l'université pour apprendre ce type de savoir. Avec la naissance des universités au Moyen-Âge, notamment Paris en 1200, Oxford en 1206, Naples en 1224 et Cambridge en 1231 (Vial, 1995), l'enseignement supérieur va prendre de l'envol. Pour prétendre être un professionnel, il faut avoir été à l'université et sorti nanti d'un diplôme approprié, d'une licence autorisant l'exercice de la profession. Seules les connaissances universitaires font de tout métier une profession. Cette dernière devient alors un métier appris dans un cadre universitaire et dont les diplômes sont reconnus par l'État. C'est le point de départ de la reconnaissance sociale du statut de profession à un métier quelconque. Un professionnel est plus qu'un homme de métier. C'est un *professionnal*. C'est toute personne détentrice d'une *licencia docendi*, origine lointaine de notre actuelle *Licence*. Il se distingue ainsi d'un homme de métier par sa formation universitaire. Ce qui le caractérise, c'est : l'acquisition des savoirs académiques et l'obtention d'un diplôme d'une université officiellement reconnue.

Un professionnel est un diplômé. Sa compétence se mesure d'abord au diplôme voire au nombre de ses titres universitaires. Son professionnalisme dépend à la base de ses savoirs universitaires. Trivialement, qui n'a pas fréquenté l'université n'est pas un professionnel. Dans cette logique du Moyen-Âge, le statut de profession est accordé à toutes les activités qui se déroulent au sein des universités. D'ailleurs, la seule « condition d'écolier », parce que la formation pouvait être longue, était devenue une profession (Vial, 1995, p. 27). L'université constituait et constitue encore le socle indépassable de toute profession. Un étudiant était déjà un professionnel en attendant d'exercer réellement en pratique. Nous pouvons illustrer une telle orientation professionnalisante par l'Article 79 de la Loi 21/2011 qui stipule : « Les jeunes bacheliers admis en formation initiale à l'École Normale d'Instituteurs (ENI), à l'École Normale Supérieure (ENS) et à l'École Normale Supérieure de l'Enseignement Technique (ENSET) acquièrent le statut d'agent public permanent stagiaire dès

⁸² Source : CNRTL, www.Crntl.fr/lexicographie

le début de la deuxième année académique ». Ils sont enseignants en partie et déjà fonctionnaires de l'État gabonais. Au bout de trois années de formation, la licence que ces jeunes bacheliers obtiennent fait d'eux systématiquement des professionnels de l'enseignement. La formation devient ainsi l'outil indispensable de toute professionnalisation.

Les professionnelles et les professionnels de l'enseignement en République gabonaise sont d'abord des femmes et des hommes formés dans les différentes Écoles Normales habiletés : ENI, ENS et ENSET. Aussi, tout intervenant dans un collège ou un lycée qui n'a pas fréquenté une de ces structures de formation au Gabon est a priori un charlatan. Probablement un enseignant⁸³. Mais pas un enseignant. Nous pouvons très bien percevoir le souci des autorités gabonaises de faire de l'enseignement une profession distincte d'un métier où tout diplômé viendrait diffuser « sa science ». L'enseignement se professionnalise parce que seule l'École Normale Supérieure forme à l'enseignement au secondaire. Pour être dit enseignant professionnel dans cet ordre d'enseignement, il faut avoir été à l'ENS ou appris dans une tout autre structure de formation à l'enseignement agréé par l'État. Un enseignant de philosophie au secondaire gabonais est a priori un diplômé du Département de philosophie de l'École Normale Supérieure de Libreville. Puisqu'autorisé à former des enseignants de philosophie au Gabon, ce département constitue une marque du souci de professionnaliser l'enseignement dans ce pays. C'est à lui que revient le droit d'octroyer la « licence » et le « mandat » pour enseigner la philosophie dans les lycées gabonais.

Dès lors, tout enseignant de philosophie au Gabon devrait logiquement et statutairement passer par le Département de philosophie de l'ENS pour prétendre enseigner la philosophie. Dans le cas contraire, il reste un charlatan. C'est le savoir acquis à l'ENS qui fait d'un étudiant de philosophie, voire de tout autre diplômé de philosophie un professionnel de l'enseignement de la philosophie au Gabon. C'est le savoir reçu dans une structure de formation universitaire reconnue qui fait d'un homme de métier un professionnel. Pour être complet sur la question, métier et occupation doivent être distingués à un certain niveau terminologique.

Nous partageons certes l'idée que sociologie des métiers est l'équivalent de *sociology of occupation*. Cependant, si la distance entre profession et occupation est prononcée dans la tradition anglo-saxonne, métier et profession peuvent apparaître comme des synonymes. Si c'est contre la notion d'occupation que se construit la profession chez les Anglais et les Américains, métier et profession se rapprochent l'un et l'autre dans la perspective des groupes professionnels qui se sont

⁸³ Quelqu'un qui se contente d'indiquer aux élèves ce qu'il sait d'un savoir ni plus ni moins. Abstraction faite des conditions d'exercice de la profession enseignante et des compétences reconnues comme fondamentales pour enseigner, il se débrouille et rend service à l'enseignement sans être enseignant.

développés en France à partir de la fin des années 1980 (Lucas et Dubar, 1994; Demazière et Gadéa, 2009 cités par De Lescure, 2014, p. 190-191). Un rapprochement qui trouverait ses lointaines racines dans le texte d'Étienne Boileau intitulé *Le livre des mestiers*. Cet ouvrage répond à une exigence de Louis IX au XIII^e siècle : Mettre l'ordre et la paix dans le monde des métiers encore inorganisé. L'auteur établit une liste des corporations ouvrières regroupées par secteur d'activité et détaille leur organisation intérieure (De Lescure, 2014, p. 189). Les notions de corporation et d'organisation intérieure (« organisation interne » dirions-nous) rappellent l'idée d'autonomie professionnelle chère à la culture anglo-saxonne. Nous y voyons l'indépendance du groupe et la responsabilité du professionnel.

Le métier s'apparente alors à une profession au sens de la sociologie anglo-saxonne de profession libérale : Une activité indépendante du point de vue de l'État et de la société. C'est une profession au sens où l'organisation et le fonctionnement dépendent des professionnels eux-mêmes. Ces derniers fixent les règles, définissent les valeurs et établissent les normes de comportements. La décision de Louis XI pourrait s'apparenter à une sorte de validation du statut de profession, ainsi que le Gouvernement québécois le ferait par le biais de l'Office des Professions du Québec. Mais le rapprochement demeure précaire. La notion de corporation ouvrière du fait de son rapport prononcé à la technique marque définitivement la distance entre une profession au sens de profession intellectuelle et un métier⁸⁴. Certes, un métier nécessite la maîtrise d'un art et offre une carrière, ce qui le distingue d'ailleurs de la simple occupation (De Lescure, 2014, p. 190). Toutefois, cela ne fait pas du métier une profession en tant que telle. Par le jeu de la professionnalisation, on peut partir d'un métier vers une profession. Le contraire n'est malheureusement pas possible. Le Boterf (2010) rend plus ou moins compte explicitement de ce que nous essayons de soutenir ici : « Si la profession suppose le métier, la relation inverse ne peut pas toujours être affirmée » (p. 14).

Il y a dans la notion de profession l'idée d'exercer un métier. L'on définirait même la profession comme étant la forme évoluée d'un métier. Une profession cesse d'être profession si paradoxalement elle devenait métier. Pour mieux le comprendre, Demazière (2014 que cite De Lescure, 2014) part de la terminologie évoquée par Tréanton (1960) à savoir :

- 1) Les occupations sont des activités anonymes.

Elles se déroulent généralement dans l'informel.

⁸⁴ « Le métier serait à dominante manuelle et la profession à dominante intellectuelle et relationnelle » (Wittorski 2005b, p. 24).

2) Les métiers sont des professions carriéristes.

Ils sont organisés et offrent un plan de carrière souvent bien structuré, mais ne sont pas libérales.

3) Les professions sont des professions ordonnées.

De quel ordre s'agit-il véritablement ? Le modèle de la profession libérale devrait-il se constituer en modèle par excellence de toute occupation en voie de professionnalisation ? La professionnalisation de l'enseignement devrait-elle emprunter la voie dessinée par la sociologie anglo-saxonne ? Pour répondre à ces questions, partons du constat de Wittorski (2005a, p. 14-15). Dans les travaux anglo-saxons et européens, on distingue plusieurs modèles de la profession :

1) Le modèle du corps d'État

C'est le modèle gabonais hérité de la France. Conformément à l'Article 70 de la Loi 21/2011, le corps enseignant se subdivise en :

- Enseignants du préprimaire
- Enseignants du primaire
- Enseignants du secondaire
- Enseignants du supérieur

2) Le modèle collégial

C'est le modèle de la profession indépendante où la communauté des pairs se dote elle-même de ses propres règles de fonctionnement et où l'État n'intervient que pour aider à soutenir les décisions de la corporation. Exemple : l'Ordre Professionnel des Enseignantes et des Enseignants de l'Ontario.

3) Le modèle libéral

La profession y est définie comme un simple moyen d'acquérir un revenu. C'est le travail instrumental où l'intérêt est davantage porté sur les fins que sur les moyens. Tout tourne autour du marché, de la loi de l'offre et de la demande. L'enseignement devient un instrument au service de l'enrichissement des particuliers et de l'État. Avec les interventions accrues de la Banque Mondiale et du FMI voire de certains partenaires dits au développement dans le monde de l'Éducation en Afrique, c'est un modèle qui risque de s'installer définitivement si on n'y prend garde. Pour un quelconque financement, des réformes scolaires parfois en déphasage complet avec les besoins réels des populations sont entreprises. Le cas de l'APC en Afrique noire francophone mérite d'ailleurs que l'on vérifie sérieusement sa pertinence pour les peuples africains.

4) Le modèle de l'intellectuel révolutionnaire

Fondé sur les réflexions de Lénine et de Gramsci, c'est un modèle organisé autour de la figure du prêtre et du prophète. Il suppose que l'intellectuel révolutionnaire a une mission hautement symbolique : éduquer politiquement la masse en se basant sur un certain savoir stratégique.

Comme on peut le remarquer, le modèle libéral en dépit de sa prégnance dans le monde actuellement ne saurait se constituer en l'unique référence en matière de profession. Il reste cependant celui qui a toujours nourri les débats en sociologie des professions. On revient en permanence sur la confrontation entre fonctionnalistes et interactionnistes au sujet de la nature même d'une profession. Deux approches qui divisent globalement la sociologie. Elles dominent l'analyse de la profession. À elles seules, elles recouvrent les enjeux de la professionnalisation des métiers de l'éducation (Leclerc, 2005, p. 164). Le débat tourne surtout autour des professions libérales. Au point où : « Évoquer le terme de profession, c'est immédiatement penser à la médecine ou au droit (avocat, juge) » (Martineau, 1999, p. 7). Au-delà de la rhétorique habituelle qui consiste à faire croire que les avantages du monopole ne sont pas recherchés pour les professionnels eux-mêmes, mais parce qu'ils sont un moyen d'augmenter le bien-être général (Dussault, 1989, p. 116), la professionnalisation vise d'abord à soigner sa propre image, améliorer sa propre condition dans une perspective libérale du marché (Mioche, 2005).

Dans ces conditions, il importe de revenir sur ce qu'est une profession dans son rapport à la médecine et au droit afin de cerner au mieux les enjeux du débat. Finalement, se demander si l'enseignement peut désormais être rangé parmi les professions. Les sociologues qui se sont mêlés de traiter de la notion de profession se divisent en trois : Émile Durkheim (1858-1917) en France, Max Weber (1864-1920) en Allemagne et un peu plus tard Talcott Edger Parsons (1902-1979) aux États-Unis. Ils ont en commun l'identification de toute profession aux professions libérales (Martineau, 1999). À partir de l'analyse de la profession médicale⁸⁵ faite par Freidson (1984), commençons par rappeler ce qui caractérise principalement une profession dans ce modèle classique de la profession. Il s'agit souvent de deux éléments essentiels de base (Lessard, 1999) :

- 1) Une base de connaissances scientifiques (pour la médecine), systématiques et complexes (pour le droit);

⁸⁵ Publiée en 1970 aux États-Unis, *La profession médicale* représente la première tentative systématique en sociologie pour développer un cadre d'analyse indépendant du point de vue de la profession médicale sur elle-même (Chapoulie, 1985, p. 720). Elle s'inscrit, tout en approfondissant, dans la sociologie interactionniste du travail et des professions développées par Everett Cherrington Hughes (1897-1983), un des principaux représentants de la pensée sociologique de l'école de Chicago avec Herbert Blumer (1900-1987) lui-même élève de George Herbert Mead (1863-1931) le fondateur de la psychologie sociale.

2) Une éthique du service.

On retient comme critères : le savoir (un ensemble de connaissances universitaires sanctionnées par un diplôme académique) et le monopole de l'exercice de la profession (l'autonomie et le contrôle de l'activité par les professionnels eux-mêmes). Au sujet de la profession médicale par exemple telle que développée par Elliot Freidson (1923-2005), Wittorski (2005b, p. 26-27) énonce à propos :

- 1) Une profession définit ses propres normes d'études et de formation;
- 2) La pratique professionnelle reçoit souvent sa reconnaissance légale sous forme d'un permis d'exercer;
- 3) Les instances d'admission et d'habilitation sont composées par des membres de la profession;
- 4) La législation relative à la profession est en majeure partie l'œuvre de la profession elle-même;
- 5) Le praticien est relativement indépendant du jugement et du contrôle des profanes.

Logiquement toute occupation, tout métier devraient obéir à ces différents critères pour prétendre au statut de profession. En clair, si l'enseignement doit être une profession, elle devrait emprunter ce schéma classique dans sa tension vers la professionnalisation.

S'inscrivant dans le prolongement des travaux de Carr-Saunders et Wilson (1933), Durkheim (1967) et de Weber (1971), Parsons (1939) publie *The Professions and the Social Structure* (Leclerc, 2005; Martineau, 1999). On retient de Durkheim la nécessité des corps intermédiaires ou groupes professionnels situés entre l'État et la personne. Ce sont des groupes sans lesquels aucun individu ne survivrait. Analysant notamment le suicide et les problématiques nées de la division du travail social, il montre que la seule manière de résoudre la crise morale que subissent les catégories professionnelles inorganisées est de se socialiser au travers d'une morale professionnelle. C'est en communauté réunie qu'il faut travailler. Le suicide résulte de l'anomie développée par une division exacerbée du travail, ainsi que nous le rappelle Leclerc (2005). Si, pour Durkheim, la grande leçon sur la profession et la professionnalisation, c'est l'importance accordée au groupe en vue de la socialisation morale et professionnelle de l'individu, chez Weber (1971), c'est le statut de l'individu qui prime. Celui-ci est conféré non pas en fonction du droit divin ou de quelconques privilèges, mais selon ses compétences (Martineau, 1999, p. 11). Un professionnel est un homme compétent. Dans les deux cas, nous avons les prémisses de ce qu'est devenue une profession aujourd'hui : un corps unifié, une institution publique.

La profession est une occupation reconnue socialement et juridiquement. C'est un métier disposant d'une autonomie professionnelle. Une autonomie fondée sur des compétences particulières apprises au prix des longues années d'études universitaires et une éthique développée par les professionnels eux-mêmes. On perçoit chez Durkheim et chez Weber la place accordée autant au groupe qu'à l'individu lui-même. Un professionnel a besoin du groupe pour se sentir en sécurité et sécuriser le client contre les charlatans. Mais il ne perd pas pour autant son autonomie en intégrant la communauté. Il conserve son autonomie en intégrant le groupe professionnel grâce à son savoir. Parsons (1939) n'hésitera pas à reprendre à son propre compte cette prépondérance du groupe sur l'individu dans son analyse du modèle de la relation thérapeutique. Il considère en effet que le rôle du médecin et celui du patient sont si intimement liés que si l'un ou l'autre venait à refuser la relation induite par les deux : les deux rôles sont injouables (Leclerc, 2005, p. 166). Un enseignant n'est un enseignant que pour un élève. Un élève est toujours un élève d'un enseignant.

C'est parce que le patient est malade qu'il vient consulter un médecin. Ou alors, c'est parce que le médecin a des connaissances spécialisées que le patient se soumet à son diagnostic. Il y a donc le patient, être dépendant du médecin et le médecin, le dépositaire des savoirs et des compétences nécessaires aux soins du patient. Alors que le médecin doit faire preuve d'une double expertise, le patient est doublement dépendant du médecin. Non seulement parce qu'il est dépourvu de tous les savoirs nécessaires à l'analyse de son propre cas et des techniques pour intervenir de manière efficace, mais parce que la situation stressante qu'il vit réduit considérablement sa capacité à gérer le contexte de manière indépendante (Martineau, 1999, p. 11). C'est cette double dépendance qui crée la vulnérabilité du patient vis-à-vis du médecin et fait le prestige de la profession. Ce qui invite à une organisation interne des professionnels eux-mêmes en vue d'un encadrement personnalisé. Un encadrement qui éviterait qu'un charlatan se prenne pour un médecin, profite de la fragilité du patient et abuse de son ignorance. Dans cette perspective-là, nous sommes fonctionnalistes.

Nous sommes relativement d'accord avec Parsons (1939) quand il voit dans la relation thérapeutique du patient au médecin un rapport de pouvoir : le patient dépendant de l'expertise du médecin. Le risque d'abuser de ce pouvoir que confère le savoir face au profane est grand. La tentation d'en exploiter autrement reste forte. En conséquence, si la professionnalisation de l'enseignement ne s'achève pas dans l'érection d'un Ordre professionnel, des balises pour l'exercice de la profession sont inéluctablement nécessaires. Tout individu instruit ou cultivé ne devrait pas s'inviter tout seul à l'enseignement. La professionnalité traditionnelle en enseignement de type « le Maître », l'enseignant qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent pour enseigner, doit

nécessairement et impérativement céder sa place au professionnel de l'interaction des significations partagées (Altet, 2001, p. 30-31). Non seulement il faut désormais imposer une formation à l'enseignement, mais un cadre de réglementation interne de la profession doit être mis en place. Cela devrait éviter à certains de s'engager dans l'enseignement sans trop savoir pourquoi.

Au-delà de ce que l'on pourrait reprocher aux promoteurs d'une professionnalisation au sens des professions libérales⁸⁶, être enseignant ne devrait plus relever de la simple intuition. Enseigner, ce n'est pas que se souvenir de comment on a autrefois été enseigné. L'enseignement n'est pas une affaire des anciens dans le métier. Il faut commencer par se former à l'enseignement : acquérir des connaissances et de compétences nécessaires à l'exercice du métier, à côté de ce que l'on sait simplement. Une *Licence d'enseignement* devrait être remise à tout postulant au métier d'enseignant. Il s'agirait d'une habilitation à enseigner qui doit être délivrée par des institutions de formation des enseignants autorisées par l'État et reconnues scientifiquement compétentes par les professionnels de l'enseignement eux-mêmes. *Licence* au sens de Hughes (1996) : une autorisation, un mandat à exercer une activité professionnelle et en assurer et contrôler la qualité. Tout enseignant-professionnel doit être licencié et mandaté. C'est en quelque sorte ce qui permet à quiconque veut enseigner de « rentrer dans l'ordre ». Même si celui-ci n'est pas toujours officiellement institué. C'est ce qui rend possible la profession comme acte de professer c'est-à-dire de « prêter serment » en un certain sens par l'acceptation publique et dans une structure adaptée d'une formation à l'enseignement. Même quand on pense déjà être outillé par son savoir.

L'enseignement est une profession. Le terme de profession est lié à l'essor des universités au XII^e siècle. Il concerne les métiers qui se professent à l'université. Une profession ne saurait se satisfaire d'une formation sur le tas (Le Boterf, 2010). Par conséquent, l'enseignement ne devrait pas être une activité de tout le monde et de n'importe qui aurait quelques bribes de connaissances dans un domaine particulier du savoir. Pour reprendre Lessard (1999, p. 100), l'enseignement n'est pas :

- 1) Un don, c'est-à-dire une caractéristique innée de la personnalité.
- 2) Un art, au sens où cela n'aurait rien à voir avec une formation spécifique à l'enseignement.
- 3) Un truc, qui s'apprend dans et par l'exercice du métier, simplement au contact des anciens.

L'université au XII^e siècle s'est justement construite contre ces « méthodes artisanales » de formation qui n'obéissent qu'à des critères de formation diffus. Il fallait « sortir du métier », de

⁸⁶ Dussault (1989, p. 115-117) nous fait gracieusement état de quelques griefs à propos : conspiration contre les profanes (Shaw, 1906), processus de fermeture sociale (Parkin, 1979) et stratégie de capture de marché (Stigler, 1975).

l'apprentissage sur le tas et du compagnonnage pour s'inscrire dans une formation de type académique, universitaire. Pour être un professionnel, pour devenir enseignant une *licencia docendi* était nécessaire. C'est une fois détenteur d'un tel sésame que l'étudiant pouvait poursuivre ses études jusqu'au doctorat, tout en enseignant à la Faculté des arts (Troger et Ruano-Borbalan, 2005, p. 13). Enseigner aujourd'hui sans une formation à l'enseignement est comparable à un étudiant des universités médiévales qui rentrait en faculté des arts et se mettait à enseigner sans qu'il n'ait officiellement obtenu sa *licencia docendi*. C'est un parjure. Ce qui ne devrait pas être toléré dans la profession enseignante, dans la recherche d'un système éducatif de qualité. Enseigner exige que l'on ait d'abord reçu une formation appropriée et dans des circonstances prévues par les textes. C'est à ce niveau qu'il faut commencer la professionnalisation de l'enseignement. L'Ordre des Enseignantes et des Enseignants de l'Ontario semble avoir marqué son territoire.

Dans un texte intitulé *Fiche de carrière à l'intention des enseignants formés à l'étranger*, l'Ordre (2016) rappelle ce qui suit : « L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (l'Ordre) régleme la profession d'enseignant en Ontario et exerce son autorité sur ses membres » (p. 1). En conséquence, l'Ordre :

- 1) Établit les exigences en vue d'obtenir un certificat d'enseignement et tient à jour un registre provincial des enseignants;
- 2) Établit des normes pour les programmes de formation des enseignants dans les universités ontariennes et supervise les programmes de formation en vue de s'assurer qu'ils respectent les normes;
- 3) Développe un code de conduite pour les enseignants, enquête sur les plaintes contre les enseignants, prend des décisions sur les questions de discipline des enseignants et sur l'aptitude de ces derniers à exercer la profession.

Le point de départ de toute professionnalisation de l'enseignement, c'est une réglementation par les enseignants eux-mêmes. « Pour ou contre l'Ordre » : à chacun de décider. Mais il faut veiller à tout prix à ce que les charlatans soient de moins en moins nombreux dans le milieu enseignant où tout instruit se dit déjà enseignant par un « décret de sa science ». Nous devons professionnaliser le métier et barrer la route à la criminalité professionnelle. Un Code de déontologie de la profession enseignante comme celui de l'AEFNB (2005) est déjà une limite à l'anarchie professionnelle. Même si le débat sur le modèle de la profession libérale demeure. Ce qui impose que le concept de la professionnalisation de l'enseignement soit étudié en lui-même.

5.1.2. Sur le processus de professionnalisation de l'enseignement proprement dit

La professionnalisation au sens où on l'entend aujourd'hui de quête de la reconnaissance par l'État et d'autonomie professionnelle des « gens de métiers » remonte a priori au « régime corporatif » de la Rome Antique. Au Moyen-Âge, dès que les corporations apparaissent, elles se présentent comme cadre normal de cette portion de la population qui était appelée à jouer dans l'État un rôle très considérable (Durkheim, 1950, p. 120). Elles n'ont plus eu besoin de se battre pour s'affirmer. Les corporations médiévales étaient systématiquement reconnues comme jouant un rôle important dans la société. Or Rome étant une société agricole et militaire, les métiers n'avaient aucune forme de représentativité sociale. Ils durent s'imposer d'eux-mêmes dans l'appareil étatique, triompher du mépris dont ils étaient l'objet et parvenir à se faire respecter et à faire respecter leurs intérêts (Durkheim, 1950, p. 150). C'est l'origine très lointaine du mouvement de professionnalisation : sortir de l'accessoire et du secondaire⁸⁷. Les enjeux sont politiques et sociaux. La professionnalisation de l'enseignement ne saurait guère légitimement y échapper. C'est une lutte pour la reconnaissance de son expertise et les privilèges qui peuvent y être associés.

Pour asseoir notre orientation du débat sur la professionnalisation de l'enseignement, nous partons des trois tendances de la professionnalisation qu'évoque Wittorski (2014, p. 235) à savoir :

1) La professionnalisation-profession

C'est une professionnalisation qui émane de la volonté des groupes sociaux eux-mêmes.

2) La professionnalisation-formation

C'est une professionnalisation qui résulte de la volonté de « fabriquer des professionnels » sur la base d'un certain nombre de compétences professionnelles prédéfinies.

3) La professionnalisation-efficacité du travail

Liée aux évolutions socio-économiques marquées par plus de concurrence, autant dans le secteur privé que public, la professionnalisation-efficacité du travail traduit une recherche parfois « effrénée » de flexibilité plus grande du travail et des individus au travail.

Si la professionnalisation de l'enseignement relève davantage d'une professionnalisation-profession et d'une professionnalisation-formation, il n'en demeure pas moins vrai qu'une professionnalisation-efficacité du travail est le but ultime. Par-delà la rhétorique habituelle et les

⁸⁷ Être reconnu comme socialement nécessaire et pouvant également bénéficier de certains privilèges liés à l'exercice d'une profession.

contradictions inhérentes à la quête du statut de profession ou à la fabrication des professionnels, l'efficacité est le moteur de la qualité. La professionnalisation de l'enseignement vise à changer les pratiques pour le « bien de l'apprenant ». C'est en se professionnalisant soi-même que l'on finit par professionnaliser l'occupation. Se professionnaliser suppose des femmes et des hommes qui s'engagent, qui s'investissent dans des projets d'acquisition personnelle et de développement professionnel des compétences (Le Boterf, 2010). C'est la professionnalisation-formation comme fondement de la professionnalisation-profession vers une professionnalisation-efficacité du travail. La recherche d'une plus grande efficacité dans le domaine de l'enseignement passe par la formation des enseignants. Une trajectoire qui ne saurait être dissociée du débat entre fonctionnalistes et interactionnistes. Les premiers sont pour une définition idéale typique de la profession. Les seconds soutiennent l'idée qu'une profession implique une dynamique de construction sociale mue par des enjeux de reconnaissance (Wittorski, 2014, p. 233).

Dans l'orientation fonctionnaliste, une profession est une occupation qui remplit une fonction spécifique dans et pour le maintien de la société. Elle joue un rôle qu'aucune autre occupation ne peut jouer. Au sujet de l'interactionnisme, c'est la mise en valeur de l'interaction comme exigence première de fondation d'une profession. C'est une occupation qui décide de se donner une certaine contenance. Les aspirants au statut de profession s'organisent eux-mêmes pour se doter d'une licence ou autorisation d'exercer une activité propre. Ils se forgent une mission ou mandat qui coïncide fondamentalement avec les objectifs de la licence. Les interactionnistes se désolidarisent donc de la tendance fonctionnaliste à définir la nature des professions ou caractériser les professions par rapport aux métiers. Le postulat interactionniste repose sur le fait qu'une profession est une activité qu'une société reconnaît formellement comme telle (Martineau, 1999, p. 13). La reconnaissance sociale devient un critère essentiel dans la définition d'une profession. La professionnalisation ne désigne plus seulement un processus historique par lequel une activité devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire, suivant ce que pense Merton (1957). Les connaissances scientifiques ne constituent plus en elles-mêmes une sorte de passage obligé dans l'acquisition du statut de profession. La reconnaissance sociale suffit.

Ainsi : « Le mot professionnalisation ne signifie pas seulement les connaissances et les capacités qu'exigent la pratique, mais aussi la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités » ((Wittorski, 2005a, p. 16). La professionnalisation de l'enseignement hérite de ces deux tendances qui transparaissent chez Perron, Lessard et Bélanger (1993) par cette double importance :

- 1) L'importance de la quête du statut et de la perception des divers publics à l'égard de l'enseignement et des enseignants ;
- 2) L'importance des savoirs qui fondent la pratique enseignante et celle des universités comme instance de production de savoirs, instances de légitimation des professions.

La première importance renvoie autant au fonctionnalisme qu'à l'interactionnisme. Nous relevons deux points essentiels : le statut et la perception des divers publics. Il y a l'idée de professionnalisation comme lutte sociale. Un combat pour obtenir un type de reconnaissance dans laquelle la recherche d'une identité collective et un positionnement avantageux sont la préoccupation de départ (Jobert, 2002). La professionnalisation consiste en un effort collectif pour essayer d'exister : sortir des préjugés, soigner son image et se donner une nouvelle condition de vie. L'objectif poursuivi à terme est de valoriser son occupation. Dans l'orientation fonctionnaliste, cela passe par la reconnaissance de l'importance du travail accompli par un médecin ou un avocat. Pour les interactionnistes, une telle reconnaissance résulte d'une convergence des points de vue des différents professionnels qui s'organisent eux-mêmes en vue de sortir d'un mode d'existence artisanale. Dans les deux cas, c'est l'individu qui préoccupe. La professionnalisation de l'enseignement inclut inéluctablement cette orientation double dans les trois aspects du processus mis en lumière par Bourdoncle (1991) à savoir :

- 1) La professionnalité;
- 2) Le professionnisme;
- 3) Le professionnalisme.

Étant donné que nous parlons de statut et de perception des divers publics, les notions de professionnisme et de professionnalisme chez Bourdoncle (1991) traduisent mieux ces deux réalités apparemment indissociables. La revendication du statut de profession va de pair avec la recherche et le maintien d'un professionnalisme régulier. Plus d'autonomie, c'est plus des responsabilités. Le professionnisme cache bien des obsessions et des excès du combat pour la gloire professionnelle collective (Bourdoncle, 1991, p. 76). C'est viser à être à tout prix une profession au même titre que les professions libérales. Du coup, le professionnisme devient l'ensemble des stratégies collectives fondées sur une rhétorique commune visant absolument la promotion d'une activité sociale au rang de profession socialement et juridiquement reconnue. C'est la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail (Québec, 2001). C'est sortir du galimatias sur les occupations et fonder une expertise avérée, propre et reconnue. Le professionnisme, c'est la révision à la hausse de la valeur du service rendu. Il réside en l'augmentation de l'autonomie professionnelle des membres,

le contrôle effectif et le monopole réel de l'exercice de l'activité. Des stratégies collectives de transformation d'une activité en profession qui le fonde (Bourdoncle, 1991).

Au Gabon, cette pointe de professionnisme est marquée par la lutte syndicale. Celle-ci tend à défendre la corporation contre certaines dérives autoritaires de l'État. Mais, si le professionnisme dans l'enseignement commence avec l'impératif d'un environnement de travail décent, des salaires adéquats, une rémunération égale et des droits égaux pour les femmes, la nécessité de participer au mieux à l'élaboration des politiques éducatives (Gauthier, 2007, p. 30), la professionnalisation du métier déborde ce seul aspect de la condition enseignante. La recherche des meilleures conditions de travail ne devrait pas occulter l'exigence voire l'urgence d'un professionnalisme certain dans l'enseignement. L'acquisition du statut de profession et une meilleure reconnaissance sociale, voire juridique, passent aussi et surtout par le professionnalisme. Il y a dans cette notion, l'idée de socialisation professionnelle (Bourdoncle, 1991). Notamment le respect des procédures, l'acceptation et le partage des valeurs du groupe, l'adhésion aux normes de la profession.

Au Gabon, étant donné qu'il n'existe pas un Ordre Professionnel des Enseignantes et Enseignants du Gabon, encore moins un Code de déontologie de la Profession Enseignante au Gabon, le professionnalisme de l'enseignant réside dans le respect des textes de lois en vigueur. Être professionnel, c'est agir en bon agent de l'État. Or la professionnalisation de l'enseignement ne saurait s'abîmer dans le juridisme. Se conformer aux exigences officielles est le commencement d'un comportement professionnel. Mais cela ne constitue pas un aboutissement. Le professionnisme, le professionnalisme et la professionnalité se retrouvent ainsi engagés dans une *trialectique*⁸⁸ qui rend possible tout acte de professionnalisation. La professionnalité comme développement professionnel devient incontournable. Il vise autant à élever les capacités de chacun qu'à élever le statut de tous (Bourdoncle, 1991). Un professionnel, c'est d'abord quelqu'un qui a reçu une formation adéquate de type académique et à propos pour exercer sa profession. Cette dernière désigne un métier réévalué. C'est précisément à ce niveau que la seconde importance de la professionnalisation évoquée par Perron, Lessard et Bélanger (1993) trouve tout son sens : L'importance des savoirs qui fondent la pratique enseignante et celle des universités comme instance de production de savoirs, instances de légitimation des professions.

La notion de professionnalité renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisées dans l'exercice professionnel (Bourdoncle, 1991). Ce qui implique le rapport

⁸⁸ Nous empruntons le terme à Altet (2001) pour désigner une articulation de trois éléments qui peuvent finalement se retrouver et se recouper.

à l'université en matière de formation : l'acquisition des savoirs académiques et des compétences professionnelles liés à l'exercice du métier. En enseignement, c'est rompre avec des professionnalités anciennes et décadentes en vue de tendre vers une professionnalité nouvelle : l'enseignant-professionnel. Expression d'une reconnaissance de la valeur d'une activité en soi, moment de socialisation et d'apprentissage des savoirs, élément clé de la clôture des marchés du travail professionnel : la professionnalisation est indissociable de la formation (De Lescure, 2014, p.191). La professionnalisation de l'enseignement s'énonce alors inexorablement en termes de processus de rupture. Elle vise à débarrasser l'enseignant des professionnalités de type enseignant-magister, enseignant-technicien ou enseignant-technologue. La priorité est la formation d'un enseignant-professionnel (Québec, 2001 ; Altet, 2001).

1) Le maître improvisé ou enseignant-magister : le « mage » en enseignement-apprentissage.

Le « mage » n'a apparemment pas besoin de formation à l'enseignement. Il sait. Au Gabon, parce qu'il sait lire et écrire, il se dit instituteur. Parce qu'il a été étudiant en philosophie, il se croit investi d'une mission naturelle d'enseigner la philosophie, confondant transmission des informations sur les philosophes et enseignement de la philosophie. Or l'enseignement ne saurait se réduire à une transmission discursive de savoirs déclaratifs et procéduraux (Perrenoud, 2004). Ce n'est pas que professer. C'est créer les conditions nécessaires à une transmission utile et équilibrée des connaissances pour le « bien de l'apprenant » ou réussite scolaire et éducative.

2) Le maître artisan ou le technicien en enseignement-apprentissage.

L'artisan en enseignement-apprentissage, ce n'est pas encore l'artiste qui sait jouer avec la situation. Lui, c'est l'enseignant qui « apprend sur le tas » à partir des « trucs » et des « recettes » d'un « maître » ostentatoirement estampillé « enseignant chevronné » comme si enseigner se résumait à une habitude de terrain. La difficulté de l'enseignement, c'est précisément que les situations-classes ne sont jamais identiques. Même lorsqu'elles ont l'apparent avantage de se ressembler, chaque situation est essentiellement singulière. On peut légitimement voler des trucs pour enseigner. Cependant, la formation à l'enseignement reste la base. Le « charlatanisme pédagogique » devrait être évité en milieu scolaire.

3) Le maître scientifique, le technologue ou l'ingénieur en enseignement apprentissage.

Le technologue, c'est l'enseignant formé à l'enseignement. C'est l'ingénieur qui croit dur comme fer qu'il est possible de mettre en pratique toutes les théories apprises en formation. C'est l'enseignant qui rationalise sa pratique en essayant de transposer son savoir dans les salles de classe.

Malheureusement, une transposition des savoirs en situation-classe exige d'autres compétences que la simple volonté de pratiquer ce que l'on a reçu comme enseignement pour enseigner. Néanmoins le technologue se distingue de l'artisan. Il a reçu une formation à l'enseignement.

4) Le maître professionnel, le praticien réfléchi ou l'expert en enseignement-apprentissage.

L'expert en enseignement-apprentissage et l'ingénieur en enseignement-apprentissage ont en commun la formation à l'enseignement. Ce qui les distingue du technicien en enseignement-apprentissage qui se contente des « trucs de l'ancien ». Toutefois, alors que l'expert se définit par sa capacité à assumer cette part d'imprévu qui fait l'acte d'enseigner, l'ingénieur se contente d'appliquer « sa théorie ». Tandis que le professionnel s'engage dans un va-et-vient entre la pratique-théorie-pratique, le technologue se satisfait de la dialectique théorie-pratique (Altet, 2001) comme s'il s'agissait seulement de mettre en pratique des théories reçues. La particularité de l'expert, c'est qu'il essaie toujours de se sortir d'affaire par une mise en tension des savoirs acquis en formation. Il ne se contente pas d'obéir ou de pratiquer la règle.

Les connaissances et les compétences professionnelles acquises en formation à l'enseignement, sans nier leur pertinence, ne sont en réalité pour l'enseignant-professionnel que des indications à faire mieux. C'est le rôle éminemment juste des universités dans la professionnalisation de l'enseignement par la mise en place et la diffusion des savoirs propres au métier d'enseignant. C'est toujours entre développement de la compétence et lutte pour la reconnaissance sociale que se situe la professionnalisation (Jobert, 2002). L'enseignement ne saurait déroger à la règle. Surtout que c'est souvent en référence à la médecine et au droit que l'on envisage la professionnalisation de l'enseignement (Lessard, 1999, p. 99). Dans le sillage de Jobert (2002, p. 248), la professionnalisation de l'enseignement constitue ainsi un phénomène complexe qui se déploie dans une interaction constante entre des dimensions épistémiques et praxéologiques et des dimensions sociales de lutte pour la reconnaissance. Entre fonctionnalisme et interactionnisme. Entre une base de connaissances scientifiques, systématiques et complexes et une éthique du service.

Mais, quels peuvent être ces savoirs universitaires indispensables à la formation à l'enseignement, au développement de la compétence de l'enseignant-professionnel?

Commençons par rappeler avec Lessard (1999, p. 100) que si la dimension éthique est reconnue comme centrale, le fait que l'enseignement repose sur des savoirs explicites et ultimement scientifiques est loin de faire le consensus. Des formations à l'enseignement sont pensées pour professionnaliser le métier. Cependant, les contenus de ces différentes formations ne sont pas

nécessairement marqués du sceau de l'unanimité. Perrenoud (2004) n'hésite pas à s'interroger : Les sciences de l'éducation offrent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? (p. 141). Une grave question. Car, offrir ou proposer des savoirs mobilisables dans l'action : est-ce là vraiment la raison d'être des sciences de l'éducation en formation des enseignants? C'est une interrogation qui mérite un développement important. En attendant, nous devons nous méfier des idées moins soutenables que nous rappelle le Gouvernement du Québec (2001, p. 22) :

- 1) Enseigner s'apprend sur le tas, par essais et erreurs, et non à partir de l'application de recherches conduites à l'université;
- 2) Enseigner est d'abord et avant tout une affaire de connaissance de la discipline et que le reste, la pédagogie, quantité négligeable, se réduit à l'expérience acquise, à la passion pour la matière ou encore aux dons individuels.

Les sciences de l'éducation devraient inviter à un développement de la compétence éthique. L'objectif à terme devrait être d'amener les candidates et les candidats à l'enseignement à assumer le risque de la liberté dans un métier qui déborde souvent la planification, même rigoureusement faite. Nous sommes relativement d'accord avec l'idée de transposition pragmatique évoquée par Perrenoud (2004) en référence à l'idée de transposition didactique issue des travaux de Verret (1975) et surtout de Chevallard (1991). Si la transposition didactique concerne la transformation des savoirs savants en savoirs enseignables, la transposition pragmatique vise le réinvestissement des savoirs pour enseigner par l'enseignant en situation-classe. Mais ainsi que Perrenoud (2004) le reconnaît : « Les savoirs ne sont pas des règles à suivre, mais des outils d'intelligibilité d'une situation professionnelle, et de construction d'une stratégie d'intervention » (p. 144).

Les savoirs appris en formation ne peuvent servir que de « boussole de navigation » sur cet océan d'incertitudes qu'est l'enseignement. Sans perdre de vue que la boussole est techniquement utile, l'agentivité seule de l'enseignant ou capacité à se mouvoir individuellement dans l'imprévu reste la clé essentielle pour s'orienter. Nous soutenons que les diplômes octroyés par les universités ne sont pas nécessairement garants d'un changement réel dans les milieux des pratiques (Des Lierres, 2003, p. 57). Un maître-professionnel se distingue toujours d'un maître scientifique par sa capacité à gérer l'improbable devenu probable en situation-classe. On peut être diplômé dans un domaine spécifique et ne pas être compétent du tout. Entendons par compétence, toute capacité à articuler savoirs reçus formation et exigences de la pratique. La professionnalité d'un enseignant se mesure en situation comme évolution intrinsèque se fondant sur des savoirs et des compétences professionnelles qui font sa profession. Son professionnalisme résulte d'un réel investissement personnel en partant toujours des moyens mis à sa disposition (Le Boterf, 2010).

Ces moyens sont prioritairement des savoirs universitaires : des savoirs *SUR* l'action, des savoirs *D'*action et des savoirs *EN* action (Altet, 2001, p. 32). *En* action, l'enseignant est le maître *D'*action et *SUR* l'action. Au rang de ces savoirs, Lessard et al. (2004, p. 11) citent :

- 1) Les disciplines académiques reconnues qui produisent un savoir sur l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage ou un savoir dont il faut tenir compte pour penser l'éducation;
- 2) Les didactiques des disciplines d'enseignement;
- 3) Les champs de recherches centrés sur des objets transversaux aux disciplines d'enseignement (l'évaluation des apprentissages, le rapport au savoir des élèves, la gestion de la classe, le métier et le travail enseignant, etc.);
- 4) Les savoirs de la recherche c'est-à-dire « tous les savoirs se réclamant de la méthode scientifique et qui prétendent éclairer les processus d'enseignement et d'apprentissage »;
- 5) La philosophie, l'anthropologie ou l'éthique de l'éducation.

Mais, ces différents savoirs de formation suffisent-ils à faire passer l'enseignant du statut d'exécutant à un statut de professionnel (Paquay et al., 2001)? Qu'est-ce qu'un professionnel en enseignement ? Qu'est-ce qui le caractérise ? Comment évaluer son professionnalisme ?

C'est à cet ensemble des questions que nous tentons de répondre dans ce qui suit.

5.1.3. Du professionnel et du professionnalisme en enseignement : que retenir ?

Tout professionnel s'inscrit dans une tradition de professionnalisation. Celle-ci est revendication du statut de profession par une occupation. Les conditions de professionnalisation sont liées à une culture précise. L'histoire retient que le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place (Paradeise, 2003 cité par Wittorski, 2007, p. 17). C'est la productivité, en termes de rentabilité, qui fait originellement une profession. L'objectif est d'augmenter la production dans un marché concurrentiel. C'est la nécessité de disposer des hommes compétents, efficaces sur le marché du travail, utiles à l'entreprise et à même de booster le profit. Un professionnel ici est un employé qui sait traduire dans les faits le respect des procédures. Par ailleurs, lorsque l'on se propose de parler du professionnel et du professionnalisme en enseignement, il est important de souligner d'avance qu'en France, par exemple, la profession ne repose pas forcément sur le modèle de la profession libérale propre à l'univers anglo-saxon. Le modèle français est celui du corps d'État (Wittorski, 2007, p.17). C'est le modèle gabonais : modèle d'un État-enseignant qui fixe tout. L'enseignement est plus un service public qu'une profession.

Lang (1999) fait un rappel historique fort à propos : « En 1963, les débats au sein de la Confédération Mondiale des Organisations de la Profession Enseignante opposaient déjà les tenants d'une conception de la fonction enseignante en termes de profession libérale, conception d'origine anglo-saxonne, et les partisans d'une définition de cette même fonction en termes de service public » (p. 19). On ne peut pas évoquer le professionnalisme de l'enseignant sans référer à ce vieux débat. C'est la clé essentielle en vue de déterminer les conditions d'une professionnalité émergente et préciser ce qu'est précisément un professionnel en enseignement. L'apparition du mot profession dans les pays anglo-saxons dès le début du 20^e siècle est associée à l'image de la profession libérale (Wittorski, 2007). Toutefois, la compréhension du professionnalisme en enseignement est attachée à une certaine tradition de professionnalisation. Si cette dernière trouve son origine aux États-Unis où les entreprises exigent désormais des compétences pour être des employés plus productifs (Dussault, 1989), plusieurs pays se sont depuis lors autrement approprié le concept, essayant souvent de l'ajuster à des réalités propres. En France, par exemple, la professionnalisation des enseignants et du personnel d'encadrement est une réponse à la crise de l'organisation scolaire, à la réalité de l'échec scolaire (Lang, 1999 ; Lantheaume, 2013). Tout comme au Gabon, c'est l'État qui fixe bureaucratiquement l'esprit de la professionnalisation des enseignants.

En France, la professionnalisation des enseignants date de la fin des années 1980 et vise principalement (Lantheaume, 2013, p. 141) :

- 1) La construction d'un système éducatif plus efficace contre l'échec scolaire;
- 2) Une meilleure adaptation de l'enseignement aux besoins socio-économiques et à ceux des élèves;
- 3) Une insertion professionnelle réussie des étudiants, futurs enseignants.

Au Gabon, si les *États Généraux de 83* invitaient déjà à la professionnalisation de l'enseignement, ce sont les *États Généraux de 2010* qui fixent le chantier. Elles partent d'un point de vue général : La situation du système éducatif gabonais reste assez préoccupante dans tous les ordres (EGERAFE, 2010, p. 23). C'est un projet d'État qui vise la réforme de l'école gabonaise en s'attaquant aux principales insuffisances du système éducatif gabonais. Notamment les taux élevés de redoublement et de non-achèvement d'études ainsi qu'une atypique inadéquation formation-emploi (EGERAFE, 2010). C'est l'échec scolaire qui est mis à l'index. Il faut en réalité y percevoir plus que des cas de redoublements et d'abandons scolaires. L'échec scolaire au Gabon, c'est l'échec de tout un système éducatif qui n'arrive plus à former plus adéquatement, en tenant compte de la nature de l'élève actuel et des défis nouveaux.

L'intitulé même de ces *États Généraux de 2010* en dit long sur ce qui préoccupe réellement le Gouvernement gabonais : *États Généraux de l'Éducation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi* (EGERAFE, 2010). L'Adéquation Formation-Emploi semble être la finalité. La réflexion sur l'Éducation et la Recherche devrait y déboucher. Ce qui peut éventuellement se comprendre si on s'en tient aux buts fixés par ces *États Généraux de 2010* :

- 1) Instituer un système éducatif gabonais performant

Un système éducatif qui lutte contre les redoublements et les abandons scolaires.

- 2) Articuler enseignement et réalités du moment en vue d'une « formation à la carte »

Une formation qui tient compte de l'évolution du marché de l'emploi, du profil recherché par les entreprises locales et des aspirations d'une jeunesse gabonaise ouverte sur le monde.

- 3) Accompagner les étudiants des Écoles Normales vers une meilleure prise en charge post-formation

Il y a non seulement l'exigence d'une formation de qualité de type académique, mais également le soin apporté à la condition enseignante, notamment par la mise en route du fonctionnariat de l'enseignant à partir de l'École Normale.

Parmi les *Conclusions des États Généraux de 2010* qui visaient *in fine* à : « Proposer la maquette de la nouvelle école gabonaise, de la formation professionnelle de demain et de la recherche à venir » (EGERAFE, 2010, p. 16), nous retenons les recommandations suivantes comme s'inscrivant dans une logique de professionnalisation des enseignants au Gabon :

- 1) Créer une Université des Sciences de l'Éducation intégrant les écoles de formation des formateurs;
- 2) Créer progressivement des académies sur l'ensemble du territoire gabonais;
- 3) Reformuler l'Institut Pédagogique National;
- 4) Œuvrer pour la création des écoles doctorales dans les facultés;
- 5) Appuyer de manière circonstanciée les établissements d'enseignement supérieur pour achever le basculement au LMD;
- 6) Améliorer l'offre de formation professionnelle notamment par son adaptation à la demande du secteur productif;
- 7) Veiller à la formation permanente des cadres dirigeants du secteur Éducation-Formation-recherche;

- 8) Garantir l'intégrité des examens et concours par la création d'un Office National;
- 9) Veiller à la qualité de la reconversion, du recrutement et de la formation des personnels enseignants;
- 10) Veiller à la qualité de la formation des personnels enseignants du supérieur et de la recherche, par la mise en œuvre d'un plan de formation vigoureux;
- 11) Adopter une grille salariale incitative pour les personnels enseignants du secteur Éducation-Formation-Recherche;
- 12) Relever le taux de rémunération des heures supplémentaires des enseignants et de l'ajuster en fonction de leur grade universitaire;
- 13) Accentuer la professionnalisation des formations initiales;
- 14) Veiller à l'application stricte des conditions d'habilitation des filières de formation dans les Universités et Grandes Écoles;
- 15) Renforcer les effectifs d'enseignants gabonais dans les matières scientifiques et technologiques;
- 16) Développer les formations scientifiques, techniques et professionnelles, à tous les niveaux;
- 17) S'appuyer sur des programmes et des activités pédagogiques de qualité;
- 18) Mettre en œuvre des stratégies pédagogiques développant l'autonomisation de l'apprenant;
- 19) Mener une politique active de renouvellement des curricula en y intégrant les dimensions citoyennes et de développement durable;
- 20) Créer un Conseil National de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche qui se réunira une fois par an, à compter de l'année 2011.

Toutes ces recommandations participent chacune à sa façon au souci de professionnaliser les enseignants gabonais. Mais il reste tout de même que cette professionnalisation des enseignants⁸⁹ est un projet porté par l'État qui n'appartient pas systématiquement à la volonté du corps enseignant de se professionnaliser par eux-mêmes. C'est un « projet extérieur » auquel les enseignants sont obligés d'adhérer en tant qu'agents publics. Il leur est imposé une formation initiale, continue et en alternance. Comme en France, c'est une professionnalisation des enseignants qui se préoccupe du

⁸⁹ Nous pensons qu'il faut être attentif à l'usage des termes ici. Entre professionnalisation de l'enseignement et professionnalisation des enseignants, on pourrait trouver une différence de choix politiquement orientés. Si la professionnalisation de l'enseignement implique la professionnalisation des enseignants puisque c'est d'eux dont il est question à la base en tant que groupe occupationnel; la professionnalisation des enseignants ne peut véritablement déboucher sur la professionnalisation de l'enseignement que si et seulement si l'autonomie professionnelle des enseignants est totalement garantie. À l'opposé, cette professionnalisation des enseignants reste une professionnalisation de l'État, par l'État et pour l'État. L'autonomie professionnelle des enseignants est la condition *sine qua non* de toute professionnalisation de l'enseignement. Le statut de profession en dépend singulièrement.

développement des formations professionnelles, de la revalorisation du statut de l'enseignant et d'une reconnaissance sociale de la profession (Altet, 1999). C'est un projet d'État et non l'expression d'une volonté manifeste des enseignants eux-mêmes à changer des paradigmes de la professionnalité enseignante de manière autonome. C'est l'État qui fixe bureaucratiquement l'esprit dans lequel doit se mouvoir le processus de professionnalisation. Le mirage d'une participation effective de tous les acteurs du système éducatif gabonais par exemple à ce genre de professionnalisation pensée en amont pour l'aval doit d'ailleurs être dénoncé.

Dans ce giron français et gabonais, la professionnalisation des enseignants est associée à deux dimensions (Lantheaume, 2013, p. 141) :

- 1) Une politique volontariste de l'État qui souhaite professionnaliser ses personnels

Ce ne sont pas les enseignants qui décident eux-mêmes et de manière autonome de se professionnaliser. C'est l'État qui les contraint à un professionnalisme pensé du dehors.

- 2) L'introduction dans la formation de stages et la volonté d'une alternance entre formation dite théorique et formation dite pratique

Cela devrait être professionnellement encouragé et maintenu. Sauf qu'il faudrait tout de même veiller à ce que le jeune enseignant ne soit pas prisonnier des anciennes professionnalités de type recourir aux trucs et recettes miracles de l'ancien. Un enseignant-professionnel est celui qui est capable d'intervenir dans des conditions d'apprentissage singulières. C'est celui qui sait se mettre à distance de son action (Develay, 1994, p. 144). C'est quelqu'un qui a le sens des responsabilités. Il n'hésite pas à se remettre en cause pour avancer. Il se distingue du routinier certain de sa pratique enseignante et d'un savoir académique difficilement mis à jour.

Alors qu'en France et au Gabon, la professionnalisation des enseignants relève d'une politique ministérielle volontariste, au Québec, la professionnalisation de l'enseignement est beaucoup plus l'œuvre des enseignants eux-mêmes. C'est vrai que la validation du statut de profession est du ressort de la politique menée par l'Office des professions du Québec. Mais la professionnalisation de l'enseignement n'en reste pas moins un travail du personnel enseignant qui vise lui-même à conquérir son autonomie, à mettre sur pieds ses propres stratégies de développement individuel et de socialisation professionnelle collective. Ce n'est plus un projet essentiellement politique au sens d'une professionnalisation par le haut, pour le haut et vers le bas qui vise à se substituer au dynamisme interne propre à un groupe professionnel. C'est un groupe professionnel qui recherche une autonomie dans la façon de concevoir leur activité et de la gérer.

La professionnalité en enseignement s'accommode moins du prescrit quand celui-ci ne favorise plus le professionnalisme de l'enseignant. Parce qu'elle est mise à l'épreuve et se construit dans l'épreuve, la professionnalité ne connaît pas la linéarité des curricula des centres de formation, des universités, ni la progressivité des apprentissages (Lantheaume, 2013, p. 146). Seule l'autonomie professionnelle accorde à l'enseignant le statut de professionnel. Son professionnalisme déborde le prescrit et embrasse la capacité à se mouvoir librement. Le professionnalisme en enseignement n'est pas obéissance aux textes officiels. Il est engagement à travailler au « bien de l'apprenant ». Il résulte d'un esprit libre et préoccupé par le travail bien fait auquel la formation à l'enseignement indiquerait simplement la voie à suivre. Le tout de la formation n'est pas toujours une réponse adaptée à toutes les questions qui émergent dans le travail (Lantheaume, 2013). Élever le niveau de formation initiale des enseignants gabonais au secondaire est une exigence de professionnalisation fort appréciable. C'est même là le point de départ de toute professionnalisation. Cependant, la professionnalisation reste moribonde si l'autonomie professionnelle des enseignants n'est pas réellement acquise par toute la corporation. Nous dénonçons une professionnalisation des enseignants pensée à leur insu. Nous contestons une professionnalisation des enseignants qui ne participe pas toujours à une autonomie professionnelle effective.

Nous nous méfions d'une professionnalisation des enseignants qui pourrait même empêcher des discussions sérieuses sur l'évolution de la profession en vue de l'acquisition d'une autonomie professionnelle réelle. En fait, c'est comme si les *États Généraux* de 1983 et de 2010 auraient tendance à vouloir maintenir les enseignants gabonais dans une certaine dépendance professionnelle vis-à-vis de l'État. Pourquoi par exemple ne pas envisager dans le système éducatif gabonais un système de supervision et d'évaluation par les pairs contre une note administrative et une note pédagogique? C'est une mesure de professionnalisation (Huberman, 1993) qui viendrait mettre un terme à la « Gendarmerie intellectuelle » qui sévit dans l'école gabonaise actuelle. La responsabilité de la conception de la profession serait aux mains des enseignants eux-mêmes qui pourraient décider de l'avenir de leur profession, de la nature des programmes scolaires, des curricula de formation, de qui peut entrer dans la profession enseignante et être nommé aux postes de chefs d'établissement, etc. Il faut sortir d'une politique institutionnelle scolaire militante et dommageable pour l'école gabonaise. La professionnalisation des enseignants au Gabon devrait se départir d'une politique du renforcement du fonctionnariat. Si elle vient d'en haut, il est évident qu'un professionnel est l'homme de la volonté politique : un fonctionnaire d'État. Son professionnalisme se mesure à l'aune du respect des directives officielles.

Par contre, si la professionnalisation émane de la volonté d'une occupation à s'assumer, à s'autonomiser, il est évident qu'un professionnel est quelqu'un qui s'appuie sur les exigences de la profession à laquelle il aurait librement adhéré pour agir. C'est le cas en Ontario où le professionnalisme d'un enseignant se mesure à sa capacité à assumer les valeurs et les normes professionnelles d'éthique et de déontologie de la profession enseignante. Les normes de déontologie auxquels chaque enseignante et enseignant affiliés à l'Ordre doit se référer pour enseigner sont : l'empathie, le respect, la confiance et l'intégrité (Ordre, 2006). Au Gabon, c'est l'État qui décide du comportement de l'enseignant. En France, c'est le *Rapport Bancel* (1989) et le *Code de l'Éducation*. À la différence des enseignants gabonais, les enseignants français ont au moins un document juridique sur lequel s'appuyer pour prétendre à une autonomie professionnelle. Au Gabon, l'enseignant doit se contenter du *Code de déontologie de la Fonction Publique* et des évasifs statuts. Dans les deux cas, la France et le Gabon ont au moins quelque chose en commun : c'est l'État qui contrôle l'Éducation. C'est une *Éducation Nationale* à la La Chalotais reprise et développée par Jules-Ferry et non une *Instruction Publique* à la Condorcet. Le projet pédagogique consiste en une Éducation au service du Palais et non du peuple. Un professionnel est un enseignant soumis aux exigences étatiques. Son professionnalisme découle de cette soumission aux textes.

Or le prescrit est rempli des lacunes (Le Boterf, 2010, p. 14). Qu'il s'agisse des textes de lois ou des programmes solaires, le contexte d'enseignement est toujours évolutif. Les situations d'école ne sont jamais à l'identique. C'est dans la liberté de l'enseignant que s'évalue son professionnalisme. Il ne s'agit pas de soutenir l'anarchie dans l'exécution d'une tâche administrative. L'enseignement est un service public au Gabon. L'enseignant n'est pas un agent public à part. Cependant, nous soutenons, au même titre que Le Boterf (2010) que : « Si une procédure peut réduire l'incertitude, elle ne saurait la supprimer ». La connaissance des textes de loi est nécessaire pour éviter des fautes professionnelles élémentaires. Les programmes scolaires et leurs recommandations officielles sont des orientations à considérer dans l'organisation de ses enseignements. Toutefois, le procédurier n'abolit pas l'exigence d'un raisonnement logique. Tout professionnel en enseignement se définit par son autonomie professionnelle. Ce qui le détermine, c'est sa capacité à gérer l'imprévu. Le prescrit n'est pas un principe insurmontable. On attend d'un enseignant-professionnel qu'il soit l'homme de la situation : celui qui réussit à déjouer et à surmonter les pièges de l'imprévu.

Ce que nous poursuivons pour tout professionnel en enseignement, c'est une professionnalisation à la britannique : Aspiration à un statut de dignité comparable à celui dont bénéficient les médecins et les hommes de loi (Lemosse, 1989, p. 56). La formation professionnelle universitaire devrait être une exigence de départ si l'on veut réellement parvenir au statut de profession et se dire enseignant.

Le professionnel est d'abord et avant tout formé au métier. Par ailleurs, cette formation doit nécessairement déboucher sur une autonomisation effective du formé. Un professionnel n'est pas qu'un certifié ou un agrégé. Un diplôme à propos rassure le client. Quand on entend normalien, on voit un professionnel de l'enseignement. Il faut commencer par là. Sauf que cela ne suffit pas. La professionnalité d'un enseignant plonge ses racines dans le concret. Elle se nourrit de la situation, transcende les prescriptions et autres recommandations officielles pour se retrouver au cœur de la pratique elle-même. Elle se soustrait régulièrement à une formation orientée et à des règles achevées. Le professionnalisme en enseignement, c'est l'enseignant face au réel. C'est l'enseignant devant l'élève. La référence à des valeurs et à des normes de la profession ne suffit pas à elle seule à faire des professionnels et à améliorer un quelconque professionnalisme en enseignement.

L'Ordre a l'avantage de fixer les différentes normes d'encadrement de la profession. Ce qui interdit au premier venu de s'improviser enseignant. Mais étant donné la complexité dans laquelle s'exerce l'activité enseignante, le professionnalisme d'un enseignant ne s'accommode pas toujours d'une conception du service rendu par un travailleur d'obéissance taylorienne. Celui-ci réside dans la faculté d'anticipation et de réaction intrinsèque à tout homme. Il se ressource en permanence dans une capacité propre à tout enseignant de trouver des solutions en situation-classe.

S'inspirant de Le Boterf (2010, p. 15), tout professionnel en enseignement devrait :

- 1) Pouvoir faire face à des situations professionnelles évolutives et peu définies.
- 2) Savoir prendre en compte une multiplicité de critères et d'acteurs.

L'enseignement n'étant pas à bon droit une tâche de simple exécution, tout professionnalisme implique fondamentalement des capacités transversales d'adaptation relatives à la créativité. Il ne se résume pas à la maîtrise d'un certain nombre de compétences définies et formalisées a priori pour répondre aux attentes précises liées à l'exécution des tâches particulières (Sané, 2006, p. 52). Les maîtres mots sont capacité, adaptation et créativité, au-delà de la maîtrise. Un enseignant qualifié est professionnellement compétent. C'est une personne capable de s'adapter. Il sait se mettre au-dessus des situations éducatives toujours singulières. Il fait preuve de créativité. Entre compétences professionnelles et connaissances préétablies, il faut y voir un degré de différence qui dit ce qu'est précisément le professionnalisme en enseignement. On n'attend pas d'un enseignant professionnel qu'il exécute une « tâche précise ». On attend de lui qu'il soit à la hauteur d'agir opportunément : ni trop tôt ni trop tard, mais au moment idoine et dans l'intérêt de l'apprenant. Un enseignant est dit compétent non pas parce qu'il se borne à respecter un programme scolaire ou à mettre en pratique

toutes les recommandations officielles. Sa compétence est de l'ordre du *kairos*. Il ne fait plus ce qu'il fait parce qu'il doit le faire. Il fait ce qu'il fait parce qu'il sait qu'il doit le faire.

Un enseignant-professionnel n'est pas qu'un bon exécutant. Son identité professionnelle ne saurait se résumer à quelqu'un qui parvient à utiliser des compétences cristallisées pour la résolution d'un problème pédagogique, d'une situation didactique, d'un dilemme éthique. La compétence d'un enseignant dépasse largement des compétences définies et formalisées a priori. Elle déborde le prescrit, transcende l'attendu et négocie avec l'inattendu comme cette part du non prévu qui fait l'acte éducatif. Un enseignant compétent est celui qui réussit pour une situation donnée à adapter une solution donnée professionnellement justifiable : une solution susceptible d'être acceptée par toute la corporation, parce que conforme à l'éthique de la profession. La compétence est moins un problème de logique (formelle) où les résultats attendus sont ceux déjà définis en amont. Nous partageons à ce sujet quelques idées que développent Jacques Henry et Jocelyne Gommier (DISCAS, 1987/2006) au sujet de la compétence : « Le potentiel d'action d'une personne (savoir-agir) qui concerne l'accomplissement des tâches complexes (résolutions de problèmes, prise de décisions, réalisation de projets) en mobilisant des ressources appropriées (savoirs disciplinaires et stratégies) dans différentes situations ». La compétence n'est pas un comportement attendu.

La compétence est une capacité à gérer l'imprévu à partir du prévu et d'un non prévu qui peut éventuellement rentrer dans la pratique. C'est une attitude éthique où la conscience professionnelle se nourrit régulièrement de la conscience morale comme essentielle à la prise de décisions.

Nous soutenons avec DISCAS (1978/2006) que :

- 1) Une compétence est potentielle.

Tournée vers l'avenir, la compétence se distingue de la performance qui se situe dans ce qui est attendu. Un élève est dit performant lorsqu'il parvient à réaliser une activité précise attendue par l'enseignant. À l'opposé, la compétence, c'est sa capacité à réaliser la même activité dans des contextes différents que celui de l'apprentissage.

Un enseignant est compétent parce qu'il parvient à mobiliser des ressources hors contexte.

- 2) Une compétence s'exerce en situation.

On ne peut pas éternellement être compétent pour toute situation donnée. Être compétent, c'est précisément gérer avec efficacité une situation : soit en la modifiant pour qu'elle convienne à soi-même ou assimilation soit en s'adaptant soi-même à la situation ou accommodation.

Un enseignant compétent évalue le rigorisme de la règle dans la pratique.

3) Une compétence est consciente.

La compétence d'un enseignant, c'est aussi et surtout le développement des compétences propres à chaque élève. Étant donné que l'apprentissage vise à transformer des expériences en compétences, l'appel à la métacognition devrait amener l'élève à devenir conscient de ses apprentissages.

Un enseignant compétent prend conscience de la dimension culturelle dans la formation de l'élève.

Si l'activité enseignante reste en principe orientée vers l'atteinte des finalités éducatives énoncées et contenues dans les textes officiels, la signification que chaque enseignant attribue aux phénomènes sociaux, au mode d'organisation sociale, politique et économique guide sa pratique. Dans les faits, l'activité enseignante est également orientée par les valeurs véhiculées par la société (Sané, 2006, p. 56). Un professionnel en enseignement est celui qui sait articuler valeurs propres et valeurs défendues par la profession pour la réussite de l'élève. D'ailleurs, s'il y a un domaine où peut s'exercer le professionnalisme des enseignants, c'est bien celui du choix pédagogique (Mellouki, 2012, p. 321). Un bon enseignant se fonde sur le prescrit sans nécessairement s'y arc-bouter. Le professionnalisme en enseignement commence avec le respect des programmes scolaires et autres recommandations officielles sans jamais s'y limiter. Un enseignant professionnel est celui qui sait et sait agir dans l'intérêt de l'apprenant. Il ne se contente pas de justifier sa pratique à partir de l'applicabilité des textes officiels. Il est celui qui s'engage. Il considère « le risque » comme un horizon indépassable de l'activité enseignante. Au-delà des traditionnelles missions qui lui sont assignées, les modes d'action de l'enseignant sont façonnés par le milieu scolaire (Sané, 2006).

Les valeurs qui orientent l'activité enseignante sont dialectiquement formées par l'interaction à l'école. Un professionnel en enseignement sait faire face à la vulnérabilité de l'élève et à l'imprévisibilité de l'action en pratique. Il sait gérer la situation. S'inspirant de Le Boterf (2010, p. 23), un enseignant fait preuve de professionnalisme lorsque :

- 1) Il prend en temps opportun des initiatives pertinentes dans des situations complexes, incertaines ou inédites.

L'exigence officielle de boucler un programme scolaire est une épreuve qu'il convient de surmonter. Cependant, l'essentiel n'est pas de terminer : « Savoir agir ne se réduit pas à savoir exécuter » (Le Boterf, 2010, p. 23). Ce n'est pas parce qu'il aurait réalisé toutes ses leçons qu'un enseignant est dit professionnel. C'est le commencement du professionnalisme et non le professionnalisme lui-même. Un enseignant-professionnel doit pouvoir se servir du prescrit comme

support et non pas comme une table de lois. Son professionnalisme se mesure en situation. Le principal n'est pas le fait d'avoir fait le tour d'un quelconque programme scolaire. C'est parvenir à faire coïncider les exigences liées à la réussite des élèves et les exigences officielles.

2) Il se distingue par son intelligence des situations.

Il sait reconnaître ce qu'il est juste de faire ou pas dans une situation singulière.

3) Il ne laisse échapper aucun détail important de la demande du client ou de la situation problème à traiter.

Il tient compte de tout. Il recherche toujours une vision holistique de ce qui fait problème.

4) Il met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers.

Il se sert régulièrement de tout son savoir-faire pour « se sortir d'affaire ».

5) Il coopère de façon efficace et fait appel si nécessaire à des ressources qu'il ne possède pas lui-même pour comprendre et agir.

Au secondaire gabonais par exemple, il n'y aurait pas de honte à demander à un collègue de son champ disciplinaire voire d'un autre une contribution scientifique quand on y parvient personnellement moins. Pour un cours de philosophie sur *Le Vivant*, on peut toujours recourir à la compétence d'un collègue des *Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)* en vue d'éclairer un aspect du cours qui exigerait une certaine technicité.

6) Il tire régulièrement les leçons de l'expérience pour transposer et apprendre à apprendre.

Il n'y a pas que les « trucs » de l'ancien. La liberté professionnelle d'un enseignant se caractérise par sa capacité à innover régulièrement pour être à jour.

7) Il agit en conformité avec une éthique de service par rapport à ses élèves.

Il réduit l'arbitraire et évite la complaisance dans l'évaluation par exemple. Il se passe des notes ou moyennes sexuellement transmissibles, du marchandage des points et de la vente des épreuves d'examens. Il privilégie le mérite et la performance contre le clientélisme, le népotisme, le favoritisme, etc.

Ce qu'il faudrait valoriser en enseignement, c'est ce que l'on retrouve dans le rapport à l'élève. Ce n'est pas que ce qui devrait être fait. C'est ce qui se fait avec l'élève, pour lui et non contre lui. Le professionnalisme en enseignement se mesure à la capacité d'un enseignant à tenir absolument

compte de la présence effective de l'apprenant dans son activité régulière. C'est ici même le point de départ de l'éthique professionnelle en enseignement : une éthique qui ouvre à un *Mit sein*, un être avec et non un faire contre. Elle est *Dasein*, être-là (Pachod, 2013, p. 13). Elle s'enracine dans la présence de l'élève. Comment en rendre compte?

Commençons par présenter l'éthique professionnelle en enseignement.

5.2. L'éthique professionnelle en enseignement

Kahn (2006) semble avoir résumé l'orientation actuelle de l'éthique professionnelle en enseignement : parler des valeurs fondatrices du choix d'éduquer (axiologie), telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité, etc. et des normes définissant des obligations concrètes (déontologie) tels le devoir de réserve, l'obligation d'informer les parents, etc. (p. 5). C'est une éthique qui repose sur deux jalons clés : les valeurs et les normes de la profession enseignante. Cependant, la difficulté d'en bâtir une qui soit communément admise, voire universellement reconnue est bien réelle. D'aucuns insistent sur l'axiologique. D'autres poursuivent une déontologisation de l'enseignement ou un mixte d'éthique et de déontologie. Rejetant toute éthicité du dehors, Moreau (2003, 2007 et 2009) prône une liberté totale des enseignants dans le choix des valeurs et dans l'élaboration des normes qui doivent régir leur profession. À l'opposé et proche de Longhi (1998), Prairat (2009 et 2015b) insiste sur l'idée que la déontologie est une nécessité pour la profession enseignante. C'est l'outil par excellence pour réguler la pratique enseignante (Prairat, 2012a et 2012b). Gohier (2007a, 2009 et 2015) s'efforce d'établir un pont entre l'éthique et la déontologie dans l'art de l'orientation de la conduite humaine.

Gohier (2007b) se forge une éthique du lien qui réconcilierait assurément le projet éthique de Moreau (2012 et 2015) et la normativité déontologique de Prairat (2012b). On pourrait ainsi se tourner du côté de Pachod (2013) qui propose un agir éthique de l'enseignant en 3D : la morale ou la déontique, l'éthique ou l'axiologique et la déontologie ou le praxéologique. Chez Fortin (1995), c'est le triptyque morale, éthique et éthicologie. Finalement, l'orientation que peut prendre l'éthique de l'éducation ne saurait nécessairement être la même pour tous. Le rapport aux valeurs et aux normes dans l'élaboration d'une éthique professionnelle en enseignement ne rend pas toujours facile les choses. Nous restons attachés aux enjeux déontologiques de Prairat (2012b) tout en cultivant l'éthique appliquée de Moreau (2003) comme source de l'éthique de l'éthique professionnelle des enseignants. Bien plus, nous comptons faire de l'éthique et de la déontologie en enseignement une question de liens (Gohier, 2007a, 2007b et 2009) en l'inscrivant, tout autant

qu'en l'enrichissant, dans l'orientation de l'éthique de la responsabilité à partir de Jeffrey (2013b et 2015c). Qu'entendre par-là?

Un travail d'élucidation du concept éthique s'impose a priori. Cela nous paraît être un préalable dans l'horizon de l'éthique de la responsabilité qui devrait finalement asseoir l'orientation de l'éthique professionnelle en enseignement qui serait la nôtre.

5.2.1. Éthique : clarification conceptuelle

Si l'usage aujourd'hui très répandu du mot éthique cache forcément quelque chose (Billard, 1995, p. 33), un réinvestissement du concept s'impose d'emblée pour dénoncer les illusions qui entourent son utilisation. Il est partout question d'éthique (Droit, 2009; Cova, 2012). Il n'est plus possible aujourd'hui de faire l'économie de l'éthique dans tous les domaines de la vie. Canto-Sperber et Halpern (2012) le rappellent : « À coup sûr, l'éthique est plus en vogue aujourd'hui qu'à la fin des années 1980 » (p. 197). Un tel engouement pour l'éthique remonte aux années 1960 avec la recherche biomédicale. Il s'explique surtout par la radicale transformation des mœurs privées et des mutations politiques d'une ampleur considérable (l'extension de la démocratie, la décolonisation, le mouvement des droits civiques) (Canto-Sperber et Ogien, 2004, p. 13). C'est aussi l'occasion de souligner l'émergence de l'éthique appliquée ou *applied ethics* comme branche de la philosophie morale : « une discipline philosophique » (Legault, 2006).

Traditionnellement, l'étude de l'éthique renvoie aux trois branches de la philosophie morale contemporaine. En suivant la division chronologique de Provencher (2008), on retient : la méta-éthique (1900-1950), l'éthique normative (de 1960 à nos jours) et l'éthique appliquée (de 1960 à nos jours). Si l'éthique appliquée constitue presque le dernier né de la philosophie morale contemporaine, la méta-éthique et l'éthique normative ont constitué, dès le début du XX^e siècle, les deux grands domaines de la philosophie morale sous l'impulsion du philosophe anglais George Edward Moore (1873-1958). Méta-éthique et éthique normative doivent d'ailleurs leurs noms à un autre philosophe anglais Alfred Ayer (1949-1954) (Prairat, 2013, p. 60).

1) La méta-éthique

La méta-éthique naît d'une réflexion des philosophes anglais de la première moitié du XX^e siècle qui veulent établir l'autonomie de l'éthique comme discipline spécifique de la philosophie. C'est une réflexion sur les problèmes de langage : comparer les énoncés éthiques aux autres types d'énoncés (Provencher, 2008, p. 16). Il s'agit de montrer en quoi la connaissance morale se distingue des autres types de connaissance. Vérifier si nous avons affaire à un jugement de fait ou à

un jugement moral dans nos différents énoncés se rapportant à des énoncés moraux⁹⁰. La publication de *Principia Ethica* par George Edward Moore en 1903 va être déterminante pour la méta-éthique que l'on entend désormais distinguer de l'éthique normative.

2) L'éthique normative

L'éthique normative est une réaction d'auteurs comme Anscombe (1958), Foot (1978) et Warnock (1967) contre la distinction entre jugements de fait et jugements de valeur de la méta-éthique. C'est le retour de la philosophie vers l'action et les questions morales les plus pratiques. La question fondamentale est kantienne : « Que dois-je faire? ». La réponse divise l'éthique normative en déontologisme, conséquentialisme et éthique des vertus. Ce que Prairat (2013) appelle options normatives. Faire des propositions concrètes en référence au bien et au mal ou au juste et à l'injuste. L'éthique appliquée y trouve ses racines.

3) L'éthique appliquée (*applied ethics*) ou éthique pratique (*practical ethics*)

L'éthique appliquée tire son origine des bouleversements sociaux, politiques et technologiques des années 1960. Les philosophes interpellés se sont retrouvés face à des nouvelles questions éthiques et absolument inédites. Par exemple : À partir de quel moment un individu est-il réellement mort? Ou encore, avons-nous le devoir moral de donner nos organes à notre mort? (Provencher, 2008, p. 19). Des interrogations qui invitent à des réponses pratiques plutôt qu'à de la simple spéculation.

L'éthique appliquée est une éthique qui se préoccupe des problèmes concrets, vécus concrètement et dans la réalité concrète. C'est clarifier l'attitude à adopter face à une question absolument concrète qui naît souvent des pratiques sociales et des progrès scientifiques et technologiques. Les champs auxquels ont réfère habituellement sont : la bioéthique, l'éthique de l'environnement, l'éthique des affaires, l'éthique professionnelle. Ainsi que le fait remarquer Prairat (2013, p. 64), réfléchir à l'éthique enseignante relève de droit du champ de l'éthique appliquée. Non pas que l'enseignement soit une question nouvelle et inédite. Le monde de l'éducation évolue sans cesse et il faut l'arrimer aux standards actuels. L'exigence de se professionnaliser implique que l'éthique professionnelle occupe une place de choix dans la formation des enseignants. Ce qui suppose une connaissance approfondie de ce pan de l'éthique appliquée dans son rapport à l'enseignement. Ce qui invite par ailleurs à une maîtrise de l'éthique en général dont l'éthique appliquée n'est qu'un démembrement. Car si l'éthique renvoie autant à la méta-éthique, à l'éthique normative qu'à

⁹⁰ Les énoncés moraux sont-ils des expressions subjectives ou décrivent-ils des états du monde?

l'éthique appliquée, elle n'est pas les trois additionnés. Elle est les trois à la base. Il est donc important que nous revenions sur ce qu'est l'éthique en elle-même et pour elle-même.

Nous commencerons par nous engager dans le travail d'exploration étymologique auquel se livre Clair (2001) au sujet de la polysémie du terme grec *èthos*. Il fait état de deux termes grecs d'apparente contradiction, mais en réalité très proches : *èthos* (habitude) et *èthos* (mœurs et caractère). Si *èthos* se moule à *èthikè* pour signifier la conduite d'un homme tant d'un point de vue moral, social que psychologique, *èthikè arête* désigne à la fois vertu éthique (ou morale) et vertu du caractère. Du coup, la distinction parfois voulue entre éthique et morale s'annule pour rendre compte du caractère d'un homme en société, de son comportement. Mais si le caractère éthique (*èthos*) relève de l'habitude (*èthos*) et se confond ainsi au concept d'origine latine *mos/mores* pour dire usage, coutume, mœurs et maximes, il ne renvoie pas forcément au caractère comme *kharaktèr*⁹¹. Le caractère auquel nous renvoie la réflexion éthique depuis Aristote impose un certain recentrage sémantique. Affirmer qu'éthique vient de *èthos* ou *èthos* : ce n'est pas suffisant pour rendre compte de la profondeur de l'éthique comme concept. *To pan èthos dia èthos* fait remarquer Thomas de Koninck dans une vidéo⁹² intitulée *Aristote*. Littéralement : « Le caractère naît de l'habitude ». Mieux : « Le caractère tire sa formation de l'habitude » (Aristote, 1994, p. 2).

La vertu tout comme le vice sont essentiellement acquis. C'est en « s'exerçant soi-même à la vie » (au sens d'acquérir de l'expérience) que l'on finit par se doter d'une certaine manière de se conduire. L'être humain est principe et générateur de ses actes ainsi que l'est un père pour sa propre progéniture. Ses actes résultent des choix qu'il opère pour lui-même. Aristote (1992 et 2012) précise les choses en distinguant vertu intellectuelle⁹³ (tributaire de l'enseignement reçu) et vertu éthique⁹⁴ (ou morale). Il soutient que la vertu éthique (ou morale) est le résultat (ou produit) de l'habitude. Les concepts *èthos*, *èthos*, *èthikè* et *kharaktèr* méritent alors une attention soutenue dans la saisie organique de ce qu'est l'éthique. Pour comprendre l'éthique, aujourd'hui employée par tous et en toutes circonstances (Billard, 1995), des rapprochements conceptuels parfois hâtifs devraient être évités. Nous partageons la thèse de Clair (2001) : « Le fait d'entrer en philosophie morale par l'examen du concept de caractère, c'est-à-dire d'accorder à ce concept une priorité, donne une certaine orientation à la recherche » (p. 73). La perspective de Ricœur (1996) souvent rappelée

⁹¹ « L'unicité des traits qui déterminent l'être de quelqu'un ou de quelque chose, qui en constituent la marque d'identité » (Clair, 2001, p. 75).

⁹² Vidéo visionnée dans le cadre du cours *ETH-6004 : Théories éthiques* offert à l'université Laval par la Faculté de Philosophie (Patrick Turmel (Professeur responsable) et Christian DJOKO (Tuteur), Hiver 2014).

⁹³ Sont des vertus intellectuelles : la sagesse (aussi appelé savoir ou sagesse théorique), l'intelligence, la prudence (ou sagesse pratique) (Aristote, 2012, p. 91).

⁹⁴ Sont des vertus morales : la libéralité et la modération (Aristote, 2012).

au sujet de la distinction entre l'éthique et la morale ne suffit pas à dissiper tout malentendu. Brandir cette posture ricœurienne comme si tout était accompli ne justifie rien.

Un argument d'autorité du type « a priori, l'étymologie ne nous ait d'aucun grand secours si l'on veut distinguer éthique et morale » ne devrait pas dispenser de chercher. Si l'argument est valable en matière de réflexion philosophique et de contribution intellectuelle, la vérité nous appartient en propre comme exercice du penser par soi-même. Les concepts sont en général liés à des traditions précises et culturellement bien déterminées. Il y a dans un mot l'âme d'un peuple. Si certains échappent malheureusement à la traduction, l'idéal serait de les converser comme tels. On peut traduire *profession* en langue française, mais sa force reste anglo-saxonne. Cicéron (106-43 av. J.-C.) n'était donc pas condamné à traduire le concept grec *éthos* en inventant *moralis* (la morale en latin) pour *ta èthica* ou étude des comportements (Prairat, 2013). En l'absence de toute certitude de traduction, il vaut mieux se garder de traduire. La phrase « L'éthique recommande alors que la morale commande » renferme l'essentiel de la distinction. La Rome étant le « berceau du droit »; la Grèce, grâce à Athènes, une culture d'hommes libres : l'éthique est grecque, la morale est romaine. C'est l'activité libre du sujet qui fonde l'éthique. L'homme se prédestine comme auteur d'une législation qui déborde le rapport de soumission à une extériorité qui le condamne à l'obéissance.

Dans son rapport à l'autre ou éthique, l'homme cesse d'être étranger à son propre comportement comme dans un régime de droit positif ou absolu. L'autonomie de la volonté à la Kant (1792) nous paraît être une belle illustration de cet *éthos* grec. Il s'agit d'un affranchissement de l'homme par rapport à une extériorité encombrante par l'exercice de son droit naturel à légiférer. Indépendamment de toute propriété des objets du vouloir, l'autonomie de la volonté est cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi (Kant, 1792, p. 49). La loi pratique ou principe objectif est le résultat de la maxime ou principe subjectif. L'homme n'agit plus conformément au devoir comme Eichmann qui fit outrage aux kantien en prétendant avoir vécu toute sa vie selon les préceptes moraux de Kant et, particulièrement selon la définition kantienne du devoir (Arendt, 1966, p. 256). Il n'avait certainement pas perçu qu'agir par devoir et agir conformément au devoir ne signifie pas exactement la même chose chez Kant. Il ne s'agit pas d'obéir aux lois. En fait, Eichmann a probablement manqué de distinguer *Autonomie* et *Hétéronomie*, deux concepts clés de la morale kantienne. L'autonomie est un principe de la dignité de la nature humaine et de toute nature raisonnable qui n'est pas lié aux sentiments, aux impulsions et aux inclinations. Elle repose uniquement sur la nécessité objective d'une action en vertu de l'obligation ou devoir (Kant, 1792).

Le devoir consiste non plus à obéir aux ordres extérieurement donnés, mais à faire preuve de rationalité dans son action. L'obligation ou *obligatio* dont il est question chez Kant (1997) est *necessitatio* et non *necessitas*. Elle est nécessité et non nécessité (Langlois (1997, p. 90). Elle n'est pas une action nécessaire. Elle est nécessité en tant que nécessaire contrainte ou impératif catégorique. C'est une proposition pratique synthétique et non hypothétique⁹⁵. Elle conditionne la loi. C'est le principe de toute moralité : la raison pure pratique légiférant à partir de la *Bonne volonté*. Une action juridique se distingue alors d'une action éthique. Une action peut être conforme à la loi, posséder la *rectitudo juridica* et être pourtant contraire à l'intention, à la *rectitudo ethica*. On peut ainsi poser la définition kantienne de l'éthique. C'est la philosophie de l'intention et philosophie pratique en même temps : « Les intentions sont les principes de nos actions et ce qui relie celles-ci aux motifs » (Kant, 1997, p. 168). La moralité d'une action dépend de la bonté intrinsèque de l'action. Si une action est associée à quelques mobiles extérieurs comme la contrainte par exemple, elle est juridique ou autre. Sauf éthique. L'*Éthique* est une science au même titre que la *Physique* ou la *Logique* selon Kant (1792).

De même que la *Physique* étudie les lois de la nature, l'*Éthique* étudie les lois de la liberté. Son autre nom est *Philosophie morale* qui se divise en *Anthropologie pratique* et en *Morale*. Il n'y a pas lieu de confondre *Éthique* et *Morale* chez Kant. La *Morale* est un aspect de l'*Éthique* comme partie rationnelle de la *Philosophie morale*, la partie empirique étant l'*Anthropologie pratique* ou *Philosophie pratique*⁹⁶. La *Morale* est la partie pure sur laquelle repose toute *Philosophie morale* ou *Éthique*. C'est dans sa nature de commander. C'est elle qui donne à toute prescription son caractère obligatoire et universel. L'*Éthique* est liée à une rationalité en œuvre : « Une philosophie de la bonne intention et non seulement de la bonne action » (Kant (1997, p. 169). L'*Éthique* est philosophique en tant qu'*Anthropologie pratique* ou réflexion critique sur l'agir humain. Le statut de l'intention chez Kant devient ainsi incontournable dans la définition même de l'éthique, décisif dans sa distinction avec la morale au sens qu'en donnerait Durkheim (1950) par exemple : une affaire sociale. La morale est liée aux mœurs du groupe. Il n'existe pas de peuple sans morale. Celle-ci est déterminée par les conditions dans lesquelles il vit (Prairat, 2009). Elle résulte des rapports que les membres d'une communauté entretiennent entre eux depuis toujours.

⁹⁵ À l'image de la Géométrie qui donne des règles strictes sans se demander si l'homme peut ou non les appliquer et les observer, la loi morale ne doit pas être indulgente et s'accommoder aux faiblesses humaines (Kant, 1997).

⁹⁶ La philosophie pratique se distingue de la philosophie théorique dont l'objet est essentiellement la connaissance. Philosophie de l'agir, la philosophie pratique s'occupe de la conduite humaine. C'est en cela même qu'elle se veut être une Anthropologie pratique. Elle renvoie en effet aux actions libres et à la libre conduite. Par conduite, Kant (1997, p. 170) entend la manière et la forme des mœurs c'est-à-dire l'ensemble intégré de nos attitudes au quotidien en société.

La société est condition de toute moralité. Résumons cette thèse durkheimienne à travers ces quelques remarques (Durkheim, 1950, p, 86) :

- 1) Une morale est toujours l'œuvre d'un groupe et ne peut fonctionner que si ce groupe la protège de son autorité;
- 2) La morale est faite de règles qui commandent aux individus, qui les obligent à agir de telle ou de telle manière, qui imposent des bornes à leurs penchants et leur défendent d'aller plus loin;
- 3) Dans la mesure où l'individu est abandonné à lui-même, dans la mesure où il est affranchi de toute contrainte sociale, il est affranchi aussi de toute contrainte morale. Moralité et société sont indissociables.

Dans cette perspective durkheimienne de la moralité, la solidarité devient nécessaire : « La morale commence là où commence l'attachement à un groupe, quel qu'il soit » (Durkheim, 2004, cité par Paugam, 2015, p. 4). C'est dans et par le groupe que se réalise une action morale. C'est dans la société que la morale s'enracine. Un être moral est un individu solidaire du groupe. Un rapport de subordination de l'individu au groupe qu'établit Durkheim (1950) qui ne peut constituer pour Kant (1997) qu'un fondement empirique externe d'un système éthique. Par conséquent, c'est une moralité problématique parce qu'elle repose sur la *nécessité* et non sur la *nécessitation*. Mais, Durkheim (1950) a eu le mérite de théoriser la question morale comme solidarité au groupe, respect de ses engagements vis-à-vis des autres membres de la société. Une action est morale parce qu'elle est sociale. C'est une orientation explicitement donnée de la morale : soumission de l'individu à la société. À l'opposé, l'orientation kantienne d'une morale comme fondation de l'éthique suppose que l'éthique reste à la base une activité propre du sujet. C'est une œuvre de la rationalité en mouvement. La morale oblige extérieurement, empiriquement alors que l'éthique oblige intérieurement, à partir de soi-même⁹⁷.

La morale donne son caractère d'obligation à l'éthique, mais elle n'est pas l'éthique. Le caractère moral ou moralité d'une action dépend toujours de l'autonomie de la volonté. L'excellente leçon de Durkheim (1950) sur cette distinction problématique entre éthique et morale, c'est l'opportunité de définir la morale : le rapport de l'homme à une instance supérieure qui lui impose des règles de conduite. La société chez Durkheim, la raison chez Kant, l'État chez Hegel, la Nature naturante chez Spinoza⁹⁸, etc. La morale n'a jamais été loin de l'obéissance. Celle-ci peut parfois se masquer en respect quand la contrainte ne nous donne pas le choix de désobéir. Cependant elle finit souvent

⁹⁷ La terminologie adéquate devient morale kantienne et non éthique kantienne. La morale est obligation, nécessité. L'éthique est liberté, choix. La possibilité d'une éthique kantienne suppose le rapport à l'autonomie de la volonté et reste suspendue à ce niveau.

⁹⁸ Le texte de Spinoza n'en est pas moins intitulé *Éthique*.

par s'abîmer en religion révélée ou non, à un rapport à Dieu ouvert ou pas, à une transcendance ou à une immanence transcendante ou pas. Kant (1997) n'y échappera pas forcément⁹⁹. Si les questions auxquelles l'éthique et la religion répondent se distinguent respectivement en *Que dois-je faire?* et *Que m'est-il permis d'espérer?* C'est dans la religion que toute moralité trouve son accomplissement eu égard à son objet (Kant, 1997, p. 177).

La religion est présente et demeure associée à l'esprit de la morale chez Kant. Bergson (1932) ne s'en écarte pas : « Qu'on interprète la religion d'une manière ou d'une autre, qu'elle soit sociale par essence ou par accident, un point est certain, c'est qu'elle a toujours joué un rôle social » (p. 5). Une chose est d'insister sur le rôle social de la religion, une autre est de croire que l'obligation sociale relève d'une « expérience mystique ». En effet, chez Bergson (1932), l'obligation sociale n'est pas qu'une affaire de solidarité ou de nécessité mécanique. Si les hommes sont sociaux, donc moraux, ce n'est pas le fait d'être intégré au groupe. Encore moins l'expression d'une rationalité en œuvre puisque l'essence de l'obligation est autre chose qu'une exigence de la raison (Bergson, 1932, p. 18). Cette autre chose est cet ordre impersonnel auquel tout être humain est irrémédiablement condamné à obéir. Probablement Dieu puisque c'est seulement à travers Dieu, en Dieu, que la religion convie l'homme à aimer le genre humain (Bergson, 1932, p. 27). Anscombe (1958) aurait eu alors raison lorsque critiquant une orientation actuelle de la philosophie morale, elle voit dans la notion de devoir moral un lien avec l'ordre divin. La question est : Comment justifier l'obligation morale alors que Dieu comme source n'est remplacé par aucune autre instance législatrice? (Canto-Sperber, 1994, p. 85).

Il y a dans cette question un soupçon qui pèse sur le rapport de l'obligation morale à quelque chose d'énorme ou plutôt d'indéfini qui pèse sur l'homme pour paraphraser (Bergson, 1932). Dans sa nature même, la morale entretient un lien intime tantôt explicite tantôt masqué avec une réalité hautement supérieure qui influence les comportements humains. Cela pourrait relever de la mentalité mythique et religieuse. Pourtant, parler de morale, c'est entrer en dialogue avec quelque chose qui nous écrase de tout son poids. Ce qui la distingue du projet éthique. Dans ce sens, nous partageons l'analyse de Renaut (2010, p. 37) abordant le rapport entre conscience et communication chez Habermas :

- 1) L'expérience morale est cette expérience où le choix de ce que je fais me confronte à moi-même;

⁹⁹ Pour Schopenhauer puis Nietzsche, l'éthique de Kant n'est qu'une théologie masquée (Billier, 2010, p. 192). Il y a un fond de vérité dans cette conception puisque la morale kantienne trouve son achèvement dans la religion en tant que ce qui la prolonge.

- 2) L'expérience éthique est cette expérience où le choix de ce que je fais engage d'emblée le rapport aux autres.

Le « renouveau de l'éthique » s'effectue surtout avec Blondel (2000) qui pose d'emblée que la morale est elle-même déjà un problème¹⁰⁰. L'immoralité serait de croire qu'une morale fondée sur des valeurs éternelles existe de tout temps. L'auteur de *Généalogie de la morale* (Nietzsche, 2010) devrait s'en souvenir. *Par-delà bien et mal* (Nietzsche, 2000), c'est vivre autrement le bien et le mal. L'axe axiologique reste pendant. La morale se définit ainsi comme un hymne à la liberté plutôt qu'un appel à être fondamentalement vertueux. Dans le fond, la morale reste éthique en tant que morale du second regard. Elle se distingue de la morale du premier regard ou morale de l'attachement aux principes et de l'inviolabilité des règles. Elle prend toujours en compte le contexte sociohistorique et la complexité humaine, sans exclusivement se borner à la distinction entre le bien et le mal (Jeffrey, 1999, p. 49). Chaque peuple a sa morale. Elle exprime son éthique.

Il faut dès lors envisager la distinction entre l'éthique et la morale sous l'angle d'un organisme vivant et de son principe de vie. La morale ne peut plus désormais apparaître sous le mode d'une somme de réponses ou de règles confirmées. C'est un ensemble de questions. La morale, c'est ce qui fait problème. Nous faisons nôtre cette assertion de Blondel (2000) : « Traiter du problème moral implique que la morale soit considérée comme un problème » (p. 7). La morale est un projet éthique. C'est une réflexion permanente sur un certain nombre de valeurs à promouvoir en société. L'éthique doit être considérée au sens qu'en donne Ricœur (1990) : une visée. Mieux, c'est un trajet (Grand-Champs, 2002). C'est ce qui est estimé bon et non ce qui s'impose comme obligatoire au sens de la norme et du règne des règles inviolables. Aussi, s'il ne faut pas exagérer la différence de sens entre l'éthique et la morale qui peuvent être dans la plupart des cas employés indifféremment (Canto-Sperber et Ogien, 2004), il ne faut pas non plus se garder de les dissocier parfois. Considérant que l'*èthos* grec n'a aucune équivalence en terme unique dans notre vocabulaire actuel (Droit, 2009, p. 13), nous nous gardons d'associer *èthikè* à *moralia*¹⁰¹.

L'*èthos* est un savoir philosophique au même titre que la *Physique* et la *Logique*. C'est une œuvre de Zénon de Citium qui divisa la *Philosophie* en trois parties principales (Droit, 2009, p. 62).

¹⁰⁰ La morale n'est ni un dogme ni un ensemble de valeurs éternelles, mais un problème (Blondel, 2000, p. 2).

¹⁰¹ Le mot moral s'est imposé d'une façon privilégiée dans un Occident marqué à la fois par la langue latine et le christianisme de tradition catholique. Par ailleurs, le mot éthique referra surface à partir du Moyen-Âge et s'imposera petit à petit dans l'aire d'influence du protestantisme (Gaudette, 1989, p. 26-27). Ainsi, on a pu avancer les concepts théologie morale, version catholique de l'éthique et éthique théologique, doctrine morale protestante. On pourra également apprécier, chacun à l'aune de ses convictions intimes, la distinction non moins épistémique qui peut être établie entre morale catholique et éthique protestante.

- 1) Comment marche le monde de la nature et des corps (Physique);
- 2) Comment s'organisent les phrases et les raisonnements (Logique);
- 3) Comment se règlent nos comportements et nos actions (Éthique).

Kant (1792) conserve cette division en l'état. Husserl (2009)¹⁰² parle de l'*Éthique*, la *Logique* et l'*Esthétique* comme étant des disciplines philosophiques normatives qui se préoccupent chacune respectivement du bien, du vrai et du beau. À propos particulièrement de l'*Éthique* et de la *Logique*, Husserl (2009, p. 89) pose un parallélisme de forme : « Le conflit au sujet de l'Idée d'un bien en soi a son parallèle dans le conflit au sujet de l'Idée de la vérité en soi ». La difficulté de s'entendre unanimement sur ce qui est bien ou plus précisément sur la nature du bien peut être assimilée à l'incapacité des hommes à s'accorder sur une vérité unique et valable pour tout le monde. Le bien comme le vrai est protéiforme. Müller (1998) a raison : L'éthique se dit aujourd'hui au pluriel (p. 17). Une pluralité qui n'affecte pas le souci éthique ou souci des autres. L'éthique se fonde sur une tension vers le bien, vers ce qui peut être moralement accepté par tous et pour tous. Elle parle le langage de la liberté sans se perdre dans des réflexions achevées et toujours limitées, voire orientées sur le bien ou le mal, le juste et l'injuste. L'éthique doit questionner le tout de la norme. Plus qu'une éthique, nous revendiquons « notre éthicologie ». Est-ce bien ou mal? Est-ce juste ou injuste? Là n'est plus la préoccupation morale.

L'actualité éthique c'est : Qu'a-t-on fait du bien et du mal? Le juste est-il toujours juste et l'injuste injuste dans l'ordre de la justice comme valeur? Le contractualisme rawlsien et le procéduralisme habermassien deviennent utiles pour penser cette tension vers le bien. Mais parce qu'humain, le contrat peut reposer sur des bases fragiles. Vu que certains participants peuvent toujours se jouer des règles, la procédure peut manquer de consistance en soi. Dès lors, nous invitons à une éthique du face-à-face renouvelée sans cesse par la présence, par le visage de l'autre comme épiphanie. Si les concepts éthique et morale se frottent mutuellement dans l'ordre de la définition étymologique, l'éthique s'en détache comme philosophie première en tant que fondamentalement souci de l'autre. La polysémie du terme grec *èthos* pourrait servir à ce sujet. Si le caractère naît de l'habitude, c'est parce que le rapport à l'autre est premier. Il n'est donc pas étonnant que les spécialistes de philosophie morale ne s'entendent pas toujours sur la répartition du sens entre morale et éthique (Ricoeur, 1996). Notre positionnement sur cette distinction problématique entre éthique et morale peut se résumer ainsi qu'il suit : L'éthique est un problème moral et la morale est le problème de l'éthique. Notre souci de distinction n'est pas nécessairement un souci de rupture.

¹⁰² Qui est dans un projet de « fondation d'une philosophie scientifique » (Husserl, 2009, p. 73).

Ce n'est pas parce que Ruwen Ogien, Marcel Conche, Max Scheler, Emmanuel Lévinas ou encore Vladimir Jankélévitch pensent que morale et éthique désignent le même domaine de réflexion (Prairat, 2009, p. 16) que les termes éthique et morale veulent toujours dire la même chose. Les auteurs susmentionnés ne sont certainement pas des apologues d'une pensée unique. À coup sûr, ils ne dispensent pas de penser autrement le rapport entre éthique et morale sous un tout autre rapport. Cicéron aurait pu se passer de traduction et garder le terme grec en héritage¹⁰³. En outre, si l'éthique oscille aujourd'hui entre maximalisme et minimalisme (Ogien, 2007, p. 16-17), ces deux pôles de la moralité humaine ne sont pas nécessairement à même de rendre compte de la richesse des concepts éthique et morale en eux-mêmes. Il serait réductionniste de penser que maximalisme moral et minimalisme moral soient toujours en mesure d'éponger la distinction problématique, voire polémique entre éthique et morale. C'est une possibilité qui n'annule aucune autre.

Aussi, nous gardons le débat ouvert à travers ces quelques remarques de Prairat (2007) :

1) L'éthique, c'est la morale.

Éthique et morale désignent autant un ensemble des règles de conduite auxquelles chaque être humain est tenu de se conformer que la justification y afférente.

2) L'éthique se distingue de la morale.

L'une et l'autre ne répondent pas aux mêmes interrogations. Qu'est-ce que la vie bonne? Pour l'éthique. Quel est mon devoir? S'interroge la morale. L'éthique est fondée sur le *telos* (la fin, le but en grec). La morale est du domaine de la *deonta* (les devoirs en grec). L'éthique, dans sa démarche originale et singulière, recommande. La morale, en tant qu'instance contraignante, commande.

3) L'éthique supplante la morale.

L'éthique est un essai de théorisation de la morale. C'est la science de la morale en tant que discours, réflexion. Elle est philosophie de la morale. Méditation première dont la tâche est méta-éthique : élucidation de l'éthique normative. L'éthique comme philosophie éthique¹⁰⁴.

¹⁰³ L'éthique ne va pas sans la liberté. S'il est aujourd'hui reconnu qu'à Athènes, l'individu était asservi à la suprématie du corps social, il convient également de noter que cette cité accordait à ses citoyens infiniment plus de liberté individuelle que Rome et Sparte. C'est ce que Constant (2010) appelle liberté des Anciens ou la participation du peuple au pouvoir collectif est active et constante : « [Celui-ci] fait les lois, examine la conduite des magistrats, somme Périclès de rendre ses comptes, condamne à mort tous les généraux qui avaient commandé au combat des Arginuses » (p. 20). Une telle liberté se distingue de la nôtre dite liberté des modernes ou jouissance paisible de l'indépendance privée, voire montée accrue de l'individualisme.

¹⁰⁴ La philosophie éthique consiste simplement à dire que les concepts éthiques sont des pseudo-concepts et par conséquent inanalysables (Ayer, 1956, p.157).

4) L'éthique, c'est l'aiguillon de la morale.

Subversive, puissance de renouvellement qui empêche la clôture et le sommeil dogmatique de la morale, l'éthique stimule la morale. Elle évite à cette dernière de tomber dans le durcissement. C'est une intuition qui déborde la positivité des normes. L'éthique comme philosophie de l'éthique.

Libre à chacun de se positionner sur cette distinction problématique. Le quatrième énoncé de Prairat (2007) nous paraît beaucoup plus proche de ce que nous soutenons. L'éthique est une discipline autonome dont l'objectif est le questionnement perpétuel du projet moral. C'est un savoir à la croisée des savoirs. Ne pouvant occulter la dimension philosophique qu'elle incarne depuis la Grèce Antique, l'éthique est une réflexion critique qui n'a rien d'une règle. Elle ne constitue pas un instrument de contrôle ou outil de gestion en tant que tel (Bibeau, 2011). À l'opposé, c'est une métamoralité, une interrogation, un questionnement des pratiques (Verdier, 1999). Elle tend toujours à répondre à la question : Quelle est la meilleure décision à prendre dans une situation d'angoisse générée par un conflit de valeurs? Une interrogation dont la réponse ne dispense pas de proposer quelques balises. L'éthique est un outil d'aide à la décision (Desaulniers et Jutras, 2012). À ce propos, éthique et droit ont un dessein commun : le respect de la valeur de la personne humaine.

Sauf que, si la règle de droit¹⁰⁵ est nécessaire et utile à la vie sociale autant que l'est la règle morale¹⁰⁶, la première se détache de la seconde du point de vue de la sanction. L'autorité publique sanctionne dans le cadre de la règle de droit; la conscience individuelle ou collective, pour la morale (Aubert, 1979). Pourtant éthique et droit se côtoient régulièrement dans le conséquentialisme, le déontologisme et l'éthique des vertus. Examinons cela.

5.2.2. Les trois principales approches des questions éthiques aujourd'hui

Pour aborder un problème moral¹⁰⁷, on a souvent recours à deux grammaires éthiques¹⁰⁸ : les grammaires téléologiques (du grec *telos*, la fin, le but) et les grammaires déontologiques (du grec *deonta*, les devoirs). Les premières, inspirées par Aristote, se proposent de répondre à la question : Qu'est-ce que la vie bonne? Les secondes, tournées vers Kant, se demandent : Que dois-je faire? Toutefois, si cette distinction par convention (Ricœur, 1990) a toujours été considérée comme étant

¹⁰⁵ Une règle obligatoire et sanctionnée par l'autorité publique (Aubert, 1979, p. 7).

¹⁰⁶ La règle morale tend à la perfection de l'individu et à l'épanouissement de sa conscience (Aubert, 1979, p. 10). Pas seulement de sa conscience. Il faut également considérer qu'il y a identité entre le bien de l'individu et celui de la cité, plus beau et plus divin (Aristote, 2012, p. 38).

¹⁰⁷ Un problème moral est une préoccupation que soulève une question éthique. Une question éthique est une difficulté liée au problème moral. C'est une question qui gravite autour des idées du bien et mal, du juste et de l'injuste.

¹⁰⁸ Le concept est de Mark Hunyadi, intervenant dans le cours « *Théories éthiques* » (ETH-6004Z1) de la faculté de Philosophie de l'Université Laval, Hiver 2014.

de la plus haute importance en philosophie morale (Ogien, 2007), elle reste fragile et sujette à caution. Une telle dichotomie née avec Rawls (1971) interpellera certains héritiers d'Aristote qui contestent la division de l'éthique en seulement deux types de théorie : le type déontologique et le type téléologique. C'est le cas d'Anscombe (1958) qui refuse cette opposition entre les théories déontologiques, accordant la priorité au juste, et les théories téléologiques, donnant la priorité au bien, classant la pensée d'Aristote parmi les secondes (Billier, 2010, p. 223).

En vérité, il n'y aurait pas cassure nécessaire entre d'un côté des éthiques du juste liées à Kant et de l'autre des éthiques du bien incarnées par Aristote. Un positionnement que nous partageons si l'on veut réellement évaluer la richesse et l'actualité de l'éthique des vertus¹⁰⁹. Une conception rigoriste de l'opposition entre théories déontologiques et théories téléologiques en philosophie morale ne peut relever que d'une coupure étiquette. S'en tenir à une telle dichotomie, c'est mettre en péril toute la fécondité même de l'éthique aristotélicienne. C'est manquer l'essentiel du projet éthique d'Aristote depuis *Éthique à Nicomaque*. En effet, si l'on considère qu'il y a identité entre le bien de l'individu et celui de la cité (Aristote, 1990, p. 35), la recherche d'un bien propre et en propre¹¹⁰ n'est pas le but ultime de l'action humaine. Ce n'est point sa destinée en soi. Chez Aristote, c'est la politique qui préoccupe l'éthique. Si la fin de la politique est le bien proprement humain (Aristote, 1990), la fin de l'éthique est politique. Nous n'affirmons pas exactement que la fin de l'éthique est la politique comme telle. On ne fait pas d'abord l'éthique pour faire de la politique. Ce que nous essayons de défendre, c'est que l'éthique d'inspiration aristotélicienne vise un bien proprement humain et non plus seulement un bien proprement individuel. C'est par-dessus tout un bien proprement politique que l'homme vise à travers l'exercice de la vertu.

C'est le bien de la cité qui est la fin de l'action humaine, chez Aristote. Le bien qui est en jeu dans la notion de *souverain bien* n'est pas un bien pour soi qui se ferme à l'exigence du politique. Certes le bonheur est à la base une orientation proprement individuelle puisqu'il résulte décidément d'un travail personnel sur soi. Cependant, ce que les hommes semblables à des archers qui ont une cible sous les yeux (Aristote, 1990, p. 34) visent : c'est le bien à deux ou le bonheur d'être à deux c'est-à-dire le bien-être de la cité. Dès lors, une cassure nette entre téléologie et déontologie pour traiter de l'éthique d'Aristote est moins ouverte sur ce que peut la perspective aristotélicienne de l'éthique. C'est refuser de voir qu'éthique et politique chez Aristote sont indissociables d'un point de vue

¹⁰⁹ La vertu n'est pas un caractère achevé en lui-même. C'est le fruit d'un travail constant sur soi. Aristote (1990, p. 99) écrit : « La possession de la vertu naît de l'accomplissement répété des actes justes et répétés ». C'est le fruit de l'expérience. On ne naît pas vertueux. On vient à l'être de par ses propres actes au quotidien. La justice et la modération supposent que l'on sache faire des choix équitables.

¹¹⁰ Un bien personnel et purement personnel c'est-à-dire dont l'objectif n'est pas que de se satisfaire soi-même seulement.

pragmatique. Appréhender et sauvegarder le bien de la cité : telle est la tâche manifestement plus importante et plus parfaite qu'Aristote (1990) assigne à l'éthique. Il s'agit de veiller à cette forme spéciale de justice qu'il appelle l'équitable. Ce dernier est bon comme le juste. Cependant, c'est le meilleur des deux. Un homme équitable n'est pas qu'un homme juste au sens où il s'en tient à ses seuls droits. C'est un homme qui a tendance à prendre moins que son dû, bien qu'il ait la loi de son côté (Aristote, 1990, p. 268).

Contre l'égalité arithmétique¹¹¹ de la justice commutative, le principe même de la justice distributive au sens où elle se préoccupe de la valeur des personnes et des mérites inégaux est posé dans l'équitable. Aussi, distinguer carrément bien et justice dans le projet politique d'Aristote, c'est ne pas comprendre qu'éthique et politique constituent le socle même de la dimension politique de la justice comme équité¹¹². Comment envisager une justice redistributive si la justice distributive n'est elle-même pas déjà posée en amont comme concept inaugural? La dichotomie rawlsienne mérite un tout autre regard. C'est tout le projet de la philosophie morale que nous ne pouvons pas exposer de manière éclairée. Nous nous contenterons ici de rappeler les options normatives auxquelles les hommes font référence lorsque survient un problème moral¹¹³, un dilemme éthique¹¹⁴.

5.2.2.1. Le conséquentialisme

Le conséquentialisme se range régulièrement parmi les éthiques téléologiques¹¹⁵. C'est un terme récent que l'on doit à Elizabeth Anscombe (1919-2001), pourtant farouche opposante à une telle perspective (Prairat, 2013, p. 2). Il désigne un corps de doctrines qui mesure la moralité d'une action ou d'une décision à partir de ses conséquences. Dit autrement, ce sont les conséquences d'une action ou d'une décision qui déterminent la valeur morale de cette action ou de cette décision (Provencher, 2008). Agir en fonction des conséquences : voilà ce qui caractérise a priori tout conséquentialisme. Il y a au centre du conséquentialisme, peu importe la variété¹¹⁶, l'idée même des

¹¹¹ « À chacun sa part. Abat les différences ». Le contraire : « Aux personnes inégales, des parts inégales ». L'inégalité comme critère de justice dans la distribution ou répartition des biens. Le vulnérable devrait mériter plus d'attention. On ne peut pas donner autant aux riches qu'aux pauvres.

¹¹² L'équitable, tout en étant juste, n'est pas le juste selon la loi, mais un correctif de la justice légale (Aristote, 1990, p. 267).

¹¹³ Un problème moral renvoie à une situation de tension née d'un comportement contraire à une norme communément admise.

¹¹⁴ Un dilemme éthique suppose une difficulté réelle de choisir en situation.

¹¹⁵ Les éthiques dites « téléologiques » jugent la moralité d'une action en fonction de sa conformité à un certain *telos*, à une fin dernière à atteindre tel un archer et sa cible.

¹¹⁶ Provencher (2008, p. 10) souligne qu'à côté d'un conséquentialisme éthique, celui dont nous parlons, on peut également enregistrer des conséquentialismes non nécessairement éthiques tels que le conséquentialisme esthétique et le conséquentialisme épistémologique. Au sujet du premier type de conséquentialisme, un agent évalue les conséquences de son action ou de sa décision en fonction de leur capacité à embellir le monde. Pour le second, un agent évalue les conséquences de son action ou de sa décision en fonction] de leur capacité

conséquences en termes de calcul des avantages et des inconvénients d'une action comme dans le *dilemme du tramway* où l'on se demande s'il est préférable de tuer cinq personnes ou une seule.

Dans la plupart des cas, les conséquentialistes s'appuient sur trois principes :

- 1) Le plus grand bonheur pour le plus grand nombre;
- 2) Le moindre mal;
- 3) Maximiser les bienfaits.

Conséquentialisme et téléologisme peuvent certainement être dissociés en un certain sens. Cependant, le but est fondamentalement le bien du plus grand nombre. Le bien individuel chez Aristote n'est jamais à proprement parler un bien pour soi-même. C'est le bien de la cité donc en vue du plus grand nombre. C'est un bien propre qui participe au rayonnement de la politique. Par ailleurs, la réflexion par rapport au conséquentialisme pourrait évidemment être menée à partir de la notion de calcul. Mais il y a surtout le *telos* comme base commune de l'évaluation de l'action morale. L'idée d'un *telos* est rendue explicite et précisée par Aristote (1990, p. 2) dans cet énoncé : « L'art médical a pour fin la santé, l'art de construire des vaisseaux le navire, l'art stratégique la victoire, et l'art économique la richesse ». La fin devient ce pour quoi une chose ou un être existe dans le monde. C'est sa raison d'être. Une stratégie qui n'apporte pas de victoire n'est plus stratégie, n'est pas stratégique. Le chauffeur du *tramway* devrait normalement pouvoir s'en sortir seul en tant qu'agent moral capable de délibérer sur ce qui est bien ou pas. Le conséquentialiste choisirait certainement le plus grand nombre : sauver cinq personnes. Mais tuer une personne au profit de cinq autres : est-ce là le plus grand bien?

Dans l'orientation conséquentialiste de l'éthique, la finalité de l'action humaine tient beaucoup plus aux conséquences prévisibles ou présumées de cette dernière. Entendons par conséquence, tout ce qui résulte de l'acte commis, de manière directe et indirecte (Prairat, 2013). C'est tout ce qui pourrait arriver directement ou indirectement par la faute d'un individu, du fait de son action ou de sa décision. D'un point de vue moral, les conséquences deviennent l'unique critère de jugement en éthique. Ce qui compte c'est l'amélioration du monde voire sa non-dégradation. La pureté morale de chacun en particulier importe peu. Quel est le meilleur état du monde? (Ogien, 2007, p. 62) se

à augmenter la connaissance dans le monde. Qu'il s'agisse du conséquentialisme éthique ou de tout autre, l'évidence c'est l'exigence d'un critère clairement établi dès le départ et sur lequel on évalue les conséquences d'une action ou d'une décision. C'est certainement pour cette raison que l'utilitarisme est la doctrine conséquentialiste la plus connue et la plus importante (Prairat, 2013). Les conséquences sont évaluées en fonction d'un critère moral explicitement donné à savoir l'utilité c'est-à-dire le plaisir ou bien-être que procure une action ou une décision au « plus grand nombre ».

demande toujours tout conséquentialiste. La réponse à cette interrogation ouvre à deux postures de type conséquentialiste : les utilitarismes et les éthiques de la responsabilité. Toutefois, alors que les utilitarismes se fondent sur une évaluation quantitative des conséquences, les éthiques de la responsabilité s'inscrivent dans la logique d'une évaluation qualitative des conséquences.

En fait, si les utilitarismes prônent pour une maximisation des conséquences bénéfiques d'une action ou d'une règle, les éthiques de la responsabilité invitent surtout à regarder si de telles conséquences contribuent à améliorer qualitativement l'existence humaine. Par exemple, lorsque l'on pose des règles ou des interdits aux enfants, l'on ne vise pas déjà à maximiser une quantité importante de bonheur ou de bien-être en termes d'accumulation. Ce que l'on recherche a priori, ce sont les conditions d'une intégration sociale réussie.

L'utilitarisme correspond à deux intuitions fondamentales :

1) Le bien-être humain est très important.

C'est une devise de bon sens. Car nul ne devrait normalement constituer un obstacle à l'épanouissement social d'un individu, entraver le bonheur de tout homme. Le principe de l'utilité sur lequel se fonde l'utilitarisme énonce que : « Le bonheur de la communauté est le bien suprême à viser et le critère ultime en matière de morale et de législation ». C'est la règle essentielle.

2) Toute action ou toute décision doivent moralement être évaluées en fonction de leur conséquence sur le bien-être humain.

La qualité morale d'un acte se mesure à l'aune de son impact sur le bien-être humain. Une action ou une décision qui ne contribuent pas voire ne favorisent pas le bien-être humain est anti-éthique.

Les éthiques de la responsabilité concernent l'éthique de la responsabilité proprement dite et le principe de précaution. L'éthique de la responsabilité chez Weber (1959) s'oppose à l'éthique de la conviction qui consiste à faire son devoir, abstraction faite des conséquences. Or il faut bien que l'éthique absolue s'occupe désormais des conséquences. C'est une obligation à la Kant : « Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes » (Weber, *ibidem*, p. 187). Nous devons toujours en évaluer les répercussions possibles pour la postérité. D'un impératif kantien on devrait pouvoir parvenir à un impératif jonassien de type : « Agis de façon que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur terre » (Jonas, 1990, p. 40). En d'autres termes, comportons-nous de telle sorte que nos actions ne compromettent pas nos vies propres et celle des générations futures. Plus qu'un conséquentialisme, cet impératif jonassien est un déontologisme : l'avenir de l'humanité comme première obligation du

comportement collectif humain à l'âge de la civilisation technique devenue toute puissante *modo negativo* (Jonas, 1990, p. 261). Qu'entendre par déontologisme?

5.2.2.2. *Le déontologisme*

Le terme déontologisme vient de déontologie, dérivée du grec *deonta*, devoir et *logos*, étude, discours ou science. Étymologiquement, la déontologie est l'étude du devoir. Elle implique l'idée de devoir à accomplir (Gaudette, 1989). C'est ce que l'on retient de Bentham (1834). Le problème, c'est ce que Durand (2011) appelle ambigüité des traductions pour désigner la confusion qui règne entre éthique et déontologie. *A code of ethics* renvoie plutôt à code de déontologie qu'à un code d'éthique, le terme éthique n'ayant pas d'équivalent en anglais. *Deontology* suppose la philosophie de Kant¹¹⁷ et de ses héritiers¹¹⁸ (Durand, 2011). La déontologie est un système de morale fondant la bonté morale de l'agir sur des valeurs ou des maximes comme bonnes en soi, abstraction faite des conséquences concrètes possibles (Gaudette, 1989). La moralité d'une action est fonction du respect des obligations a priori. Le refus voire le déni délibéré des conséquences devient le fondement même du déontologisme ou exigence du devoir. Une phrase qui résume l'essentiel de cette doctrine vient de Prairat (2013) : « Le déontologisme se moque des conséquences » (p. 65). Formule qui dit tout du rapport du déontologisme au conséquentialisme et à l'éthique des vertus. Elle rappelle la nature du déontologisme : la priorité au devoir. L'impératif catégorique devient la règle de base.

Il y a au fond d'un tel impératif l'idée développée par Kant d'agir par devoir et non agir conformément au devoir. Le devoir est nécessité et non nécessité. Or toute nécessité morale est absolue chez Kant (1997, p. 92). Du coup, les conséquences importent peu. De là vient l'idée des normes a priori. Il s'agit précisément des normes qui s'imposent indépendamment des conséquences et sans égard pour des circonstances et des situations à chaque fois singulière. Peu importe les conséquences, l'agent moral doit toujours agir par devoir ou agir par liberté. Billier (2010) écrit à ce sujet : « En principe, la déontologie est par définition anti-téléologique, puisqu'elle nous demande de respecter ou d'honorer des règles, et non de promouvoir un bien » (p. 169). S'il

¹¹⁷ Philosophie de la philosophie, philosophie de l'homme, philosophie de la raison, la philosophie de Kant se propose globalement de répondre aux questions suivantes : *Que puis-je savoir?* (Métaphysique) *Que dois-je faire?* (Morale) *Que m'est-il permis d'espérer?* (Religion) *Qu'est-ce que l'homme?* (Anthropologie), interrogation ultime qui englobe les trois premières et dont la réponse doit couronner la philosophie (Dekens, 2011; Lequan, 2001). C'est un criticisme qui n'a rien d'un scepticisme (Dekens, 2001). Par critique, il faut entendre l'exercice par lequel la réflexion détermine la frontière entre les domaines possibles de la rationalité : la raison pratique peut se permettre (la loi morale, loi sainte et inviolable de notre humanité, qui n'est pas du ressort du sentiment, mais de la raison (Lequan, 2001)) ce qui est interdit à la raison théorique (le noumène ou la chose en soi) (Dekens, 2001, p.8).

¹¹⁸ On pourrait entre autres kantien et néo-kantien citer John-Rawls, Thomas Nagel, Alan Gewirth et Christine Korsgaard suivant la proposition de Canto-Sperber et Ogien (2004, p. 47 citant O'Neill, 1993, p. 175-185).

faut dire la vérité, peu importe l'issue de son action véridique, l'agent moral ne doit pas se rendre coupable d'immoralité en essayant de mentir. Il doit agir librement. Le devoir de vérité s'oppose au droit de mentir et s'impose de manière catégorique : « Il faut toujours dire la vérité ». Le droit de mentir même par humanité est une entorse à la liberté humaine. On ne choisit pas librement de mentir pour sauver des vies humaines. Le choix du mensonge exprime le poids de l'hétéronomie. Rien ne devrait justifier le choix du mensonge pour Kant (1797).

Il n'y a aucune justification rationnelle à mentir aux nazis pour sauver des juifs cachés dans une maison. C'est un bel exemple du rigorisme kantien. Dans le cas du *dilemme du tramway*, le chauffeur ne devrait pas réfléchir au sujet de la moralité de l'action à mener. Il ne doit pas dévier sa trajectoire au motif que sauver cinq personnes serait moralement plus justifiable qu'en tuer une. La moralité d'une action chez Kant est tributaire de la capacité de tout homme à assumer sa propre liberté, et ce de manière autonome, c'est-à-dire sans que cela soit le fait d'une *necessitatio moralis externa*¹¹⁹ qui me contraint extérieurement à une *obligatio externa*. Tout être moral doit agir sur la base de la *necessitatio moralis interna*, source de l'*obligatio interna* qui justifie un acte moral. Seule la contrainte de soi est digne de moralité. Elle manifeste notre propre être : la liberté comme autonomie de la volonté. Il faut se garder d'être pathologiquement contraint comme en s'assujettissant aux différentes règles de droit¹²⁰ qui organisent notre quotidien.

L'obligation et le devoir doivent être dissociés chez Kant (1997) : « Lorsque le motif d'après lequel nous accomplissons une obligation est interne, il constitue alors un devoir; lorsqu'il est externe, il exprime une contrainte » (p. 113). Si une contrainte externe intériorisée peut devenir un devoir en tant qu'obligation interne, la précision voudrait que l'on reconnaisse que chez Kant, l'obligation relève de l'autonomie de la volonté et n'a aucun lien avec le respect d'une obligation externe ou contrainte. Le mal, ce n'est pas dire la vérité. C'est mentir au sujet de ce qui est vrai. On a toujours le choix de ne pas mentir. L'obligation de ne pas mentir fait partie des devoirs parfaits¹²¹ comme

¹¹⁹ Ou nécessité par l'arbitre d'autrui comme faire amende honorable pour une insulte (Kant, 1997, p. 112-113).

¹²⁰ Alors que l'éthique traite de toutes les obligations, le droit s'intéresse uniquement à l'exécution des obligations par contrainte (Kant, *ibidem*, p. 115). Ce qu'il faut surtout retenir c'est que ce type d'obligation par contrainte chez Kant n'est plus effectivement obligation en soi ou obligation morale dès lors que les motifs ne sont plus subjectifs ou internes, mais objectifs ou externes. Kant (1997, p. 114) le dit lui-même : La contrainte extérieure ne constitue pas en soi une obligation. L'obligation morale est affaire d'intériorité.

¹²¹ Les devoirs parfaits s'opposent naturellement aux devoirs imparfaits. Ces derniers sont des devoirs qu'il est certes impossible de respecter à l'égard de tout le monde, en toutes circonstances, sans aucune exception, mais qu'il serait mal de ne jamais respecter. À ces devoirs, il faut également ajouter les devoirs envers soi-même (se conserver et s'améliorer) et les devoirs envers autrui (respect d'autrui, qui conduit à n'abaisser personne au rang de moyen; amour d'autrui, qui conduit à faire miens certains buts; devoirs de ne pas médire, de se montrer orgueilleux) (Canto-Sperber et Ogien, 2004, p. 47).

tenir ses promesses. Ce sont des devoirs qu'il faut toujours respecter à l'égard de tout le monde, en toutes circonstances, sans aucune exception (Canto-Sperber et Ogien, 2004, p. 46-47). Le mensonge n'est tolérable d'aucune manière. Le mal¹²², c'est la liberté esquivée. C'est renier son propre être au profit d'une obligation externe à laquelle on est assujéti conformément au devoir. Il se pourrait que mentir ne cause du tort à personne d'autre en tant que crime sans victime (Ogien, 2007).

Il se pourrait même que mentir sauve des vies, consolide des liens. Cependant, pour Kant (1797), l'exigence de vérité est une obligation, une obligation morale en tant que devoir de vérité. Il n'existe pas un droit de mentir par humanité : « La véracité dans les déclarations que l'on ne peut pas éviter est un devoir formel de l'homme à l'égard de chacun, quelle que soit l'importance du dommage qui peut en résulter pour lui ou pour un autre » (Kant, 1997, p. 436). Dénoncer des juifs cachés sachant que cela les conduirait inévitablement vers des camps de concentration est un acte ignoble du point de vue de la société. Mais chaque homme est libre. Il n'est pas obligé de mentir. Il est obligé de dire la vérité. C'est ce qui fait de lui un être moral. Voilà ce qui fondamentalement caractérise le déontologisme d'inspiration kantienne. Une version non kantienne de la déontologie morale est celle qu'élabore Ross (1930). Contre l'absolutisme de la déontologie kantienne, ce dernier mène une réflexion sur ce qu'il a appelé des devoirs *prima facie* ou à première vue. Ce sont des devoirs qui ont l'apparence des devoirs moraux vue sous un certain angle. Ils correspondent à nos devoirs sans phase dans une situation donnée, à nos devoirs à l'état brut, sans commentaire, sans exercice casuistique d'application (Billier, 2010, p. 195). Ce sont des devoirs qui ne nécessitent pas qu'on s'interroge tout de suite si on devait accomplir un tel acte ou pas.

Se demander s'il faut dénoncer les juifs aux nazis ou pas n'est pas nécessaire parce qu'à première vue c'est mal. Pourtant, une action peut être bonne *prima facie* alors qu'elle cause en réalité du tort à soi-même et aux autres. Une action peut présenter la propriété morale de respecter un engagement envers quelqu'un. Dans le même temps, on a conscience qu'elle est nuisible pour tout autre (Canto-Sperber et Ogien, 2004, p. 50). Ross (1930) distingue alors devoir à première vue et devoir effectif. Ce dernier renvoie au fait de ne pas accomplir une action pour ne pas causer du tort à quiconque. Comme son nom l'indique, c'est le devoir moral par excellence au sens de ce qu'il fallait absolument faire et sans condition dans une situation à première vue bonne. Mais, peu importe la

¹²² Kant (1793) en parle dans *La Religion dans les limites de la simple raison* où il élabore une théorie du mal radical : le mal, c'est la liberté humaine et non le péché originel ou toute action contre Dieu. Il n'est pas contracté à la naissance. Le mal est rationnel, inconnaissable et ontologiquement fondé dans notre être. Il est contracté par la liberté, l'être même de l'homme en tant qu'être « simplement libre ». C'est dans l'impuissance de l'homme à ériger ses maximes en lois universelles que s'exprime le mal radical (Billier, 2010, p. 193). Le mal résulte donc du refus de l'homme à agir librement. C'est la conséquence d'un agir humain par nécessité contre la nécessité.

nature du déontologisme, qu'il soit kantien ou rossien, le devoir reste prioritaire par rapport aux conséquences. Pourtant, nul n'échappe à la hantise du *telos*. Pour paraphraser Blondel (2000, p. 110), nous dirions que toute action est finalisée, par essence. Il y a inévitablement à la base de l'agir humain toujours un horizon en perspective.

5.2.2.3. *L'éthique des vertus*

Pour dire ce qu'est l'éthique des vertus, il nous semble opportun de rappeler ce qu'est la vertu et les vertus. Il est important de commencer par dénoncer la traduction malheureuse de l'*arété* grec en *virtus* latine. La pertinence d'un tel exercice repose sur le fait que l'on se demande encore si la vertu est un concept *sine qua non* de la réflexion morale ou une simple « coquetterie retro » (Blondel, 2000). C'est une préoccupation qui pourrait prendre sa source dans ce que Durand (2011) appelle ambigüité des traductions. L'idée dominante que l'on se fait aujourd'hui de la vertu est qu'elle est retenue, contrainte, négation, défense (Blondel, 2000, p. 163). On y perçoit beaucoup plus un comportement exemplaire vis-à-vis de la société. Une conception qui n'est pas nécessairement erronée. L'on a hérité de l'*arété* grec l'idée de la vie bonne que l'on confond avec une vie rangée : être socialement et moralement irréprochable par rapport à une certaine éthique du social. Or si *arété* et *virtus* ont en commun les notions de force, vaillance, virilité, excellence, courage et caractère, apparemment, ils ne désignent plus nécessairement les mêmes réalités, au-delà d'être effectivement des dispositions dans un cas comme dans l'autre.

L'enseignement moral chrétien (notamment catholique) semble en avoir fait une appropriation moins dynamique du *vir* (homme) de la *virtus*. L'intuition géniale de traduire le concept grec d'*arété* par *virtus* dans la Rome antique est perceptible. La notion de *virtus* semble avoir conservé quelque chose de l'*arété* : sa probable parenté étymologique avec le mâle, ainsi que nous le rappelle Yvon Brès (cité par Blondel, 2000, p. 165). Sauf que ce qui s'est vulgarisé et que l'on a retenu par-dessus l'*arété*, c'est la réception chrétienne de la *virtus*. La morale chrétienne enseigne que la vertu est une ferme disposition à faire le bien ou à éviter le mal¹²³. Il est possible à ce stade de la définition de retrouver un certain rapport à l'héritage grec du mot. Effectivement, chez Aristote¹²⁴,

¹²³ Dans le cadre de l'enseignement, on peut citer en exemple les douze vertus du maître chrétien selon Agathon, le Frère Agathon des Écoles chrétiennes, de son vrai nom Joseph Gonlieu (1731-1798) : la gravité, le silence, l'humilité, la sagesse, la patience, la retenue, la douceur, le zèle, la vigilance, la piété, la générosité (Jacquet-Francillon, 2005, p. 18).

¹²⁴ L'expression est de Blondel (2000, p. 160). Il nous semble ici qu'il veut ressortir la distinction fondamentale qui pourrait essentiellement exister entre la vertu telle que nous l'avons héritée de la Grèce Antique et l'appropriation latine à l'effet de la traduction du concept qui s'en est suivi par la suite. C'est important à notre sens de le relever systématiquement lorsque l'on parle de la vertu, le comportement dit vertueux n'ayant plus bonne presse aujourd'hui. Nous soutenons que si l'éthique des vertus est décriée aujourd'hui, c'est surtout parce que l'Église catholique s'est approprié le concept de vertu en lui ôtant tout le dynamisme possible qu'incarne l'excellence grecque. Il ne s'agit guère de se conformer à une quelconque

les vertus ne sont ni des états affectifs (l'appétit, la colère, la crainte, etc.) ni des facultés (capacité d'éprouver de la colère par exemple). Ce sont des dispositions, notre comportement bon ou mauvais (Aristote, 1972, p. 100-101). On peut s'accorder à ce niveau du rapprochement entre *arété* et *virtus* et admettre que la vertu est notre attitude telle qu'elle apparaît aux yeux de tous. C'est une disposition permanente, notre caractère ou *habitus*. Elle est l'ensemble constitué de tous nos actes dits vertueux en ce que ceux-ci se distinguent principalement du vice comme pôle contraire.

Ce que nous ressentons ou vivons intérieurement ne permettant pas nécessairement à la société de nous juger, de connaître quels sont nos différents caractères par habitude : ce sont nos vertus et nos vices qui nous font louer ou blâmer. C'est parce que nous avons posé tel acte ou tel autre que nous sommes dits vertueux ou vicieux. Ce n'est pas par exemple parce que nous avons été en colère que nous serons taxés de vertueux ou de vicieux. La vertu ou le vice, ce n'est pas le seul fait d'avoir été en colère. La colère n'est qu'un sentiment intérieur né d'une frustration ou pas. À l'opposé, la vertu ou le vice se dessinent dans l'action que nous accomplissons à la suite de ce qui est vécu subjectivement. C'est l'acte que nous posons extérieurement c'est-à-dire au vu et au su de tout le monde. La vertu devient alors, dans le cas de la colère, la capacité à gérer sa colère dans des situations troubles. Le vice, simplement s'emporter ou cette incapacité à se contrôler, à maîtriser sa propre colère. On perçoit nettement les traces de la lutte dans la notion de vertu comme combat et résistance. Essayer de ne pas s'emporter est un défi majeur à relever par rapport à soi-même et face aux autres. Pour Aristote (1972, p. 440), en effet, notre devoir est de ne pas être un amateur de vice, et de ne pas ressembler à ce qui est vil.

On peut certainement ne pas du tout s'accorder sur la définition du vice ou sur ce qui est vil. Mais nous avons le devoir d'être chacun un être politique. C'est notre essence. C'est toute la richesse de l'éthique des vertus : cette nécessité de prendre toujours en compte le rapport à l'autre. La vertu est une disposition unique qui permet d'avoir des vertus. C'est un travail de soi à soi et sur soi en vue du plus beau et divin bien : le bien de la cité. Elle ne se résume pas à : tenir ses promesses, ne pas trahir la confiance qu'on lui, porter secours à ceux qui sont dans le besoin, ne pas mentir, obéir aux lois (Droit, 2009). Ce sont des attitudes vertueuses en ce qu'elles participent à la vie de la cité. Toutefois, la vertu demeure excellence, tension vers le bien et non le bien lui-même. Une acception qui pourrait tout de même et relativement mettre côte à côte *arété* et *virtus* et satisfaire à l'exigence de la traduction et d'une définition commune. On désigne souvent par vertus : L'ensemble des

volonté divine c'est-à-dire de se plier à un Bien conçu d'avance par les seuls soins du « Très-Haut ». Voyons dans l'*arété* non pas la *virtus* au sens de capacité à résister aux tentations et aux passions de la chair, mais plutôt capacité à être soi-même auteur de ses propres actions dans cette tension vers le bien.

qualités qu'un homme peut posséder pour être dit vertueux. On fait traditionnellement référence aux vertus cardinales (le courage ou force de l'âme, la prudence, la tempérance et la Justice) et aux vertus théologales (la foi, l'espérance et la charité). À ces sept principales vertus de l'Église catholique, on ajouterait les vertus morales (la générosité ; l'humilité et la gratitude) et les vertus intellectuelles (la science, l'art, la prudence, l'intelligence et la sagesse) (Aristote, 1972).

Il est donc possible de reconnaître a priori que la *virtus* de la Rome antique est quelque peu restée proche de l'*arété* grec. La question commune est : comment vivre ? Sinon, comment vivre heureux ? puisque pour être heureux, le maître mot, c'est la vertu (Droit, 2009, p. 65). Ou alors : quel style de vie faut-il adopter en vue de parvenir au bonheur ?

La réponse à ces interrogations a naturellement divisé les philosophes depuis la Grèce antique. Un ensemble des doctrines au sujet de la nature du bonheur et la manière d'y accéder sont nées. Kant (1997, p. 78) évoque le cynisme, l'épicurisme et le stoïcisme. On y ajouterait le scepticisme.

1) Le stoïcisme

Incarné par l'école de Zénon, le stoïcisme soutient que c'est dans la bonne conduite que se trouve le souverain Bien. Le bonheur résulte de la moralité et de la dignité, principales caractéristiques de la bonne conduite. Un homme heureux est un être moral qui se conduit dignement. C'est l'Idéal de la sagesse : être vertueux en tous points.

2) L'épicurisme

Pour Épicure, la bonne conduite constitue un moyen permettant l'accès au bonheur dans lequel réside le souverain Bien. Un homme heureux est un être qui a atteint le souverain bien grâce à un comportement vertueux. C'est parce que l'on est un être heureux que l'on est un être moral.

3) Le cynisme

Diogène considère que le souverain Bien devrait être recherché dans la simplicité et la jouissance sobre du bonheur. Une manière de mettre en garde contre l'extravagance dans la quête du bonheur. Un homme heureux n'est pas un homme vertueux au sens de quelqu'un qui adopte une bonne conduite. C'est celui qui sait être en harmonie avec ce que seule recommande la nature.

4) Le scepticisme

Le souverain Bien se trouve dans la suspension de tout jugement. L'accès à la connaissance étant incertain, il faut arrêter de troubler l'âme en la recherchant. Pour être heureuse, une mise entre parenthèses de tout ce que l'on sait devient nécessaire. La vertu consiste en la mise en *epochè*.

On retient que la vertu coïncide avec le souci d'adopter un certain comportement. Mais, le rapprochement entre l'*arété* et la *virtus* reste précaire. Surtout si l'on souhaite rompre avec une considération négative de l'éthique des vertus. C'est un rapprochement qui s'arrête au stade des concepts : vertu comme force, courage, vaillance, virilité, caractère, etc. Être vertueux, c'est agir de la meilleure façon possible. Ce qui exige un effort de soi sur soi par rapport aux autres : « Il n'y a pas de vertu sans combat » (Blondel, 2000, p. 163). Si cela est vrai autant dans la perspective aristotélicienne de l'*arété* grec que dans celle de la *virtus* romaine, la nature du combat doit être précisée. Être vertueux, ce n'est pas accomplir un devoir divin en combattant contre un certain mal incarné. La vertu consiste en une activité libre du sujet et non en une tâche à simplement réaliser. Aristote (1972) le dit : « La bonne pratique est elle-même sa propre fin » (p. 286).

Il n'existe pas une fin particulière en vue de laquelle la vertu est cultivée. La seule fin est celle que l'homme lui-même en tant qu'être raisonnable poursuit : le bien. La vertu ne vise pas un quelconque don gratuit de Dieu ou vie éternelle. Alors que la force ou le courage des chrétiens consistent à résister au mal par la seule volonté de Dieu; chez Aristote, ce n'est pas surtout fuir le mal qui compte en tant que tel. C'est la capacité à agir de manière opportune qui est nécessaire. L'archer ne vise pas une cible qu'il ne maîtrise pas. Il ne partage pas nécessairement la soumission. C'est un homme prudent qui ne s'engage dans une action qu'en connaissance de cause. Son activité propre déborde le fétichisme de la règle. Les choses peuvent être autrement que ce qu'elles sont. La prudence est une faculté d'opiner (Aristote, 1972). Tout homme prudent devrait pouvoir faire preuve de rationalité en toutes circonstances et dans tous ses choix au quotidien. Il ne s'agit pas de fuir le mal parce que cela est dit mal, mais parce que cela est mal après délibération.

La vertu est une activité dynamique qui ne consiste pas à se soumettre à une distinction tranchée entre le bien et le mal telle que pensée par la morale chrétienne. Aristote (1972, p. 287) soutient : La prudence est une excellence et non un art. Le principal, ce n'est pas se conformer à la norme sociale ou aux prescriptions et préceptes de Dieu. Ce n'est pas se comporter bien pour être heureux. Il s'agit d'être heureux, donc vertueux. Si la vertu est une lutte contre un ennemi intérieur, c'est parce qu'elle est tension vers le bien. C'est une affaire du sujet lui-même. Elle ne saurait se confondre à une exigence quelconque de conformisme. En tant qu'œuvre propre, elle ne peut provenir en réalité que du sujet lui-même et non d'un quelconque principe métaphysique législateur

voire de la religion ou de Dieu par exemple. Être vertueux, ce n'est pas obéir, suivre un chemin tout déjà tracé. Si la cible est l'horizon de l'archer, ce n'est pas pour autant que ce dernier est dispensé de rechercher le meilleur angle possible à l'effet d'atteindre effectivement sa cible.

L'acte qui enfante la pratique de la vertu est un acte fondamentalement personnel. Il est le résultat d'un choix rationnel, délibéré et réfléchi. Ce n'est pas l'œuvre de la foi ou d'une quelconque croyance en une entité métaphysique supérieure. C'est une œuvre propre, donc non imposée à l'origine. C'est une réalisation effective du bien. Ce qui suppose que le sujet se *pro-jette*. C'est le travail d'une subjectivité en mouvement. Le bien n'est plus pensé en amont comme quelque chose de déjà là. L'archer a certainement une cible en vue. Toutefois, cette cible, si elle est connue, ne signifie pas que l'attitude à adopter est celle de la contemplation ou celle du conformisme irréfléchi. Pour atteindre cette cible, l'archer (l'agent moral) doit se mettre lui-même au travail afin de viser le centre (le souverain Bien ou le bonheur). L'agent moral n'est plus seulement heureux. Les vertus morales qui participent du souverain bien ne sont pas naturellement engendrées en nous. Elles ne sont des dispositions qu'en tant que c'est nous qui les faisons individuellement être en nous. C'est un exercice antérieur pour reprendre Aristote (1990).

Les vertus morales sont le fruit d'un travail personnel, précédent. Un homme vertueux est un homme capable en tant qu'homme prudent. C'est un homme qui sait (Aristote, 1972, p. 284) :

- 1) Délibérer correctement sur ce qui est bon et avantageux pour lui-même;
- 2) Calculer avec justesse en vue d'atteindre une fin particulière digne de prix.

Les notions *pour lui-même* et *digne de prix* nous rassurent quant à l'idée que la vertu est fondamentalement *œuvre propre* en tant qu'*arété*. C'est le sujet lui-même auteur de ses propres actions. Le vertueux aristotélicien est acteur majeur dans la pratique de la vertu. Par ailleurs, *pour lui-même*, c'est aussi pour les autres. Pour être heureux, il faut des amis (Aristote, 1972, p. 462). Le bonheur d'un homme solitaire cesse d'être un bonheur parce que le bonheur n'est jamais définitivement acquis une bonne fois pour toutes comme quelque chose qu'on a en sa possession. Il faut régulièrement y travailler. C'est dans la vie et avec les autres que l'on est heureux. Le bonheur est une activité et non un état de satisfaction accomplie. C'est une fin particulière digne de prix et non quelque chose d'achevé que l'on poursuit. Il faut travailler à être heureux et pour être heureux. Un homme vertueux n'est pas qu'heureux. Il est surtout digne d'être heureux pour paraphraser Kant (1997) parce qu'il accomplit une œuvre propre. La vertu est le résultat de la rationalité humaine en œuvre dans la société. Elle est fille de la délibération. Elle consiste à agir au moment qu'il faut et de la façon qu'il faut. Être vertueux, c'est se détourner du vice ou agir à un moment où il ne faut pas,

de la façon qu'il ne faut pas. C'est un comportement adéquat et non une obéissance aveugle à une quelconque autorité d'où qu'elle vienne.

Être vertueux, c'est agir de manière opportune, de la façon qu'il faut et au moment où il faut. Le vice résulte donc d'un comportement inapproprié. C'est une attitude inadéquate vis-à-vis des plaisirs et des peines. Être vertueux, c'est savoir choisir le bon moment : ni trop tôt ni trop tard. La vertu réside dans le juste milieu. Ce que Tricot (1990) traduit par *médiété* : ni lâche ni téméraire, mais courageux. Entre l'excès et le défaut, il faut bien trouver le comportement qui convienne. C'est là l'actualité même de l'héritage aristotélicien de l'éthique. Le comportement n'est pas simple acceptation de la norme comme bonne par principe. Il est surtout acte de délibération éthique où l'agent fait lui-même l'expérience de la vie bonne et du choix comme œuvre propre. Aussi, pour qu'un acte soit dit vertueux, l'agent moral doit (Aristote, 1972, p. 99) :

1) Savoir ce qu'il fait

Un acte non conscient, voire inconscient, ne saurait à bon droit constituer un acte vertueux. C'est la pleine conscience d'un acte humain qui donne à celui-ci son caractère moral. Un enseignant dont la conscience est altérée par un psychotrope manque de vertu. Non pas nécessairement parce qu'il en consomme souvent, mais parce qu'il peut ne plus savoir ce qu'il fait en situation-classe.

2) Choisir librement l'acte en question et le choisir en vue de cet acte lui-même

Nous retrouvons ici le socle même des problématiques kantienne de la liberté et celle des fins et des moyens. Être vertueux, c'est soi-même décider de ce qui est bon à accomplir ou pas c'est-à-dire sans être nécessairement influencé de l'extérieur. C'est être pleinement responsable de ses actes. C'est poser un acte non pas pour quelque gain possible que ce soit, mais pour « la vertu pour la vertu ». Il revient à un enseignant de décider de faire passer une évaluation dite de rattrapage à un élève absent qui n'a aucune justification officielle d'absence. La vertu consiste à choisir ce qui est bien pour l'élève et non le *Règlement Intérieur* d'un collège ou d'un lycée.

3) Accomplir l'acte en question dans une disposition d'esprit ferme et inébranlable

Un acte vertueux ne devrait pas être le reflet d'un sentiment passager. Il n'est pas une affaire d'humeur. Celui-ci engage le sujet qui fait l'action, exprime son intention réelle. Ce n'est pas un mixte de plusieurs volontés. C'est un acte du sujet. Un enseignant n'accepte pas un retardataire en classe parce qu'il est disposé à le faire. Il l'accepte parce qu'il sait ce qui est bon pour ce dernier.

Ainsi qu'on peut le noter, c'est l'agent moral qui est la priorité de l'éthique des vertus. C'est le sens même de la notion de vertu telle que préconisée par Aristote : une activité propre du sujet plutôt qu'une œuvre imposée du dehors. C'est ce qu'il faut certainement comprendre lorsqu'il écrit : « Le bonheur est une activité ; et l'activité est évidemment un devenir et non une chose qui existe une fois pour toutes comme quelque chose qu'on a en possession » (Aristote, 1972, p. 463). Le bonheur n'est pas quelque chose qui est déjà là et qu'il suffit de posséder. Il faut travailler à être heureux et pour être heureux. C'est l'exigence d'être vertueux. L'homme n'est pas heureux par un décret quelconque. C'est le fruit d'une activité propre du sujet. La vertu consiste à passer sa vie avec soi-même et à sympathiser par-dessus tout avec ses propres joies et ses propres peines. Il s'agit de se mettre soi-même en activité. C'est en s'exerçant soi-même à la justice, en posant habituellement des actes justes que l'on parvient à la justice. Il n'existe pas une justice prédéfinie. C'est en menant des actions justes que l'on devient juste (Aristote, 1972, p. 98). La justice est le juste en situation et non l'application d'un principe de justice. On ne naît pas juste. On n'apprend pas non plus la justice. On devient juste par la pratique du juste.

Ce n'est pas le principe de justice qui nous rend juste. C'est comment nous nous en servons pour être juste qui est justice. La règle ne rend pas vertueux. La vertu naît de l'accomplissement des actes répétés. La seule connaissance des principes de la justice ne nous détourne pas de l'injustice. Il faut soi-même pratiquer le juste pour être juste. Le juste se vit dans l'actualité de la justice comme équitable. L'exemple du grammairien chez Aristote (1972) suppose une double exigence si l'on veut être vertueux :

- 1) Faire quelque chose de vertueux;
- 2) Avoir fait quelque chose d'une façon vertueuse, à savoir conformément à la science de la vertu que l'on possède en soi-même.

Sur cet appel à la vertu aristotélicienne, nous invitons à ouvrir une réflexion sur l'éthique professionnelle en enseignement. Faire quelque chose de vertueux, c'est tendre vers la réussite scolaire et éducative de l'élève. Faire quelque chose d'une façon vertueuse, c'est faire preuve de professionnalisme dans sa pratique. C'est justifier ses actes à l'aune d'une éthique partagée.

5.2.3. L'éthique professionnelle en enseignement : son orientation et ses corollaires

L'éthique professionnelle dénote du souci de valorisation de la profession à laquelle on appartient. Accolé au mot éthique, l'adjectif professionnel renvoie à l'importance que peut revêtir une occupation et les privilèges qui peuvent lui être associés (Tremblay, 1989). C'est parce qu'un groupe professionnel devient indispensable et incontournable dans l'action sociale qu'une éthique

professionnelle s'impose comme un enjeu majeur de la professionnalisation. Par éthique professionnelle, entendons : « L'ensemble des règles de bonne conduite dont une profession se dote pour régir son fonctionnement au regard de sa mission » (Verdier, 1999, p.19). Ce sont des normes de comportements préétablis sur lesquels devrait s'appuyer une profession en vue de promouvoir un professionnalisme propre, par rapport à ce qui est souhaité par les clients ou usagers.

À la question pourquoi parler d'éthique professionnelle en enseignement, nous répondons que si la relation entre enseignants et enseignés n'est pas le tout de l'éducation scolaire, elle est l'essentiel de l'activité pédagogique. Le mixte enseignement-apprentissage se construit d'abord autour d'un lien : rapport asymétrique qui constitue le socle sur lequel se fonde la relation entre enseignants et enseignés tantôt verticale, tantôt horizontale. La relation éducative est une relation perpendiculaire dans laquelle la verticalité de l'acte d'instruire s'appuie sur l'horizontalité d'un rapport foncièrement humain de la dignité entre personnes. De cette perpendicularité du lien, une gestion organique et orthodoxe du rapport devient prioritaire si tel est que la réelle finalité de la pratique d'un enseignant est précisément le « bien de l'apprenant » ou réussite effective de ce dernier. L'urgence, en contexte gabonais, est une éthique du questionnement face à des dérapages relationnels de type : harcèlement, chantage, manipulation, menace, séduction, obtention de faveurs, favoritisme, manque de respect, mépris, abus de pouvoir, violence verbale, violence psychologique, violence physique. Il s'agit d'amener les uns et les autres à se détourner des pratiques peu recommandables, voire carrément blâmables qui altèrent la qualité de la relation aux apprenants dans l'exercice de la profession enseignante (Desaulniers, 2007).

La dimension épistémique de l'activité d'enseignement doit résolument se faire dans une stricte considération du rapport à l'autre comme l'indispensable sans lequel toute activité d'apprentissage reste au stade de projet. L'heure n'est plus à des réponses précipitées, à la reconduction des techniques approuvées et éprouvées inscrites dans du prescrit (Pachod, 2013). Un enseignant ne devrait pas se contenter de remplir son obligation, de faire son devoir, d'accomplir sa tâche. Il doit se poser la question de savoir si toute obligation est légitime au-delà d'être simplement légale. C'est en commençant à privilégier sérieusement la relation qui structure le fait enseignant, à savoir ce qui se passe réellement entre l'enseignant et l'enseigné dans le cadre de la culture scolaire, que l'enseignant s'invente régulièrement. Le pouvoir qu'il détient de par son statut, sa formation et sa qualité d'adulte, ne devrait pas constituer une arme forgée contre la pleine réalisation de celle ou celui qui ne demande qu'à s'instruire et à être éduqué. Il faut absolument tenir compte du statut de cette dernière ou de ce dernier : une enfant ou un enfant avant d'être une élève ou un élève.

Nous sommes tout à fait d'accord avec Pachod (2013) : « La préoccupation première de l'enseignant ne porte pas sur les savoirs à transmettre ni les méthodes adéquates et efficaces pour apprendre; elle porte sur l'élève réel à comprendre et à respecter dans une identité et une ipséité, dans une histoire et une géographie héritées et futures » (p. 12-13). Sans nier la pertinence des savoirs à enseigner et comment les enseigner, tout enseignant devrait commencer par effectivement prendre conscience que de la qualité de la relation éducative dépend largement le succès de sa mission première : instruire en vue d'éduquer. La réussite scolaire devrait toujours viser la réussite éducative. Sinon, elle reste une réussite estropiée voire une non-réussite. L'éthique professionnelle en enseignement trouve alors sa pleine opportunité et sa pertinence en soi. Elle vise à encadrer et orienter les rapports entre enseignants et enseignés, entre enseignants et enseignants voire entre enseignants et administration de l'établissement. Il s'agit précisément de se défaire d'une éthique professionnelle intuitive et personnelle en vue d'une éthique commune, partagée : une éthique spécifique au rôle des enseignantes et des enseignants en tant que spécialistes de l'enseignement-apprentissage (Desaulniers et Jutras, 2016). La survie du groupe en dépend substantiellement. Il est impossible que chaque activité n'ait pas sa propre morale (Durkheim, 1969, p. 54).

De plus, il faudrait distinguer *règles de la vie commune* et *règles de la vie spéciale*. C'est cette forme spéciale de la morale commune que Durkheim (1950) nomme morale professionnelle : « Une discipline collective à laquelle les membres d'un groupe se trouvent astreints » (p. 113). Si l'État remplit sa mission de cerveau social de ce grand organisme vivant qu'est la société, il revient à chaque profession en tant qu'organe particulier d'entretenir ce lien vital à travers des microsociétés que sont par exemple les corporations. Les devoirs et les droits n'étant pas souvent les mêmes pour tous les régimes corporatifs, il appartient à chaque profession de se donner des règles propres, se doter des normes de comportements adaptées et s'inventer une morale professionnelle qui soit en phase avec les réalités du groupe. Au final, devrait-on parler d'éthique professionnelle en enseignement, de morale professionnelle de l'enseignant ou de déontologie professionnelle enseignante? Mieux : doit-on parler d'éthique ou de déontologie enseignante? (Gohier (2007).

La réponse à cette question constitue le point de départ de ce qu'on appelle aujourd'hui éthique de l'éducation ou éthique professionnelle en enseignement. Le choix du vocable¹²⁵ est déjà une

¹²⁵ *Éthique professionnelle* ou *Déontologie professionnelle* : est-ce « un faux dilemme », ainsi que le pense Galichet (2015, p. 67)? La question mérite sérieusement d'être posée au lieu d'être simplement banalisée comme allant de soi. Les conditions d'émergence de chaque concept méritent d'être prises en compte pour une approche systémique de la question. Rien ne doit être laissé au hasard. Si « la fonction essentielle de la déontologie (et/ou de l'éthique) est de gommer les conflits, d'escamoter les clivages, d'estomper les affrontements » (Galichet, *ibidem*), nous soutenons que l'intention n'est pas nécessairement analogue dans les deux cas. Cela exige un tout autre développement.

orientation. Gohier (2007) soutient que le concept d'éthique professionnelle est actuel par rapport à celui de morale professionnelle que l'on doit à Durkheim (1950). Pour réparer l'oubli de la morale¹²⁶ dans les débats sur la professionnalisation des métiers de l'enseignement, Prairat (2013) publie *La morale du professeur*. À la question qu'est-ce qu'une déontologie professionnelle? Il répond : « L'objet d'une déontologie professionnelle n'est pas de fonder philosophiquement la notion d'obligation, ni de comprendre en quoi une obligation est une obligation, mais d'inventorier très concrètement les devoirs qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche » (Prairat, 2015, p. 57). Ce qui préoccupe, c'est ce que doit concrètement faire un enseignant en situation d'enseignement-apprentissage et non pas un discours sur ce qu'il peut faire en pratique. On est en droit de s'accorder avec Patenaude (1996) : « Dans les milieux professionnels, comme dans les milieux de la fonction publique, l'éthique professionnelle a pris le visage de la déontologie professionnelle » (p. 12).

On ne parle plus que de codes de bonne conduite, de chartes en tous genres et de *listing* de « tu dois » et de « il faut » (Prairat, 2013, 2015). Cependant, un tel engouement pour l'éthique ne devrait pas faire perdre de vue que l'orientation que peut prendre l'éthique de l'éducation ne saurait nécessairement être la même pour tous. Si les points de vue de Didier Moreau, Eirick Prairat, Christiane Gohier et Denis Jeffrey peuvent s'interpénétrer pour se compléter, cela ne suffit pas à dire qu'ils partagent tous un horizon unique au sujet de l'éthique professionnelle en enseignement. On pourrait certainement nous poser la question : pourquoi ces seuls quatre auteurs? Moreau, Prairat, Gohier et Jeffrey sont incontournables lorsqu'il s'agit d'évoquer l'orientation que devrait prendre l'éthique professionnelle en enseignement aujourd'hui. Au-delà d'une réflexion riche et diversifiée en matière d'éthique professionnelle en enseignement, leurs différents points de vue sont explicitement exposés et s'inscrivent chacun dans une tradition philosophique propre, au-delà du découpage classique éthique téléologique et éthique déontologique ou Aristote *versus* Kant.

Ce que nous trouvons de pertinent chez ces quatre auteurs, c'est le débat subtil, évolutif et nourri qui s'organise au sein même de l'éthique en éducation avec une cohérence discernable. Galichet

¹²⁶ Prairat (2013, p. 1) ne distingue pas morale et éthique. C'est une attitude qui justifie son orientation de l'éthique professionnelle en enseignement : option déontologique, minimaliste soit-elle. Il s'agit de prioriser un ensemble de principes, de recommandations et de modèles qui permettent de configurer des interactions dans un contexte professionnel sécularisé et pluraliste (Prairat, 2009, p. 121). Prairat reste en un certain sens hégélien et durkheimien au sujet de son exigence déontologique. Le rôle que l'État, cerveau social ou réalisation effective de l'Absolu doit jouer dans la mise en œuvre d'une déontologie professionnelle ne devrait pas être banalisé chez Prairat. La conception de l'école qu'il se fait également à partir de Hegel et de Durkheim y est également pour quelque chose. La perspective est celle d'une socialisation par l'école. C'est une orientation déontologique qui s'inspire autant des *Principes de la philosophie du droit* et des *Textes pédagogiques* de Hegel que des *Leçons de sociologie* et *L'éducation morale* de Durkheim.

(2015, p. 67) semble l'avoir perçu tout autant que nous. Contre l'idée d'une déontologie trop normative à ses yeux, Moreau (2007) soutient une éthique appliquée qui s'enracine dans la pratique enseignante. À l'opposé, tout en soutenant que déontologie et éthique appliquée vont inévitablement ensemble, Prairat (2009) est pour une déontologie dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Galichet (2015) met en évidence le visage du débat actuel en éthique professionnelle en enseignement. Il ramène ainsi implicitement à la surface la question autour de laquelle s'organise tout le dynamisme de l'éthique de l'éducation à savoir : devrait-on parler d'éthique professionnelle en enseignement ou plutôt de déontologie professionnelle en enseignement? En même temps, il souligne la complexité de la posture de Prairat qui n'hésite pas parfois à faire feu de tout bois. Par exemple, entre une approche par les normes professionnelles et la nécessaire prise en compte du nouveau venu dans l'acte d'enseigner, des précisions supplémentaires nous sont indispensables.

Par ailleurs, si une déontologie précise une identité professionnelle (Prairat, 2009, p. 20) : jusqu'où peut prospérer la distinction entre déontologie professionnelle et réglementation professionnelle. Déontologiser, n'est-ce pas déjà en un certain sens réglementer comme réguler?

Moreau nous paraît plutôt constant dans sa position qui consiste à dénoncer toute déontologisation de l'enseignement qui mettrait à mal la liberté réelle de l'enseignant en situation de pratique. Aristotélien averti¹²⁷, Moreau (2012) pose au fondement de l'éthique professionnelle en enseignement l'idée d'un examen de la pratique concrète par des enseignants eux-mêmes. Si l'idée d'une déontologie faible de Prairat (2009) paraît plus à propos que celle d'une déontologie forte initiée par Longhi (1998); Moreau (2007, p. 73) considère que cette idée prérationnelle d'une *Esquisse pour un débat* devrait être *a posteriori* le résultat de la formation professionnelle plutôt que le préalable à un agir de l'enseignant. Ce que nous partageons relativement. On ne peut pas écrire pour les enseignants. Cependant, nous pensons aussi qu'on devrait souvent leur proposer quelque chose afin qu'ils aient à donner leur avis, entériner au besoin, discuter à nouveaux frais.

¹²⁷ Moreau (2012, p. 257) rappelle la lecture moderne illégitime et erronée de l'œuvre d'Aristote. C'est un rappel fort à propos vu que la perspective aristotélienne de l'éthique de la vertu souffre toujours des nombreux préjugés dû à une interprétation parfois manquée de la notion de vertu chez Aristote. On a en effet longtemps confondu l'éthique aristotélienne à simplement de la morale catholique. Ce qui n'est pas tout à fait exact puisque la vertu chez Aristote réside dans une tension vers le bien plutôt qu'une pratique du bien en soi comme ce qui est préalablement exigé comme tel. L'idée du bien est certainement un enjeu platonico-aristotélien ainsi que le souligne opportunément Gadamer (1994). Cependant, il n'existe pas de bien en soi chez Aristote. Si le bien est ce vers quoi tendent les êtres humains, il est surtout l'expression d'un travail du sujet en activité. La justice n'est plus la stricte application d'un quelconque principe de justice établi en amont. Elle est davantage cet effort constant d'un sujet foncièrement libre qui tend à être soi-même juste dans son action, en travaillant à poser des actes jugés justes au quotidien.

Dans cette non-coïncidence fondamentale des vues entre Moreau et Prairat de l'école française de l'éthique de l'éducation, il y a Gohier et Jeffrey de l'école québécoise de l'éthique de l'éducation. L'esprit est celui du COFPE (2004) : baliser les pratiques professionnelles des enseignants. Contre un code de déontologie en soi, le COFPE (2004) préfère la mise en place d'un cadre de référence éthique : « Outil collectif axé sur l'adhésion des enseignants permettant l'interrogation permanente et le débat, une responsabilisation accrue des membres de la profession et un engagement au nom des valeurs nommées et explicitées » (Gohier, Jutras et Desautels, 2015, p. 127). Il y a à travers cette orientation québécoise de l'éthique de l'éducation une façon de mettre côte à côte Moreau et Prairat dans une sorte de cohabitation pacifique. Dans un texte qu'elle dirige d'ailleurs avec Jeffrey, Gohier (2005) tente autrement une conciliation entre Moreau et Prairat au travers de son éthique du lien. Avec un nœud qu'elle attache à partir de la définition ricœurienne d'inspiration aristotélicienne de l'éthique, Gohier (2005, 2007) montre que l'éthique professionnelle est tout autant visée de la vie bonne qu'exigence de balises d'encadrement. Jeffrey ne s'en écarte pas trop.

Jeffrey reste dans la logique d'un référentiel de compétences que l'on pourrait traduire par minimalisme déontologique au sens de déontologie faible à la Prairat. Toutefois, l'originalité de Jeffrey, c'est qu'il ne pense pas vraiment une complémentarité en soi entre éthique et déontologie ou entre liberté de l'enseignant et institutionnalisation des normes professionnelles. Chez Jeffrey (2015a) trône en premier lieu la liberté de l'enseignant comme sujet de sa propre conscience. La gouvernance de soi est première par rapport aux respects des règles. La norme éthique ou devoir éthique n'est pas systématiquement une norme déontologique au sens où tout enseignant est voué à l'obéissance du prescrit. La norme éthique oriente les pratiques professionnelles d'un enseignant, définit les finalités de son travail et le motive à agir avec responsabilité (Jeffrey, 2015b). Loin d'être une obligation au sens de devoir moral à la Kant, la norme éthique constitue une motivation supplémentaire à agir avec un certain professionnalisme en situation. Quoi qu'il en soit, Moreau, Prairat, Gohier ou Jeffrey sont préoccupés par l'effectivité de la responsabilité de l'enseignant dans une perspective de responsabilisation de tous face à tous. Essayons de voir cela dans le détail.

5.2.3.1. Didier Moreau ou l'éthique appliquée en éducation

Pour fonder son orientation de l'éthique professionnelle en enseignement, Moreau (2007) part d'un apriorisme : « L'éducation est éthique » (p. 58). Ce n'est que logique si toute éthicité du dehors est rejetée au profit d'une éthique appliquée en éducation. Une identité de type « La structure éducative est d'emblée éthique » suppose que l'acte éducatif contient en lui-même les principes de sa propre organisation éthique. Cela signifie que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour se doter d'une éthique professionnelle. Plus que des acteurs professionnels, ils sont des agents moraux.

Ce sont des hommes capables. Ils peuvent eux-mêmes se donner des règles de comportement adaptées à leur profession. Ce sont des êtres autonomes à la base.

En tant que *phronimos*, sage ou homme prudent, tout enseignant est disposé à délibérer éthiquement au sujet de la finalité même de l'acte éducatif : le « bien de l'apprenant ». L'*épistémè* ou sagesse théorique ne saurait légitimement se substituer à la *phronésis* ou sagesse pratique encore appelée prudence. C'est dans la pratique enseignante que l'éthique professionnelle en enseignement se construit. Une éthique professionnelle qui se déclinerait en termes de supplément d'âme comme quelque chose qui viendrait se greffer à une nature déjà existante telle une tumeur maligne dans un corps sain n'est d'aucune utilité pour l'agent moral qu'est l'enseignant. Moreau (2009) est convaincu d'une certaine évidence : en tant qu'agent moral, tout enseignant est à la hauteur du projet éthique. Il peut délibérer comme il le faut, sur ce qui est bon et ce qui est profitable, autant pour lui-même que pour l'élève. C'est le travail inauguré par sa thèse de doctorat publiée en 2003 sous le titre *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants*.

Entre la nécessité d'une déontologie institutionnelle et la possibilité de faire confiance en l'enseignant, Moreau (2007) opte pour la délibération rationnelle qui doit être dissociée d'une instance monologique où le sujet se croit investi d'une mission d'indiquer à tout autre la conduite à suivre en situation professionnelle. Il s'agit plutôt d'un cadre dialogique dans lequel les enseignants ont vocation à résoudre les problèmes réels et éventuellement créer des normes éthiques qui devraient légitimement orienter leurs conduites professionnelles. C'est par une discussion rationnelle entre enseignants que l'éthique professionnelle en enseignement se fait. Une discussion qui met en œuvre une démarche qui commence par une analyse explicative des dilemmes, conflits et collisions de principes et qui, posant l'hypothèse d'une décision concevable, évalue le prix à payer qui en résultera (Moreau, 2007, p. 66). L'éthique professionnelle en enseignement se construit alors dans et par un rapport constant aux enseignants en formation comme en activité. C'est en problématisant l'agir éthique des enseignants au quotidien que l'on parviendra à une éthique légitime. Une position éthique se construit dans et à partir de la réalité du terrain.

Par éthique légitime, Moreau (2015) désigne une éthique de la rencontre et du risque fondée sur une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. Tout part d'un sujet qui s'engage subjectivement à poursuivre un bien propre qui est en réalité un bien commun. Moreau paye ainsi sa dette à Aristote au sujet de la nature du bien et de ce que précisément être vertueux peut vouloir réellement dire dans la perspective aristotélicienne. À partir de cet instant, une éthique professionnelle en enseignement est légitime dès lors qu'elle prend comme point de départ la liberté de l'enseignant en

tant qu'agent moral. C'est une éthique qui se nourrit exclusivement de la dimension de l'autosuffisance de l'enseignant comme projet. C'est une éthique qui considère que l'enseignant est foncièrement capable et que son émancipation à lui est éminemment contagieuse au point de favoriser le bien de l'apprenant. C'est une éthique qui s'enracine dans la quotidienneté de l'enseignant. C'est une éthique qui prend forme dans les épreuves de la vulnérabilité, de l'opacité et de l'assomption de la responsabilité. Car le trajet d'une éthique professionnelle en enseignement est celui d'une éthique juridique à une éthique herméneutique via une éthique de la discussion.

L'éthique professionnelle en enseignement devient ainsi une éthique qui part d'une éthique des gouvernants à une éthique du sujet en passant par une éthique de la communauté. La responsabilité du sujet se révèle grande dans la mise en place d'une éthique légitime en éducation. Une éthique qui ne prend pas en charge cette dimension interprétative du sujet dans la mise en œuvre d'une éthique professionnelle en enseignement est illégitime. Une éthique illégitime en éducation est une éthique qui se construit sur des convictions morales élaborées en l'absence des enseignants. C'est une éthique qui cache des arrière-pensées prescriptives ou coercitives. C'est une éthique qui refuse d'entrer en contact avec les positions éthiques des enseignants. Moreau (2015) tente ainsi de mettre en déroute ce qui semble être devenu aujourd'hui en France une maxime à la Kant de type : « Agis de telle sorte que la maxime de ton action enseignante soit conforme à la loi éthique ministérielle ». Il entend restaurer l'autonomie de l'enseignant.

Une éthique légitime en éducation est une éthique par laquelle le sujet s'émancipe, sans conduire de nouvelles sujétions autour de lui, mais en favorisant, pour ainsi dire, le rayonnement de sa propre émancipation comme exemplum pédagogique (Moreau, 2015, p. 32). C'est une éthique dont le référent que recherche Galichet (2015) est l'enseignant comme auteur de sa propre conduite professionnelle. Une posture éthique souhaitable pour nous. Un référentiel des compétences peut aussi masquer un horizon de domination et de contrôle externe. Dans le sillage de Moreau (2007, p. 62), nous soutenons en effet que l'éthique de l'éducation est le résultat de la résolution de problèmes liés à l'action concrète et quotidienne, loin des déclarations principielles et abstraites. Mais vu que l'entente entre les humains reste un idéal de tout temps, la perspective déontologique de Prairat devient l'orientation souhaitable par excellence de la pratique enseignante.

Considérant les désaccords de la foule et des sages au sujet du *Bien* comme finalité de l'action humaine (Aristote, 2012), l'option déontologique devient convaincante (Prairat, 2013) pour la préservation des droits des élèves et leur dignité en tant qu'humains et sujets de droit. Normalement les enseignants devraient apprendre au cours de leur formation ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut

pas faire en pratique. Si on ne connaît pas ce qu'il faut faire dans une situation survenue à l'occasion de l'exercice de sa profession, il faut au moins savoir ce qu'il ne faut pas faire. Un minimum de formalisme déontologique devrait aider à prévenir certains actes non éthiques.

5.2.3.2. Eirick Prairat : l'esprit déontologique

Dans un texte qui nous semble être un effort de clarification de son orientation de l'éthique professionnelle en enseignement, Prairat (2015a) répond à la question : *Quelle éthique pour les enseignants?* Avant de présenter succinctement la réponse que ce dernier apporte, aussi bien dans son livre cité en référence que dans d'autres ouvrages majeurs, il nous paraît indispensable de rappeler ces quelques précisions auxquelles se livre Prairat (2009) pour justifier sa thèse.

Citons :

- 1) Les morales déontologiques dont Kant est la figure de proue ne doivent pas être confondues avec la déontologie au sens de déontologie professionnelle. Éthique déontologique et déontologie doivent être distinguées.
- 2) La déontologie a une visée pratique et non spéculative.

Elle consiste à définir pour une pratique donnée, à partir de son axiologie, un socle commun de règles, de recommandations et de procédures. Elle est ce que les professionnels considèrent comme étant des valeurs prioritaires pour la profession.

- 3) Une déontologie émane toujours des professionnels eux-mêmes. Elle manifeste ainsi le désir qu'à une profession de s'autogouverner.

Elle ne devrait pas être l'expression d'une volonté extérieure à la profession.

- 4) Une déontologie remplit trois fonctions :
 - i. Faciliter la décision et l'engagement

Loin d'être un carcan qui enferme les praticiens, la déontologie éclaire la décision. Elle donne des points de repère pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail brouillés et difficiles. Sans remplacer la capacité de soi à juger et à se décider consciencieusement dans l'urgence de la situation, la déontologie aide à trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi.

- ii. Définir l'identité d'une profession

La déontologie répond à la question : *Qu'est-ce que c'est?* Elle rend compte de la nature d'une profession. La déontologie médicale répond à : *Qu'est-ce que prodiguer des soins pour un*

médecin? La déontologie des architectes à : *Qu'est-ce que bâtir pour un architecte?* La déontologie des magistrats à : *Qu'est-ce que juger pour un magistrat?* La déontologie du journalisme à : *Qu'est-ce qu'informer pour un journaliste?* (Prairat, 2009, 2013). L'enseignement répondrait à : *Qu'est-ce qu'enseigner pour un enseignant?* Enseigner, c'est se mettre face-à-face. Le conflit est inévitable. Mais, c'est dans ce vis-à-vis qu'il faudrait rechercher les règles de conduite professionnelle.

iii. Moraliser les pratiques professionnelles

Contre une pratique qui viserait à discréditer certaines pratiques didactiques pour imposer un didactiquement correct, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques en procédant par identification des pratiques douteuses, ambiguës ou illégitimes sur le plan moral pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues. C'est un exercice assez utile qui vise à prévenir certains comportements irresponsables et anticiper sur ce qui serait bien dans une relation professionnelle.

- 5) Considérant qu'éthique et déontologie sont les deux bornes d'un même arc électrique, une déontologie professionnelle ne remplace pas l'éthique personnelle.

La déontologie ne dispense jamais le professionnel de procéder à un travail de délibération rationnelle. Elle n'interdit pas la réflexion personnelle et l'exigence propre de discernement. Elle est à tout professionnel une aide, une béquille pour lui permettre d'assumer ses responsabilités morales avec plus de fermeté et de lucidité. Elle vise à éclairer en pratique. La conscience seule juge.

- 6) Une déontologie professionnelle est un ordre sociosymbolique qui institue les règles (et/ou de l'agir) ensemble, pose des devoirs et des droits.

Elle représente une morale objective ou déontologie dans le cadre de l'exercice professionnel, que celle-ci soit vive ou cachée. C'est une identité entre morale objective et déontologie professionnelle qui rappelle les philosophies du devoir moral. On ne peut s'en débarrasser qu'en niant l'évidence d'une déontologie forte qui se prend pour une déontologie faible.

Ce déontologisme tempéré que défend Prairat (2015a) dans le sillage des travaux de Larmore (1993) consiste en :

1) Récuser le conséquentialisme

Les deux raisons au nom desquels tout conséquentialisme devrait être récusé en éthique de l'éducation sont : l'exigence humaniste d'enseigner à tous les élèves, sans exception et sans discrimination et l'exigence magistrale d'exemplarité. Il n'est pas possible de tenir compte de toutes les conséquences possibles de son action.

2) Récuser le vertuisme

En tant que morale publique, une morale professionnelle ne saurait exiger une forme de perfection personnelle. Un questionnement pour Prairat : Que peut vouloir une morale professionnelle au-delà du partage des valeurs et des normes professionnelles? L'exigence magistrale d'exemplarité peut-elle se passer d'un travail sur soi?

3) Défendre un déontologisme modéré

Contre un déontologisme absolutiste qui exige le respect inconditionnel du devoir et commande d'ignorer les conséquences de nos actes, le déontologisme modéré en éducation met en avant l'idée de restrictions normatives dans le souci de préserver les droits et la dignité de l'élève. Si le respect d'une norme professionnelle défie le « bien de l'apprenant », une entorse à la règle est possible. Il faut penser aux conséquences de son action.

4) Envisager la conséquence comme principe modérateur

Commencer par récuser le conséquentialisme pour finalement faire un détour par la conséquence comme principe modérateur, le risque est grand que l'on ne parvienne pas à suivre un tel argumentaire. Prairat (2015a, p. 45) tente de se sortir d'affaire en évoquant les deux grandes façons de comprendre le conséquentialisme¹²⁸ que l'on retrouve déjà chez Billier (2010, p. 8). Toutefois, nous nous demandons si affirmer d'une part que la valeur morale d'un acte est toujours et toute entière inscrite dans les conséquences de celui-ci et écrire d'autre part que la conséquence est un critère d'évaluation, un critère parmi d'autres pour apprécier la qualité morale d'une action serait sémantiquement différents. Prairat aurait certainement pu gagner en exploitant en conséquence les deux sens du conséquentialisme exposés par Billier (2010). En parlant d'une attitude soucieuse des conséquences, on aurait très vite compris son orientation conséquentialiste pour un déontologisme tempéré. Le premier énoncé aurait pu être évité ou alors préciser dans cette quatrième proposition qui serait devenue la troisième dans l'ordre d'apparition.

5) Considérer la vertu comme élan

Contre le vertuisme, Prairat (2015a) a réussi tout de même l'exploit d'accorder une place centrale à la vertu professionnelle ou capacité à faire ce que l'on doit faire, force qui permet l'effectuation du

¹²⁸ On note précisément :

1. L'acception du sens commun : La valeur morale d'un acte est contenue toute entière dans les conséquences de celui-ci.
2. La seconde acception en philosophie morale : Nous devons accomplir un acte quelconque de façon à ce qu'il ait des meilleures conséquences prévisibles.

devoir. Nous pensons qu'une telle conception des choses n'est pas nouvelle en soi. La vertu a toujours été depuis Aristote une énergie dynamique dont l'excellence est fine. Prairat aurait pu donc abandonner la deuxième proposition afin de relativiser les choses dans cette cinquième proposition qui serait devenue la quatrième dans l'ordre d'apparition. Seul un vertuisme de l'obéissance est à blâmer. Par contre, un vertuisme du sujet qui se situe entre déontologisme absolutiste et conséquentialisme du sens commun mérite d'être promu en vue d'un déontologisme modéré. La poursuite d'une cible n'interdit pas à l'archer de rechercher le bon angle pour armer la flèche. Prairat semble l'avoir compris. Ce n'est pas la culture de la vertu qui est à fuir. C'est son exploitation à des fins d'assujettissement et de contrôle des humains qui doit être dénoncée.

6) Aller au-delà du syncrétisme

Si le déontologisme tempéré admet un souci occasionnel des conséquences et reconnaît l'idée de vertu et plus particulièrement de vertu professionnelle, Prairat (2015a, p. 46) tempère en excluant un mixte de conséquence, de vertu et de devoir. Reprenant les propos de Larmore, il défend une hiérarchie conciliatrice. L'idée déontologique prime. C'est l'option normative qui est le sommet de la hiérarchie. C'est l'esprit déontologique qui irrigue toute l'activité professionnelle. À la base, il y a le devoir. Celui-ci reste prioritaire. Il s'agit toujours d'un déontologisme, quoique modéré. Les devoirs moraux de l'enseignant qui accompagnent ce déontologisme tempéré sont : respect, justice, protection, retenue et exemplarité (Prairat, 2015a, p. 54). Ceux-ci sont accompagnés des vertus professionnelles : le sens de la justice; la sollicitude et la vertu du tact qui se résument dans la présence éthique (Prairat, 2015a, p. 50). Une manière propre à l'enseignant, au-delà des règles établies, de prendre parfois ses responsabilités lorsque la situation l'impose. Une notion « féconde » pour l'éthique de la responsabilité en milieu scolaire que nous défendons dans cette thèse.

Mais qu'on ne se méprenne pas. Prairat est déontologiste¹²⁹ avant d'être dit tempéré. La morale du professeur est une morale substantielle. Elle ne se contente pas de poser un principe formel. C'est un ensemble des devoirs (Prairat, 2015a, p. 51). À propos du sens de la justice par exemple, Prairat(2015a) dit les choses clairement : « Être juste, c'est déjà respecter la légalité » (p. 47). C'est la base. Au commencement du déontologisme modéré, il y a la normativité de laquelle dépend toute normalité. La complémentarité entre vertus professionnelles et devoirs moraux de l'enseignant ne rend pas caduque la prééminence du devoir sur la vertu et la conséquence. Finalement, si l'on

¹²⁹ « L'heure de la déontologie dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation a sans doute déjà sonné » (Prairat, 2009, p. 41). Il y a chez Prairat une impérativité de la norme que l'on ne saurait aussi simplement évacuer. Henri Louis Go (2012) nous le rappelle opportunément dans son article intitulé *La normativité en éducation*.

souhaite appréhender l'esprit d'une telle complémentarité, une éthique du lien à la Gohier nous paraît plus appropriée qu'une cohabitation souvent imperméable entre l'éthique, la morale et la déontologie. Gohier (2009, p. 22) évoque même la nécessaire complémentarité entre déontologie et éthique. Ce qui suppose une coexistence originaire. Une telle complémentarité, qui signifie aussi indissociabilité, résulte du fait qu'aucun code de déontologie n'est capable de couvrir tous les cas de figure possibles des situations d'ordre éthique (Gohier, 2005, p. 54).

On ne peut pas toujours tout prévoir en éducation. Il n'est pas possible de savoir à l'avance la nature du dilemme éthique auquel, en tant qu'enseignant, on pourrait être effectivement confronté. D'où cette exigence première de poser côte à côte : des normes prescriptives d'un code de déontologie ou des balises d'un cadre de référence éthique normatif¹³⁰ et l'essentielle liberté du sujet au cœur de la pratique enseignante. Ce qui doit normalement se manifester dans et par la délibération éthique. Avec Gohier nous entrons dans ce que nous avons précédemment nommé l'école québécoise de l'éthique de l'éducation. Aux côtés des penseurs de l'éthique professionnelle en enseignement comme France Jutras et Marie-Paule Desaulniers qui ont, sauf à se tromper, conservé un lien trop étroit avec l'exigence philosophique du questionnement permanent, de la recherche perpétuelle des fondements théoriques et pratiques, notamment avec une philosophie de l'éducation réévaluée, puisqu'inscrite dans un pragmatisme de type anglo-saxon¹³¹, Gohier et Jeffrey ont le mérite de s'engager, sans détour, dans le débat qui concerne l'orientation de l'éthique professionnelle en enseignement. Ils ont en commun l'orientation du COFPE (2004).

L'orientation susmentionnée consiste en la promotion d'un cadre de référence éthique dont le but est de baliser les pratiques professionnelles. Elle est moins attachée à un code de déontologie dont les règles ont valeur de prescription et appellent des sanctions en cas de manquement (Gohier,

¹³⁰ Il ne faut pas seulement voir dans l'esprit déontologique le seul rapport à un code de déontologie formalisé comme outil de régulation de l'agir professionnel. Des balises qui visent à soutenir le jugement professionnel d'un enseignant par exemple s'inscrivent également dans cette orientation-là. La perspective déontologique suppose que l'on prescrive quelque chose en vue d'accompagner un professionnel dans l'exercice de sa fonction. La norme peut être contraignante de même qu'elle peut simplement orienter, indiquer une direction à suivre comme un comportement souhaitable. Dans les deux cas, elle ne dispense pas de penser par soi-même, de faire preuve de discernement et de lucidité dans l'action. La norme en général n'interdit pas l'exercice du bon sens. Ce qui compte, c'est la capacité individuelle de tout un chacun à agir de manière responsable, à délibérer éthiquement pour le bien de soi-même et de l'autre.

¹³¹ Nous pensons, c'est notre point de vue, que le dynamisme de la recherche des fondements théoriques et pratiques de l'éthique professionnelle en enseignement organisée depuis lors par France Jutras et Marie-Paule Desaulniers reste irrigué par une philosophie de l'éducation réinvestie par un discours pragmatiste issu des travaux de la philosophie anglo-saxonne. Sur le rapport entre le pragmatisme et l'éducation, un texte intéressant que l'on peut éventuellement consulter est celui de Brigitte Frelat Kahn (2013). *Pragmatisme et éducation*. James, Dewey, Rorty. Paris : Librairie Philosophique Jean VRIN.

Jutras et Desautels, 2015). C'est l'autonomie professionnelle¹³² de l'enseignant qui est la règle de base. Une telle articulation entre éthique et déontologie est diversement vécue autant chez Gohier que chez Jeffrey dont la complémentarité est plus qu'un lien. C'est l'enseignant dans l'action. C'est à lui qu'incombe toute la responsabilité de la décision. Déchiré entre deux valeurs comme l'égalité des chances et la performance par exemple, il lui revient de prendre une position et de la justifier (Jeffrey, 2015b). C'est son choix en tant que liberté au sens de Sartre (1996) qui est déterminant. C'est cela l'éthique de la responsabilité en éducation que poursuit Jeffrey.

L'éthique professionnelle en enseignement que défend Jeffrey est une éthique de la justification qui prend appui sur la liberté du sujet sans nier la pertinence des balises. Une liberté qui prend en compte le souci de soi et de l'autre à travers une réflexion propre fondée sur un certain nombre de valeurs. Jeffrey (2015b, p. 118) part du principe qu'aucune valeur ne possède une primauté sur une autre. Chaque valeur devrait être évaluée dans l'action : appréciée dans les contextes d'enseignement et dans les situations éducatives. Pourquoi d'ailleurs ne pas envisager cette éthique de la responsabilité de Jeffrey sous l'angle d'une éthique de la situation tout en prenant bien soin de distinguer éthique des situations et éthique de la situation. Par éthique de la situation, nous ne voulons pas dire qu'à chaque situation correspond une éthique particulière. Ce que nous supposons chez Jeffrey, c'est qu'une attitude éthique n'est pas une règle à suivre impérativement. C'est un comportement qui se décide dans l'urgence de la situation. Ce n'est plus une attitude préétablie et définitivement attendue. C'est ce que l'enseignant et l'élève auront ensemble et d'un commun accord décidé pour le bien de tous et non pour le respect du prescrit.

Avant d'en venir à Jeffrey, essayons de percer le mystère de cette éthique du lien que vise Gohier.

5.2.3.3. *Christiane Gohier et son éthique du lien*

Partons d'une affirmation de Gohier (2005, p. 41) qui nous paraît indispensable pour suivre son orientation de l'éthique professionnelle en enseignement : « L'éducation, en tant qu'activité relevant du champ des pratiques sociales, repose sur le rapport à l'autre ». Cet autre ne saurait certainement pas se résumer à l'élève. Toutefois, nous pensons que si le rapport à l'élève ne constitue pas en soi le tout de l'éducation; il est tout de l'éducation. C'est l'élément essentiel. À moins de nier l'évidence, l'éducation consiste d'abord à se poser tout en s'opposant, dans un face-à-

¹³² Jeffrey (2015b, p. 118) rappelle que l'autonomie professionnelle confère un grand pouvoir de décisions et d'actions aux enseignants. Il importe donc de lui assigner quelques bornes en termes de balises et non de prescriptions assorties des sanctions. C'est ce que nous pensons nous aussi. L'enseignant reste l'homme de la décision par-dessus tout. On fera davantage œuvre utile en l'interpellant, en lui rappelant ce qui est souhaitable de faire d'un point de vue moral dans la pratique. On laissera la sanction entre les mains du droit et probablement de la conscience morale comme juge de tout.

face qui nourrit la relation. Tout ce qui gravite autour de ce vis-à-vis relève en réalité d'un contenu d'abord toujours intentionnellement visé. C'est une affaire de choix. L'éthique est un espace où seul un sujet peut habiter. C'est à la base une rencontre des consciences. Dès lors, le respect du prescrit ne saurait se constituer en juge intransigeant et se substituer à toute délibération rationnelle. L'éthique est cet espace de réflexion sur la conduite à adopter envers l'autre. C'est dans le rapport à l'autre que se construit l'attitude éthique. Elle se distingue ainsi d'un comportement déjà attendu.

L'éthique du lien renvoie à un sujet qui se préoccupe de la présence de cet autre que soi-même en vue de se conduire raisonnablement. C'est un discours réflexif sur le comportement à adopter envers l'autre (Gohier, 2009). Il y a, dans cette façon d'appréhender l'éthique, un refus sous-jacent de toute normativité qui prendrait le dessus sur une normalité rendue possible par l'activité du sujet lui-même dans son rapport à l'autre. L'intérêt semble de spécifier le champ de l'éthique et de repréciser ce qui peut être considéré aujourd'hui comme préoccupation majeure quand on parle d'éthique, tellement le concept est dilué par une utilisation inflationniste problématique. Pour Gohier (2009), rappelons-le, la réflexion éthique est moins concernée par : « Un comportement dicté par la civilité, selon un code social plus ou moins explicite ou sur celui décrété par la loi qui garantit des droits aux individus et définit les atteintes à ces droits en termes de comportements susceptibles d'entraîner une sanction pénale » (p. 6). La perspective gohérienne de l'éthique professionnelle en éducation se précise dès cet instant.

Si l'éthique s'intéresse aux comportements humains comme objet d'étude, son objectif primordial n'est pas tant de produire des comportements prêts-à-être appliqués en toutes circonstances. L'éthique n'est pas du prêt-à-pratiquer. À l'opposé, elle se demande si toute attitude vis-à-vis de l'autre est éthiquement justifiée c'est-à-dire moralement acceptable. C'est le sens ricœurien revendiqué de l'éthique qui se situe en amont tout comme en aval de la morale en tant que visée. Le renversement qu'opère Gohier (2012, p. 35), en postulant une certaine antériorité de la morale par rapport à l'éthique, n'affecte en rien cette primauté de l'éthique sur la morale. Il est toujours question d'une subjectivité qui réalise l'effectivité d'une subjectivité autre que la sienne et tente de s'organiser en vue d'un comportement moralement accepté et éthiquement justifiable. La culture première autour de laquelle s'organise l'éthique du lien, sur laquelle devraient s'appuyer la réflexivité et la délibération n'abolit pas cette préséance de l'éthique par rapport à la morale. Au contraire, il faut voir dans cette référence à la culture première un acte éthique de premier plan.

Le fait que les choix et les décisions se prennent dans l'action en ayant comme vecteur le souci de l'autre, sans pour autant s'oublier soi-même (Gohier, 2009, p. 21) : cela ne signifie pas que la

culture première est un acte isolé. Elle n'est pas dans l'action comme quelque chose de distinct à l'entreprise éthique engagée par le sujet en activité. Le jugement éthique est imprégné de cette culture première qu'il fait et qu'il organise à sa guise, suivant certaines nécessités éthiques qu'impose la situation vécue subjectivement dans son rapport à l'autre. Il ne faut pas perdre de vue que l'homme est un être virtuellement éthique qui existe comme tel (Jankélévitch, 1981, p. 10). Si la morale est partout, c'est surtout parce que l'homme existe d'abord comme un être virtuellement éthique. La culture première à laquelle fait allusion Gohier est l'expression d'un jugement éthique jamais achevé. C'est la preuve manifeste que l'éthique n'est pas un comportement attendu. Gohier (2009) l'atteste elle-même en précisant l'objet de l'éthique : « Tous les cas où la conduite envers l'autre est motivée par le souci de l'autre, le souci de le respecter en tant qu'être humain, en tant que personne, comme un autre soi » (p. 7). Le lien conditionne l'émergence du discours éthique.

L'épreuve de la rencontre constitue le point de départ de l'éthique du lien chez Gohier. Nous dirions même que toute éthique est en réalité éthique du lien. C'est toujours en fonction d'un tout autre que soi qu'un comportement est posé et jugé. En ce sens-là, parler d'une éthique du lien pourrait s'apparenter à une sorte de tautologie puisqu'il n'y a véritablement d'éthique que du rapport à l'autre. Cependant, nous pouvons percevoir chez Gohier le souci de réactualiser Aristote à travers Ricœur. Ce que nous voulons dire, c'est que Gohier semble revenir à l'essentiel de ce qui constitue le discours éthique à la base : le souci de l'autre qui emprunte parfois les chemins du paternalisme ou du perfectionnisme qui le jette dans la nasse de la moralité comme normativité impérative. L'éthique du lien devient ainsi un effort constant de maintenir une relation saine et éviter de basculer dans un déséquilibre qui peut être dangereux pour l'humanité en général, pour la vie en société en particulier et pour l'élève surtout. La nécessaire complémentarité suppose la prise en compte d'un savant dosage entre éthique et morale ou déontologie au plan professionnel.

Inextricablement liées, éthique et morale ne peuvent être définitivement séparées. Elles sont si indissociables que séparées, la première devient narcissique et la seconde, sentencieuse (Gohier, 2005, p. 41). D'où l'exigence de les garder intimement unies. Sans la morale, l'éthique se tournerait les pouces. Sans l'éthique, la morale se croirait tout permis. La conservation du lien s'impose alors à tous comme une nécessité de premier ordre sans laquelle toute société serait immobile. Éthique et morale vont inéluctablement ensemble. L'éthique du lien à la Gohier constitue alors un mixte du respect des normes et du processus réflexif dans lequel les notions d'antériorité et de postériorité voire de primauté par rapport au couple éthique et déontologie n'existent pas. Même si le contexte culturel, axiologique et prescriptif influence la prise de décision de l'agent en tant que culture

première. Gohier (2007, p. 80) s'est elle-même rendue effectivement compte de la difficulté majeure qu'il y a à déterminer ce qui est premier dans l'établissement des normes.

Qui de l'acte réflexif ou l'acte normatif vient avant ou après? À cette question, Gohier (2007) préfère nous renvoyer à l'essentiel de ce qui peut légitimer une articulation logique entre éthique et déontologie ou tenant lieu de la morale : la culture. Elle fonde et soutient une certaine antériorité de la culture anthropologique ou culture première par rapport à la culture seconde ou culture patrimoniale. C'est un projet auquel il nous est relativement possible d'adhérer dans la mise en place effective d'une éthique professionnelle en enseignement. On ne peut continuellement ignorer la culture à laquelle appartient un homme en tant qu'homme dans l'établissement des normes qui devraient régir sa conduite, réguler son comportement au quotidien. Une éthique pensée en dehors du cadre de son effectivité a le malheur d'être pensée en dehors du cadre de son exécution. Ce qui peut éventuellement constituer une sorte de paternalisme moral.

L'éthique, c'est toujours quelque part en fonction d'une culture, de ce que l'on sait de son univers immédiat. On ne peut pas le nier. Cependant, si un tel développement peut nous paraître approprié puisque c'est l'homme qui fait la culture et non le contraire, la question de la primauté est moins clairement résolue. Il y plane un certain doute et une odeur de confusion : « Éthique et morale sont inextricablement liées » (Gohier, 2005, p. 42). Gohier préfère probablement ne pas prendre des risques. Nous pouvons en toute culturalité le comprendre : « Cette articulation entre normes et valeurs, entre morale et éthique constitue un exercice difficile, un équilibre à refaire constamment qui relève de l'art, l'art de l'orientation de la conduite humaine » (Gohier, 2007, p. 82). C'est une difficulté que nous partageons vu que l'art relève de la création. Arriver à conserver régulièrement un tel équilibre n'est pas aussi aisé pour l'homme dont la nature peut entraîner vers un tel comportement plutôt qu'un autre. La compétence éthique de l'enseignant consiste alors à veiller au juste équilibre entre rationalité et sensibilité, entre certitude de la norme et incertitude de la vie dans son rapport autant avec ses élèves qu'avec ses collègues et autres personnels de l'éducation. Ce qui est une tâche complexe étant donné les multiples finalités des uns et des autres.

Un enseignant compétent, c'est celui qui sait garder un certain équilibre entre éthique et déontologie, entre ce qu'il pense être bon pour lui-même et ce qu'un élève pense être bon pour lui. Toutefois, la question du lien mérite quand même que l'on soit éclairé et fixé davantage. Devrait-on dire que l'éthique et la déontologie se complètent ou se soutiennent-elles simplement?

Gohier (2007, p. 87-88) écrit :

- L'enseignant ne peut se passer de normes pour guider sa conduite pas plus que de réflexion sur celles-ci;
- On devient autonome quand on a suffisamment intégré les règles, la culture et le rapport à l'autre, pour se permettre d'être soi, avec et parfois contre l'autre;
- On ne peut être libre que si l'on se sent lié aux autres personnes ou objets du savoir.

De telles propositions ne semblent malheureusement pas de nature à faciliter une compréhension plus nette et rassurante de la nécessaire complémentarité entre l'éthique et la déontologie dans le domaine de l'enseignement. Ce sont des énoncés assurément pleins de sens, philosophiquement digne d'intérêt. Cependant, essayer de tout embrasser en entourant sans nécessairement se prononcer sur quoi que ce soit est un exercice équilibriste qui ne garantit pas totalement le sens majeur ou la signification profonde de ce que nous soutenons. Que devrait-on retenir au juste de cette éthique du lien? Dira-t-on que l'enseignant s'appuie sur la déontologie pour éclairer sa pratique professionnelle? Ou, devrait-on plutôt soutenir que l'enseignant se réfère à l'éthique pour mieux respecter les normes? Éthique et morale sont-elles exclusives ou complémentaires? La question devrait-elle se formuler en ces termes? Et si l'on se posait la question : Entre éthique et morale, où faut-il situer le lien puisque celui-ci constitue le fait même de l'acte éducatif?

Gohier nous a parlé de culture première. Mais la notion même de culture est très vaste pour rendre compte d'un lien déjà flou parce qu'inextricable à la base. Et si ce lien n'était en réalité que la seule rencontre des subjectivités, ni plus ni moins? Ce que nous voulons dire c'est que les balises n'ont de sens que parce que les sujets concernés par ces dernières leur accordent une certaine importance. Le lien, c'est le sujet qui le crée. Il ne s'agit plus d'un lien pensé en dehors du sujet comme réflexion d'un côté et norme de l'autre. Les normes indiquent. Seul le sujet décide. Le formalisme déontologique est tout entier et de part en part redevable à l'acte réflexif comme éminemment antérieur. C'est là la belle leçon ricœurienne que Gohier a pourtant retenue. Sauf que le renversement qu'elle opère est déjà en soi un risque énorme d'être à son tour renversé. Le projet est en lui-même plus que pertinent. Cependant, le rendu touche moins.

En fait, le lien se dissimule dans son inextricabilité originare. Nous pensons qu'il faut simplement poser la liberté du sujet comme préalable à toute éthique. Le respect de la norme ne devrait plus être un exercice de maintien du fragile équilibre entre éthique et déontologie. Il doit être un pur produit d'une décision consciente. C'est vrai, on ne devrait pas exclure tout rapport aux balises. La connaissance des textes qui régissent le fonctionnement de sa profession est très importante pour soi-même. Mais elle ne devrait pas condamner le professionnel à une quête permanente d'un quelconque équilibre. L'équilibre appartient à la nature même du professionnel en tant qu'être

autonome. Ce qui est premier c'est la liberté du sujet. Dans cette perspective-là, il faut regarder du côté de l'éthique de la responsabilité que soutient Jeffrey. Celle-ci pose en effet la capacité à se gouverner soi-même comme un préalable à tout discours éthique. L'éthique professionnelle en enseignement ne peut ainsi se concevoir qu'en prenant appui sur l'autonomie professionnelle de l'enseignant par-dessus la rigidité des règles. Un principe de justice explicitement formulé peut indiquer une idée du juste sans lui-même être naturellement juste.

C'est dans la liberté du sujet à poser un acte juste que s'accomplit la justice (Jeffrey, 2013a, p. 14). Une dette que Jeffrey paye à Aristote sur la question de la justice comme l'équitable. Toutefois, il convient de préciser tout de même que si l'autonomie désigne la capacité à choisir ses propres valeurs, cela ne signifie pas que chez Jeffrey se référer au prescrit est proscrit. L'enseignant n'est pas le solipsiste cartésien tourné vers lui-même. Il n'est pas non plus le sujet kantien qui légifère sans égard pour les conséquences. C'est un homme du lien dans un métier de la relation. Et Jeffrey (*ibidem*) en a pleinement conscience : « Un enseignant devient un véritable professionnel lorsqu'il est capable d'assumer toutes ses responsabilités et de justifier chacune de ses décisions » (p.15). Voilà qui est clairement énoncé. C'est ici le point de départ de l'éthique de la responsabilité à la Jeffrey : la capacité de tout enseignant à résister aux injustices d'une autorité qui l'écrase. On est moins éloigné de la perspective de Moreau avec la théorie de l'homme capable qu'il emprunte à Ricœur et suffisamment teintée d'aristotélisme. On reste dans la culture du sujet sans renoncer aux règles élémentaires du vivre-ensemble. L'esprit déontologique de Prairat est quelque peu gardé.

L'originalité de cette éthique de la responsabilité de Jeffrey est que l'éthique du lien de Gohier semble être invitée à repenser l'antériorité de l'éthique par rapport à la morale. Si Jeffrey partage avec Gohier la perspective d'une éthique professionnelle en enseignement balisée, on retient que chez Jeffrey (2015a) trône en premier lieu la liberté de l'enseignant comme sujet de sa propre conscience. La culture première, c'est un sujet libre qui agit dans une situation concrète.

Examinons cela dans le détail.

5.2.3.4. Denis Jeffrey. *Pour une éthique de la responsabilité*

L'éthique de la responsabilité à laquelle nous invite Jeffrey en milieu scolaire prend logiquement appui sur une revendication accrue de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. C'est d'abord sa liberté en tant que sujet responsable qui doit prioritairement être affirmée. C'est le projet qui semble être le nôtre dans cette recherche doctorale. L'originalité qui est la nôtre dans ce cas-là réside surtout dans le fait d'épouser et d'éprouver cette perspective jeffréyenne de l'éthique de la responsabilité comme fondement premier d'une éthique professionnelle en enseignement. Le

dépassement-acceptation dans lequel nous nous engageons se décline davantage telle une éthique bouleversée à la Levinas où la responsabilité est première par rapport à la liberté.

Chez Jeffrey, Sartre l'a dit : « L'homme est condamné à être libre ». Contre la moralité exemplaire qui oblige à « être vertueux »¹³³ en tout temps, même en dehors des heures de classe, Jeffrey (2013b) tente de le libérer l'enseignant de l'emprise d'une certaine conception de l'éthique de la vertu héritée de l'Église catholique et qui a régné tout le long de la période d'avant la Révolution tranquille¹³⁴ au Québec. Il s'oppose ainsi ouvertement au clergé qui impose aux enseignantes et enseignants une vie des couvents et des monastères, autant dans l'exercice de leur fonction que dans leurs vies privées de tous les jours. Il s'inscrit résolument et sans commune mesure¹³⁵ dans un projet de laïcisation de la pratique enseignante. Jeffrey exige un passage obligatoire de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. Ce qui suppose que l'on abandonne la conception religieuse, catholique et parfois même maçonnique d'un enseignant moralement irréprochable tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement d'enseignement.

Ce qui doit être recherché dans la profession enseignante, ce ne sont pas des enseignants vertueux dans le sens où ils n'ont rien à se reprocher moralement. Ce sont des enseignants professionnellement responsables donc compétents qui doivent être visés. Le principe même qui devrait conduire à l'élaboration d'une éthique professionnelle en enseignement, Jeffrey (2015a) l'énonce en ces termes : « Un enseignant peut manquer de vertu, mais doit rester compétent » (p. 32). C'est la clé même de l'éthique de la responsabilité en milieu scolaire telle que l'envisage

¹³³ Nous mettons cela entre guillemets parce que nous savons désormais qu'à partir d'Aristote, être vertueux, c'est toujours se demander si ce que je pose comme acte est conforme à une certaine rationalité éthique. C'est répondre à la question : Est-ce que mon comportement vise autant mon bien propre que le bien de l'autre ? Dès lors, être vertueux, ce n'est plus tant le respect scrupuleux d'un comportement pensé d'avance en termes de règle à suivre. C'est une réception de la notion de vertu que l'on doit surtout à l'Église catholique et non à l'excellence aristotélicienne qui est un effort constant de tendre vers le bien.

¹³⁴ Période de l'histoire du Québec (1955-1975) marquée par l'accélération de la modernisation des mœurs et des institutions (Jeffrey, 2013b, p. 18).

¹³⁵ Parce que nous sommes sceptiques quant à l'adhésion totale de Jeffrey (2013b) à un projet de laïcisation de l'enseignement inauguré par quelqu'un comme Jules Ferry, le chantre de l'école de la République. Nous ne pensons pas qu'il serait de bon ton que l'on substitue les vertus catholiques à des valeurs maçonniques dans l'école au point de demander à l'enseignant de les incarner ainsi que le voulait l'Église catholique régnant en maître incontesté en son temps. Une laïcisation véritable de l'enseignement doit absolument inclure une professionnalisation du métier. Ce qui suppose qu'il faut rechercher des compétences pédagogiques et non des adhésions à des vertus catholiques ou à des valeurs maçonniques à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement scolaire. Le principe même d'une enquête de moralité doit être repensé sinon carrément vidé de sa substance catholique ou maçonnique. La moralité ne fait pas la professionnalité. Croire qu'un individu moralement irréprochable serait plus compétent qu'un autre ayant une « moralité douteuse » est un préjugé qui résulte d'un souci de rechercher des conversions ou des adhésions. On n'évalue pas le professionnalisme d'un enseignant à sa capacité à pratiquer les vertus catholiques ou à assumer des valeurs maçonniques en toutes circonstances. L'enseignement est une profession et non un champ d'expérimentation des obédiences religieuses, voire occultes. Le reconnaître : c'est cela laïciser l'école.

Jeffrey. C'est une orientation jeffréenne de l'éthique professionnelle en enseignement que nous partageons entièrement à la base. Il faut sortir de la logique de la sanctuarisation de l'institution. L'école n'est pas et ne devrait pas être un couvent laïque¹³⁶. Nous devons rompre avec la tendance généralisée et très critiquable qui consiste à imposer aux enseignants une vie privée exemplaire et excessivement normée aussi bien en milieu scolaire qu'à l'extérieur même de l'institution.

L'esprit de sacrifice que l'on recommande fortement aux enseignants de cultiver, en brandissant régulièrement la phrase fétiche qui consacre le métier d'enseignant comme simple vocation à savoir « L'enseignement est un métier sacerdotal », ne signifie pas qu'il faut priver l'enseignant de sa vie privée. Il n'est vraiment pas commode de sacraliser l'école par une instruction religieuse, voire occulte prétendument universelle. Encore moins, par une instruction morale suffisamment orientée par des « valeurs obscures » défendues par une minorité tapie dans l'ombre au nom d'une moralisation de la vie publique peu orthodoxe. Il est professionnellement intolérable que l'on confonde presque toujours vie privée et professionnalisme d'un enseignant en pratique. L'enseignant a une vie. Mieux : « Les profs ont un sexe » (Lelièvre, 2006, p. 76). On ne peut pas exiger d'eux qu'ils soient enseignants jusque dans leur vie de tous les jours. Leur demander de s'élever au-dessus du peuple comme s'ils n'étaient pas eux-mêmes du peuple est une exigence qui ne colle pas professionnellement. On ne peut pas légitimement soutenir que la moralité d'un enseignant va inéluctablement de pair avec ses compétences pédagogiques.

Une moralité dite douteuse d'un enseignant ne signifie pas systématiquement qu'il est professionnellement piètre enseignant. Les fondements d'un tel doute méritent eux-mêmes d'être mise en doute. Un travail d'élucidation s'impose comme un préalable au doute. Au nom de quoi doute-t-on? Quels sont les critères légitimes qui permettent d'évaluer moralement un enseignant? Sur quoi se fondent ceux-ci? Il faudrait commencer par se livrer à un tel type de questionnement avant de s'engager dans une sorte d'évaluation morale de la vie surtout privée d'un enseignant. On ne peut pas douter de la capacité d'un enseignant à transmettre un savoir débarrassé de toute culture sexuelle orientée parce qu'il serait homosexuel. Ce qu'un enseignant fait de sa vie en dehors des cours ne devrait en réalité concerner que sa stricte personne. Tant que cela n'altère en rien son professionnalisme, il n'y a pas péril en la demeure. Tout enseignant mérite d'être protégé contre le harcèlement des parents rois (Jeffrey, 2013b) qui confondent souvent moralité exemplaire et compétence professionnelle. Un bon enseignant n'est pas nécessairement un enseignant moralement irréprochable. On ne peut pas toujours exiger d'un enseignant de :

¹³⁶ L'expression est de Marguerite Aron (1912, p. 233 citée par Lelièvre, 2006, p. 73).

- 1) Assumer son autorité d'enseignant, quels que soient les contextes;
- 2) Ne pas se départir de son rôle et de son identité d'enseignant dans un espace public;
- 3) Éviter tout comportement déplacé hors des heures de classe.

Ce qui doit normalement être imposé à tout enseignant c'est l'exigence d'un travail accompli, bien fait. Son comportement en dehors des heures des cours relève de sa vie privée et ne devrait concerner la pratique enseignante que dès lors que cela impacte considérablement son activité professionnelle. La logique religieuse, catholique, voire maçonnique, ne devrait pas s'ériger en norme absolue ou en système d'évaluation professionnelle d'un enseignant. L'apostolat doit être exorcisé en enseignement pour faire place à la professionnalisation du métier. Un enseignant devrait être évalué en fonction de son travail et non sur la base de son comportement en dehors des heures de cours. Il faut sortir de la confusion née d'une conception moralisatrice de l'enseignant qui se perd dans la distinction entre crédibilité professionnelle et moralité d'une personne. L'incompétence d'un enseignant ne se mesure pas à son manque de vertu. Ce qui est blâmable c'est qu'un enseignant reproduise un comportement non accepté dans la société en situation-classe. La pratique de la prédication morale en milieu scolaire doit disparaître. Place à une éthique de la responsabilité.

L'éthique de la responsabilité suppose plusieurs orientations possibles qui se recoupent et se complètent. Jeffrey (2015b) en propose trois grandes :

- 1) Orientation optative (ou aspirationnelle)

L'orientation optative de l'éthique de la responsabilité renvoie à ce qu'il est souhaitable de faire d'un point de vue idéal, aux valeurs morales qui inspirent et guident les enseignants.

- 2) Orientation cognitive

L'orientation cognitive de l'éthique de la responsabilité concerne la capacité de tout enseignant à choisir dans une constellation des valeurs, une valeur justifiée à l'aune des normes éthiques de la profession. C'est une orientation qui oblige les enseignants à prendre position, à justifier leurs actes donc à être des professionnels c'est-à-dire à faire preuve de professionnalisme.

- 3) Orientation humaniste (ou altruiste)

L'orientation humaniste de l'éthique de la responsabilité est celle dans laquelle un enseignant se retrouve en position de donateur, de protecteur et de bienfaiteur à l'égard des élèves. La question est la suivante : quel enseignant n'est pas déjà de par sa profession un donateur, un protecteur et un bienfaiteur? L'enseignement étant une profession de l'humain, un enseignant est d'abord et

fondamentalement un professionnel de la relation. C'est un donateur par essence. L'éthique de la responsabilité est toute entière fondée sur une seule et unique orientation qui émet des rayons lumineux à partir d'elle-même : l'orientation humaniste ou altruiste. On peut toujours pour des besoins pédagogiques l'enseigner en la divisant ainsi que le fait Jeffrey. Cependant, il n'y a du souhaitable de faire que parce qu'il y a un enseignant qui se préoccupe de ce qui est souhaitable de faire par rapport à ce qu'il vit en situation.

Par ailleurs, si faire preuve de professionnalisme c'est prendre position et justifier ses actes à l'aune des normes éthiques de la profession, l'enseignant reste « le pilote en son navire ». Jeffrey (2015b) l'a si bien compris : « Au centre de ces trois orientations de la responsabilité, il y a un enseignant qui agit pour qu'on lui fasse confiance » (p. 119). Tout est dit. C'est par cette phrase saturée de sens que nous invitons Sartre et Levinas en vue de nous accompagner dans notre orientation de l'éthique de la responsabilité. Comme fondement de l'éthique professionnelle en enseignement : Un enseignant qui agit pour qu'on lui fasse confiance. C'est notre credo.

Si au centre il y a un enseignant qui agit : sa liberté mérite d'être questionnée. S'il agit pour qu'on lui fasse confiance : c'est sa responsabilité qui est en jeu. Comment alors discuter d'une telle orientation en excluant la liberté sartrienne et la responsabilité levinassienne comme une responsabilité sartrienne enrichie? C'est tout le sens de notre approche théorique de la recherche.

Chapitre 6. À propos de l'approche théorique

À propos de l'approche théorique, c'est l'originalité de notre investigation dans cette thèse qui est visée. Il s'agit principalement de justifier notre perspective théorique et trouver en même temps un fondement théorique à notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. À titre de rappel, l'intitulé de notre thèse pose une articulation entre liberté de l'enseignant gabonais au secondaire et responsabilité en milieu scolaire. Ces deux notions semblent nous inviter à trouver dans la tradition philosophique des orientations précises en la matière. Nous avons estimé que la réflexion de Sartre au sujet de la liberté et celle de Levinas à propos de la responsabilité sont incontournables dans cette intention de recherche. Sartre (1905-1980) et Levinas (1906-1995) ne sont pas des inconnus l'un pour l'autre. Ce sont les petits frères de Gabriel Marcel (1889-1973) (Plourde, 2003). Ils ont un héritage commun : Edmund Husserl (1859-1938) et Martin Heidegger (1889-1976). Ils s'abreuvent chacun aux sources de la phénoménologie transcendantale et de l'ontologie fondamentale. Même si Sartre vint à la phénoménologie par Levinas (Sartre, 1990, p. 144).

Raymond Aron (1905-1983) qui a déjà séjourné à l'Institut français de Berlin (1931-1932), suggère à Sartre l'étude de Husserl. Il le convainc de trouver en la phénoménologie husserlienne une philosophie qui vise à dépasser à la fois le réalisme et l'idéalisme. Il lui conseille le livre de Levinas *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl*. Sartre découvre le jeune Levinas en même temps que la phénoménologie husserlienne. Ce qui nous intéresse dans cette rencontre c'est notre positionnement épistémologique : la liberté sartrienne devrait souvent s'accompagner de la responsabilité levinassienne en matière d'éthique professionnelle en enseignement. Sartre apparaît dans l'histoire des idées et des lettres comme le philosophe de la liberté par excellence avec sa légendaire formule : « L'homme est condamné à être libre ». Comment alors envisager un examen du concept de liberté sans inviter Sartre? Levinas a réussi, à travers la notion de visage comme épiphanie à entériner une responsabilité sans pourquoi (Zielinski, 2004). En soutenant que l'obéissance est antérieure à tout commandement, Levinas nous a proposé une responsabilité de l'otage qui est une révolution dans l'idée de responsabilité.

L'homme n'est plus d'abord libre comme chez Sartre. Il est responsable déjà de l'autre. Une responsabilité qui peut paraître excessive. Pourtant, cette idée que « La seule présence du visage de l'autre est, pour chacun de nous, une exigence et un appel » (Droit, 2009, p. 110) est incontournable aujourd'hui. L'éthique s'énonce de moins en moins comme un ensemble de préceptes moraux à suivre absolument. C'est un vis-à-vis qui nous interpelle tous et nous donne les règles de notre conduite. L'appel du visage peut assurément être refusé. Toutefois, il est quasi impossible que

l'idée que le visage nous parle soit erronée dans l'absolu. Il est certes ambivalent, mais il nous parle tout de même. Si l'intention devant un autre n'est jamais pure, c'est parce que le visage s'exprime. Dissserter sur la responsabilité en occultant la perspective levinassienne nous paraît moins responsable dans le contexte actuel d'appel incessant à la responsabilité de tous devant tous.

Aussi, si Levinas peut paraître comme une « négation de Sartre » en ce qu'il pose la responsabilité comme première par rapport à la liberté, les deux ont en commun l'exigence d'une intimité forte et inaliénable entre liberté et responsabilité. La question de l'antériorité voire celle de la postériorité n'annule pas forcément le fait que liberté et responsabilité sont indissociables. C'est tout le sens de notre enquête et l'impossible exclusion d'une approche théorique dans cette recherche.

6.1. La liberté chez Jean-Paul Sartre (1905-1980)

Si Sartre peut aujourd'hui constituer une boussole éthique pour certains; il est aussi le Sartre accusé : « Celui qui n'avait pas réagi lorsqu'il avait vu passer les SS, celui qui était resté à Paris au lieu de passer en zone sud dans un groupe de résistance active, celui qui avait écrit que la liberté de la presse est totale en URSS, celui qui avait célébré le régime castriste, ou encore celui qui, pitoyablement juché sur un tonneau, avait harangué les ouvriers des usines Renault » (Cohen-Solal, 2005, p. 6). Une telle contradiction dans la réception de l'œuvre de Sartre impose un travail de mémoire. Celui-ci devrait consister à revenir sur les traces de Sartre : l'intellectuel ¹³⁷ au service de l'homme ordinaire. Le bourgeois qui a parfois choisi de faire le con ¹³⁸ au lieu d'être un salaud. Cela semble indispensable si l'on souhaite mieux apprécier et préciser le sens même de ce que nous visons par-dessus tout : la liberté. C'est un point de départ obligé si nous voulons suivre Sartre jusqu'au 29 octobre 1945 où il prononce *L'existentialisme est-il un humanisme?*

6.1.1. Sartre : l'homme et sa vie

Jean-Paul-Charles-Aymard Sartre naît à Paris en France le 21 juin 1905. Fils de Jean-Baptiste Sartre et d'Anne-Marie Schweitzer, il décède le 15 avril 1980 à l'hôpital Broussais où 50000 personnes suivent son enterrement (Cohen-Solal, 2005, p. 122). Si l'écriture d'une vie ne consiste pas

¹³⁷ « Le rôle de l'intellectuel est d'accompagner une révolution tant qu'elle ne trahit pas ses principes » (Lasowski, 2014, p. 15).

¹³⁸ Si faire le con ne suffit pas (Sallenave, 2005), au moins Sartre a montré la nécessité qu'il y a parfois lieu de quitter son statut d'intellectuel pour servir la cause de l'homme ordinaire. Il est toujours possible, du haut de son intellectualisme exacerbé, de ramer à contre-courant d'une telle démarche. Il reste tout de même que cela demande un certain « courage éthique » qui consiste à se débarrasser de ses « *habitus* » et se ranger du côté de l'opprimé pour l'aider à accéder à la liberté. Le choix ne nous semble pas si souvent évident. Ce ne sera jamais peut-être une égalité réelle. Une telle attitude peut même être taxée d'hypocrite. Cependant, se mettre au service de son prochain exige avant tout simple reconnaissance, au-delà d'un intellectualisme parfois aveuglé par ses convictions propres.

seulement en une énumération objective des événements et des comportements qui ont rythmé la vie d'un auteur (Jeanson, 1974), nous avons tout de même jugé utile de rappeler quelques faits saillants de la vie Sartre. L'itinéraire intellectuel de ce dernier est certes ce qui nous préoccupe fondamentalement. Toutefois, nous ne devons pas perdre de vue que chez Sartre : « Vraiment vie et philo ne font qu'un » (Lasowski, 2014, p. 9). Si « vivre, c'est philosopher » ou peut-être dirions-nous que « philosopher, c'est vivre » pour Sartre, il devient nécessaire d'inaugurer cette trajectoire philosophique de l'auteur en énonçant quelques éléments majeurs de sa vie.

Avec comme référence majeure le texte de Contat et Rybalka (1970); se fondant sur Gagnebin (1972); considérant les *Éléments biobibliographiques* de Nafissi (2000), les *Repères Biographiques* de Cohen-Solal (2005) et *Une vie philosophique* de Lasowski (2014), nous considérons les dates et les événements suivants :

1906 : 21 septembre, mort de Jean-Baptiste Sartre à Thiviers (Dordogne), Sartre a onze mois.

Georges (2014) pense que ce décès précoce va affecter Sartre et lui souffler une certaine orientation de sa philosophie. Son père étant parti trop tôt, Sartre devrait s'inventer son propre avenir. Comme pour compenser l'absence du père, Sartre va « se faire père » : être de tous les combats et servir la cause de l'humanité. Il trouve sa voie dans une époque orpheline de Dieu (George, 2014).

1908 : Naissance de Simone de Beauvoir avec qui Sartre va vivre une aventure plus philosophique qu'amoureuse. Au nom d'une liberté hautement revendiquée, chacun pouvait vivre avec appétits ses histoires parallèles, des amours contingents (Fauconnier, 2014, p. 20).

1915 : Entrée au lycée Henri IV.

1916 : Rencontre de Paul Nizan.

1917 : Remariage de sa mère Anne-Marie Schweitzer avec Joseph Mancy que Sartre n'apprécie guère. Séailles (2014) y perçoit même le complexe d'Œdipe : « Poulou se découvre un rival auprès de sa mère qu'il adorait » (p. 77).

Scolarisation de Sartre au lycée des garçons de La Rochelle. La Rochelle, c'est non seulement la déception amoureuse que va vivre Sartre, alors qu'il a 14 ans, mais également le vol d'argent à sa mère pour se faire accepter par ses quelques amis. Séailles (2014) parle de répandre ses largesses. Nous pensons que le choix du terme largesse est quelque peu analytiquement orienté. Était-il réellement large ou voulait-il seulement à sa manière trouver l'amitié qui lui a manqué depuis l'âge de 8 ans? L'attitude n'est certes pas tolérable. La rupture avec le grand-père Schweitzer couronna le tout. Mais largesse doit être reprise et précisée.

La question que nous nous posons finalement est celle de savoir si l'on devrait expliquer l'engagement sartrien aux côtés des populations opprimées comme l'expression du décès prématuré de son père, d'un amour manqué à 14 ans, des amitiés payées au prix du vol de l'argent de sa mère ou de la rupture avec grand-père Schweitzer, etc. Si Séailles (2014), avec le concept d'engagement systématique, comme si Sartre était condamné à aider, n'hésite pas à franchir la ligne de démarcation entre le pathologique et le normal en parlant de nouvelle névrose de Sartre, nous nous gardons de ne pas le faire pour l'instant, faute d'éléments complémentaires à propos. Sartre pouvait faire autrement. Il n'était pas obligé de se donner une cause : le combat pour le prolétariat. Il pouvait aussi choisir de se taire, de faire semblant, d'être tout simplement un salaud et de baigner dans la mauvaise foi bourgeoise. Sartre avait le choix.

1920 : Retour à Paris au lycée Henri IV comme pensionnaire.

Il retrouve Paul Nizan qui l'initie à la littérature contemporaine (Proust, Giraudoux, Gide...). Ils sont surnommés Nitre et Sarzan. La vraie jeunesse de Sartre commence. Il trouve sa vocation philosophique en écrivant une dissertation sur la conscience de la durée. Nous pensons que c'est à partir de cette dissertation que Sartre va s'engager dans ce qu'il sera plus tard : une conscience de son temps, un fils de son époque (Georges, 2014). Lecteur de Bergson, Sartre s'est certainement saisi de l'importance que le temps revêt chez ce philosophe de la durée. Même s'il gardera ses distances par rapport à la notion de temps comme vécu distinct du temps des horloges. Le présent en tant que présence au monde est ce qui préoccupe Sartre : « Il ne peut exister de passé que pour la réalité humaine » (Kremer-Marietti, 2014, p. 62). Ce n'est plus le passé qui fait l'homme, mais l'homme qui fait le passé au présent en tant qu'infinité des possibles. Si être, c'est avoir été, c'est d'abord parce que l'homme existe. Le passé est toujours à créer voire à recréer par un dépassement temporel, arrachement ou échappement à soi : néantisation de l'en-soi par le pour-soi. Engagement et liberté prennent leur source.

La même année Sartre conçoit son ambition neuve : « Être à la fois Spinoza et Stendhal » (Lasowski, 2014, p. 10). Nous pensons que c'est cette ambition qui va se matérialiser tout au long de la vie de Sartre en devenant « philosophe et écrivain ». On connaît Marie-Henri Beyle dit Stendhal (1783-1842) comme écrivain pour ses différents romans au ton souvent provocateur. L'un des plus connus est *Le rouge et le Noir*. Le titre n'est d'ailleurs pas anodin. Évocateur, il donne à penser. Ce que nous pensons c'est que l'opposition des couleurs pourrait éventuellement traduire la contradiction comme moteur même de l'histoire. Rien n'est évolutif sans négatif. C'est l'idée

sartrienne d'inspiration hégélienne qui est déjà en gestation ici¹³⁹. On peut à partir d'une telle lecture présumer l'attachement futur de Sartre au marxisme comme « philosophie indépassable ».

Baruch Spinoza ou Benedictus de Spinoza (1632-1677) est un philosophe hollandais d'origine portugaise (Baruch d'Espinoza ou Bento de Espinosa) qui rejette toute transcendance divine. Accusé d'hérésie, Spinoza sera excommunié après avoir auparavant échappé à une tentative d'assassinat au poignard. Nous sommes là en présence d'une origine lointaine de l'existentialisme athée que défend Sartre. Notamment dans *L'existentialisme est un humanisme*. Identifiant Dieu (*Nature naturante*) et la Nature (*Nature naturée*), Spinoza postule un Dieu qui n'a rien du Dieu de la religion judéo-chrétienne c'est-à-dire un principe transcendant au monde. Son Dieu est immanent. L'ontologie phénoménologique à la Sartre ne manque pas de se nourrir à cette source.

Finalement, « Être à la fois Spinoza et Stendhal » c'est précisément ce qu'aura été Sartre : un penseur et un écrivain engagés. Il est la contestation incarnée en tant que voix de la contestation (Georges, 2014), philosophe de la contestation (Molnar, 1969).

1922 : Préparation du concours d'entrée à l'École Normale Supérieure. Baccalauréat deuxième partie en juin.

1924 : juin, septième au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure en compagnie de Paul Nizan et Raymond Aron.

1924-1928 : Années d'ENS. Écrit *Une défaite* et *l'Arménien*.

1927 : Diplôme d'Études supérieures sur le sujet : *L'image et l'imagination dans la vie psychologique* (Lasowski, 2014, p. 10).

Sartre semble déjà être intéressé par le va-et-vient entre la conscience et l'extériorité. L'image pouvant être interprétée comme l'apparence ou simplement le phénomène au sens de ce qui apparaît à la conscience. L'imagination en tant que vie psychique, l'activité propre du sujet. L'esprit phénoménologique est en marche. Il paraît a priori qu'en posant *L'image et l'imagination dans la vie psychologique*, Sartre rechercherait un point de départ d'où tout cela procède. Si l'image et l'imagination sont si indissociables, il y aurait bien un être qui fait être et qui rend possible l'activité même du sujet. Cet être-là, Sartre nous le dira plus tard, c'est la liberté ou l'essence de l'homme. L'image n'est rien d'autre qu'un possible parmi tant d'autres que nous offre notre être. L'imagination étant cette possibilité débordante des possibles. Du coup, l'homme existe parce qu'il est toujours possible de choisir autrement : conscience en tant que *pour soi*.

¹³⁹ « Sartre ne reçut à l'université aucun enseignement sur Hegel » (Kremer-Marietti, 2014, p. 52).

Tenu probablement par l'imagination, Sartre publie ses tout premiers textes dans *La Revue sans titre* : *Jésus la Chouette* (son premier roman) et *L'Ange du morbide* (sa première nouvelle).

1928 : Échec à l'agrégation de philosophie.

1929 : Par l'intermédiaire de Maheu, l'un de ses amis, Sartre fait la connaissance de Simone de Beauvoir.

Les deux prépareront ensemble l'agrégation de philosophie. Ils seront tous les deux reçus. Sartre est premier et Simone de Beauvoir, deuxième. Sartre et Simone de Beauvoir vont se revoir pendant l'été dans la Creuse où Simone de Beauvoir passe ses vacances en famille : « Un peu de flirt, beaucoup de conversation » (Fauconnier, 2014, p. 19). Voilà une image qui rend compte de la relation qui aura été celle de Sartre et de Beauvoir. C'est un couple libre au sein duquel l'idée de se marier et d'avoir des enfants n'est pas à l'ordre du jour. Les obligations sont plus intellectuelles que matrimoniales. Beauvoir refuse d'enfanter. Pour Sartre, l'idée d'être père, de se perpétuer en se reproduisant, lui cause une incoercible répulsion (Fauconnier, 2014, p. 21). Peut-être parce que s'il trouve moche comme garçon.

1929, novembre-1931, février : Soldat météorologue de deuxième classe au fort de Saint-Cyr. Sergent instructeur : Raymond Aron.

1931 : février, professeur de philosophie au lycée François-I^{er} au Havre. Il commence la rédaction de son *Factum sur la contingence* qui deviendra *La Nausée* (Lasowski, 2014, p. 11).

1933, septembre-1934, juin : Boursier à l'Institut français de Berlin où il succède à Raymond Aron et découvre la phénoménologie husserlienne. L'article de 1934 intitulé *Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl : l'intentionnalité* s'inscrit dans ce sillage-là.

Nous pouvons donc soutenir, au même titre que Kremer-Marietti (2014) que : « Même si son interprétation de Husserl a été discutée, Sartre appartient à la succession de Husserl » (p. 53). Cela est d'autant plus vrai que nous situons l'existentialisme sartrien entre Husserl et Heidegger. C'est l'expression d'une ontologie phénoménologique donnée dans *L'Être et le Néant*.

1935 : février, Sartre se fait piquer à la mescaline par le docteur Lagache. Il en résulte une dépression qui dure plus de six mois. Sartre a des hallucinations et croit devenir fou (Gagnebin, 1972, p. 158).

Est-ce pour masquer la découverte précoce de sa laideur que Sartre se fait piquer une drogue hallucinogène? Les doses de mescaline se justifient-elles par les frustrations affectives vécues ultérieurement et la disgrâce physique? Un tel questionnement mérite un développement tout autre, tant l'œuvre de Sartre ne manque pas souvent, à la lecture de ses commentateurs, de susciter un sentiment d'écartèlement. Toujours est-il que si l'usage de la mescaline a fini par amener Sartre au

bord d'un état pathologique, c'est d'abord pour des besoins de production littéraire. Selon Séailles (2014, p. 77), c'est pour faire des expériences d'hallucination en vue de *L'Imagination*. Était-ce là la raison essentielle? Cette pratique avait-elle un arrière-monde qui échappait au seul souci d'expérimentation? Il vaut mieux commencer par lire *L'Imagination*, sans égard pour la vie de Sartre, et répondre plus tard.

1936 : On propose à Sartre une *Khâgne*¹⁴⁰ à Lyon, mais il préfère un poste à Laon.

Il publie son premier livre intitulé *L'imagination*, à la suite de *Melancholia* la troisième version de son roman. *Melancholia* est le titre initial de *La Nausée* que Sartre proposa à Gaston Gallimard. *La Nausée* est le titre que Gallimard imposa à Sartre pour la publication. À une œuvre de provocation correspond un titre provocateur. Sartre abandonna son titre *Melancholia* une référence à l'humanisme classique, à l'admirable gravure de Dürer qui représente un ange au visage songeur et triste, au milieu d'un bric-à-brac d'objets d'alchimie, d'astrologie, de science, et qui regarde par la fenêtre, au loin, un lac immense (Séailles, 2014, p. 79). Si cette gravure a pu jeter les bases d'un Roquentin, il est évident qu'avec une imagination féconde, doublée de mescaline, on ne peut pas ne pas songer à sa propre existence et les buts que l'on peut se fixer pour elle.

1937 : Est nommé à Paris au lycée Pasteur de Neuilly, en automne.

Publication de *La Transcendance de l'Ego*. L'objectif fondamental est, au même titre que Husserl, de dépasser l'opposition entre idéalisme et réalisme (Kremer-Marietti, 2014, p. 52). En fait, l'apparence comme phénomène a un être qui n'est plus nécessairement un être d'emprunt. C'est l'être comme néant qui permet d'être : néantisation de l'en-soi par le pour-soi.

1938 : Publication de *La Nausée*.

Si les *Mots* sont des confessions transposées d'une expérience vécue, *La Nausée* est la confession à demi transposée d'une expérience vécue (Séailles, 2014, p. 76). Pour notre part, *La Nausée* traduit l'expérience d'une existence à laquelle il faut soi-même songer, c'est-à-dire se donner un sens au lieu de s'apitoyer sur son propre sort. Maintenant que le sentiment de l'absurdité de l'existence nous enivre, nous devons nous donner nous-mêmes nos propres règles d'action en nous fondant sur un certain nombre de repères ontologiques. Ces derniers doivent reposer sur une analyse phénoménologique qui ne devrait pas se départir d'une psychanalyse de l'existence. Au-delà de la description des phénomènes, de ce dont la conscience a elle-même conscience, il faut agir sur le

¹⁴⁰ Surnom donné au XIX^e siècle par les élèves préparant les écoles militaires pour railler ceux des classes préparatoires aux grandes écoles, *Khâgne* désigne en argot scolaire la seconde année des classes préparatoires au concours d'entrée à l'École Normale Supérieure (Sections Littéraires).

terrain de la réalité humaine. Il faut bien se soigner de cette névrose qu'est l'absence de sens de l'existence. La mélancolie doit permettre des combats. Notamment celui de la liberté en tant qu'essence de l'homme et sens de l'existence.

1939 : Publication d'*Esquisse d'une théorie des émotions* et d'un recueil de nouvelles *Le Mur* qui obtient le prix du Roman populiste en avril. Septembre 1939-printemps 1940, mobilisé pendant la drôle de guerre¹⁴¹, Sartre écrit tous les jours au Castor et à sa mère. Résultat : quinze *Carnets de la drôle de guerre*.

1940 : Il commence à concevoir la notion d'engagement (Gagnebin, 1972, p. 158).

Le 21 juin, jour de ses 35 ans, il est fait prisonnier en Allemagne. Il lit *Être et Temps* de Heidegger. Même s'il semble que cette lecture de Heidegger remonte déjà à son séjour de Berlin de 1933-1934, alors qu'il entame la rédaction de *La Transcendance de l'Ego* (Kremer-Marietti, 2014, p. 52). Décembre, il écrit et met en scène pour ses camarades de captivité une pièce de Noël *Bariona ou le Fils du tonnerre* où il joue le rôle d'un Roi mage. Ce fut une occasion de cesser d'être un salaud pour faire le con : quitter sa sphère de petit bourgeois pour se mettre au même niveau que l'homme ordinaire. Il prit conscience qu'il n'était pas totalement différent de ses codétenus en dépit de sa culture. *L'Imaginaire, psychologie phénoménologique de l'imagination* est publiée la même année.

1941 : fin mars, libéré de son camp de prisonniers en se faisant passer pour civil, il fonde *Socialisme et liberté*¹⁴². Il fait la connaissance d'Alberto Giacometti.

1943 : Première des *Mouches*.

Publication de *L'Être et le Néant* : « L'un des meilleurs guides pour ne pas s'égarer dans notre monde, celui du spectacle généralisé intégré » (Dollé, 2014, p. 45). Dans un monde où tout le monde ou presque se complait régulièrement à être ce que l'on n'est pas, *L'Être et le Néant* rappelle la nécessité qu'il y a à être soi-même. C'est un appel à assumer son propre être : une conscience toujours ouverte, tendue et tournée vers. Parvenir à reconnaître que le garçon de café n'est pas garçon de café. Il joue simplement à être garçon de café comme il peut jouer à être élève. Sa vraie nature, ce n'est pas garçon de café ou élève. Il est un être libre. Comme tel, il peut choisir d'être

¹⁴¹ La période de la « drôle de guerre » s'étend du 3 septembre 1939, déclaration de guerre de la Grande-Bretagne et de la France à l'Allemagne, au 10 mai 1940, invasion de la Belgique et des Pays-Bas par les troupes allemandes. Elle doit son nom à l'inaction des armées alliées devant la défaite de la Pologne. Roland Dorgelès, correspondant de guerre, a revendiqué la paternité de l'expression qui pourrait aussi être la traduction de l'américain *Phoney War*. (Source : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/drole-de-guerre/>)

¹⁴² *Socialisme et liberté* est le titre d'un long et lumineux article de Jaurès paru le 1^{er} décembre 1898 dans *La Revue de Paris*. Il propose une synthèse de ses idées sur ce qu'est le socialisme et sur la manière dont il conduit (à l'opposé de la tyrannie étatique qu'on lui reproche de vouloir établir) à une humanité d'individus libres et autonomes. (Pour en savoir davantage : http://www.jaures.eu/ressources/de_jaures/socialisme-et-liberte-1898)

garçon de café ou élève. Il n'est pas précisément ce qu'il vise ou prétend être c'est-à-dire garçon de café ou élève. Il est un homme libre capable de s'autodéterminer à tout instant. Il a conscience d'être un garçon de café. Mais il est bien plus qu'un garçon de café. Il est une infinité de possibles en tant que condamné à être libre. Il devrait donc faire preuve d'authenticité en choisissant d'être libre, au lieu de se borner à jouer à être garçon de café.

L'Être et le Néant, c'est la prise de conscience que l'homme vit au présent comme un être toujours à venir. Il est projet. L'Être n'est rien d'autre que la conscience qui se met en question dans son être : négation de son propre être ou néantisation de l'en-soi par le pour-soi, donc le Néant comme être. Se contenter d'être garçon de café relève de la mauvaise foi ou foi dans l'être de l'en-soi. C'est croire au principe d'identité du type A est A : un garçon de café un garçon de café. Ou alors : Sartre est Sartre (Dollé, 2014). Pourtant, il peut en être autrement. Sartre n'est pas Sartre. Sartre est un être condamné à être libre qui peut choisir de faire le con ou d'être un salaud.

1943, c'est aussi la rencontre d'Albert Camus.

1944 : mai, fait la connaissance de Jean Genet au café de Flore en compagnie de Camus. Septembre, le comité directeur des *Temps Modernes* est constitué.

Le 27 mai 1944, première de *Huis-Clos*. Sartre collabore aux *Lettres françaises*, journal clandestin du Comité national des écrivains. Insurrection parisienne d'août 1944, il se fait reporter pour le journal *Combat* que dirige Camus.

1945 : Refuse la Légion d'honneur (ainsi que Camus).

12 janvier, premier voyage aux États-Unis comme journaliste : envoyé spécial de *Combat* et du *Figaro*. 15 octobre, parution du premier numéro des *Temps modernes*. 29 octobre, célèbre conférence de Sartre donnée au Club Maintenant : *L'existentialisme est-il un humanisme?* Publication de deux romans : *L'Âge de raison* et *Le Sursis* (*Les Chemins de la liberté*, t. I et II).

1946 : Scandale soulevé par la représentation de *Morts sans sépulture* (une pièce sur la résistance) et de *La Putain respectueuse*, une pièce jugée antiaméricaine. Première brouille avec Camus¹⁴³. Parution de *L'existentialisme est un humanisme* et *Réflexions sur la question juive*.

1947 : Début de la rédaction des *Cahiers pour une morale*.

¹⁴³ Quant à l'attitude à adopter envers le régime bolchevik, Camus croit qu'on doit condamner les goulags comme ont été dénoncés les camps nazis. De son côté, Sartre prend plutôt le parti de l'Union soviétique, afin de ne pas nuire à la gauche française. (Source : <http://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/18643/histo-sartre-camus-ecrivain-dispute-jocelyn-maclure>)

Ces *Cahiers* ne seront jamais achevés. On reproche d'ailleurs à Sartre l'inachèvement de ses œuvres, et notamment l'absence de l'ouvrage de morale annoncé imprudemment à la fin de *L'Être et le Néant* (Colombel, 2014, p. 69). Pour notre part, il serait vain de rechercher une morale sartrienne en soi. L'éthique de Sartre ne peut être que le résultat de sa conception ontologique de l'homme : L'Être comme liberté, pur Néant. C'est une morale de la liberté. Celle-ci se fonde sur le principe suivant lequel nous devons nous inventer nous-mêmes notre propre avenir. Nous devons nous prendre en charge. Nous devons assumer notre propre existence parce qu'il n'existe rien : ni avant ni après, ni devant ni derrière, ni en haut ni en bas. L'homme est seul face à lui-même. Il ne doit attendre le secours de personne d'autre. Il doit se faire en se faisant ou en se refaisant. Le destin est un mirage. Il n'existe pas de nature prédéterminée. La morale sartrienne ne peut être qu'une morale de soi-même face à autrui. C'est une morale fondée sur l'engagement, sur une certaine responsabilité vis-à-vis de son prochain. Sartre se brouille avec Raymond Aron et Arthur Koestler.

1948 : Sartre théorise la responsabilité de l'écrivain dans *Qu'est-ce que la littérature?*

Il poursuit la rédaction de ses *Cahiers* dans lesquels il consigne le projet d'une morale. 2 avril, immense succès des *Mains sales* au Théâtre Antoine. Mai, il prend position pour la création de l'État d'Israël. Face au Rassemblement du Peuple Français (RPF) de De Gaulle, Sartre propose une troisième voie entre la gauche socialiste et la gauche communiste. Il lance le Rassemblement Démocratique Révolutionnaire (RDR) avec quelques intellectuels progressistes comme David Rousset, ancien déporté. Le RDR se définit comme un mouvement dont le but est « le renversement du capitalisme, mais résolument attaché aux libertés, et en cela opposé à ceux qui revendiquent alors le beau titre de stalinien » (Georges, 2014, p. 25). Il tient à ce que la domination bourgeoise sur le prolétariat cesse. Cependant, il est moins en phase avec ce que l'on appelle savamment la dictature du prolétariat. Une dictature, qu'elle soit capitaliste ou communiste, dès lors qu'elle s'élève contre la liberté est intolérable. Sa position intellectuelle est fortement critiquée par les communistes. 30 octobre, toute l'œuvre de Sartre est mise à l'index par le Vatican.

1949 : Publication de *La Mort dans l'âme* (*Les chemins de la liberté*, t. III). Octobre, Sartre démissionne du RDR suite à l'échec du projet. Un échec de plus.

1950 : Si Sartre et Merleau-Ponty sont tous les deux contre l'existence des camps de concentration soviétiques, ils ne s'entendent pas nécessairement sur l'attitude à adopter face à la guerre de Corée qui menace la paix et l'équilibre des blocs.

Alors que Merleau-Ponty soutient que quand les canons parlent, il n'y a plus qu'à se taire; Sartre accepte d'être compagnon de route des communistes et prononce un discours à Helsinki (Lasowski, 2014, p. 14). Il affirme : « Un anticommuniste est un chien, je ne sors pas là, je n'en sortirai jamais

» (Georges, 2014, p. 27). Formule troublante. Une question : Est-ce là une preuve accablante de l'aveuglement qui a parfois caractérisé Sartre dans son combat pour la liberté et la libération des peuples opprimés?

1951 : Publication de *Le Diable et le Bon Dieu*. Publication par Albert Camus de *L'Homme révolté* : texte de la discorde.

1952 : Publication de *Saint Genet, comédien et martyr*.

Sartre voit dans le Genet poète une image de lui-même, entre révolte et exclusion (Lasowski, 2014, p. 14). Réponse à Camus et rupture à propos de *L'Homme révolté*. Sartre et Camus ne s'entendent pas sur ce que devrait être la révolte. Tout part d'une critique portant sur l'idéalisme de *L'homme révolté* écrit par Francis Jeanson, un des principaux collaborateurs de la revue de Sartre *Les temps modernes*. Dans une lettre de 20 pages, Camus soutient que lorsqu'il y a des injustices, toute révolte est légitimée. Même si on le fait dans l'incertitude. Sartre donne une réponse assassine dans laquelle les objections au sujet de *L'homme révolté* sont interprétées comme un sacrilège¹⁴⁴. Activité politique intense : compagnon de route du Parti Communiste Français (PCF). Sartre arrive au PCF par et pour une Cause. Selon Georges (2014, p. 28), il s'agit de la question coloniale. Notamment les guerres d'Indochine et d'Algérie.

1953 : Première de *Kean*. Publication de *L'Affaire Henri Martin*¹⁴⁵ : ouvrage collectif sur la guerre d'Indochine dont Sartre a rédigé la partie polémique.

1954 : 26 mai-juin, premier voyage en URSS. Pendant ce séjour, Sartre est frappé d'une crise d'hypertension et transporté à l'hôpital où il est soigné pendant dix jours. Était-ce dû à une forte dose de mescaline?

1955 : Première de *Nekrassov*.

Dans cette œuvre, Sartre ne manque pas de prendre sa revanche sur les détracteurs de l'existentialisme comme philosophie, mais surtout comme mode de vie. Selon Georges (2014, p. 25), Sartre va en profiter pour dresser un portrait du directeur de *France-Soir* qui avait des années

¹⁴⁴ Au sujet de cette querelle entre Sartre et Camus, on peut se faire une idée à partir de la ressource électronique : <http://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/aujourd-hui-l-histoire/segments/entrevue/18643/histo-sartre-camus-ecrivain-dispute-jocelyn-maclure>

¹⁴⁵ Henri Martin, militant du Parti communiste français, alors marin, est envoyé en Indochine française en 1945. Il pensait lutter contre l'occupant japonais, mais celui-ci est déjà désarmé, et il assiste au bombardement d'Haïphong par la marine française, le 23 novembre 1946. Il veut démissionner, mais sa démission est refusée, et il retourne à Toulon. Là, en liaison avec les communistes du Var, il commence un travail de propagande à l'arsenal de Toulon et distribue des tracts invitant les marins à réclamer la cessation des hostilités en Indochine. Il est arrêté par la police militaire le 14 mars 1950. Le procès s'ouvre à Toulon le 17 octobre 1950. Il est accusé avec un autre marin de complicité de sabotage et de participation à une entreprise de démoralisation de l'armée par distribution de tracts. Pour se faire une idée : https://fr.wikipedia.org/wiki/Affaire_Henri_Martin

plus tôt affirmé : « J'aurais la peau de l'existentialisme » comme pour s'en moquer. Ce fût à l'époque des « Jean-Paul Sartres » en vue de jeter du discrédit sur cette philosophie qui avait envahi la culture urbaine. L'époque où l'existentialisme était sorti du carré des exercices pratiques d'ontologie phénoménologique et se résumait à vagabonder, danser, écouter Boris Vian, jouer de la trompette (Georges, 2014, p. 24). Voyage en Chine avec Simone de Beauvoir où il passe deux mois, septembre-novembre. Le couple est présenté à Mao Tsé-toung.

1956 : 9 novembre, condamnation de l'intervention soviétique en Hongrie dans une interview accordée à *L'Express*. Il accuse l'URSS d'impérialisme.

1957 : Protestation contre la torture et la guerre en Algérie.

Sa rupture avec les communistes le conduit à une réflexion sur le thème existentialisme et marxisme dans *Questions de méthode* publié dans *Les Temps Modernes*. *Questions de méthode* parce que l'on ne peut pas se réclamer du marxisme et être en même temps du stalinisme. C'est une réflexion à propos qui peut se justifier du fait de certaines prises de position : « En 1952, Sartre défend le PCF, et surtout l'URSS, accusée d'impérialisme; en 1956, c'est lui qui accuse celle-ci de ce crime » (Peyret, 2014, p. 86). Nous pensons qu'une telle instabilité dans les faits trouverait son origine dans ce que Sartre croit être essentiel à l'humanité : la liberté. Il a dû soutenir le PCF et l'URSS parce qu'il voyait un combat pour la libération. Dès lors que Staline, au nom d'un certain communisme, a mis à l'épreuve la liberté humaine; il n'y avait plus de raison de soutenir la réflexion. Il fallait parvenir à dissocier marxisme et stalinisme pour repréciser le sens de l'existentialisme et de son combat. Parvenu au point où on ne peut pas penser sans Marx, on ne peut pas ne pas rencontrer Staline (Peyret, 2014, p. 85); une réflexion de cette nature devenait urgente. Le sacre de cette dernière sera la publication en 1960 de *La critique de la raison dialectique* et la proclamation du marxisme comme « philosophie indépassable de notre temps ».

1958 : À la faveur de la rédaction d'un scénario cinématographique pour John Huston, Sartre se passionne pour Freud. La même année, sa santé inquiète les siens : il évite de justesse une attaque.

1959 : Première de la dernière grande pièce de Sartre : *Les Séquestrés d'Altona*, une réflexion sur l'insoumission.

1960 : 4 janvier, mort de Camus. Sartre lui consacre un très bel article le 7 janvier dans *France-Observateur*.

Mi-février, il part avec Beauvoir à Cuba où il rencontre Fidel Castro et Che Guevara. Voyages officiels également en Yougoslavie et au Brésil où le couple est reçu comme des ambassadeurs. La

même année, le couple est reçu par Tito. Sartre signe le *Manifeste des 121*¹⁴⁶. Déposition au procès du *réseau Jeanson*¹⁴⁷. Publication de *La Critique de la raison dialectique* dont la tâche première est de critiquer précisément ce marxisme-là devenu une sorte de religion d'État qui ne permet plus l'analyse concrète d'une situation concrète (Peyret, 2014, p. 86). Il faut exorciser le mal en se débarrassant du fantôme de Staline et de ses méthodes qui se satisfont du matérialisme historique comme achèvement et fin du matérialisme dialectique dans un communisme à la Staline et Lénine.

1961 : 4 mai, mort de Merleau-Ponty. Un numéro spécial des *Temps modernes* lui est consacré en octobre. Préface aux *Damnés de la terre* de Franz Fanon.

1962 : juin-juillet, voyage en Pologne et en URSS où il est reçu par Nikita Khrouchtchev. La rencontre sera moins enthousiaste et amicale qu'avec Fidel Alejandro Castro Ruz en 1960 (Lasowski, 2014, p. 15).

1963 : Publication de *Les Mots*, son autobiographie.

1964 : 22 octobre, Sartre reçoit le Prix Nobel de littérature. Le soir même il remet à la presse suédoise un communiqué dans lequel il expose les raisons de son refus.

Dans un film réalisé en 1967 par Radio-Canada et interrogé par Madeleine Gobeil sur son refus du Prix Nobel, Sartre considère que les distinctions ne sont rien. Par ailleurs, cela aurait été surplombé les autres hommes. Ce qu'il ne veut pas (Sallenave, 2014, p. 35). Il tient à ce que le fossé entre l'intellectuel et l'homme ordinaire ne se creuse pas davantage. Il veut rester proche du peuple. Une réflexion que ne partage pas Camus qui reçoit son Prix Nobel à Stockholm en 1957. Le 19 novembre, Sartre aide Jean Daniel à lancer *Le Nouvel Observateur*.

1965 : Arlette Elkaïm rencontrée en mars 1956 devient fille adoptive de Sartre.

1966 : juillet, répond favorablement à la demande de Bertrand Russell pour fonder et présider un tribunal international. Il accepte de devenir membre du « Tribunal Russell » chargé d'enquêter sur les crimes de guerre américains au Vietnam. Septembre et octobre, il prononce au Japon trois conférences sous le titre *Plaidoyer pour les intellectuels*.

1967 : Voyage diplomatique pour le dialogue au Moyen-Orient. Il rencontre en Égypte le président Nasser et en Israël le Premier ministre Levi Eshkol. Préface au numéro spécial des *Temps modernes* sur le conflit israélo-arabe.

¹⁴⁶ Ou encore *Déclaration sur le droit à l'insoumission dans la guerre d'Algérie* qui appelait à la désobéissance militaire et à l'indépendance de l'Algérie. Elle date de septembre 1960 avec à la tête Francis Jeanson, figure de proue des « porteurs de valises » du Front de Libération Nationale (FLN) depuis la Métropole.

¹⁴⁷ De Francis Jeanson. Le *réseau Jeanson* était un groupe de militants français qui opéra en tant que groupe de soutien du FLN durant la guerre d'Algérie, principalement en collectant et en transportant fonds et faux papiers. D'où le surnom de « porteurs de valises ». Pour se faire une idée : https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9seau_Jeanson

De même qu'Aragon, Sartre refuse de participer au X^e Congrès des écrivains soviétiques, et cela pour protester contre l'organisation et le verdict du « procès Siniavsky-Daniel ».

1968 : 6 mai, Sartre prend position en faveur du mouvement étudiant et contre la répression policière. 20 mai, participe à un débat avec des étudiants dans la Sorbonne insurgée. 24 août, condamne l'intervention des troupes soviétiques du *Pacte de Varsovie* en Tchécoslovaquie. Début de la rédaction d'un ouvrage sur *Flaubert*.

1969 : novembre, Sartre demande, en même temps que Malraux et François Mauriac, la libération de Régis Debray. Mort de sa mère, Mme Mancy. Rupture définitive avec le Parti Communiste Français (PCF).

1970 : Accepte de devenir le directeur du journal maoïste *La Cause du peuple*. S'adresse aux ouvriers des usines Renault à Billancourt. Fonde le *Secours rouge* en compagnie de plusieurs personnalités, dont Charles Tillon, Vercors, le père Cardonnel. *Secours rouge* a pour but de venir en aide à toutes les victimes de la répression sans distinction d'opinions politiques (Gagnebin, 1972).

1971 : Fondation de l'agence de presse *Libération*. Parution des deux premiers tomes de *L'Idiot de la famille*. La santé de Sartre se détériore.

1972 : Publication de *Situations, VIII, Situations IX* et *L'Idiot de la famille*, tome 3.

1973 : Premier numéro de *Libération*. Mars, une attaque d'hémiplégie laisse Sartre atteint d'une demi-cécité.

1974 : Publication de *On a raison de se révolter* (avec Philippe Gavi et Pierre Victor).

1975 : Abandon du projet d'émissions historiques sur Antenne 2 en raison de désaccords avec la direction de la chaîne de télévision.

1976 : Sortie du film *Sartre par lui-même* projeté au Festival de Cannes (Alexandre Astruc et Michel Contat).

1979 : Engagement avec Raymond Aron et André Glucksmann en faveur des *boat people* qui fuient le Vietnam communiste à travers une requête auprès du président Valéry Giscard D'Estaing.

1980 : En écrivant *J'aurais un bel enterrement* à 26 ans (Lasowski, 2014, p. 17) : cette pièce de théâtre va constituer une prophétie.

Le 15 avril, Sartre arrête de livrer ses derniers combats et quitte la scène à l'hôpital Broussais de suite d'un œdème pulmonaire. Le 19 avril, c'est une foule de plus de cinquante mille personnes qui accompagne le convoi funèbre jusqu'au cimetière du Montparnasse. Ce nombre impressionnant des personnes, loin d'être une sympathie des derniers jours due à un ami, traduit le fait que ce dernier a su conquérir le cœur des hommes et des femmes du monde entier. C'est un signe que son combat pour la liberté et la libération des peuples opprimés n'a pas été vain.

On peut toujours reprocher à Sartre un certain nombre de contradictions propres à sa pensée et à son action. Cependant, le rappel chronologique de sa vie auquel nous nous sommes livrés a permis surtout de voir la dimension mondiale qu'incarnait l'homme. De ses voyages à travers le monde à ses prises de position, il n'y a aucun doute : Sartre a brisé les limites du passeport et s'est imposé comme un citoyen du monde. C'est l'homme de toutes les luttes au service des plus défavorisés, peu importe le prix à payer. Il n'a peut-être pas été le messie pour les peuples opprimés à travers la planète, mais il a su s'impliquer à fond dès lors que cela était nécessaire. Toutes les fois où la liberté de l'homme était empêchée, Sartre se proposait de participer à la libération. Il est donc important de saluer la mémoire d'un être qui a vécu pour la préservation de liberté de tous et la lutte pour la libération de tous, au-delà de tous les clivages possibles. L'idée même du *Secours rouge* à elle seule suffit à rendre témoignage de ce que Sartre se préoccupait vraiment du sort des peuples opprimés.

Si liberté égale révolte chez Sartre, c'est surtout parce que liberté rime avec humanité. Un peuple opprimé perd son caractère d'homme. Un esclave cesse d'être homme. Pour cerner cette notion de liberté chère à Sartre, un voyage à travers sa trajectoire philosophique s'impose.

6.1.2. Sartre et le tournant phénoménologique : Edmund Husserl (1859-1938)

L'œuvre philosophique de Sartre est un double héritage : Husserl et Heidegger. Elle hérite surtout des divergences survenues entre ces « deux maîtres de Sartre ». Cette rupture aurait une origine commune : Franz Clemens Brentano¹⁴⁸ (1838-1917). S'il est vrai que Husserl a été l'élève de Brentano; l'influence que Brentano exerça sur Heidegger est déterminante. C'est Brentano qui amène Heidegger à Husserl. Malheureusement, alors qu'il s'attendait à s'approprier une meilleure connaissance du contenu de la thèse de Brentano (Jaoua, 2011), Heidegger va très vite déchanter. Husserl traite avec un « Brentano plus tardif »¹⁴⁹ (Renaut, 1993) : celui qui a publié *La psychologie du point de vue empirique* (1874) et qui a été son professeur à Vienne de 1884 à 1886. Or Martin Heidegger est à la recherche du « premier Brentano » : celui qui est préoccupé par la question de l'être d'inspiration aristotélicienne. Du coup, même s'il reconnaît le « charme magique » que les

¹⁴⁸ Philosophe et psychologue allemand puis autrichien qui remet l'intentionnalité au premier plan, notamment à partir des lectures d'Aristote par Saint-Thomas d'Aquin et les philosophes médiévaux. Il avait pour ambition de fonder la psychologie comme science positive et empirique, et de développer une métaphysique de type réaliste. On peut immédiatement percevoir les sources de la psychanalyse freudienne et de la phénoménologie husserlienne. Par ailleurs, on ajouterait que cette métaphysique de type réaliste dont l'interrogation portait sur l'immortalité de l'âme aurait eu un impact sur l'ontologie fondamentale de Heidegger. Nous pensons à l'être-là comme être-pour-la-mort. C'est Ernst Mach qui remplacera Franz Brentano à sa chaire universitaire lorsqu'il décida de se consacrer à l'enseignement libre. Pour de faire une idée éclairée de l'homme : https://fr.wikipedia.org/wiki/Franz_Brentano

¹⁴⁹ « C'est par une phénoménologie pure, qui n'est rien moins que psychologie, que science empirique de propriétés et d'états psychiques appartenant à des réalités animales, qu'on peut triompher radicalement du psychologisme » (Husserl, 1961, p. 10).

Recherches logiques auraient eu sur lui (Heidegger, 1976, p. 165), il reste tout de même attaché à sa découverte philosophique de jeunesse : la question de l'être.

Tout en critiquant le tournant cartésien de Husserl (son *égologie*), Heidegger apprécie les *Recherches logiques*, surtout la « VI^e Recherche » (Jaoua, 2011, p. 35). Dans l'*Avant-propos* de sa *Phénoménologie de la perception*, Merleau-Ponty (1945) semble avoir su résumer la situation au sujet de cette phénoménologie héritée de Husserl : une doctrine qui a tout dit, mais une philosophie qui n'arrive toujours pas à se définir. Il est donc important que nous nous posions la même question que s'est posée Merleau-Ponty tout au début de cet *Avant-propos* : Qu'est-ce que la phénoménologie? Commençons par un petit historique du concept. On fait souvent remonter la première apparition du terme à Jean-Henri Lambert (Johann Heinrich Lambert en Allemand et en Français, 1728-1777), mathématicien et philosophe, logicien, précurseur de la logique symbolique. Lambert publie à Leipzig en 1764 un ouvrage en allemand intitulé *Neues Organon (nouvel Organon ou Pensées sur la recherche et la désignation sur la vérité, ainsi que sur la différence entre l'erreur et l'apparence)* dont la quatrième et dernière partie porte le nom de *Phénoménologie*. En philosophie, le terme est connu sous la plume de Hegel avec sa *Phénoménologie de l'esprit*¹⁵⁰. C'est l'entrée effective du terme dans le vocabulaire philosophique (Jaoua, 2011, p. 18).

Avec Husserl, la phénoménologie devient la philosophie du vingtième siècle dont les *Recherches logiques* sont la charte fondamentale (Cabestan, 2003, p. 7). Il y a un effort considérable de dépasser le dualisme « Idéalisme-Réalisme »¹⁵¹ et trouver un fondement à la *Mathésis Universalis* à partir d'une réflexion propre au sujet lui-même. Kant, à travers son criticisme, en avait déjà tracé la voie en reprochant au rationalisme dominant de n'avoir jamais approfondi la structure subjective de notre conscience-du-monde avant et dans la connaissance scientifique. Mais Husserl (1976)

¹⁵⁰ Ce n'est point parce que le mathématicien Weierstrass, le maître de Husserl aurait épousé une fille de Hegel qu'il faut se méprendre au sujet des liens supposés entre la phénoménologie husserlienne et la phénoménologie hégélienne : l'opposition entre les deux phénoménologies est totale et ne laisse place à aucune conciliation ou même comparaison possible (De Waelhens, 1954, p. 237). Les concepts d'*en-soi* et de *pour-soi* que va autrement récupérer Sartre supposent, en tant que lutte pour la reconnaissance, le progrès de l'Esprit. Il est donc évident que chez Hegel la phénoménologie n'est qu'un moment du déploiement de l'Absolu. Or pour Husserl, elle fournit la clé de toute la philosophie : « La porte d'entrée de ce royaume des Mères de la connaissance que nul encore n'a foulé » (Husserl, 1976, p. 171), parce que certainement préoccupé par le « monde des hommes » qui nous éloigne des « préoccupations de l'être » dirait Heidegger. La phénoménologie devient une nouvelle science d'une nature particulière : « Science du comment universel du pré-donné du monde, de ce qui constitue pour toute objectivité son terrain universel » (Husserl, 1976, p. 166). C'est une science qui part du pré-donné du monde comme source du savoir universel, s'opposant ainsi aux sciences objectives en tant que sciences sur le terrain du monde. Entendons par là, le monde des « étants simplement donnés », pour emprunter le jargon d'un Heidegger qui verrait dans ces « sciences sur le terrain du monde », l'oubli de la question de l'être.

¹⁵¹ Sur cette problématique, on peut toujours jeter un coup d'œil au texte d'un des disciples immédiats de Husserl, Ingraden, Roman (1997). *Husserl. La controverse Idéalisme-Réalisme*. Paris : Vrin.

considère que ce que Kant a inauguré mérite d'être retravaillé et demande avant tout une analyse critique : « Kant ne se représentait aucunement que, dans sa manière de philosopher, il foulait lui aussi un sol de présuppositions sans-questions et que sans aucun doute les grandes découvertes que comportent ses théories ne s'y trouvent que sous un voile, que ce ne sont donc pas des résultats achevés » (p. 118). Au-delà du reproche qui demeure discutable, Husserl, tout comme Kant l'a fait avant lui, pose le sujet comme toujours et déjà impliqué dans la construction du savoir scientifique. Il se donne à voir, autant chez Kant que chez Husserl, une certaine réhabilitation de la subjectivité dans l'élaboration objective d'une « philosophie scientifique » (Husserl, 1961, p. 15).

La phénoménologie transcendantale¹⁵² devient incontournable en un certain sens. Suspension des affirmations de l'attitude naturelle pour les comprendre (Merleau-Ponty, 1945). Sauf que, la réception de cette phénoménologie n'a naturellement jamais fait l'unanimité parmi les successeurs de Husserl. Par un jeu de fidélité et d'infidélité au projet phénoménologique initial du « maître »; chaque « phénoménologue » va souvent s'approprier le mot d'ordre du retour aux choses suivant un projet propre. Dans une sorte de bouleversement et de renouvellement de l'idée de phénoménologie initiée par Husserl, Heidegger reste attaché à sa « lecture collégienne » d'Aristote à travers Franz Brentano. Il emprunte le chemin de la phénoménologie à l'ontologie. Emmanuel Levinas, certainement influencé à la fois par les lectures du *Talmud* et les événements tragiques et barbares du nazisme, tracera sa route de la phénoménologie à l'éthique. Alors que chez Hans-Georg Gadamer on évoque le vaste concept de phénoménologie herméneutique, c'est d'une phénoménologie de détour dont il est question chez Paul Ricœur. Pour Maurice Merleau-Ponty, la phénoménologie de la perception est son héritage phénoménologique. Jean-Paul Sartre parvient tout de même à fonder un existentialisme athée à partir d'un mixte controversé d'ontologie et de phénoménologie encore appelé ontologie phénoménologique.

Sur ces rappels éclairés, nous nous sommes appuyés sur Huneman et Kulich (1997) et Cabestan (2003) qui proposent une *Introduction à la phénoménologie*. Mais comment introduire la phénoménologie quand on sait que vouloir identifier la phénoménologie à tel ou tel auteur est inutile (Merleau-Ponty, cité par Cabestan, 2003, p. 8)? Justement parce que cette unité doctrinale autour du projet phénoménologique husserlien est improbable¹⁵³ qu'il faudrait revenir à la racine : la perspective husserlienne d'une phénoménologie transcendantale dont l'Intentionnalité ou vécu

¹⁵² « Je me tiens au-dessus du monde, qui désormais est devenu pour moi, en un sens absolument unique du terme, un phénomène » écrit Husserl (1976, p. 173). C'est tout l'intérêt de l'*ego transcendantal* comme point de départ de l'activité phénoménologique. Siégeant au-dessus de son être naturel et au-dessus du monde naturel, le philosophe continue à interroger sur le terrain du monde donné d'avance : « Ce qui est visé est la vie de conscience de la subjectivité qui opère la validation du monde » (Husserl, 1976, p. 172).

¹⁵³ Le terme est de Cabestan (2003, p. 8).

intentionnel chez Brentano constitue le socle. Husserl entend fonder une logique pure¹⁵⁴ qui serait indépendante de la psychologie en tant que physique de la pensée, à distinguer d'une éthique de la pensée au sens où toute conscience de soi est déjà elle-même transparence à soi. Entre le *Je* qui affirme et le *Cela* qui est la chose affirmée, il y a le monde de la vie ou *lebenswelt* : ce monde pour lequel les sujets égologiques que nous sommes ont déjà une certaine expérience. C'est le *déjà-là* antérieur à toute réflexion comme présence inaliénable (Merleau-Ponty, 1945). On ne peut pas nier cette expérience antérieure dans la recherche objective d'une connaissance objective.

Comme le reconnaît lui-même Husserl (1976) : « Toute pensée scientifique et toute problématique philosophique comportent des évidences préalables : que le monde est, qu'il est toujours d'avance là » (p. 126). Et puisque le monde est toujours d'avance là, nous ne pouvons pas l'ignorer dans la validation du savoir humain. L'objectivité de celui-ci dépendra alors de ce que la subjectivité ne soit plus totalement écartée. Ce qu'il faudrait par contre éviter, c'est un sujet spectateur de ses propres états de conscience qui prend systématiquement ses vécus psychiques pour déjà de la connaissance objectivement donnée. Husserl hérite de la distinction entre phénomènes psychiques et phénomènes physiques et de l'importance que Brentano accorde au vécu intentionnel¹⁵⁵ : ce que les scolastiques du Moyen-Âge ont appelé l'existence intentionnelle (ou encore mentale) d'un objet (Renaut, 1993, p. 86). Toute chose perçue, imaginée, énoncée, pensée, aimée, etc. a nécessairement une existence mentale. C'est l'ensemble de tous ces actes de conscience qui constituent les vécus psychiques ou phénomènes psychiques chez Brentano : vécus intentionnels par essence puisqu'une intentionnalité vivante y règne. Ces vécus intentionnels se caractérisent toujours par une relation à un contenu intentionnel : « Le sens idéal de leur intention c'est-à-dire l'unité de la signification et l'unité de l'objet » (Husserl, 1961, p.19).

Une conscience tournée vers elle-même comme existence vidée de tout contenu est un mirage solipsiste d'obédience cartésienne. Le sujet égologique est toujours un sujet entrelacé en tant qu'*ego transcendental*. Il n'y a pas de *cogito* sans *cogitatum*. La connaissance de soi passe par *l'épochè transcendental* qui se démarque d'une attitude naturelle du vivre-là-dedans où le sujet solipsiste vit son immédiateté comme vérité certaine et universelle. L'attitude phénoménologique par excellence est celle d'un sujet égologique tourné vers un horizon vivant qui lui donne sa pleine orientation. C'est un complet changement de l'attitude de l'ensemble de la vie pour un mode du vivre

¹⁵⁴ « La phénoménologie révèle les sources d'où découlent les concepts fondamentaux et les lois idéales de la logique pure » (Husserl, 1961, p. 5).

¹⁵⁵ Chez Husserl (1961), il s'agit d'un vécu doté d'un contenu phénoménologique : « Un contenu qui présente une unité intentionnelle identique, par opposition à la multiplicité dispersée des vécus réels ou possibles de sujets parlants et pensants » (p. 113). Un vécu intentionnel n'est pas seulement un vécu intentionné. C'est un vécu qui a du sens.

totalelement nouveau. C'est l'attitude où l'on s'installe au-dessus de la pré-donnée de la validité d'un monde donné sans question et qui n'existe que pour la naïveté du vivre-là-dedans. C'est l'attitude où nous siégeons désormais au-dessus de la vie universelle de la conscience (subjective individuelle et intersubjective) (Husserl, 1976, p. 171). Le sujet égologique ne se satisfait pas du peuplement de la conscience en termes de réalités simplement données de la découverte de soi. Il renverse l'attitude naturelle qui consiste à croire que les phénomènes psychiques ne sont que des données d'une conscience de soi et rien d'autre. Les actes de conscience sont de part en part liés à un quelque chose par lequel, voire pour lequel ils ont une existence intentionnelle.

L'expérience transcendantale, transcendence de l'expérience du monde en même temps que de l'expérience naturelle du sujet grâce à la réduction transcendantale, devrait permettre une auto-objectivation de la subjectivité transcendantale. Il s'agit d'une attitude qui rompt avec un vieux terrain familier du monde dans lequel la subjectivité propre du sujet est considérée comme une entrave à l'objectivité. Husserl revient au sujet, à la conscience comme fondement des certitudes scientifiques. Mais si le doute de Descartes constitue le point de départ de l'activité phénoménologique, Husserl ayant suffisamment travaillé sur les *Méditations métaphysiques* pour produire ses *Méditations cartésiennes*; celui-ci ne devrait pas déboucher sur une forme de réification où le sujet égologique devient une *res cogitans* distinct d'une *res extensa*. C'est un dualisme qui nie la corrélation universelle, absolument close en soi et absolument autonome, du monde lui-même et de la conscience du monde (Husserl, 1976, p. 173). C'est se méprendre au sujet de la nature même de la conscience. La conscience est un rapport. Le doute cartésien lui-même est un lien en tant que recherche d'un fondement solide, d'une certitude sur quoi fonder toutes les autres vérités. On doute de quelque chose pour quelque chose.

Toute tension vers est indissociable du doute. D'ailleurs, en cartésien averti, Husserl part de ce doute méthodique pour élaborer *l'épochè*. Il emprunte le chemin cartésien (Husserl, 1976, p. 176) en le purifiant des préjugés et des erreurs de Descartes. Dans cette tension vers, par rapport à Descartes, Husserl ne nie pas le monde. Il le met simplement entre parenthèses. En outre, *l'épochè* husserlien ne devrait pas être compris comme une simple abstention habituelle insignifiante. Le phénoménologue ne s'abstient pas pour s'abstenir. L'influence cartésienne est là. Le phénoménologue se retire, sans le nier et par *l'épochè*, du monde des hommes pour un monde vécu comme pur corrélat de la subjectivité qui lui donne son être et la validité de laquelle il tire absolument son être (Husserl, 1976). C'est tout le sens de la révolution copernicienne au niveau des idées qu'opère Kant en plaçant déjà le sujet au centre de la connaissance, sans nier le fait que celle-ci est une réalité médiane co-constituée de théorie et de l'expérience. Cependant, Kant reste dans le

schéma traditionnel du dualisme métaphysique du *noumène* et *phénomène*. Ce que la perspective phénoménologique de Husserl se refuse de soutenir. La phénoménologie transcendantale qui s'appuie sur un *ego transcendantal* ne vise pas spécifiquement une chose en soi : une chose distincte du phénomène et située dans un certain au-delà qui relèverait de la foi.

La transcendance dont il est question est à l'image de la dialectique transcendantale à partir de laquelle le sujet construit des connaissances à travers les formes a priori de sa sensibilité que sont l'espace et le temps. C'est la transcendance d'un sujet tendu vers. Un sujet qui ne se contente plus de vivre ce qui apparaît, c'est-à-dire ses propres actes de conscience comme étant des vérités premières et indubitables. L'*epochè* métamorphosant tout l'objectif en subjectif (Husserl, 1976, p. 203), une attitude transcendantale devient nécessaire afin d'éviter toute erreur ou toute subjectivité non objectivée. C'est la nécessaire réduction transcendantale qui elle-même résulte de *l'epochè transcendantale authentique* : « Je me tiens au-dessus du monde, qui désormais est devenu pour moi, en un sens absolument unique, un phénomène » (Husserl, 1976, p. 173). Se mettre au-dessus du monde, c'est percevoir tout ce qui apparaît à la conscience comme étant essentiellement une existence intentionnelle. Le phénomène n'est pas le monde tel qu'il nous paraît. C'est le monde tel qu'il nous apparaît. C'est le monde tel qu'il paraît à la conscience. C'est le monde donné d'avance. C'est le *déjà-là*. C'est le monde des expériences actuelles et possibles dans lequel les questions naturelles mondaines ont leur terrain (Husserl, 1976, p. 174).

Le phénomène est ce monde-là tel qu'il s'offre à nous dans toute sa nudité. L'attitude phénoménologique authentique consiste donc à le posséder par une sorte de vision des essences, par l'appropriation de l'*eidos* qui n'a rien d'un archétype platonicien comme quelque chose d'atemporel, anhistorique. L'*eidos* ou l'être de l'existence est ce que le sujet épistémologique perçoit dans le perçu comme essence en tant que présence immanente d'un objet à l'esprit et non son existence pleinement réelle. Il faudrait distinguer alors phénomène et apparence. L'apparence apparaît c'est-à-dire se montre simplement. Le phénomène se dévoile. Il apparaît à la conscience dépouillée de ses habits d'emprunts. Il se montre comme intention de l'esprit : la chose même à laquelle le retour est urgent et pour laquelle la réduction transcendantale est la voie d'accès. Le phénomène, ce n'est pas ce à quoi je pense. C'est ce qui est pensé : la chose même. C'est le vécu intentionnel et non le vécu intentionné. C'est la chose telle qu'elle s'offre à la conscience. L'adjectif intentionnel qui va avec existence chez Brentano pour désigner existence dans l'esprit est ce qui fera le bonheur de Sartre découvrant la phénoménologie (Renaut, 1993, p. 88).

Effectivement, Sartre rentre en phénoménologie avec un article élogieux à l'endroit du « maître » et signé *L'intentionnalité : Une idée fondamentale de la phénoménologie de Husserl*. La critique sartrienne de Husserl se fera avec *La transcendance de l'ego* où l'ego transcendantal est lui-même transcendé par un arrachement à soi, néantisant l'en-soi ou « négation de la négation »¹⁵⁶ qui vise à s'appropriier l'être en même temps le néant c'est-à-dire la liberté : ce *déjà-là sartrien*.

6.1.3. La liberté de l'enseignant : entre phénoménologie transcendantale et ontologie fondamentale

Contre la philosophie alimentaire¹⁵⁷ et les théoriciens de l'intériorité, Sartre (2003) soutient l'intentionnalité husserlienne : « La conscience et le monde sont donnés d'un même coup : extérieur par essence à la conscience, le monde est par essence relatif à elle » (p. 88). Le monde n'existe pas dans la conscience. Il existe en lien avec la conscience : vécu intentionnel. Les contenus de conscience existent. Non pas parce que la conscience les fait être, mais parce qu'il y a ce va-et-vient entre le monde et la conscience. Un entrelacement où connaître cesse d'être faire rentrer un être ou une chose dans sa conscience. Connaître, c'est dépasser le dualisme de l'être et du paraître. Connaître, c'est rejeter le dualisme de l'apparence et de l'essence et consacrer le monisme du phénomène¹⁵⁸. L'apparence ne cache pas l'essence. Elle la révèle. L'apparence est l'essence (Sartre, 1943, p. 12). Le phénomène n'est pas simple apparence comme apparition sans être. Il est apparition-de-ce-qui-apparaît et apparition-dans-ce-qui-paraît. Il n'indique rien qui soit derrière lui. Il se manifeste en tant qu'il manifeste son essence.

Le phénomène est transcendant. Non pas au sens où il serait une manifestation inconsistante d'un réel caché, d'un être dont dépend sa propre existence. La transcendance renvoie au fait que le phénomène est lui-même ontologiquement chargé. Il a de l'être qui se montre. Il se dévoile dans son apparition. Une telle apparition n'est plus seulement un mode d'être du phénomène. C'est l'être qui se manifeste en propre. La phénoménologie transcendantale envisage de décrire ce qui apparaît et non ce qui paraît. C'est la science des apparences comme essences, comme ce qui se donne à la conscience dans un acte originaire de donation de sens où « l'essence de l'apparition est un paraître

¹⁵⁶ Parce que :

1. L'Être est pur Néant;
2. La conscience est toujours éclatement vers;
3. L'homme est libre et liberté.
4. L'en-soi n'existe que comme pour-soi jamais en-soi.

¹⁵⁷ Les êtres et les choses n'existent qu'en tant que contenus de conscience. Autrement dit, ils n'ont pas d'existence propre. Leur existence est une existence d'emprunt. C'est la conscience qui les fait être par son activité.

¹⁵⁸ « Il est absolument indicatif de lui-même » (Sartre, 1943, p. 12). Il se montre avec son propre être. Son apparition est son dévoilement. Son existence, c'est son essence. Son paraître est son être. Mieux, son être, c'est « ce qu'il paraît ».

qui ne s'oppose plus à aucun être » (Sartre, 1943, p. 14). Le phénomène apparaît avec son être. Connaître, ce n'est plus posséder une essence comme faire rentrer une chose dans son esprit. Connaître, c'est visionner les essences à partir de la connaissance immédiate que l'on peut avoir du fait du rapport permanent de la conscience au monde de la vie. Connaître, c'est transcender ou aller du phénomène d'être à l'être des phénomènes. Celui-ci n'est plus un être distinct du phénomène. C'est un être dont le phénomène est l'apparition : « Être-pour-dévoiler et non être dévoilé » (Sartre, 1943, p. 15).

L'être des phénomènes n'est plus un être qui se cache derrière un certain paraître. C'est un être qui se dévoile tout en se voilant. On peut comprendre Sartre (2003) lorsqu'il écrit : « Connaître, c'est s'éclater vers, s'arracher à la moite intimité gastrique pour filer, là-bas, par-delà soi, vers ce qui n'est pas soi » (p. 88). Il faudrait voir derrière ce qui n'est pas soi, ce qui constitue chaque être en propre : son être. L'acte de connaissance vise ultimement à rompre avec des contenus de conscience vécus subjectivement pour faire face aux « choses mêmes ». L'intentionnalité suppose en effet la nécessité pour la conscience d'exister comme conscience d'autre chose (Sartre, 2003, p. 89). Cet autre chose pour lequel la conscience existe est ce qui la fait être comme telle : une tension vers. C'est l'être de la conscience comme néant. Non pas au sens d'absence d'être, mais comme liberté¹⁵⁹ ou néantisation de l'en-soi par le pour-soi. Négation de la négation : « Être, pour le pour-soi, c'est néantiser l'en-soi » (Sartre, 1943, p. 483). La conscience n'existe que comme un effort permanent de « fuir son être ». Il ne s'agit pas de devenir étranger à soi. Mais précisément d'être soi. La réalité humaine doit nécessairement s'assumer en prenant régulièrement du recul.

Aussi, au lieu d'être, c'est-à-dire se contenter de jouer un rôle, tout enseignant devrait se faire. Il doit s'engager. L'homme n'existe qu'en tant qu'il est condamné à être libre. La pratique enseignante ne consiste pas seulement à répéter la règle. L'engagement suppose que dans l'exercice de ses fonctions, l'enseignant se prenne en charge, assume ses responsabilités en situation. Son être consiste précisément à ne pas être. On ne peut pas toujours tout prévoir en matière d'enseignement. Les textes de lois et autres règlements liés à l'éducation ne suffisent pas nécessairement dans la pratique. Si nous ne sommes pas libres de cesser d'être libres (Sartre, 1943, p. 484), il n'y aurait pas de raison qu'un enseignant se cache derrière le prescrit pour justifier une action qu'il aurait pu poser autrement en faveur de l'élève. Il a toujours le choix. Il connaît la loi non plus parce qu'il aurait intériorisé les règles déontologiques, mais parce qu'il peut choisir pour le bien de l'apprenant. Les mobiles et les motifs des actions ne doivent pas être pris pour des constances. On a toujours la possibilité de choisir autrement. Nous sommes foncièrement libres.

¹⁵⁹ Sans essence propre, la liberté est le « fondement de toutes les essences » (Sartre, 1943, p. 482).

À vrai dire, un enseignant ne peut échapper à son être que par un acte de mauvaise foi qui consisterait à justifier une action non éthique en se disant qu'il n'avait pas le choix. Ce qui serait inconcevable en soi puisque la liberté n'est pas une qualité surajoutée ou une propriété de sa nature. Elle est très exactement l'étoffe de l'être de chaque être humain (Sartre, 1943, p. 483). C'est ce qui constitue un enseignant comme tel et non autrement : un être fondamentalement libre. La liberté ne se greffe pas à une nature préexistante comme un être qui fait être l'homme. Elle n'est pas un être. La liberté est l'être de tout enseignant. C'est sa nature. Il ne saurait être tantôt libre tantôt esclave. Sinon, il cesse d'être un homme. Il est tout entier et toujours libre ou il n'est pas (Sartre, 1943, p. 485). Ou il est permanemment libre et il reste un homme; ou il est esclave, et il perd sa qualité d'homme. Il est libre parce que la liberté coïncide en son fond avec le néant qui est au cœur de l'homme (Sartre, 1943). Le néant survient comme l'être de l'homme qui possibilise toutes possibilités. Ce qui revient à dire qu'un enseignant ne peut pas légitimement expliquer un comportement défavorable à un élève à partir de son incapacité à décider autrement parce que ce serait conforme au prescrit. Ce qui le caractérise c'est sa capacité à se prendre toujours en charge.

Se cacher derrière le prescrit pour justifier une conduite qui barre la route à la réussite d'un élève est un « comportement de salaud ». La liberté humaine est sans excuse (Sartre, 1943, p. 599). Il n'existe pas un arrière-monde qui expliquerait telle attitude ou telle autre de la part d'un enseignant asservi aux recommandations officielles. Le respect des textes est un préalable. Mais il n'exclut pas la liberté humaine. Tout enseignant est tout entier responsable parce que libre à la base. Les programmes scolaires constituent des indications souhaitables pour la formation de l'apprenant. Ils ne sont cependant pas le terme de la liberté humaine. Tout est humain. En conséquence, il appartient à tout professionnel de l'enseignement de décider. C'est à lui de choisir au besoin. Surtout si le bien de l'apprenant est éprouvé. Il ne peut pas s'excuser en disant qu'il n'avait pas de choix ou qu'il ne pouvait pas faire autrement. Il n'y a pas de situation inhumaine (Sartre, 1943). La notion même de situation inhumaine est une contradiction dans les termes. Ce qui est inhumain est encore humain parce que c'est un fait libre. Il n'existe aucun déterminisme possible qui devrait limiter une pratique responsable de la part d'un enseignant.

La liberté s'inscrit toujours dans un circuit d'ipséité ou rapport du pour-soi avec le possible qu'il est (Sartre, 1943, p. 139). Quand nous disons que toute conscience est conscience de quelque chose, cela signifie exactement, dans la perspective sartrienne, que toute conscience est conscience du manque d'être, d'un pur non-être. Ce qui suppose qu'un enseignant devrait normalement pouvoir s'autodéterminer dans une situation de doute au sujet de sa pratique. Il n'existe rien qui soit définitivement achevé et qui l'empêcherait de décider autrement. Il a le choix. En tant que possible,

le pour-soi n'est pas quelque chose de déjà constitué comme un en-soi. Son être est en principe de ne pas être parce que le possible se possibilise. Enseigner, c'est aussi la capacité de faire autrement quand le prévu ne favorise pas la réussite scolaire. On ne peut pas se satisfaire de l'échec scolaire d'un enfant sous le fallacieux prétexte que c'est ce que dit la règle. Il est possible de faire autrement parce que c'est dans la nature humaine de le faire. Un *Règlement Intérieur* d'un lycée ou d'un collège par exemple ne devrait pas constituer un document indépassable comme « parole d'Évangile ». Il n'indique que ce qu'il faut faire en cas de nécessité. Il n'interdit pas de faire autrement. S'y arc-bouter pour légitimer un impair est une preuve manifeste d'une liberté non assumée. C'est refuser son humanité. C'est manquer de professionnalisme.

Un enseignant est un homme. L'homme n'existe pas comme une chose est dans le monde. Il n'est pas simplement là. Il *ek-siste* pour parler comme Heidegger (1986). En tant que *Dasein*, il est constitué par ce pouvoir de venir à l'être et y faire venir avec lui ce qui de soi manque du sens ou de l'intelligibilité. Chaque enseignant devrait être capable de se décider quand une situation l'impose au lieu de se réfugier derrière le prescrit. Il n'existe qu'en tant qu'il se fait être : « L'essence du *Dasein* réside dans son existence » (Heidegger, 1986, p. 52). Il n'existe qu'en tant qu'il se fait. Sa nature est un réel manque d'être qui, à titre de manque, est par-delà l'être (Sartre, 1943, p. 139). Il n'est pas encore. Il est projet. Rien ne devrait empêcher à un enseignant de faire autrement en tant que pour-soi. Il vient à être en tant que néantisation de l'en-soi comme norme toujours susceptible d'être dépassée par une conscience ouverte, libre et tendue vers la réussite de l'élève. L'en-soi n'est pas à proprement parler l'être-du-pour-soi. La règle n'est pas ce qui fait un enseignant. Ce qui le constitue comme tel, c'est la liberté de pouvoir décider en vue du « bien de l'apprenant ».

L'être de l'homme c'est l'être en tant qu'il fait être. C'est le pour-soi comme néant néantisant l'en-soi, le néant. Car l'être-du-pour-soi est l'être d'un manque. La règle n'est pas l'être de l'enseignant. Son être est d'être comme possible possibilisant le dépassement de la règle quand la situation le commande. Son être est l'absence d'être comme être c'est-à-dire un pur non-être. Un enseignant est infinité des possibles parce que la règle ne dispense pas de choisir quand il faut privilégier le « bien de l'apprenant ». C'est la liberté humaine en tant que manque d'être ou manque d'une certaine coïncidence avec soi dans la mesure ou le prescrit n'est qu'une simple indication et ne remplace pas l'être de l'enseignant. Non pas qu'en tant que pour-soi ce dernier cesserait d'être lui-même dans une décision qui se situerait aux antipodes de ce qui est prescrit par les textes. En se mettant en marge du prescrit pour le « bien de l'apprenant », un enseignant affirme sa nature d'être libre. Il ne devrait pas s'inquiéter que sa décision ne puisse pas plaire à tous. Le pour-soi est continuellement hanté par la présence de ce avec quoi il devrait coïncider pour être soi (Sartre, 1943, p. 137).

Un enseignant responsable vise avant tout la réussite totale de ses élèves. Sa nature est d'être toujours tendue vers le « bien de l'apprenant » et non vers ce qui le limite. Son action peut ne pas coïncider avec ce qui est attendu par tous. Mais dès lors que cela participe à la réussite de l'élève : c'est une décision consciente. Cela n'a peut-être pas été prescrit. Cependant, la liberté déborde tout prescrit. Il s'agit de la réalité humaine. L'être dont il est question dans l'ontologie sartrienne n'est pas l'être du phénomène comme phénomène d'être. Il n'y a rien qui devrait orienter l'enseignant au point de mettre sa liberté en veilleuse. Les textes de loi et autres règlements fondamentaux liés à l'éducation ne remplacent pas son être dont l'être est de ne pas être. Chez Sartre (1943), il faut en effet se garder de commettre l'erreur des « phénoménistes » qui ont cru que l'*esse* du phénomène est son *percipi*. L'être du phénomène, ce n'est plus l'être perçu, placé devant la conscience comme un objet qu'elle ne peut atteindre ni pénétrer. Ce n'est pas un être coupé de la conscience qui existe comme coupé de sa propre existence. Les objectifs que l'on s'assigne en enseignement ne sont que des idéaux. Ce qui reste valide, c'est la capacité à choisir pour le « bien de l'apprenant ».

L'être du phénomène, c'est l'existence même de la conscience en tant que subjectivité réelle. La conscience est pleine d'elle-même. Elle ne saurait sortir de soi pour poser un objet transcendant en lui conférant un certain être, une plénitude impressionnelle. Cette impression est elle-même déjà plénitude subjective. Un enseignant devrait toujours pouvoir s'orienter en vue de ce pour quoi il est enseignant : le souci de l'élève. L'être du phénomène ne peut dépendre de la conscience qui l'intuitionne que comme absence et non présence. Une absence pleine qui paraît nécessairement sur fond de présence, en ce sens qu'avoir conscience d'une absence, c'est quelque part déjà être présent à soi. Ce n'est pas parce que c'est prescrit que le choix est interdit en pratique. Quand on dit que toute conscience est conscience de quelque chose, il ne faut pas entendre par là que la conscience tend vers un objet transcendant en particulier qu'il fait être comme phénomène psychique. À l'opposé, nous devons soutirer de cette assertion que la conscience est par essence présence à soi, plénitude subjective. Ce dont l'enseignant est conscience, c'est de ce qui favorise la réussite de l'élève. Il est conscient du « bien de l'apprenant ». C'est ce vers quoi il est en principe tendu.

La conscience ne fait pas être des choses comme des réalités subjectives qui peuplent son être. Ces choses existent. La réussite de l'élève est une réalité de la conscience de l'enseignant. Elle existe. Non pas dans la conscience, mais dans un rapport à elle. Un enseignant est enseignant dans son rapport à l'élève. Normalement il ne devrait choisir qu'en fonction de cette exigence première. L'être transphénoménal de la conscience ne saurait fonder l'être transphénoménal du phénomène

(Sartre, 1943, p. 26). Ce n'est point parce que la conscience est par nature « transcendance »¹⁶⁰, rapport à un être transcendant qu'elle crée nécessairement des objets transcendants. La loi ne peut pas se substituer à la liberté de l'enseignant dans la pratique. Être conscient de quelque chose, ce n'est pas être conscient d'un objet qui échappe à son propre contrôle. Un enseignant conscient professionnellement réalise son propre être parce que l'être de l'objet vers lequel il tend se définit comme manque. Il n'est pas encore là parce qu'il est à venir. C'est la réussite des élèves. Cela signifie exactement que même dans le respect des textes, l'enseignant ne cesse pas pour autant d'être libre parce que c'est ainsi qu'il existe.

Par ailleurs, le manque ne renvoie pas au rien. Le manque suppose que la conformité au prescrit ne ferme pas la porte à la liberté humaine. Le manque signifie qu'il y a toujours une possibilité de faire autrement quand c'est nécessaire. Le manque, c'est le projet comme tension vers ce pour quoi on est enseignant : la réussite scolaire et éducative. Un enseignant ne devrait donc plus avoir peur de s'engager. Se soustraire du prescrit n'est pas une faute professionnelle tant que cela contribue à la réussite de l'élève : enjeu majeur de l'enseignement. Ce qui serait de l'ordre de la « criminalité professionnelle », c'est de profiter de la rigidité des textes pour contraindre un élève à un échec que l'on pouvait éviter en assouplissant un peu, en évitant le rigorisme de type kantien. Être conscient, c'est aussi se dire que telle recommandation si elle est appliquée de bout en bout ne serait pas favorable à la réussite d'un élève. C'est prendre ses responsabilités par la suite.

Être conscient, ce n'est pas que se soumettre au prescrit. Dans la perspective sartrienne, la conscience ne tend vers « rien », sinon vers ce qu'est l'être dans son être : « pur néant ». Un programme scolaire ne dit pas à un enseignant qu'il ne devrait pas se fier à autre chose dans sa réalisation. Être un enseignant conscient, c'est aussi se mettre en marge des recommandations officielles dès lors qu'elles ne facilitent pas l'apprentissage. C'est être en face d'une présence concrète et pleine qui est l'élève. La présence concrète et pleine ne saurait se résumer à un *Règlement Intérieur* des lycées et collèges ou un programme scolaire et ses recommandations officielles. Elle n'est rien d'autre qu'un élève invitant l'enseignant à des choix éclairés en vue de sa réussite. Elle n'est pas la conscience parce que la conscience n'existe que comme liberté. Un enseignant conscient commence avec le prescrit et s'achève dans la liberté. La conscience n'existe que comme liberté et non autrement. Mieux, la liberté constitue l'être même de la conscience en tant que fondement toujours présent de l'existant.

¹⁶⁰ « Découverte essentielle » de Husserl (Sartre, 1943, p. 28).

Un enseignant n'est professionnellement conscient qu'en tant qu'il est engagé. Il existe. Il n'attend pas qu'on lui dicte quoi faire dans une situation d'incertitude. Il n'y a rien avant ni devant : « La réalité humaine est avant tout son propre néant » (Sartre, 1943, p. 125). Elle n'existe pas déjà. Elle se fait progressivement. La décision appartient toujours à l'enseignant. La réalité humaine existe en se dépassant soi-même vers son propre manque. Le prescrit indique. L'enseignant décide. La réalité humaine n'attend pas que son manque d'être soit comblé par une existence autre que sa propre existence : « Un homme s'engage dans sa vie, dessine sa figure, et en dehors de cette figure, il n'y a rien » (Sartre, 1996, p. 53). Ce qui fait un enseignant c'est sa liberté professionnelle comme capacité intrinsèquement humaine à choisir et à se choisir en cas de nécessité. Il n'y a pas chez Sartre (1943) une vérité d'essence comme chez Descartes ou chez Husserl que nous livre le *cogito* : « Ils ont tous les deux commis l'un et l'autre une erreur » (p. 483). La conscience ne vise pas à proprement parler une chose spécifique. Le risque de retomber dans le piège du dualisme métaphysique que combat Husserl est grand.

Dire que toute conscience est conscience de quelque chose et poser la conscience d'une part et le quelque chose d'autre part; un *cogito* et un *cogitatum*; c'est manqué d'avoir compris que ce vers quoi toute conscience tend c'est elle-même comme liberté. Une conscience professionnelle est une conscience pour la liberté. Un enseignant qui se veut professionnel est une infinité de possibles à côté du prescrit. Être conscient c'est agir et non plus seulement se conformer aux textes de lois et autres règlements. La liberté, c'est l'*esse*, le *sein*. Non pas au sens où l'homme a un être. Mais, compris comme condamné à être libre. La conscience elle-même n'existe que comme liberté et rien d'autre : « une existence qui se fait perpétuellement et qui refuse d'être enfermée dans une définition » (Sartre, 1943, p. 482). Elle ne se donne plus à voir telle une puissance constitutive comme chez Descartes. Encore moins une activité d'explication visant la structure eidétique de la conscience pour Husserl. L'*ego transcendental* transcendé, c'est l'affirmation d'une liberté qui n'a pas d'essence. La liberté n'est pas une émanation de la conscience. Elle ne saurait se confondre à un quelconque *cogitatum*. Elle est conscience d'être.

La liberté est un *cogito* qui s'appréhende comme un *cogitatum* et qui existe comme tel. L'enseignant est libre et ne devrait pas attendre qu'on le lui dise. Il est liberté parce que l'homme ne prend pas conscience de la nécessité d'être libre. Il n'est pas tendu vers la liberté. Il est liberté. Si la vérité « Je pense donc je suis » peut avoir du sens, c'est dans la mesure où chaque homme fait l'expérience intuitive de sa propre liberté comme ce qu'il est par essence. Ce n'est plus une conscience qui se découvre un être, mais un être qui s'atteint lui-même comme distinct. Un enseignant ne découvre pas sa liberté. Il se découvre comme liberté en situation. On ne dira plus

qu'un enseignant est conscient. On dira qu'il est libre et libéré. Être conscient, c'est manifester sa liberté dans des situations où le « bien de l'apprenant » doit être la fin.

Toutefois, si la liberté fait l'enseignant, la mauvaise foi est ce par quoi il peut se dérober au sujet de sa responsabilité vis-à-vis de l'élève. Aussi, avons-nous pensé que la liberté sartrienne devrait souvent s'entourer de la responsabilité à la Levinas. Non pas que celle-ci soit un remède indétronable contre la mauvaise foi, mais simplement parce qu'elle rappelle à l'homme la nécessité de prendre toujours en compte la présence de l'autre comme ce qui nous limite d'avance. Si la philosophie de Sartre est une philosophie de l'existence où le mouvement va *De l'être à l'existence*¹⁶¹, la philosophie de Levinas est une philosophie de l'existant qui va *De l'existence à l'existant* et s'inscrit dans la logique de *De l'être à l'autre*. Au-delà de ce que l'on pourrait reprocher à Levinas, l'influence que son judaïsme aurait eue sur sa philosophie, sa pensée reste incontestablement tournée vers l'homme : *Humanisme de l'autre homme*. Le rapport à l'existence chez Levinas se laisse essentiellement entrevoir tel *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La préoccupation, ce n'est plus tant *Être et Temps* (Heidegger, 1986), mais *Le temps et l'autre. Entre nous : Le penser-à-l'autre* est ce qui principalement constitue le fond de la pensée levinassienne.

6.2. La responsabilité selon Emmanuel Levinas (1906-1995)

La conception de la responsabilité chez Levinas est indissociable de l'idée qu'il se fait du visage. Responsabilité rime avec réaction au visage (Levinas et al., 2012, p. 13). Il est donc important de commencer par saisir la notion de visage dans la perspective levinassienne pour prétendre éventuellement cerner le sens accordé au concept de responsabilité. Tout ceci ne va d'ailleurs pas sans évoquer la vie de l'homme : l'influence maternelle du judaïsme et la barbarie nazie à laquelle ont été confrontés Levinas et sa famille voire toute la communauté juive. Nous pensons qu'un détour par la vie de l'auteur nous sera d'un très grand secours si l'on veut appréhender cette responsabilité de l'otage qui conditionne toute l'existence humaine. À la question : Comment commence-t-on à penser? Levinas (1982) répond : « Par des traumatismes ou des tâtonnements auxquels on ne sait même pas donner une forme verbale : une séparation, une scène de violence, une brusque conscience de la monotonie » (p. 11). Le vécu de Levinas en tant que personne, juif né, devient

¹⁶¹ Gabriel Marcel (1889-1973) s'engagea dans le mouvement inverse : *De l'existence à l'être*. C'est ce que nous rapporte Troisfontaines (1953) dans *De l'existence à l'être. La philosophie de Gabriel Marcel*. On reste effectivement dans *Le mystère de l'être* (1951) évoqué par Gabriel Marcel lui-même.

capital si l'on souhaite comprendre le rapport entre visage et responsabilité. Il convient toujours de partir de la puberté¹⁶², l'épreuve ultime : l'hitlérisme et l'Holocauste.

6.2.1. Emmanuel Levinas : sa vie

Emmanuel Levinas est né à Kovno (Kaunas) en Lituanie dans une famille juive le 12 janvier 1906. Il est initié dès son plus jeune âge à la *Bible hébraïque*¹⁶³ et au *Talmud*¹⁶⁴ qu'il définissait comme un océan (Saint-Chéron, 2006, p. 10). Aussi, parmi les premiers grands livres rencontrés, la Bible en général¹⁶⁵ constitue assurément une référence majeure chez Levinas. C'est le livre par excellence ou le *Livre des livres* où se disent les choses premières¹⁶⁶ (Levinas, 1982, p. 12-13). C'est à Strasbourg qu'un contact sérieux avec la littérature spécifiquement philosophique et avec des philosophes est établi (Levinas, *ibidem*, p. 15-16). Par contact sérieux et littérature spécifiquement philosophique, nous sous-entendons qu'un type de contact de même nature, mais d'un autre genre s'est produit bien avant Strasbourg. Il s'agit de la lecture des classiques russes : Pouchkine, Lermontov, Gogol, Tourgueniev, Dostoïevski¹⁶⁷ et Tolstoï. À ces romanciers russes dont le

¹⁶² « J'appelle puberté pour les hommes de notre temps le fait d'avoir connu l'hitlérisme et l'Holocauste » (Levinas et Malka, 1984, p. 105).

¹⁶³ D'une constitution similaire à celle de l'*Ancien Testament* la *Bible hébraïque* contient :

- 1) La *Torah* (la Loi ou Pentateuque);
- 2) Les *Nevi'im* (les Prophètes);
- 3) Les *Ketouvim* (les Autres Écrits ou Hagiographes).

¹⁶⁴ Une compilation des discussions rabbiniques sur la loi juive telle qu'exposée dans la *Bible hébraïque* et son versant oral, la *Torah orale* donnée au Mont Sinai.

¹⁶⁵ Levinas n'est pas chrétien. Mais il n'hésite pas à recourir aux *chapitres* et *versets* du *Nouveau Testament* pour étayer son argumentaire. Pourtant, celui-ci n'existe pas dans la tradition juive qui ne le reconnaît point. Même s'il préfère le concept de responsabilité à celui d'amour du prochain des *Évangiles*.

¹⁶⁶ « Celles qui devraient être dites pour que la vie ait un sens » (Levinas, 1982, p. 13). Présupposons par-là que la question du sens de la vie est celle qui préoccupa Levinas dès son plus jeune âge. Le choix universitaire de la philosophie, c'était au fond pour trouver des réponses.

¹⁶⁷ De Dostoïevski, il retiendra la devise rabâchée des Frères Karamazov : « Nous sommes coupables de tout et de tous devant tous, et moi plus que les autres » (Lescourret, 2006, p. 16). Nul n'est censé être innocent. Nous pensons que c'est ici que s'enracine le sens levinassien de la responsabilité. La responsabilité de l'otage ou responsabilité de l'innocent qui paye à la place du coupable. Une responsabilité qui se mêle à la culpabilité du survivant. Nous sommes coupables de tout parce qu'en réalité nous sommes d'abord et fondamentalement responsables d'Autrui. Devant tous parce que nul ne peut échapper à sa responsabilité vis-à-vis de son prochain. Plus que les autres parce que nous sommes coupables à la fois de nos propres actes, mais aussi, et surtout de ceux commis par Autrui. Notre question : L'otage n'agit-il pas aussi pour lui-même? C'est là, nous semble-t-il, que Levinas et Ricœur ne s'accordent pas trop. Si l'otage n'entend rien du véritable coupable chez Levinas; l'idée de réciprocité dans l'acte de l'otage ne devrait pas être niée selon Ricœur qui se méfie de cette « philosophie de l'hyperbole et de l'excès ». En effet, Ricœur estime qu'il n'y a pas d'éthique qui tienne à sens unique et c'est faire trop peu de cas d'autrui que de me penser uniquement comme étant son otage sans réciprocité (Saint-Chéron, 2006, p. 13). L'éthique, c'est le rapport de soi et de l'autre et non pas toujours le pour-autrui. Dans tous les cas, réciprocité ou pas, nous pensons que l'autre est inéluctablement présent en matière d'éthique. Les postures levinassienne et ricœurienne sur la question doivent être évaluées en situation. Parfois, nous ne sommes pas toujours obligés d'attendre quoi que ce soit de son prochain. Dans certains cas, la réciprocité peut s'imposer comme une règle. La prudence devrait normalement être en amont.

problème philosophique est celui du sens de l'humain, la recherche du sens de la vie, Levinas (1982, p. 12) cite aussi Shakespeare très admiré dans *Hamlet*, *Macbeth* et *Le Roi Lear*.

In fine, la pensée levinassienne se situe à cheval entre Jérusalem et Athènes. C'est une pensée dont les deux piliers centraux sont la Bible et la philosophie. Levinas retrouve à travers cette extraordinaire présence des personnages bibliques la plénitude éthique et les mystérieuses possibilités de l'exégèse de la Bible : une profondeur qu'il appelle lui-même « la transcendance ». La philosophie a certes voulu ruiner ce qui est transcendant en prescrivant la totalisation comme remède. Sauf que la Totalité ne se pose pas sans l'Infini qui le fait. La transcendance levinassienne déborde la réconciliation voire la réunification hégélienne marquée du sceau de l'*Aufhebung* qui, semble-t-il, va au-delà du simple ou bien-ou bien propre à notre entendement (Hegel, 1970, p. 530). La transcendance à laquelle fait allusion Levinas est réfractaire à toute totalité systémique. C'est une transcendance qui est symbiose et synthèse. Un surcroît et non un syncrétisme. C'est une transcendance qui a un sens précis (Levinas et Guwy, 2006, p. 118). C'est une transcendance absolument immanente comme altérité, subjectivité, responsabilité et dont le visage est la *trace* en tant que *Dire*. C'est cet enrichissement supplémentaire qui se réalise dans la vie commune¹⁶⁸.

Levinas est préoccupé par la *trace*¹⁶⁹ : l'infini dans le fini comme ce qui se voile et se dévoile en même temps, sans que cela n'épuise réellement le mouvement du va-et-vient qui fait sens¹⁷⁰. Il est à l'origine séduit par l'interprétation des textes sacrés, par l'herméneutique avec toutes ses audaces comme étant une aventure philosophique. Il n'hésite d'ailleurs pas à oser un rapprochement : « Les textes des grands philosophes, avec la place que tient l'interprétation dans leur lecture, me parurent plus proches de la Bible qu'opposés à elle, même si la concrétude des thèmes bibliques ne se

¹⁶⁸ Nous résumerions cela par une formule paradoxale *prima facie* : « Rien ne se crée, rien ne se perd, rien ne se transforme; tout se vit et se maintient dans la responsabilité-pour-autrui ».

¹⁶⁹ Pas exactement « préoccupé par *une* trace ». Elle n'est pas un signe comme le symbole de quelque chose d'autre vers lequel on est tendu. Elle n'est pas un objet pour un sujet, une cible pour une flèche, un gibier pour un chasseur. Encore moins « le résidu d'une présence », ni « négation de la présence » en tant que « retrait ». Elle est présence. Si elle est « trace d'un départ »; elle n'est pas une orientation, mais un horizon en tant que « trace de lui-même ». L'infini se définit davantage comme « l'infinité de l'infini » (Levinas, 1974, p. 119) et non comme le terme d'un sujet en quête de connaissance. « La trace » est cette impossibilité de se dérober à la responsabilité, cette prise en charge de l'Autre que même Dieu ne saurait annuler. C'est « le Soi », le « *Sub-jectum* » qui croupit sous le poids de l'univers parce que responsable de tout. C'est la signification comme « gloire de la transcendance » : « l'altérité » ou « fraternité », responsabilité à laquelle nul ne peut échapper en tant qu'humain.

¹⁷⁰ Contre toute attente, dans un écart par rapport à la logique d'Aristote, Levinas (2006, p. 45) soutient : « On est trois quand on est deux ». Si Levinas évoque la présence de Dieu comme responsabilité pour autrui, nous voudrions autrement lire cette citation sans en altérer le sens en définitive. Nous poserons l'équation $1+1=3$, contre l'autre mathématiquement connu $1+1=2$ pour définir la transcendance qui régent le rapport du Même et de l'Autre. Il ne s'agit plus d'une addition du Même et de l'Autre, mais précisément du Même et de l'Autre en ensemble autour du « visage ».

reflétait pas immédiatement dans les pages philosophiques » (Levinas, 1982, p. 14). La Bible et les textes philosophiques sont certainement distincts. Mais, ce n'est pas pour autant qu'ils n'ont rien en commun. Si le verset biblique ne constitue pas une preuve dans le domaine philosophique, il n'en demeure pas moins que le « Dieu du verset » continue de hanter le philosophe. Chaque domaine à ses exigences théoriques. Toutefois, la Bible et la philosophie ont le sens de la vie en partage.

Si, pour Levinas (1982, p. 15), la tradition philosophique doit toujours avoir le dernier mot et que tout doit être exprimé dans sa langue, le lieu du premier sens des êtres, le lieu où le sensé commence est la Bible. Elle serait plus portée sur le sens de la vie que le proprement philosophique où le *Dit* est prioritaire par rapport au *Dire*. L'expérience philosophique est surtout celle du langage des signes que l'on donne avec les mots. Or chez Levinas : « Il faut savoir passer d'un langage à un autre » (Richter, 2012). Il est certes juif. Il appartient au judaïsme¹⁷¹. Levinas n'a jamais renié sa judéité. Son ancrage dans la communauté juive¹⁷² est surtout une histoire de famille. Abjurer le judaïsme, au-delà des humiliations, interdictions et ostracismes, est la première indignité selon le père de Levinas (Lescourret, 2006, p. 16). Cela ne devrait pourtant pas dispenser quiconque de considérer Levinas comme tel : « Un juif qui fait de la philosophie et non un philosophe juif » (Banon, 2000, p. 1). Passer d'un langage à un autre devrait être perçu comme une exigence première en philosophie. Tout philosophe devrait commencer par soi-même s'assumer sans renier ce qui fait la force du discours philosophique : le détachement perpétuel.

Tout philosophe devrait souvent avoir le courage philosophique de se soustraire à une philosophie réglée d'avance. Entendons par là une philosophie qui méconnaît parfois la richesse de la démarcation d'avec une philosophie des universités et des universitaires où l'on se contente souvent de commenter savamment quelques philosophes homologués sans que cela ne tombe véritablement dans le domaine du social. Les philosophes ne devraient pas se contenter de se parler entre philosophes¹⁷³. Ils devraient se parler et parler aux autres : *Entre hommes*¹⁷⁴. La philosophie doit se

¹⁷¹ « L'appartenance au judaïsme suppose le rite et la science » (Levinas, 1963 et 1976, p. 19). La révélation se dispute avec l'exégèse.

¹⁷² « J'ai toujours été un juif » répond Levinas à la question « Levinas : penseur juif? » dans Poirié, F. (1987, p. 13). *Emmanuel Levinas. Qui êtes-vous*. Lyon : La Manufacture. Propos rapporté ici par Banon (2000, p. 7).

¹⁷³ Nous ne sommes guère opposés à un jargon proprement philosophique. Nous ne contestons point la pertinence des *philosophèmes*. Ce que nous dénonçons c'est l'attitude de ceux qui pensent que la philosophie devrait se résumer à des commentaires universitaires de quelques « philosophes homologués ». Philosophier a toujours été un lien au monde. Faire de la philosophie, c'est se retrouver dans le champ de l'action sociale sans manquer de payer ses dettes aux « Anciens » quand aucune originalité propre n'est possible. En règle générale, l'acte philosophique est social par excellence. La philosophie est à l'origine diluée dans les problèmes sociétaux.

¹⁷⁴ « Entre hommes, chacun répond des fautes d'autrui » (Levinas, 1963 et 1976, p. 42). Nous devons systématiquement nous sentir concernés par l'autre c'est-à-dire sans qu'il ait besoin de nous le demander. En

défaire du mythe d'une affaire de quelques illuminés engagés sur les chemins tout tracés d'un Platon, d'un Descartes, d'un Kant ou d'un Sartre. La connaissance et la maîtrise des philosophes homologués est certes un préalable pour se dire philosophe. Cependant, le rapport à ces différents auteurs devrait nécessairement accompagner l'homme dans le monde de manière effective c'est-à-dire sans se perdre dans des discours purement abstraits et incompréhensibles à tout autre.

Levinas (1982) lui-même pose le rapport à la société comme étant l'essentiel d'un discours proprement philosophique : « Je ne crois pas d'ailleurs que la philosophie pure puisse exister pure sans aller au problème social » (p. 48). La pureté de la philosophie ne peut plus être un enfermement dans des discours qui tournent le dos aux préoccupations de l'homme en général. La philosophie pure est une philosophie tournée vers l'actualité. Par actualité, il faut entendre non seulement l'actualisation comme actualité des Anciens, mais aussi ce qui arrive maintenant. La philosophie pure est une philosophie qui conserve son lien aux « Anciens » sans se détourner des contextes mondiaux toujours en perpétuelle mutation. La philosophie pure est une philosophie qui progresse. Il serait mal aisé de croire que la philosophie pure est une philosophie mythique des lectures substantielles. Encore moins une philosophie mystérieuse de quelques marginaux du fait des discours souvent sans enjeux véritablement philosophiques, c'est-à-dire proprement humains. L'acte philosophique par excellence doit en permanence se situer au cœur même de l'action sociale et évoluer avec elle. Il ne s'agit plus seulement de célébrer les morts, mais de les mettre à contribution. C'est *entre humains* que se construit le philosophe. Sur ce, nous pensons d'ailleurs que l'éthique fonde la philosophie et reste inéluctablement son avenir.

Aussi, Levinas demeure un philosophe¹⁷⁵. Non pas parce qu'il a étudié la philosophie à Strasbourg, mais parce qu'il sait passer d'un langage à un autre et vit son écartèlement entre Athènes et Jérusalem comme une richesse. On ne peut pas lui reprocher d'être un juif qui pense : « La philosophie peut utiliser les expériences religieuses » (Levinas et Malka, 1984, p. 107). Non pas nécessairement pour justifier la croyance, mais pour philosopher, s'interroger soi-même et questionner le monde. Et, ce qui caractérise justement la philosophie depuis la Grèce Antique c'est cette ouverture d'esprit. Ce qui constitue de notre point de vue une excellente façon de passer d'un langage à un autre. Celle-ci s'est souvent manifestée par des voyages à l'extérieur des murs de la Cité, dans les contrées lointaines à la recherche du savoir. Levinas ne dérogera pas à la règle. En

fait, la liberté humaine devrait se mesurer à l'aune de la responsabilité illimitée de l'un à l'égard de l'autre. Être libre, c'est être responsable de son prochain sans même l'avoir choisi à l'origine.

¹⁷⁵ Proclamer que le ciel est vide un certain Shabbat, dans une Synagogue et devant l'arche sainte contenant les rouleaux de la Torah; que « Dieu est dans le sacrifice et la responsabilité des hommes les uns pour les autres » (Saint-Chéron, 2006, p. 17) : cela manque-t-il de philosophicité en soi?

1923, âgé de dix-sept ans, maturité donc acquise, il s'oriente vers l'étranger pour parfaire ses études. En dépit de son attirance pour les lycées allemands, c'est la bourse du gouvernement français qui le fait quitter la Russie : les universités allemandes, antisémites, n'acceptant pas les étudiants juifs. Levinas s'inscrit à Strasbourg en faculté de philosophie où Jean Héring, professeur protestant, enseigne Husserl et bientôt Heidegger dans sa chambre (Lescourret, 2006, p.17). C'est la première évocation de l'âme phénoménologique chez Levinas.

Levinas suit les cours de Charles Blondel, Maurice Halbwachs, Maurice Pradines et Henri Carteron. Il devient l'ami de Maurice Blanchot. Ils liront ensemble en allemand *Sein un Zeit* (*Être et temps*) de Heidegger qui venait de paraître. Levinas est particulièrement marqué par la vivacité d'Émile Durkheim et d'Henri Bergson dans le domaine de l'enseignement. Il lit Bergson¹⁷⁶. Mais, si le temps bergsonien de la durée séduisit le jeune Levinas, cela se révéla insuffisant pour un projet aussi vaste que : Travailler en philosophie. Entre faire de la sociologie comme science empirique que Durkheim demandait et recommandait à ses élèves et dont il avait élaboré les a priori, ou répéter de Bergson l'œuvre achevée, accomplie, parfaite comme un poème, ou en présenter des variations; Levinas (1982, p. 19) trouvera sa voie chez un certain Husserl. C'est ce dernier qui fournit à Levinas les outils indispensables et nécessaires pour réaliser son projet. Il se laisse gagner par la savante formule husserlienne : « La philosophie comme science rigoureuse ». On devrait certainement arrêter de spéculer sans cesse et revenir aux choses mêmes. Le sens de la vie humaine par exemple. Et pourquoi pas? Levinas est tenté par l'aventure phénoménologique.

Il s'y engage par un pur hasard (Levinas 1982, p. 20). C'est grâce à Mlle Gabrielle Peiffer¹⁷⁷, une jeune collègue qui préparait un mémoire d'études supérieures sur Husserl. Elle recommanda à Lévinas un texte de Husserl qu'elle-même lisait : « Je crois que c'était *Recherches logiques* » (Levinas, 1982). En 1928, Levinas se déporta du côté de l'Allemagne à Fribourg-en-Brisgau pour entendre Husserl qui venait de prendre sa retraite, mais enseignait encore. Il assista aux derniers séminaires du maître réputé portant sur la psychologie phénoménologique et la constitution de l'intersubjectivité. Levinas n'hésite pas à soutenir : « J'ai beaucoup étudié Husserl et la phénoménologie » (Levinas et Malka, 1984, p. 104). En 1929, il inaugure en effet son œuvre avec un article : *Sur les Ideen de M. E. Husserl* paru dans la *Revue philosophique de la France et de*

¹⁷⁶ La notion du temps est surtout un héritage assumé. Le temps cesse d'être ce qui se passe, le périssable c'est-à-dire le temps mécanisé des machines et des horloges. Le temps, c'est la pureté du réel, du vécu dans la durée bergsonienne : « dimension dans laquelle se loge l'approche d'autrui ». La temporalité est amour d'autrui (Levinas, 2006, p. 38). Le temps est pensé non plus en fonction de ce qui se passe, mais par rapport au rapport à autrui. Le temps est esprit et non matière.

¹⁷⁷ « C'est avec elle que, plus tard, en 1958, Lévinas traduira de l'allemand au français les *Méditations cartésiennes* de Husserl » (Plourde, 2003, p. 13).

l'étranger. Mais ce que Levinas obtient surtout de ces séminaires husserliens c'est son sujet de thèse de doctorat de troisième cycle : *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl* publiée en 1930, considérée comme l'une des premières pénétrations de la pensée phénoménologique en France (Plourde, 2003, p. 13).

Levinas entend justifier la nouveauté de l'approche phénoménologique. Il s'efface pour laisser parler le maître au point où Malka (1984, p. 18) soutient : « Husserl, c'est la façon de penser de Levinas ». Jusqu'à ce point, on peut comprendre la nature de la relation qui lie les deux hommes. Levinas gardera de Husserl la rigueur de la méthode¹⁷⁸ à laquelle il restera fidèle au cours de son cheminement, même quand il s'en éloignera. Le retour aux choses consacrant la répudiation du dualisme du paraître et de l'être n'a rien d'une saisie immédiate ou spontanée des phénomènes. L'intuition analysée chez Husserl consiste à dire que la perception de la chose est un processus infini (Levinas cité par Malka, 1984). C'est toujours quelque chose de renouvelé. L'objet visé par l'intuition reste un horizon. Plus on avance, plus il ouvre à des nouveaux champs d'exploration. Apparaissent sans cesse des potentialités qui ne l'épuisent pas, le phénomène n'étant que la série des apparitions où il se manifeste, mais qui doivent être retrouvées (Malka, 1984). C'est la *trace*.

Admirateur de *Sein und Zeit* qu'il considère comme étant une série d'analyses merveilleuses attestant ce que peut donner la phénoménologie (Levinas et Malka, 1984, p. 104), Levinas garde de Heidegger¹⁷⁹ : L'excellence de sa phénoménologie. Même s'il ne lui a jamais pardonné son adhésion au Parti nazi en 1933¹⁸⁰, Levinas reste tout de même scientifiquement reconnaissant à l'égard de cet autre grand maître. Il avoue sa dette : « Moi, je ne peux pas oublier ce que Heidegger a été dans ma formation, par *Sein und Zeit* bien avant 1933 » (Levinas et Malka, 1984, p. 105). Il y a l'homme de 1933. Mais il y a surtout *Sein Und Zeit* : « Un des plus beaux livres de l'histoire de la philosophie » aux côtés de *Phèdre* de Platon, *Critique de la Raison pure* de Kant, *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel et *Essai sur les données immédiates de la conscience* de Bergson (Levinas, 1982, p. 28). À côté de ce double et riche héritage husserlien et heideggerien, il y a Franz Rosenzweig, l'autre maître : le juif européen ou juif moderne d'avant la puberté (Levinas, 1984, p. 105). Levinas gardera la rupture avec Hegel. Il conserve la critique de l'idée de totalité que fait Rosenzweig dans *Stern der Erlösung* ou *L'étoile de la rédemption* (en Français). Il avoue lui-même qu'il se contentera purement et simplement de reprendre cette critique.

¹⁷⁸ « Une rigueur, mais aussi un appel à une écoute affinée pour l'implicite » (Levinas et Malka, 1984, p. 104). L'appel du visage se dessine dans cet implicite-là.

¹⁷⁹ Assistant de Husserl qu'il succéda à partir de 1928.

¹⁸⁰ « On peut avoir tout été, sauf hitlérien, même quand on le fût par mégarde » (Levinas et Malka, 1984, p. 104).

Levinas retient l'idée de réconciliation non plus au sens de synthèse, mais de symbiose au sens de voisinage privilégié : une vie commune (Levinas et Malka, 1984, p. 105). Il ne s'agit plus d'une contradiction qui finit par s'enterrer dans une unité insoluble et ultime, mais d'une contradiction qui s'enrichit des contraires qui se posent comme tels dans l'unité. Pour quelqu'un qui s'en prend à l'hégélianisme dans *Totalité et infini*, la réconciliation ne peut plus être saisie sous l'angle d'un aboutissement des oppositions à terme. On devrait retenir que chez Levinas la réconciliation est la consécration des différences dans la rencontre. Plutôt qu'une dissolution des contraires comme dépassement de la dialectique thèse et antithèse, la synthèse devient un enrichissement de la contradiction, une opposition renouvelée. L'idée même de réconciliation comme réunification est rejetée au profit d'une synthèse ouverte sur l'épreuve de la rencontre. La synthèse n'est plus le terme de la thèse et de l'antithèse, mais leur actualité¹⁸¹. Toute la philosophie occidentale, philosophie du *conatus essendi*, est secouée.

Au lieu de « fuir » la contradiction de l'épreuve de la rencontre, nous devons entretenir la cohabitation comme mode d'être. En général, c'est le refus de toute cohabitation qui est souvent source d'antagonisme. La guerre n'est plus le conflit en lui-même, mais son refus : « Refus systématique de la différence, du dialogue, du différend, de l'altercation, de l'altérité » (Lescourret, 2006, p. 22). Dans ces conditions, la paix n'est plus l'absence de guerre, mais l'acceptation même du conflit permanent comme le propre des rapports humains. L'idée de réconciliation chère à Hegel n'est plus gage de stabilité voire de paix perpétuelle, pour emprunter les mots de Kant. La réconciliation du christianisme et du judaïsme par exemple devrait viser le respect de la spécificité de chacun et non un syncrétisme de la dissolution où l'identité de l'un se perdrait dans l'identité de l'autre. Levinas est « juif »¹⁸². Pourtant, ce juif pieux originaire de Lituanie, nourri dès le plus jeune âge aux grands romans de Dostoïevski et de Tolstoï (Saint-Chéron, 2006, p. 17), pense comme Rosenzweig que l'État d'Israël doit cohabiter avec le monde chrétien (Levinas et Malka, 1984, p. 106). C'est une cohabitation qui passe par l'acceptation de la contradiction et non par l'effort permanent de dissoudre les antagonismes en recherchant absolument une unité de la fin. La réconciliation du christianisme et du judaïsme consiste à assumer leur irréconciliabilité.

Autre chose, si Husserl, Heidegger et Rosenzweig constituent les maîtres incontestés de Levinas, il faut ajouter à cette trilogie quelqu'un de peu connu qui a tout de même joué un rôle non négligeable

¹⁸¹ « La thèse et l'antithèse, en se repoussant, s'appellent » (Levinas, 1971, p. 45).

¹⁸² Il est né « Levinas » et non « Lévinas », francisation du nom. À la question de Banon, D. (2000). *Levinas, penseur juif ou juif qui pense? Noesis*, 3. Repéré à : <http://noesis.revues.org/7> nous dirions que c'est un « juif qui pense » et non pas un « penseur juif ». Non seulement parce qu'il a osé la philosophie à Strasbourg, mais surtout parce qu'il sait passer d'un langage à un autre.

dans la pensée de Levinas : Chouchani, le Maître impitoyable (Levinas et Malka, 1984, p. 106). C'est lui qui a montré à Levinas comment lire le *Talmud*. Levinas hérite de Chouchani l'art de faire parler un texte : comment amener chaque image du texte à nous livrer sa quintessence. Finalement, commenter un texte, ce n'est plus parler du texte. C'est laisser le texte nous parler¹⁸³. Le premier texte personnel de Levinas intitulé *De l'évasion* est publié en 1935 : « Il y a développé une intuition originale, une critique de l'ontologie et de la métaphysique traditionnelles, une défense de l'éthique comme philosophie première, qui font de lui le seul philosophe français du dernier siècle qui ne se cantonne pas au commentaire des antécédents » (Lescourret, 2006, p. 14-15). À la suite de *De l'existence à l'existant*, parurent *Le temps et l'autre* (1948) et *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (1949). 1961 et 1974, Levinas publie ses maîtres-ouvrages (Plourde, 2003) : *Totalité et infini* et *Autrement qu'être, ou au-delà de l'essence*. En 1982, vint s'ajouter *De Dieu qui vient à l'idée*, une œuvre de philosophie religieuse (Levinas, 2006).

Lescourret (2006, p. 21) voit dans *De l'existence à l'existant* (1947), *Totalité et infini* (1961), *Autrement qu'être* (1974) et *De Dieu qui vient à l'idée* (1982) une possibilité de retracer l'itinéraire spéculatif de Levinas. Nous nous garderons de nous prononcer à propos pour l'instant. Seule une lecture attentive et assidue de ces quatre textes devrait nous permettre de livrer objectivement notre avis. Mais nous retiendrons surtout que *De l'existence à l'existant*, ouvrage du retour de la captivité dans lequel Levinas décrit la lassitude de l'être (Lescourret, 2006, p. 22), est en lui-même déjà un itinéraire expressif. Il faut sortir de l'être¹⁸⁴ pour tendre vers l'autre. En nous préoccupant abondamment de l'être, le face-à-face entre l'autre et moi est interrompu : Autrui n'est ni nommé ni invoqué. Absorbé par l'être, nous n'écoutons plus l'appel qui vient de cet « Absolument autre » dont chacun de nous est « répondant et l'obligé ». La conséquence, c'est cette incapacité à assumer la différence au point de vouloir toujours la totalisation de la totalité comme opération mathématique c'est-à-dire une somme. Or, Levinas ayant subi une influence à la fois juive et russe, la relation entre philosophie et judaïsme dans sa pensée reste telle. Les différentes publications se feront d'ailleurs dans deux maisons d'édition distinctes. Il reconnaît lui-même n'avoir jamais visé explicitement à concilier théologie biblique et tradition philosophique (Levinas, 1982, p. 14).

¹⁸³ « Parler et écouter ne font qu'un, ils ne succèdent pas » (Levinas, 1963 et 1976, p. 22) : tel est le point de départ de toute exégèse.

¹⁸⁴ On veut écouter l'être. Pourtant l'autre nous regarde. On veut réfléchir sur l'existence. Or l'existant est présence. Il nous fait indubitablement face. Ce n'est plus l'oubli de l'être qui est à blâmer. C'est le souci de vouloir absolument le fonder qui est à critiquer. En fait, c'est l'oubli de l'autre occasionné par la quête de l'être qui est à dénoncer. L'oubli de l'être est une chance pour l'autre. Le dépassement de la métaphysique traditionnelle et la fin de l'ontologie fondamentale sont le point de départ d'une véritable philosophie première : l'éthique comme retour à l'autre.

Levinas semble ainsi s'inscrire dans une certaine synthèse entre la révélation juive et la pensée grecque « magistralement tracée » par Maïmonide (1135-1204) : « philosophe hellénisant et théologien juif » (M'Bow, 1986, p. 4) dont les philosophes juifs et musulmans se réclament. Se défiant d'un certain « orgueil luciférien de la raison »¹⁸⁵, Levinas (1963 et 1976) soutient que : « L'excellence intellectuelle est intérieure et que les miracles qu'elle rend possible ne blessent pas » (p. 33). On peut légitimement articuler voire harmoniser foi et raison sans nécessairement se perdre en théologie essentielle. On peut être juif et être philosophe en même temps. Chez Levinas, les volumes contenant des commentaires du *Talmud* compteront tout autant que des ouvrages philosophiques : judaïsme et Occident (philosophie) se sentiraient extrêmement proches.

Professeur, Levinas enseigna durant quelques années aux Universités de Poitiers à partir de 1967, de Paris-Nanterre et enfin à Paris-IV Sorbonne où il fût nommé en 1973. Il partit à la retraite en 1976 et mourut à Paris le 25 décembre 1995. S'il reste un héritage certain de Levinas : c'est le sujet otage, son analyse du visage et l'idée de responsabilité illimitée qui en découle systématiquement.

6.2.2. Le statut du visage chez Levinas : un bref aperçu

La notion du visage traverse toute l'œuvre de Levinas¹⁸⁶. Dans *Totalité et infini*, il tente d'en dégager philosophiquement le sens : « Elle signifie l'antériorité philosophique de l'étant sûr l'être, une extériorité qui n'en appelle pas au pouvoir ni à la possession, une extériorité qui ne se réduit pas, comme chez Platon, à l'intériorité du souvenir, et qui cependant, sauvegarde le moi qui l'accueille » (Levinas, 1971, p. 44). Les maîtres-mots sont antériorité et extériorité : concepts phares autour desquels gravite la notion du visage chez Levinas. L'antériorité suppose que le visage est à lui seul sens : tentation du meurtre et impossibilité du meurtre à la fois. Il est signifiante : « Voir un visage, c'est entendre *Tu ne tueras pas* » (Levinas, 1963 et 1976, p. 23). Il rappelle à l'homme les limites de son action et l'obligation qu'il a vis-à-vis de l'autre homme. Ce qui implique l'idée même de justice sociale et renvoie à l'exigence éthique comme philosophie première. Extériorité radicale, le visage constitue la norme. Il précède l'être comme l'étant dont l'être est déjà d'être par soi¹⁸⁷. La

¹⁸⁵ Par « orgueil luciférien de la raison », nous entendons cette prétention qu'à la raison de tout entourer c'est-à-dire de tout expliquer, ignorant par la même ses propres limites.

¹⁸⁶ « Dans mes essais philosophiques, j'ai beaucoup parlé du visage de l'autre homme comme étant le lieu originel du sensé » (Levinas, 1998, p. 94). S'il y a un concept auquel est inéluctablement associé la pensée de Levinas, c'est bien celui du visage. Quand on parle de Derrida, on voit « Déconstruction ». Quand on évoque Levinas, il y a « Visage ».

¹⁸⁷ « L'être est extériorité » (Levinas, 1971, p. 323). Il ne se situe plus à l'intérieur comme une « substance pensante » justifiant la « substance étendue », une existence dont la pensée toute puissante de Descartes serait le fondement. Ce n'est pas non plus ce que le phénomène est pour l'apparence, dans une perspective husserlienne de l'égologie. Encore moins le souvenir du monde des Idées de Platon. C'est dans le visage de l'homme que se présente la vraie essence de l'homme. On est assez proche de l'ontologie heideggerienne de l'essence du Dasein comme existence. Formule appréciée de Sartre. Cependant, la trace dont le visage est

présence du visage est précisément la possibilité même de s'entendre (Levinas, 1963 et 1976, p. 24). C'est ce qui fonde et justifie l'existence humaine.

Le visage nous enseigne et nous renseigne sur notre propre essence¹⁸⁸. Il n'existe pas par l'être. L'être est précisément cette parole qui se dégage de la vision du visage où s'articule l'interdit du meurtre *Tu ne tueras point*. L'être n'est plus cette essence qui se dérobe, se soustrait au regard et se situerait dans un ailleurs métaphysique : « L'être est un monde où l'on parle et dont on parle » (Levinas, 1971). C'est le face-à-face du Même et de l'Autre. C'est la responsabilité de l'homme pour l'autre homme. C'est l'ordre qui émane de la « vision du visage »¹⁸⁹. L'être, c'est le regard moral¹⁹⁰ : regarder un regard ou regarder le visage : « Regarder ce qui ne s'abandonne pas, ne se livre pas, mais vous vise » (Levinas, 1963 et 1976, p. 22). C'est se sentir déjà concerné par Autrui, par un regard qui n'est plus simple regard,¹⁹¹ mais impossibilité de se défaire d'une responsabilité illimitée vis-à-vis de son prochain. C'est notre présence-aux-cotés-du-prochain. Il n'y a plus d'un côté l'être, la chose en soi, le caché, le noumène; de l'autre, le phénomène comme simple apparence. L'être, c'est l'infini infranchissable où s'aventure et sombre l'intention meurtrière s'exprimant dans la vision du visage comme vision de l'eidos.

Le visage s'expose en tant qu'être par lui-même : « La chose en soi s'exprime » (Levinas, 1971, p. 198). Elle ne se dévoile pas. Elle est dévoilement : manifestation hors pair en tant que signe-signifiant d'emblée c'est-à-dire signifiante. Le visage est extériorité radicale ou extériorité dont l'essence est le sens qu'il donne expressément à voir à partir de son apparaître ou apparoir percé. Il ne s'agit plus de remonter de l'apparence vers l'essence d'une chose : « La vraie essence de

l'expression ne saurait se confondre à un gibier pour un chasseur. C'est l'épiphanie du visage. L'être, c'est la trace qui se montre comme trace dans la vision du visage. Il est trace en tant que trace. C'est la trace pleine. L'éthique est première et la société devient le miracle de la sortie (Levinas, 1963 et 1976, p. 25). Elle n'existe que comme sortie de l'être ou sortie de l'intéressement. L'autre n'est plus perçu comme un moyen. C'est une fin dont toute la splendeur est ma responsabilité d'avant liberté à son égard. La conscience n'est plus retour de soi à soi comme contemplation de soi, mais parler à autrui. La conscience est extériorité radicale, relativisation de l'égologie.

¹⁸⁸ Heidegger (1986, p. 52) dira : « L'essence du *Dasein* réside dans son existence ». Elle n'est plus une réalité coupée du monde. Elle est dans et par le monde comme être là. Le *Dasein* et le monde se conditionnent mutuellement. C'est cela même le sens de l'existence : prendre conscience de soi dans et par la relation au monde.

¹⁸⁹ Cette vision du visage est en même temps visitation parce qu'il y a nécessairement fécondation au sens où l'homme est condamné à être responsable de l'autre homme.

¹⁹⁰ « La morale accomplit la société humaine » (Levinas, 1963 et 1976, p. 24). C'est son être.

¹⁹¹ « La meilleure manière de rencontrer autrui, c'est de ne même pas remarquer la couleur de ses yeux » (Levinas, 1982, p. 79). Le visage n'est pas tant cette présence physique qui nous apparaît dans le commerce quotidien. C'est cette présence qui se dégage à partir de la présence de l'autre homme. C'est cette apparition soudaine qui fait immédiatement sens. Autrui, ce n'est pas l'autre que je vois, mais sa présence qui m'engage déjà comme étant son responsable avant même de l'avoir choisi. C'est cette présence qui me concerne et pour laquelle je suis otage.

l'homme se présente dans son visage » (Levinas, 1971, p. 323). C'est l'extériorité, l'altérité : un face-à-face qui n'est plus entièrement vision, mais va plus loin que la vision. Le visage n'est plus seulement vu. Il est « vue ». Il est nu puisque trace de lui-même (Levinas, 1974, p. 114). Dénudé de sa propre image, le visage s'expose d'emblée à celui qui le voit comme illumination, totalité éclairante et nécessaire à la perception elle-même : ouverture dans l'ouverture¹⁹².

Le visage est une apparition dont le sens est parole parce qu'il exige une réponse : la responsabilité. La présence de l'être se présente en effet dans cette parole qu'est le visage. C'est une présence qui se présente. Le visage n'est pas un signe : « Le signe est un langage muet, un langage empêché » (Levinas, 1971, p. 199). Le signe ne dit rien de ce que l'on attend de lui. Le signe évoque autre chose. Or, le visage parle : « Le donné se présente d'emblée en tant que ceci ou cela, c'est-à-dire en tant que signification » (Levinas, 1972, p. 22). Le visage est peut-être énigmatique et ambigu en tant que trace perdue dans une trace, mais il parle de lui-même. Il dit ce qu'il est : le lieu originel de l'Infini. Il serait donc difficile de parler d'une phénoménologie du visage puisqu'il n'y a rien à dire à son propos que lui-même ne dit déjà : « Le visage est sens à lui seul » (Levinas, 1982, p. 81). Il n'a pas besoin d'un sens imposé ou d'une signification du dehors. Il est signification parce qu'il signifie d'emblée. Si Levinas (1963 et 1976) écrit : « [Le visage] nous conduit ailleurs que toute expérience et tout regard » (p. 26); cela ne signifie pas qu'il est signe en tant que symbole d'un au-delà complètement détaché de la réalité sensible. Le visage est symbole de lui-même¹⁹³. Il n'est pas le raccourci d'une présence réelle qui lui préexisterait (Levinas, 1972, p. 29).

Le visage est présence par lui-même : horizon éclairé. Cet ailleurs dont parle Levinas n'est rien d'autre que ce qui se vit dans l'épreuve de la rencontre : la responsabilité d'avant la liberté. Moins certain d'une phénoménologie du visage¹⁹⁴, Levinas (1995, p. 113) est plutôt tenté par une phénoménologie de la socialité. Une phénoménologie fondée sur l'obligation à l'égard du visage : cette extériorité extraordinaire du visage ou altérité du visage dans laquelle le pour-l'autre

¹⁹² Une béance qui ne dit rien de sa profondeur en soi. Plus on avance, plus la profondeur s'approfondit davantage. Pour parler comme Levinas (1974), nous dirions que « La dette s'accroît dans la mesure où elle s'acquitte » (p. 14). On n'échappe pas à la responsabilité pour autrui. L'homme est condamné à répondre de l'autre homme.

¹⁹³ « Visage et discours sont liés » (Levinas, 1982, p. 82). Un autre discours que celui auquel le visage est associé serait un discours de trop, inutile et incertain. L'attitude à privilégier logiquement et normalement serait de se mettre à l'écoute du visage pour ne pas paraître scientifiquement anachronique et moralement non responsable.

¹⁹⁴ « L'accès au visage est d'emblée éthique » (Levinas, 1982, p. 79). Il n'y a rien à décrire. La phénoménologie est surmontée. Le visage, ce n'est pas tant la perception, mais l'obligation de répondre de l'autre qui en émane.

commande le moi. Le point de départ est l'ordre de répondre de la vie de l'autre homme¹⁹⁵. Le visage est *Dire*¹⁹⁶ et non *Dit*. Levinas (1982, p. 82) a toujours distingué « le dire » et « le dit ». Si le dire comporte un dit; le dire s'impose comme un dit qui se dit déjà ou un dit disant. C'est répondre du visage qui se fait verbe. Il n'y a rien à comprendre ni à interpréter : « La signification précède les données et les éclaire » (Levinas, 1972, p. 22). Elle existe déjà. Il serait certainement non-sens de vouloir absolument trouver un sens à une donnée dont l'essence est d'être sens.

Signifiante même de la signification, le visage est *logos*. De par sa présentation, il met en rapport avec l'être : répondre d'autrui. Il dit déjà ce que l'on attend de lui : « La signification précède l'essence » (Levinas, 1974, p. 16). La signification ne vient pas avec la découverte. Elle est découverte. La signification anticipe sur la découverte comme monstration. Elle ne se démontre pas. Elle se montre. Aucune herméneutique n'est alors en soi nécessaire¹⁹⁷. Le sens est un sens antérieur à ma *Sinngebung* (Levinas, 1971, p. 44). Il ne résulte pas de l'interprétation : « Le sens signifie » (Levinas, 1995, p.174). Il déborde toute interprétation comme effort de percer un mystère, de décrypter un symbole. Le visage est percé en ce sens qu'il déchire le sensible et s'expose tout nu. Il n'est pas le nez, la bouche, les yeux, etc. Il est sa propre *Sinngebung* : « Le visage se refuse à la possession, à mes pouvoirs » (Levinas, 1971, p. 215). Il n'est pas un objet de connaissance. La connaissance suppose un lien, une relation du sujet à un objet. Or le visage est sans attache ni lien. Il est son propre lien en tant que luisance. Il se situe au-delà de nos dispositions traditionnelles du mode de connaître. Non pas parce qu'il est une réalité nouménale de type kantien, donc inconnaissable; mais parce qu'Autrui qui me fait face est sens primordial (Levinas, 1972, p. 50).

Le visage est sens en soi. La compréhension d'Autrui est une herméneutique, une exégèse. Elle n'a pas besoin d'une herméneutique ou d'une exégèse en sus puisque « Le visage parle » (Levinas, 1972, p. 51; 1982, p. 82). En tant que visitation, l'épiphanie du visage est vivante. Car l'épiphanie du visage se donne déjà en tant que donné. Une herméneutique ou une exégèse du visage poseraient que le visage est muet. Mieux, celui-ci serait un symbole au sens où il renverrait à

¹⁹⁵ Levinas (1995, p. 113) déclare à ce propos : « Je n'ai pas le droit de le laisser seul face à sa mort ». Si ne pas laisser l'autre homme seul face à sa mort, c'est l'accompagner en cas de nécessité; cela doit être promu. Toutefois, il nous semble moins facile d'accepter de mourir pour l'autre. Mourir avec l'autre est encore plus délicat. Il vaut mieux rester dans les limites du raisonnable. À moins que nous ayons volontairement opté pour une « éthique déraisonnable » à la Levinas où l'homme est déjà responsable de l'autre homme avant même de l'avoir choisi.

¹⁹⁶ Antérieur aux signes verbaux qu'il conjugue, antérieur aux systèmes linguistiques et aux chatoiements sémantiques, le Dire est communication certes, mais en tant que condition de toute communication, en tant qu'exposition : « Dire, c'est approcher le prochain » (Levinas, 1974, p. 61). C'est la proximité l'un à l'autre, l'un pour l'autre.

¹⁹⁷ En tant que présent dans son refus d'être contenu, le visage ne saurait être compris, englobé (Levinas, 1971, p. 211). Il ne saurait être appréhendé comme totalité totalisante. Il est compréhension.

autre chose dont il n'est que l'image ou le reflet. Or, le visage n'est pas un manque qui le présuppose : « Le visage se présente dans sa nudité » (Levinas, 1972, p. 63). Il n'est ni une forme indiquant un fond ni un phénomène cachant une chose en soi. Il signifie par lui-même. Il s'indique. Il n'indique pas. Il ne révèle pas. Il se révèle. Il n'est pas un renvoi symbolique d'un au-delà, d'un ailleurs. Le visage est l'au-delà. Il est cet ailleurs dont il est permanemment la *trace* comme va-et-vient : présence et non absence. La signification du visage n'est pas un stade de la connaissance. Elle est la gloire de la transcendance (Levinas, 1974, p. 16).

L'ambivalence du visage¹⁹⁸ dans son apparition est son sens même : « Le visage signifie par lui-même (...), il répand la lumière où se voit la lumière » (Levinas, 1971, p. 292). Nous ne dirions plus que le visage a un sens¹⁹⁹. Le visage est sens : « [Il] n'est pas une présence annonçant un non-dit qui, derrière lui, se dira » (Levinas, 1974, p. 17). Il dit. Il est *Dire*. Son sens est un sens dont la signification est donnée, posée là et n'a plus besoin d'être *Dit*. La *trace* interrompt la phénoménologie, suspend l'herméneutique et arrête l'exégèse. Elle n'appartient pas à la compréhension de l'apparaître et du se dissimuler (Levinas, 1972, p. 65). Elle peut jouer le rôle de signe, être prise pour un signe. Elle n'est pas un signe : « Elle signifie en dehors de toute intention de faire signe et en dehors de tout projet dont elle serait la visée » (Levinas, 1972, p. 66). Même quand on lui aurait collé l'étiquette de signe, la *trace* se signifie. Elle est signifiante. Elle ne saurait servir de point de départ d'une démonstration (Levinas, 1974, p. 15). Le visage est démonstration en tant que monstration ou démonstration par lui-même. Il est *Dire* parce qu'il dit déjà : « [Il] me parle et par là m'invite à une relation sans commune mesure avec un pouvoir qui s'exerce, fût-il jouissance ou connaissance » (Levinas, 1971, p. 216).

Le visage ne donne pas à penser. Il s'exprime. Il est par lui-même visitation et transcendance (Levinas, 1972, p. 69). Il n'est pas l'apparence ou le signe de quelque réalité. Il est gros de lui-même : une rationalité, une intelligibilité. C'est un vide plein : « Il y a dans l'apparition du visage un commandement, comme si un maître me parlait » (Levinas, 1982, p. 83). Il reste simplement à entendre la voix et suivre la voie : obéir à l'ordre. C'est la signification que pourraient éventuellement rechercher des herméneutes dont le sens du texte est toujours à découvrir à travers les lignes. Le visage ne devrait pas par exemple être compris comme le signe d'un Dieu caché qui m'imposerait le prochain (Levinas, 1974, p. 119). Le visage se présente en personne et s'impose à

¹⁹⁸ Seigneurie et le sans-défense même, le visage est toute faiblesse et toute autorité (Levinas, 1995, p. 114). Il est celui qui m'ordonne en même temps celui qui m'implore.

¹⁹⁹ « Avoir un sens, c'est être moyen d'une fin » (Levinas, 1974, p. 121). Or le visage est sa propre fin en tant que signifiante même de la signification. Il n'est pas l'image d'une réalité autre que ce qu'il donne à voir dans la proximité.

moi : coïncidence essentielle de l'étant et du signifiant. Il apparaît avec tout son sens en tant que phénomène²⁰⁰. Pour Levinas (1971) : « Se manifester comme visage, c'est s'imposer par-delà la forme » (p. 218). Le visage, ce n'est pas la forme plastique visible et muette. C'est l'être de l'appréhension²⁰¹. L'être comme sens qui se donne autrement d'emblée. Le visage est une présentation qui se présente sans nécessairement se présenter en soi puisqu'il faut également suivre la *trace* qui se présente.

Le visage me regarde, m'appelle, me réclame et me demande de ne pas le laisser seul : « Une seule réponse : me voici » (Levinas, 1995, p. 166). Il est cette présence qui nous envahit, nous tient par la gorge et nous dicte systématiquement quoi faire. Il nous oblige en quelque sorte à suivre un ordre : l'ordre de répondre de la vie de l'autre homme, de ne pas le laisser seul à sa mort. L'urgence, ce n'est plus tant discuter de l'ordre. Ce n'est pas décrire la *trace*. C'est suivre la *trace* qui est humainement nécessaire. Suivre la *trace*, ce n'est pas expliquer le visage. Cela serait vain : « On n'a pas à l'expliquer, car, à partir de lui, toute explication commence » (Levinas, 1971, p. 292). Le distant se donne²⁰². Ce qui compte, c'est cet appel du visage qui nous fixe et nous arrête d'un seul coup : « [le visage du prochain] me regarde, tout en lui me regarde, rien ne m'est indifférent » (Levinas, 1974, p. 119). Il devient difficile de se détourner d'un tel regard qui nous obsède. Notre réponse est le sens même du discours du visage. Par réponse, il faut entendre non plus un discours de type philosophique où il s'agirait de justifier quoique soit, mais notre responsabilité comme impossibilité de dire non à la demande du visage (Levinas, 1995, p. 114). C'est certainement ce qu'il faut comprendre quand Levinas (1971) écrit : « L'épiphanie du visage est éthique » (p. 218).

Ce que l'épiphanie du visage donne à voir dans son apparition suffisante²⁰³, c'est l'instauration et la justification de la liberté²⁰⁴ comme responsabilité vis-à-vis de l'Autre. Elle me révèle mon devoir au

²⁰⁰ « Alors que le phénomène est déjà, à quelque titre que ce soit, image, manifestation captive de sa forme plastique et muette, l'épiphanie du visage est vivante » (Levinas, 1972, p. 51). Le phénomène se montre comme ayant besoin d'être dit. Or le visage est *Dire*. Il dit parce que toujours déjà disant « le à dire ».

²⁰¹ De quelque chose qui se présente sans se présenter tout en se présentant tout de même.

²⁰² Car, l'intentionnalité signifie autant distance qu'accessibilité (Levinas, 1995, p. 27). Elle n'est pas que tension vers. Elle est surtout exposition, manifestation.

²⁰³ Parce que voir le visage, c'est aussitôt le rapport de responsabilité : ce n'est pas du tout une perception, voir une chose, voir un tableau (Levinas et Saint-Cheron, 2006, p. 45). Nous pensons que si voir le visage n'est pas une perception; alors voir le visage, c'est le perçu, monstration d'essence. Devrions-nous aller jusqu'à affirmer ici que l'être est le premier connu comme le pense Saint-Thomas d'Aquin, héritier d'Aristote? Question ouverte.

²⁰⁴ « Liberté immémoriale plus ancienne que l'être, que la décision et les actes » (Levinas, 1998, p. 99). Liberté antérieure à toute liberté comme possibilité de choisir. Liberté où nul n'a d'autre choix que d'obéir à un ordre qui s'impose à lui comme choix indépassable.

sens kantien de l'impératif catégorique²⁰⁵ : une responsabilité sans réciprocité. Une responsabilité unique et dont toute délégation n'est pas possible : « Le visage ouvre le discours originel dont le premier mot est obligation qu'aucune intériorité ne permet d'éviter » (Levinas, 1971, p. 220). Le sens du visage est de nous obliger à une responsabilité dont toute l'essence est de servir autrui sans l'avoir soi-même choisie dès le départ. Si l'homme est condamné à être libre chez Sartre, il est condamné à être responsable chez Levinas. Nous engageant dans la fraternité humaine, le visage nous rappelle à nos obligations et nous juge (Levinas, 1971, p. 237). Le visage est ce par quoi notre existence prend tout son sens comme élément providentiel. La présence du prochain nous limite certes en tant qu'il est étranger²⁰⁶. Elle nous affecte malgré nous. Pourtant, loin d'être notre obstacle ou notre ennemi, Autrui nous permet d'être, humain.

La relation entre nous et notre prochain est une relation de parenté. En dehors de toute biologie, contre toute logique : « Le prochain est frère » (Levinas, 1974, p. 109). L'obligation à l'égard du prochain devient la clé même de notre humanité : « Le signe de l'humain, c'est le souci de l'autre » (Levinas et Saint-Cheron, 2006, p. 49). Ce n'est qu'en se rendant disponible à l'égard d'autrui que se mesure le caractère humain de tout un chacun. On est humain dans la responsabilité pour son prochain. Toute responsabilité vis-à-vis de l'autre homme ou relation authentique (Levinas, 1982, p. 82) conditionne notre humanité. Autrui devient cet être sans qui notre humanité resterait problématique. Être, c'est être pour l'autre. Exister, c'est accepter sa condition d'otage. C'est dans cet horizon de l'indispensable présence de l'autre homme pour soi-même que nous fondons la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève.

6.2.3. La responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève : une responsabilité pour autrui

Pour entamer notre dissertation sur la responsabilité à la Levinas ou responsabilité pour autrui²⁰⁷; il nous semble indispensable de rappeler opportunément cette mise en garde de Levinas (1982, p. 96) au sujet de certaines « formules extrêmes » à l'image de « Je suis responsable de la responsabilité d'autrui ». Il ne faut pas les détacher de leur contexte. Il est important de le souligner d'entrée de jeu. Car, Levinas en emploie si souvent qu'une lecture hors contexte est vite arrivée, la vérité travestie et la formule utilisée à des fins plutôt extrêmes. Une chose est au moins sûre : la

²⁰⁵ Même s'il convient toujours de préciser que toute obligation ici est hétéronomie, « extériorité radicale » et non intériorité comme « autonomie de la volonté bonne par essence ».

²⁰⁶ « Rien, en un sens, n'est plus encombrant que le prochain » (Levinas, 1974, p. 111).

²⁰⁷ « J'entends la responsabilité comme responsabilité pour autrui, donc comme responsabilité pour ce qui n'est pas mon fait, ou même ne me regarde pas » (Levinas, 1982, p. 92). C'est une responsabilité qui m'engage contre mon gré. Je ne suis plus seulement responsable d'autrui comme si j'avais le choix. Je suis responsable pour autrui parce que c'est une exigence première comme condition de mon existence, de ma pleine humanité.

responsabilité à la Levinas ne se pose pas sans un rapport immédiat à la *Difficile liberté* de l'homme par rapport à l'autre homme. C'est là le paradoxe d'une responsabilité qui n'a jamais commencé et qui se termine dans l'infini comme « infinition de l'infini ». Levinas (1963 et 1976) écrit à ce propos : « La responsabilité personnelle de l'homme à l'égard de l'homme est telle que Dieu ne peut l'annuler » (p. 40). C'est la responsabilité de Caïn vis-à-vis d'Abel : responsabilité où tout homme existe pour tout autre homme et où tout n'est pas permis. Une responsabilité pour autrui, pour ses fautes, pour son malheur.

Dans cet horizon levinassien, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève devient une responsabilité dont le point de départ n'est plus seulement un engagement au sens de prendre une décision à propos de ce qui arrive *hic* et *nunc*. C'est une responsabilité qui consiste en un impératif originel comme ordre de cette originelle transcendance ou assujettissement d'une obéissance précédant l'entendement de l'ordre (Levinas, 1995, p. 53). Un enseignant ne devient plus responsable de l'élève. Il est responsable *pour* l'élève parce que son statut l'impose. Il répond à un appel qui s'impose à lui en tant qu'adulte. Il s'agit d'une responsabilité qui engage le responsable sans qu'elle ait été posée comme telle. C'est une responsabilité qui relève d'une dette contractée avant la liberté, avant toute conscience, avant tout présent (Levinas, 1974). En tant qu'adulte, un enseignant ne choisit pas d'être responsable de l'élève. Il y a une certaine obligation qui se dégage d'emblée à la vue de l'enfant. C'est là tout le trait de séduction et la pertinence possible de cette responsabilité à la Levinas : l'antériorité de la responsabilité par rapport à la liberté. L'homme n'existe qu'en tant que déjà-responsable-pour-l'autre. L'homme est responsabilité pour autrui²⁰⁸.

Un enseignant ne se propose pas d'être responsable pour son élève. Il y est déjà tout entier proposé parce qu'essentiellement disposé à la responsabilité en tant que celui qui connaît avant. Il n'attend pas qu'on lui demande d'être responsable. Il est responsable du fait même du choix d'éduquer. La responsabilité suppose l'engagement à être enseignant. En fait, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève défie le prescrit. C'est une épreuve de la rencontre dans laquelle l'enseignant est responsable sans même avoir à prendre de responsabilités à l'égard de son élève. Le face-à-face enseignant et élève commande la responsabilité du premier à l'égard du second. Un enseignant ne se comporte plus en professionnel parce qu'on le lui demande. Son professionnalisme résulte du

²⁰⁸ C'est la structure essentielle, première, fondamentale de la subjectivité (Levinas, 1982, p. 91). La relation à l'autre est fondamentalement éthique. La subjectivité est altérité, donc responsabilité pour autrui. Elle n'est pas un pour soi, mais initialement pour un autre (Levinas, 1982, p. 93). La proximité n'est pas intentionnalité au sens où le sujet vise un objet en particulier, humain fût-il. Le sujet n'est sujet qu'en tant qu'il est responsable pour Autrui. Subjectivité et responsabilité ne font qu'un. Même si Autrui est cet Absolument autre. Il reste cependant que le Je ne tends pas vers la responsabilité. Il est responsabilité parce que c'est nature d'être déjà responsable pour autrui.

respect de la présence. C'est du visage de l'élève que lui vient la norme de son action, au-delà des recommandations officielles. Il ne décide pas d'obéir aux textes de loi et autres règlements fondamentaux liés à l'éducation. Il obéit parce qu'il est un enseignant face à un élève. Le rapport inégalitaire fait en sorte que l'enseignant n'a pas d'autre choix que d'être déjà responsable pour l'élève : être éminemment fragile, vulnérable et exposé à l'abus d'autorité.

Un enseignant ne reçoit plus d'abord un ordre hiérarchique puis obéit. L'ordre vient du visage de l'élève en tant qu'expression de la loi : « Il ne s'agit pas ici, en effet, de recevoir un ordre en le percevant d'abord et d'y obéir ensuite dans une décision, dans un acte de volonté » (1995, p. 53). Obéir anticipe même l'acte d'obéir. L'enseignant ne choisit pas d'obéir au visage de l'élève. Il obéit parce que celui-ci invite à l'obéissance du fait de sa vulnérabilité. C'est un « obéir » parce que l'élève s'expose. L'enseignant « obéit » à l'élève parce que c'est dans la nature des rapports interhumains de répondre à l'autre, de ne pas le laisser seul face à sa mort. Il lui obéit au nom de la fraternité. Les humains étant tous frères, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève s'énonce en termes de responsabilité d'avant la liberté où le sujet est otage : « Je suis obligé sans que cette obligation ait commencé en moi » (Levinas, 1974, p. 15-16). Le choix d'être responsable ne vient plus de l'élève en tant que tel. Il s'impose à l'enseignant dans la rencontre²⁰⁹.

La responsabilité *pour* l'élève existe ainsi comme quelque chose qui existe déjà avant l'enseignant. C'est une obligation de la présence qui transcende le présent. Elle émane de la relation entre enseignants et enseignés sans qu'ils aient été obligés de faire quelque chose. C'est une responsabilité qui va au-delà de ce que fait l'enseignant. Elle n'est pas un produit de son action. C'est un *pour l'élève* qui résulte de la fragilité de ce dernier : cette *trace* qui luit dans son visage. C'est une obligation qui vient de face comme assujettissement à l'ordre signifié dans le visage de l'autre homme (Levinas, 1995, p. 54). Il serait d'ailleurs impossible à Dieu d'annuler une telle responsabilité. Non pas parce que Dieu serait incapable en tant que Dieu, mais parce qu'en tant que Dieu, l'existence humaine coïncide avec l'idée d'une responsabilité qui échappe déjà à un Dieu posé là comme un objet métaphysique. Dieu²¹⁰, c'est la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, et rien d'autre. Tout enseignant a déjà choisi d'enseigner. Enseigner, c'est se mettre au

²⁰⁹ La rencontre, ce n'est pas la parenté. Cela se passe « entre étrangers ». C'est « l'interruption du conatus essendi » : « Sortie de soi qui en appelle à l'autre, à l'étranger » (Levinas, 1995, p. 108). Plus qu'une sortie de sa solitude, c'est sortir de l'être, altérité, subjectivité, responsabilité. « Attitude d'ouverture à l'extériorité », « ouverture qui est appel et réponse d'autrui » : « Toute sortie de soi représente la fissure qui s'instaure dans le Même vers l'Autre » (Levinas, 1995, p. 110). Une mise en question de soi par l'autre.

²¹⁰ « La découverte du visage de l'autre homme dans la responsabilité à son égard est la façon dont on entend la voix de Dieu » (Levinas et Saint-Cheron, 2006, p. 44).

service de l'élève. Enseigner, c'est d'abord donner et ne rien attendre en retour. Sinon, la réussite de ses élèves. Enseigner, c'est : « Faire quelque chose pour ses élèves » (Levinas, 1982).

Enseigner, c'est se préoccuper intégralement de la réussite scolaire et éducative de l'élève. Dieu, c'est faire du « bien de l'apprenant » l'essentiel de son être dans l'enseignement. C'est remplir sa mission. Surtout de manière désintéressée²¹¹. Le gain peut être la réussite scolaire et éducative. Mais on ne devrait normalement rien attendre de son élève en retour. Si enseigner, c'est amener les élèves à se passer de soi, tout enseignant devrait s'attendre simplement à l'autonomie des apprenants comme vraie récompense. La responsabilité qui est la sienne consiste alors à : « Dire : me voici ». Répondre à l'appel de l'élève et faire effectivement son travail : c'est le sens à accorder à enseigner. À ce niveau, sans exagérer les conditions du rapprochement, dire de l'enseignement qu'il est un métier sacerdotal. Le sacrifice n'est pas l'aliénation de l'enseignant. C'est la légitime altération du fait d'avoir choisi d'enseigner ou avoir souci de l'élève. C'est la responsabilité qui lui incombe dès lors qu'un élève le regarde. Dans sa position d'être vulnérable, l'élève attend tout de l'enseignant. Le sacerdoce vient de ce que c'est ce dernier qui a l'expertise. C'est lui l'adulte et le professionnel.

La responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève s'énonce alors en termes de responsabilité de l'autre pour laquelle nous sommes déjà nous-mêmes responsables. Vulnérable, l'élève impose à l'enseignant d'être responsable de lui de prime abord. C'est la responsabilité répondant de la liberté d'autrui. Exposé face à Abel le petit-frère, Caïn le grand-frère n'avait plus à poser à Dieu la question : Suis-je le gardien de mon frère? Caïn est le grand-frère d'Abel. Donc, Caïn est le gardien d'Abel. Osant un rapprochement, nous dirions que tout enseignant est en quelque sorte un grand-frère pour l'élève. Pas nécessairement parce que les enseignants sont toujours plus âgés. Mais parce qu'ils connaissent déjà ce que les apprenants veulent acquérir comme connaissance. Que Caïn soit le gardien d'Abel, cela ne devrait normalement plus concerner Dieu en tant que créateur puisque la responsabilité pour autrui se pose d'emblée comme le propre même de l'existence humaine. La fraternité est ce qui fonde et justifie la relation du même et de l'autre. De même que Caïn n'a pas choisi d'être le frère d'Abel, il ne saurait guère se dérober à une responsabilité illimitée en tant que fraternité. Le choix d'éduquer est une obligation à répondre de l'élève.

²¹¹ La relation intersubjective est une relation non symétrique où la réciproque est l'affaire d'autrui : « Je suis responsable d'autrui sans attendre la réciproque, dût-il m'en coûter la vie » (Levinas, 1982, p. 95). Une responsabilité tout de même assez hyperbolique pour laquelle nous pensons que le coût de la vie devrait être discuté en situation et non s'imposer comme une sorte d'impératif catégorique de type kantien. La non-symétrie est un fait. Donner sa vie pour autrui en est un autre. Il vaut mieux garder une certaine lucidité quant au fait de mourir pour l'autre. Vivement la nécessité.

L'enseignant est d'emblée le gardien de l'élève parce que sa posture d'enseignant l'impose. Il est celui qui sait et qui devra accompagner celui qui cherche à savoir. La fragilité de l'un impose l'obéissance de l'autre. Il n'existe pas une justification autre. C'est cela « autrement qu'être » : tout enseignant n'est enseignant qu'en tant qu'il est déjà responsable de ses élèves. L'enseignant n'enseigne pas pour lui-même. Il ne poursuit pas son propre être comme persévérer dans son être. Seul l'élève lui donne le sens de son activité. Un enseignant n'existe que *pour* ses élèves. Sinon, qui est-il? Un être dont l'être est d'être pour ses apprenants. À ce niveau, il est difficile de parler de crise d'identité parce que l'enseignant se reconnaît à la présence de ses élèves. Enseigner, c'est d'abord et a priori se mettre face à des élèves. Si nous disons alors que l'enseignant est l'otage de ses élèves, on ne devrait pas normalement crier au scandale. Le rôle de l'otage est de faire en sorte que celui pour qui on est otage soit toujours gardé en vie. C'est un sacrifice pour autrui. C'est cela même la notion de responsabilité *pour* autrui. Non seulement il est impossible de se débarrasser d'une telle responsabilité, mais il est également impossible de la déléguer à quelqu'un d'autre²¹². Ce n'est pas que *de sa* responsabilité. C'est *sa* responsabilité²¹³.

L'élève, c'est la responsabilité de l'enseignant. Enseigner, c'est de sa responsabilité comme apprendre est de la responsabilité de l'élève. En fait, nous voulons dire que l'enseignant est déjà responsable de l'élève parce qu'il a choisi d'enseigner. Si une telle responsabilité est hyperbolique, il vaut mieux choisir une autre profession. Enseigner, c'est se rendre disponible. C'est se mettre à la disposition de ses élèves. Ce n'est plus seulement se contenter de déverser des connaissances et se retirer. C'est prendre en compte la dimension du rapport humain dans l'acte d'enseigner. L'élève n'est pas l'enseignant, quoiqu'ils soient tous humains en principe. Le sens de l'enseignement réside dans le rapport de l'enseignant à son élève. La verticalité du rapport dans les faits devrait se nourrir d'une horizontalité qui n'affecte pas la distance essentielle en vue d'apprendre. L'existence humaine n'a de sens qu'en tant que l'homme est responsable de l'autre homme : « Nul n'est bon volontairement » (Levinas, 1974, p. 13). On ne choisit pas d'être bon l'un envers l'autre. C'est un choix qui ne nous appartient pas. La bonté nous est imposée par cette antériorité de la responsabilité par rapport à la liberté. C'est parce qu'un enseignant est effectivement un enseignant qu'il est bon. C'est une bonté qui émane de la considération qu'il a vis-à-vis de ses élèves. Plus il se sent entièrement concerné par la réussite de ces derniers, plus il sera un professionnel.

²¹² « Celui dont on est responsable est unique et celui qui est responsable ne peut pas déléguer sa responsabilité » (Levinas, 1995, p. 112). C'est notre responsabilité.

²¹³ « Le lien avec autrui ne se noue que comme responsabilité, que celle-ci soit d'ailleurs acceptée ou refusée, que l'on sache ou non comment l'assumer, que l'on puisse ou non faire quelque chose de concret pour autrui » (Levinas, 1982, p. 93). La responsabilité est première et dernière dans toute relation interhumaine.

Ainsi, le professionnalisme en enseignement se décline en souci de l'élève. L'homme ne saurait être autrement : il n'existe pas pour soi. L'homme existe pour autrui : « Le prochain me concerne avant toute assomption, avant tout engagement consenti ou refusé » (Levinas, 1974, p. 109). Un enseignant professionnel n'a pas à se demander s'il doit oui ou non se mettre au service de ses élèves. C'est sa responsabilité en tant qu'enseignant. Les élèves sont la raison d'être de l'enseignant et de l'enseignement. En conséquence, enseignants et élèves sont liés par une fraternité irrésiliable. Ils ne choisissent pas de cohabiter. C'est une cohabitation d'avant la cohabitation parce que choisir d'être enseignant c'est se préparer à se soucier des élèves. C'est un choix qui dépasse tous leurs choix. Enseignant et élèves sont contraints à la cohabitation parce qu'enseigner implique nécessairement un vis-à-vis entre eux. Ce qui implique qu'ils sont systématiquement responsables les uns pour les autres. Mais comme dans le lien, l'enseignant a l'avantage de l'autorité qui lui est confiée par la société, il est plus responsable que l'élève. Il est responsable *pour* l'élève.

La responsabilité *pour* l'élève est une responsabilité qui n'exige aucune justification en soi parce que c'est un choix antérieur à tout choix : le choix d'éduquer qu'il suffit simplement d'assumer en pratique. C'est une responsabilité qui défie l'entendement. Il n'y a rien à comprendre ni à expliquer. C'est une responsabilité qui suspend le questionnement de type : « Qu'ai-je fait pour être d'emblée débiteur? » (Levinas, 1974, p. 110). Les questions deviennent inutiles parce que l'enseignant en tant qu'enseignant doit à l'élève qui attend beaucoup de lui. Qu'y a-t-il précisément à comprendre dans cette responsabilité? C'est une responsabilité qui ne naît pas du lien. Elle transcende la rencontre²¹⁴. L'enseignant a choisi d'enseigner. Aussi, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ne vient pas avec la relation entre enseignants et enseignés. Elle déborde le seul cadre de la présence physique des deux. Elle se pose avec elle comme antériorité. L'enseignant est déjà responsable de l'élève bien avant parce que c'est en tant qu'enseignant qu'il se met face à l'élève.

La responsabilité *pour* l'élève est une responsabilité qui anticipe la rencontre en tant que responsabilité première où la liberté de l'enseignant n'existe que comme acceptation du droit de l'élève à légiférer. La norme c'est, au-delà du prescrit, l'ordre qui émane du visage de l'élève. Celui-ci, à vrai dire, n'ordonne pas là maintenant. L'ordre existe comme rappel du choix d'éduquer. C'est une interpellation quant à la mission que s'assigne tout enseignant par rapport à l'élève. La proximité, ce n'est pas le rapprochement. La proximité est dérangement en tant que suppression de la distance²¹⁵. C'est l'immédiateté : présence de l'enseignant pour l'élève. C'est la fraternité : Jouir

²¹⁴ « Une responsabilité antérieure au dialogue, à l'échange de questions et réponses » (Levinas, 1974, p. 142).

²¹⁵ « Plus j'approche du prochain dont j'ai la charge et plus je suis loin » (Levinas, 1974, p. 119). La proximité devient un rapprochement distant.

et souffrir pour l'autre. Enseigner, c'est avoir fait le choix de jouir et de souffrir pour ses élèves, sans nécessairement les mater. Un enseignant ne choisit pas d'être proche de son élève. Il l'est parce que c'est un choix antérieur à tout autre choix ou choix qui devrait toujours prévaloir. Choix qui lui impose une responsabilité à laquelle il ne peut nullement échapper puisqu'ayant décidé d'enseigner, donc de se mettre au service de l'élève.

On ne devient pas enseignant par accident. Enseigner est une responsabilité *pour* l'élève qui vous contraint au choix d'éduquer, loin de toute fantaisie personnelle. Que l'on soit arrivé à l'enseignement sans trop de convictions ou pas : c'est une responsabilité irrécusable, précédent tout consentement libre, tout pacte, tout contrat (Levinas, 1974, p.112). Le choix est fait contre tous ceux qui pensent qu'ils peuvent ramer à contre-courant de la réussite de l'élève. C'est une responsabilité qui suppose :

1. Dans tout ce qui arrive en situation-classe, l'enseignant est d'abord mis en cause.
2. En tant que professionnel de la relation, tout enseignant est otage pour ses élèves.
3. En tant qu'adulte, un enseignant répond a priori de tous ses apprenants.

S'engager dans la profession enseignante, c'est déjà répondre de l'élève. C'est toujours de lui dont il est question dans l'enseignement. Un enseignant ne peut plus se dérober par l'excuse d'un moi autonome. Il ne s'agit plus seulement du moi, d'intériorité toute puissante, mais de moi c'est-à-dire de la relation entre l'enseignant et l'enseigné. Accepter de devenir enseignant, c'est avoir accepté au préalable de servir l'élève. C'est une prise en charge de l'élève par l'enseignant sans dérobade possible (Levinas, 1974). Un enseignant n'échappe pas à la responsabilité *pour* l'élève. Il peut toujours choisir de se dérober en se retirant de la profession. Sinon, il n'a pas d'autres choix que le choix d'éduquer. Il est condamné à éduquer, donc à être au service de l'apprenant. C'est son obligation première comme tâche à réaliser avant.

Finalement, nous soutenons que la réflexion sur la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève devrait être menée dans le cadre de la responsabilité pour l'autre homme :

1. Responsabilité pour le prochain, pour l'autre homme, pour l'étranger à laquelle dans l'ordre rigoureusement ontologique rien n'oblige (Levinas, 1998, p. 98-99).

Tout enseignant est certainement condamné à obéir au commandement qui émane du visage de l'élève. Mais, c'est ce qui doit essentiellement être. Un enseignant, c'est des élèves.

2. Responsabilité d'avant ma liberté, d'avant tout commencement en moi, d'avant tout présent, dans un passé immémorial²¹⁶ : « Fraternité dans l'extrême séparation » (Levinas, 1998, p. 98).

L'enseignant se distingue de l'élève par son statut d'adulte et de diplômé. Toutefois, cette inégalité qui se montre dans la pratique est égalité à l'origine. Un enseignant suppose un élève. Un élève indique un enseignant. Ils sont frères.

3. Responsabilité d'otage jusqu'à la substitution à l'autre homme, comme si j'étais voué à l'autre homme avant d'être voué à moi-même.

Enseigner, c'est s'exposer à une responsabilité *pour* l'élève. C'est accepter de servir ce dernier. Aucune dérobade possible.

4. Responsabilité qui ne repose sur aucun engagement libre, donc antérieure à ma liberté : répondre sans engagement préalable, avant toute décision, avant tout acte.

Le choix d'éduquer contraint l'enseignant à une responsabilité *pour* l'élève qui défie sa liberté propre. Il est libre d'être responsable de ses apprenants.

5. Responsabilité illimitée que la rigoureuse comptabilité du libre et du non-libre ne mesure plus.

Un enseignant a choisi d'enseigner. Par conséquent, il ne peut plus choisir autrement. Il assume son choix : être responsable pour l'élève.

6. Responsabilité infinie où l'autre peut m'accuser jusqu'à la persécution : « Infinie sujétion de la subjectivité » (Levinas, 1998, p. 99).

Être enseignant, c'est s'exposer à la culpabilité de ses élèves, sans nécessairement être le coupable véritable. En tant qu'adulte, un enseignant répond des faits et gestes de ses élèves, des enfants.

7. Responsabilité pour ce qui n'a pas commencé en moi, pour le premier venu dans la nudité de son visage : tension extrême du commandement exercé par autrui en moi sur moi.

L'élève commande à l'enseignant l'exercice de sa profession. Sinon, pour qui travaille-t-il exactement? Un enseignant n'est enseignant que pour un élève.

8. Responsabilité au-delà de ce que je peux avoir commis ou non à l'égard d'autrui et de tout ce qui aura pu ou n'aura pu être mon fait : revendication du Même par l'Autre au cœur de soi-même.

²¹⁶ Plus ancien que toute « conscience de... », c'est « un passé qui ne fut jamais présent », donc non représentable (Levinas, 1998, p. 98).

Un enseignant sera toujours interpellé pour les fautes d'un élève, qu'il le veule ou pas. Il devra en permanence se justifier pour des fautes qu'il n'a même pas commises. C'est lui le grand-frère.

9. Responsabilité dans l'innocence de l'otage ou emprise traumatique de l'Autre sur le Même : tension au point de ne pas laisser au Même le temps d'attendre.

Apprendre, c'est le métier de l'élève. Enseigner, c'est amener ce dernier à exercer sa « profession ». L'enseignant se retrouve contraint par l'exigence d'enseigner, donc de rendre possible tout apprentissage.

10. Responsabilité pour la créature dont le soi est l'emphase même : « Être voué avant tout acte de conscience » (Levinas, 1992, p. 12, cité par Saint-Cheron, 2006, p. 46).

L'enseignant ne devient pas responsable de l'élève. L'enseignant est responsable de l'élève. C'est un choix d'avant la rencontre.

11. Responsabilité dont l'entrée dans l'être ne peut s'effectuer que sans choix : Sujétion ou subjectivité du sujet, subjectivité comme otage²¹⁷.

Avoir fait le choix d'être enseignant, c'est avoir déjà choisi d'être au service d'un élève. On y échappe par la mauvaise foi.

12. Responsabilité gratuite : indépendante de ce que j'ai pu commettre ou ne pas commettre (Levinas, 1995, p. 134).

Un enseignant n'est pas responsable de ses élèves parce qu'il l'a choisi. Il est responsable *pour* ses élèves parce qu'il a choisi d'enseigner. C'est son être en tant que professionnel.

13. Responsabilité sans culpabilité où je suis cependant exposé à une accusation que l'alibi spatial ou temporel ne saurait effacer (Levinas, 1998, p. 98).

C'est toujours à l'enseignant que la société demandera des comptes pour toute situation scolaire. Même s'il est innocent. La question, c'est : Qu'as-tu fais de l'élève?

14. Responsabilité totale où je réponds de tous les autres et de tout chez les autres, même de leur responsabilité (Levinas, 1982, p. 95).

Un enseignant est responsable de ses élèves parce qu'il se retrouve face à eux. Il est responsable *pour* ses élèves parce qu'il a choisi d'enseigner. C'est une obligation qui le condamne à une responsabilité de tous envers tous et sans dérobaide possible. Les élèves sont enfants. Ils sont

²¹⁷ « L'otage, c'est celui qui travaille à votre place, et s'il ne travaille pas, il est tué » (Levinas, 2006, p. 50). En même temps, il n'a aucun choix possible; en même temps, il rend service à l'humanité tout entière, aide son prochain à ne pas mourir, seul.

fragiles. Ce sont des êtres sans parole s'exposant à une autorité parfois sans limites. L'enseignant devrait alors assumer cette fragilité en tant qu'adulte et surtout professionnel de l'humain.

L'homme est responsable de l'autre homme. Un enseignant est d'abord un enseignant pour un élève. Difficile de le nier. Il n'existe que comme tel. L'expiation ou la substitution supposent que l'enseignant n'est rien sans l'élève. L'élève devient élève par le fait d'être enseigné. Un enseignant n'est pas enseignant en l'absence de tout élève. Son identité professionnelle réside dans une responsabilité qu'il n'a pas choisie du fait d'avoir choisi d'être enseignant : « Une responsabilité qui ne se justifie par aucun engagement préalable » (Levinas, 1974, p. 129). Un enseignant se n'engage pas à être responsable vis-à-vis de l'élève. Il est responsable pour l'élève parce qu'il est enseignant. Un enseignant ne devient pas responsable de son élève. Il est responsable pour son élève. Il est son responsable. La responsabilité est ce qui exclusivement lui incombe en tant qu'enseignant. Il peut s'en dérober par la mauvaise foi. Mais humainement, il ne peut refuser une telle responsabilité (Levinas, 1982). C'est le sens de sa profession : être responsable pour l'élève. Si on comprend le rapport entre enseigner et l'influence qu'un enseignant a sur un élève, on saurait mieux ce que nous nous efforçons de mettre en lumière dans cette responsabilité hyperbolique de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. La saisie même de la nature de cette responsabilité par le politique devrait amener les uns et les autres à cerner le rôle majeur que joue un enseignant dans la socialisation de l'élève.

À la suite de ces différents rapports à Sartre et Levinas, retenons que la liberté professionnelle d'un enseignant suppose théoriquement à la base un engagement dans l'action, au-delà du respect des textes de lois et autres recommandations officielles. L'enseignant est l'homme de la situation. Son professionnalisme se mesure à l'aune de sa capacité à transcender l'imprévu et à briser l'interdit normatif quand le « bien de l'apprenant » n'est plus du tout assuré par la règle. La transgression devient le légitimement poursuivable. Dans l'urgence de la situation, l'enseignant devient en effet sa propre norme en vue de viser la réussite de l'élève. C'est ce que nous appelons dans notre cadre éthique de l'enseignant gabonais : la responsabilité d'Antigone ou liberté de se mettre en marge des textes de loi quand c'est le « bien de l'apprenant » qui est marginalisé. Le « bien de l'apprenant » devrait toujours être prioritaire par rapport au respect des textes de loi. La liberté professionnelle de l'enseignant commence aux lois et s'achève dans une responsabilité *pour* l'élève.

La responsabilité *pour* l'élève est une responsabilité d'avant la liberté de l'enseignant en tant qu'engagement à servir le « bien de l'apprenant ». On ne devient jamais enseignant par accident. En s'engageant, même sans l'avoir réellement voulu, on a choisi d'être définitivement responsable *pour* l'élève. L'élève, c'est l'être de l'enseignant. Un enseignant est peut-être responsable *de* ses

élèves parce que cela relève de sa profession. Cependant, c'est l'élève qui justifie le travail de l'enseignant. Il est donc comme obligé d'en prendre soin. Plus qu'une éthique du *care*, c'est une éthique de la responsabilité qui légitime la fonction enseignante. Un enseignant est responsable *pour* ses élèves parce que c'est son choix. Un choix qui déborde sa présence devant les élèves. C'est un choix qui se justifie par son engagement à être enseignant : le choix d'éduquer. Il est d'emblée responsable *pour* ses élèves parce qu'il a choisi d'enseigner. Toutefois, la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'élève ne se résume pas à une responsabilité essentiellement éthique. Celle-ci est certes au début et à la fin de l'action comme nécessaire à une prise de décision éclairée. Mais elle n'est qu'un cas particulier (Ingraden, 1997).

D'autres situations existent où la responsabilité de l'enseignant face à l'élève demande à être autrement comprise et élucidée différemment. Levinas (1982) le sait : « Dans le concret, beaucoup d'autres considérations interviennent et exigent la justice pour moi » (p. 96). Les lois et les règlements sont indispensables pour la vie en société et la survie du groupe. Si la liberté de l'enseignant gabonais au secondaire d'obéissance sartrienne doit être auréolée d'une responsabilité à la Levinas que nous soutenons fortement, l'éthique de la responsabilité en milieu scolaire que nous postulons devrait reposer sur des balises éthiques comme indications, aide à la délibération éthique. C'est la raison principale du cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire que nous proposons dans cette thèse de doctorat.

Troisième Partie. Proposition d'un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire

Si une réflexion approfondie sur le sens du travail de l'enseignant et des finalités de l'action éducative constitue un pan considérable de l'éthique professionnelle en enseignement, celle-ci devrait fournir des outils pour soutenir le jugement professionnel (Jutras, 2009). On ne peut plus se contenter de spéculer sur ce qui doit être. Des propositions concrètes sur ce qui devrait être deviennent nécessaires. Dans sa pratique, un enseignant a toujours besoin des repères en vue de se positionner. Au-delà de ce qu'il doit savoir pour enseigner, il doit posséder des outils réflexifs pour s'orienter dans l'urgence de la situation. Dans l'incertitude de la règle, dans une planification rigoureuse débordée par l'acte, des balises éthiques s'imposent pour l'encourager à réfléchir à la valeur de ses actes et décisions. La perspective levinassienne qui est la nôtre n'est pas totalement étrangère à un tel projet. Levinas (1982) ne veut certainement pas proposer des règles pour l'action : « Ma tâche ne consiste pas à construire l'éthique; j'essaie seulement d'en chercher le sens », écrit-il (p. 85). Ce qui préoccupe Levinas, c'est ce qui fait l'éthique. Il s'agit principalement de ce sur quoi elle se fonde. Il s'inscrit ainsi dans la logique des fondements de l'éthique (Ricœur, 1984).

Cependant, Levinas n'exclut guère la possibilité de fonder une éthique de la règle sur son positionnement théorique. C'est ce que nous nous retenons de : « On peut sans doute construire une éthique en fonction de ce que je viens de dire, mais ce n'est pas là mon thème propre » (Levinas, *ibidem*). Le projet levinassien n'est assurément pas de bâtir des règles pour une éthique. Sauf qu'il n'interdit pas à quiconque voudrait s'y engager. Poser l'antériorité de la responsabilité par rapport à la liberté du sujet n'est pas moins une règle éthique. L'idée même de justice présente dans la pensée de Levinas²¹⁸ suppose que les règles ne sont pas toujours à exclure. Levinas (1995) se méfie d'une justice qui se confondrait à l'injustice dès lors que la relation avec autrui est profanée par un quelconque principe de justice formulable a priori. Le seul et unique principe qui devrait normalement guider la justice chez Levinas, c'est l'appel à la sagesse du moi comme prééminence d'autrui. C'est l'obligation initiale et illimitée à l'égard de l'autre homme, amour désintéressé, sans concupiscence. Être juste, c'est répondre : Me voici. Qu'il s'agisse de justice comme relation éthique dissymétrique, sans réciprocité, et sans mesure, du face-à-face ou nécessaire prise en compte du tiers (l'autre autre en tant que je suis moi-même l'autre de l'autre) (Calin et Sebbah, 2011, p. 63); Levinas entretient l'idée de justice.

²¹⁸ « À aucun moment je n'ai voulu exclure la justice de l'ordre humain » (Levinas, 1995, p. 177). Même s'il associe cette idée de justice à la charité ou obligation de répondre d'autrui, amour sans concupiscence; il y pense tout de même.

C'est ce souci de l'autre autre ou de l'autre de l'autre qui nous amène à penser un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. L'horizon est celui d'un partage équitable du souci de tout autre avec en priorité la préséance de la responsabilité de l'enseignant pour l'apprenant. Si Levinas peut inspirer un tel outil, ce n'est point un anti-levinasisme. C'est cette possibilité d'en construire que nous laisse Levinas qui est mis de l'avant.

Chapitre 7. Esquisse de formalisation d'un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire

L'élaboration d'un code de conduite fait partie des trois aspects²¹⁹ de la problématique de l'éthique dans le service public à la lumière des standards de l'UE (Czaputowicz, 2012). La *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant* (OIT/UNESCO, 1966) est formelle à propos: « Des codes d'éthique ou de conduite devraient être établis par les organisations d'enseignants, des codes de ce genre contribuant grandement à assurer le prestige de la profession et l'accomplissement des devoirs professionnels selon des principes acceptés. » (VIII.71 et 73). On peut donc souscrire à l'idée qu'au-delà des usages divers selon différents pays, l'enseignement est une vaste profession régie par des législations et des réglementations variées (BIT, 2001, p. 2). En Colombie-Britannique par exemple, c'est un code de déontologie pour tous les membres de la FECB²²⁰ qui formule des règles générales destinées à maintenir des normes élevées, en matière de conduite professionnelle et de service envers les élèves, les collègues et le syndicat.

Ordre professionnel, cadre de référence éthique ou code de déontologie, l'objectif paraît le même : entretenir la confiance placée en l'enseignant. Potentiellement, travailler au prestige de la profession enseignante. Il semble en effet que lorsque les enseignants jouissent de considération et que la société reconnaît l'importance de leur rôle, la profession tout entière a bon moral et ses membres sont en mesure de bien préparer les élèves à faire leur chemin dans un monde de plus en plus complexe (BIT, 1991, p. 1). La crise de confiance qui s'est installée avec l'érosion de l'autorité de l'enseignant fait en sorte que l'exercice de la profession est de plus en plus complexe. Tout projet de législation, toute réglementation en matière d'éducation, quelle qu'en soit la nature, devrait d'abord viser à réduire la crise de confiance en l'enseignant, poursuivre une éducation de qualité. En Afrique, seuls l'Afrique du Sud, le Kenya, la Namibie et le Cameroun ont des normes propres aux enseignants et à l'éducation (Nations Unies, 2001, p. 43). Au Gabon, les enseignants doivent encore composer avec la *Loi 14/2005* comme tous les autres agents de l'État.

Aucune législation scolaire spécifique et partagée par la communauté éducative gabonaise n'existe. Pas d'Ordre professionnel, pas un référentiel de compétences spécifiées et nettement établies pour tous, pas de code de déontologie des enseignants. Or se professionnaliser, c'est aussi se prémunir en se dotant d'une réglementation spécifique et propre à toute profession. Cadre de référence éthique, code d'éthique, code de conduite, code de déontologie, code d'éducation, voire code de pratique

²¹⁹ Avec les valeurs qui influent sur la conduite des fonctionnaires et la stratégie anticorruption appliquée par les pays de l'UE (Czaputowicz, 2012, p. 11).

²²⁰ Fédération des Enseignantes et des Enseignants de la Colombie-Britannique.

professionnelle : peu importe. Pourvu seulement que l'instrument mis en place parvienne à jouer convenablement et librement son rôle de régulateur de la profession enseignante au Gabon. S'inspirant de Czaputowicz (2012), c'est un outil de régulation socioprofessionnelle qui devra remplir les trois fonctions essentielles suivantes :

- 1) Déterminer les standards de bonnes pratiques de tous les enseignants gabonais;
- 2) Aider ces enseignants à respecter lesdits standards;
- 3) Informer l'opinion publique sur les comportements qu'elle est en droit d'attendre de la part de tous les enseignants du Gabon.

En fait, la professionnalisation de l'enseignement au Gabon ne saurait légitimement se passer de la mise sur pied d'un outil de gestion commune interne et propre au corps enseignant. La perspective est essentiellement éthique : viser une réelle autonomie professionnelle. La finalité est précisément :

- 1) Baliser librement la profession enseignante en République gabonaise;
- 2) Protéger les usagers contre de pratiques charlatanistes de certains;
- 3) S'assurer régulièrement des bonnes pratiques au travers d'une évaluation par les pairs et non par une inspection pédagogique d'État.

C'est ce que nous allons tenter d'illustrer dans ce qui suit.

7.1. Définition, pertinence et enjeux d'un code d'éthique et/ou de déontologie en enseignement

Si la déontologie à elle seule ne peut pas assurer une éthique professionnelle, considérant que les codes ont une portée limitée²²¹ (Desaulniers, 2007, p. 5), il reste l'exigence première de se prémunir : se donner des balises ou des repères communs au sein d'une même profession. *Pro* ou *contra* une déontologie de l'enseignement : l'autonomie professionnelle de l'enseignant doit être le but ultime. Si c'est pour préserver la liberté des enseignants des dangers d'une réglementation

²²¹ Selon Desaulniers (2007, p. 5), les codes de déontologies ont une portée limitée parce que :

- 1) Ils ne peuvent prévoir tous les cas et ne visent que les fautes majeures;
- 2) Ils pénalisent, mais sont impuissants à prévenir;
- 3) Ils fonctionnent sur le modèle judiciaire de l'accusation, du jugement et de la pénalité.

Si les justificatifs susmentionnés sont légitimes; cela ne devrait pourtant pas nous dispenser de rechercher, d'un commun accord entre membres d'une même profession, des indications de conduite responsable en termes de valeurs et de normes professionnelles. Car, si l'expertise légitime la norme, c'est la norme qui borne l'étendue des pouvoirs de l'expert (Rey, 2005, p. 38). Un enseignant, expert soit-il, n'est pas toujours à même de s'auto-discipliner. Il n'est pas exclu qu'il abuse de son pouvoir et tombe dans des dérapages relationnels de type harcèlement, manipulation, séduction et autres. Il devient donc urgent que l'on précise ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire dans l'exercice de la profession. Ne fusse qu'à titre indicatif afin de permettre à tout professionnel de délibérer en toute rationalité.

envahissante²²² qu'une déontologie de l'enseignement est rejetée, c'est que le sens de la liberté professionnelle est moins perçu. Dans le cas du Gabon, refuser de se déontologiser pour tout enseignant, c'est continuellement s'exposer au diktat d'un État-enseignant qui contrôle tout, de la maternelle au supérieur, avec une pseudo liberté pédagogique, voire académique. On peut supposer qu'au nom des franchises universitaires, la liberté académique est acquise au supérieur. Sauf que cela demeure fragile. La question d'une autonomie effective des universités et des universitaires est toujours posée et actuelle. Au sujet du préprimaire, du primaire et du secondaire, il faut faire preuve de mauvaise foi pour ne pas voir que la liberté pédagogique des enseignants gabonais est en réalité un véritable leurre pédagogique.

Des programmes scolaires souvent taillés sur mesure, des visites de classes presque orientées et des inspections pédagogiques sanctions sont une preuve manifeste que l'enseignant gabonais n'est pédagogiquement libre que de nom. Ce n'est pas tant par exemple que nous sommes totalement opposés à toute formalisation d'un quelconque programme scolaire au secondaire. Il faut bien enseigner sur la base d'un substrat commun. Cependant, nous dénonçons les conditions opaques de mise en œuvre des programmes scolaires dans l'école gabonaise. Notamment l'intérêt mitigé qui est accordé au point de vue de l'enseignant-praticien dans l'élaboration d'un programme scolaire. Sans oublier son rôle de simple exécutant dans les salles de classe. Une liberté pédagogique réelle commence avec la validation d'une expertise enseignante commune au plan national et la reconnaissance d'une autonomie professionnelle accrue des membres d'un corps enseignant gabonais constitué et unifié. Pour qu'un tel projet puisse se matérialiser, les enseignants gabonais devraient apprendre à s'organiser autour d'un outil commun de gestion interne de la profession. C'est l'exigence de fonder un code de déontologie de la profession enseignante au Gabon. Une question : Que gagneraient les enseignants en formalisant un tel code?

²²² Quéval (2005, p. 9), sur pour ou contre une déontologie de l'enseignement, résume les différents arguments ainsi qu'il suit :

- 1) Pour une déontologie de l'enseignement (Longhi, 1998; Prairat, 2009) : « Donner des repères à une profession en crise du fait des transformations rapides de son public ».
- 2) Contre une déontologie de l'enseignement (Obin, 1994; Svagelski, 1997) : « Préserver la liberté des enseignants des dangers d'une réglementation envahissante ».

Malheureusement, le danger véritable consiste à se satisfaire de demeurer à la merci des lois d'une République qui instrumentalise ses enseignants au nom de ses propres idéaux dites valeurs républicaines. Il faut surtout rappeler à Obin (1994) et Svagelski (1997) que la liberté des enseignants qu'ils veulent préserver n'existe pas déjà dans un système éducatif où l'État décide de tout ce qui concerne l'enseignement et les enseignants. La mise en place des IUFM est un témoignage que l'État laïque veut tout contrôler. La liberté des enseignants viendra d'une organisation interne du personnel enseignant, donc d'une certaine déontologisation quelque part. Ce qu'il faut refuser, c'est une déontologie de l'enseignement par le haut, pour le haut et pour le bas. Celle-ci doit être l'œuvre des enseignants eux-mêmes. Ainsi, elle ne sera plus à craindre puisqu'il va falloir s'entendre.

Sinon : « À quoi peut bien servir un code de déontologie au-delà des vœux pieux qu'il contient? », pour reprendre Fortin (1989). Ou alors, en quoi un code de déontologie de la profession enseignante au Gabon peut-il effectivement participer à aider le système éducatif gabonais à réduire la crise actuelle ? Que gagnent l'enseignement et les enseignants gabonais en adoptant un tel code? Pour répondre à ces interrogations sur la pertinence ou non d'un code de déontologie en enseignement au Gabon, nous avons jugé opportun d'initier cette réflexion en rappelant quelques généralités utiles. Elles sont tirées du *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante* publié par l'OIT (2012).

Nous avons retenu ce qui suit :

- 1) La distinction entre code de conduite, code d'éthique et code de pratique (f30, p. 108) :
 - Un code d'éthique est un document généralement bref énonçant un ensemble de principes éthiques;
 - Un code de conduite est plus détaillé et vise des situations spécifiques ainsi que des actions à entreprendre ou non;
 - Un code de pratique contient des normes éthiques ainsi que des règles relatives aux tâches professionnelles.

Au-delà de ces nuances, un code de conduite résume ce que l'on vise par l'instauration d'un outil commun de gestion interne. Cela peut paraître paternaliste. Mais il y a autant dans un code d'éthique, dans un code de pratique que dans un code de conduite un souci patent ou non d'indiquer la bonne attitude au-delà des formules littéraires. Codifier suppose que l'on se propose de tracer une voie à suivre. Codification et régulation de l'agir vont de pair. C'est toujours de la réglementation dont on parle. Celle-ci peut relever de la volonté propre d'un groupe professionnel comme elle peut être liée à une volonté extérieure, celle de l'État par exemple. En général, il y a toujours une tension sous-jacente à toute régulation de l'agir humain. Qu'il s'agisse donc d'un code d'éthique, d'un code de conduite ou d'un code de pratique, on est irrémédiablement écartelé entre : réguler et sanctionner les comportements ou favoriser l'autonomie responsable; imposer de l'extérieur les standards d'une pratique ou favoriser l'autodétermination des standards voire maintenir une approche hiérarchique ou favoriser la collégialité responsable (Patenaude, 1996, p. 13).

L'appellation ne semble pas nécessairement poser un problème majeur. Nous sommes résolument engagés dans un esprit déontologique. C'est de la norme dont il est toujours question. Qu'elle soit juridique, éthique, déontologique, voire professionnelle : la norme renvoie souvent à une attitude à promouvoir parce que jugée bonne et juste pour soi-même et pour le reste du groupe. Ce qu'il

faudrait éviter, c'est de tomber dans une attitude déontologique de type kantien qui prescrit l'impératif catégorique comme norme à promouvoir en toute occasion. Un rigorisme sans bornes de cette nature devrait toujours se mouler à une exigence première comme le « bien de l'apprenant » dans la relation entre enseignants et enseignés. Sans en faire une obsession de et dans la pratique, un enseignant ne devrait pas se moquer des conséquences de ses actes. À l'opposé, il devrait souvent se demander s'il agit en professionnel : si ce qu'il fait est normal de faire dans une situation éducative.

2) Les éléments d'un code de conduite (p. 109-110) :

i. Des principes généraux tels que :

- L'obligation de rendre des comptes;
- Le comportement et l'attitude en général ;
- Les relations avec les élèves, les collègues, les responsables de l'éducation et les parents

ii. Une liste exacte de certaines actions couvrant les points ci-après :

- Description spécifique des relations inacceptables avec les élèves, abus sexuels et harcèlement sexuel ;
- Règles applicables aux mesures disciplinaires, y compris les châtiments corporels et la violence visant les élèves ;
- Neutralité/impartialité concernant les questions politiques et religieuses dans les programmes et l'instruction ;
- Présences et absentéisme ;
- Relations avec les parents et le personnel ;
- Procédures de notation et d'évaluation des élèves ;
- Gestion des fonds de l'établissement scolaire et achat des matériels scolaires;
- Règles applicables aux cours particuliers et aux activités périscolaires qui peuvent créer des conflits d'intérêts.

3) Les avantages d'un code de conduite (p. 107-108) :

- Soutenir et protéger les enseignants;
- Protéger les parents et les élèves;
- Encourager la responsabilisation des établissements d'enseignement et des enseignants;
- Renforcer le professionnalisme et la motivation des enseignants.

- 4) Les outils pour élaborer un code de conduite (p. 110-111) :
 - Des groupes et des guides de discussion ;
 - Des forums au niveau des établissements scolaires ;
 - Des études de cas;
 - Des formulaires pour l'information en retour ;
- 5) Les lignes directrices relatives aux codes de conduite des enseignants :
 - Définition d'un code de conduite;
 - Formulation du contenu d'un code;
 - Élaboration et adoption d'un code;
 - Diffusion et promotion d'un code;
 - Mise en œuvre;
 - Notification et sanction des conduites inappropriées;
 - Examen et évaluation de l'impact.
- 6) L'implication de la participation active des enseignants à la conception et à la mise en œuvre de normes de pratique :
 - Engagement vis-à-vis des élèves et de leur apprentissage;
 - Connaissances professionnelles;
 - Pratique de l'enseignement;
 - Rôle dirigeant et collectivité;
 - Formation professionnelle permanente.

Le rappel ci-dessus a permis de revenir sur les outils clés de l'élaboration d'un code de conduite : de la conception à son adoption via sa réalisation pratique. Il a surtout conduit à percevoir qu'un code déontologique suscite certes du débat quant à sa mise en œuvre. Cependant, il revêt une importance notoire. Par code de déontologie, entendons : « Un ensemble de devoirs qui s'imposent à tel ou tel groupe de personnes dans l'exercice d'une profession ou dans l'accomplissement d'une fonction ou d'une tâche particulière » (Fortin, 1989, p. 71). Préciser ce que doit normalement faire toute personne appartenant à une profession ou à un corps de métier organisé : par rapport à soi-même, au client ou à toute autre personne profane se trouvant dans une position de vulnérabilité. Dès lors, si la portée d'un code de déontologie dans les milieux professionnels est souvent l'objet des vives

tensions, les principales raisons évoquées pour justifier l'exigence de se doter d'un code de déontologie ne sont pas sans fond. Ces différentes raisons que nous rappelle Fortin (1989, p. 73) sont porteuses de sens pour toute activité professionnelle. Elles ne manquent pas d'enjeux en termes de ce que l'on gagne et de ce que l'on perd en décidant d'instituer un code de déontologie.

Nous sommes d'accord pour dire qu'un code de déontologie est :

- 1) Un excellent moyen de promotion sociale.

Il permet aux divers publics de créditer l'action d'un groupe professionnel dans la société. À partir de cet instant, il est possible de faire confiance à une profession, à un corps professionnel. On peut ainsi s'assurer d'une expertise propre à un domaine précis du savoir.

- 2) Une façon tout autre de faire la promotion des attentes de la population en général, en adoptant des comportements responsables fondés sur un ensemble des valeurs professionnellement partagées.

On peut toujours soupçonner une profession de faire sa propre promotion sociale en adoptant un code de déontologie. Ce qui pourrait s'avérer juste. Chaque personne a le droit d'avoir sa propre opinion. Cependant, une profession organisée autour d'un code de déontologie permet au moins de savoir à quoi s'attendre en termes de prestations offertes voire de la qualité même du service public.

- 3) Un outil indispensable visant la protection de ses membres, de sa clientèle et de l'ensemble de la population.

Les divers publics sont en droit de se plaindre en cas de manquement grave. Ils sont de ce fait protégés du charlatanisme de certains qui s'improvisent experts dans un domaine de compétences qui n'est pas souvent le leur. Un code de déontologie précise l'expertise.

- 4) Un moyen d'uniformiser un peu plus la pratique professionnelle autour d'un certain nombre de devoirs et de responsabilités.

Un code de déontologie permet en effet de réunir tous les membres d'une même profession, d'un corps unique ou d'une association constituée autour d'un idéal commun de gestion autonome. Par un tel acte, il vise le renforcement des liens autant professionnels que sociaux entre individus. La perspective est la cohésion socioprofessionnelle, une meilleure organisation interne, une gestion rationalisée du groupe et une défense mieux articulée de la profession, du corps ou de l'association. Le sentiment d'appartenance à un groupe uni et soudé constitue une digue remarquable contre toute oppression et pression extérieure.

Situés entre ceux qui pensent qu'un code de déontologie en enseignement est une façon supplémentaire de restreindre la liberté des enseignants et ceux qui soutiennent qu'il n'y a pas meilleur moyen de garantir l'autonomie professionnelle d'un enseignant qu'un code d'éthique, nous penchons volontiers vers les seconds. On ne peut pas viser une autonomie accrue si l'on ne se prémunit pas contre toute pression extérieure en se fixant soi-même déjà ses propres règles de conduite professionnelle. La fonction première même d'un code de déontologie est : « Mettre en évidence les bases des conduites professionnelles dans un milieu professionnel » (Jutras, 2009, p. 66). Celles-ci constituent le fondement de la liberté professionnelle d'un enseignant et de la professionnalité de l'acte d'enseigner. Une liberté autoproclamée et sans repères fixes est une liberté fragile vouée à l'échec. De même, une liberté déclarée par une instance externe à la profession est une liberté sans enjeux véritables. Dans le cas d'un État-enseignant par exemple, on ne peut s'attendre qu'à un mirage de liberté professionnelle parce que la destination n'est pas l'enseignant et l'enseignement, mais des idéaux en tous genres à défendre politiquement.

Or, parce qu'un code de déontologie est toujours un texte qui répond à la question *quid* : « qu'est-ce que c'est? » (Prairat, 2009, p. 20), un code de déontologie de la profession enseignante au Gabon répondrait à la question : Qu'est-ce que précisément enseigner dans le contexte gabonais ? C'est important d'y répondre. C'est une interrogation essentielle qui ouvre à une multitude d'autres sur la nature même de l'école gabonaise.

L'impact d'une déontologie professionnelle se situe toujours au-delà des strictes limites de la profession (Prairat, 2009, p. 152). On ne peut donc plus esquiver la question : Qu'est-ce précisément enseigner en contexte gabonais? Si l'on veut réellement réduire la crise actuelle du système éducatif gabonais, pour bâtir une école gabonaise en phase avec les besoins et les aspirations de la population gabonaise, commençons par y répondre. La réponse devrait permettre de reconnecter l'éducation au Gabon avec les enjeux d'un développement opportun, adapté à la situation actuelle dudit pays dans le concert des nations. On ne devrait pas voir dans un code de déontologie de l'enseignement un carcan de plus pour embrigader la liberté de l'enseignant. Au contraire, c'est une fermeture légitime qui doit venir de l'intérieur pour préciser ce que signifie exactement enseigner en contexte gabonais et dire qui peut être appelé enseignant au Gabon. Un travail d'élucidation morale doit être entrepris par des professionnels eux-mêmes.

N'importe qui ne devrait pas s'appeler enseignant en République gabonaise. Le profil type de l'enseignant gabonais doit être précisé à travers un code de déontologie de la profession enseignante au Gabon. Tout le monde ne peut plus se permettre d'entrer dans la profession de manière

improvisée, par des recrutements sur titres ou pas qui n'obéissent en réalité à aucune éthique professionnelle en enseignement, sinon qu'à une logique simplement bureaucratique. Comment, avec des enseignants d'occasion, s'étonner que le système éducatif gabonais soit « par terre »? Le rôle d'un code de déontologie, tout en précisant le sens de l'expertise, est d'évacuer le charlatanisme et de s'assurer que la profession soit entre les mains des professionnels eux-mêmes. Nous devrions parvenir à trouver un correctif à la démesure²²³ des charlatans déguisés en professionnels. Que reste-t-il aux enseignants s'il suffit d'être ingénieur en informatique pour s'autoproclamer enseignant de mathématiques? Que reste-t-il aux enseignants s'il suffit d'être un technicien en agronomie pour s'improviser enseignant des sciences de la vie et de la terre ? Que reste-t-il aux enseignants s'il suffit d'avoir été entraîneur d'une équipe de football pour se faire appeler enseignant d'éducation physique et sportive? Que reste-t-il aux enseignants si un sculpteur sur bois et un peintre se disent déjà enseignants d'éducation artistique?

Il appartient désormais aux experts en enseignement de proposer une expertise propre à tous ceux qui veulent faire partie de la profession enseignante. Au Gabon, cela devrait partir d'un acte de déontologisation de la profession enseignante. Par un tel acte, c'est un véritable corps enseignant gabonais qui se constitue, force l'admiration du public et trouve de quoi justifier légitimement le combat syndical de plus en plus pointé du doigt. Le syndicalisme doit viser le professionnalisme et non des revendications de survie professionnelle quand ce ne sont pas des intérêts individuels moins collectifs qui sont poursuivis. Car il n'est pas rare que le syndicalisme au Gabon soit un tremplin de réussite sociale pour certains leaders. Or, avec la perspective déontologique, il s'agira de fixer les normes d'exercice de la profession et de parvenir à une expertise plus avérée et soutenable d'un point de vue social. La lutte syndicale devra se donner comme mission première la défense de l'expertise enseignante contre le charlatanisme de ceux qui pensent encore que l'enseignement est une affaire d'intuition du type celui qui connaît enseigne ou est déjà un potentiel enseignant.

Le code de déontologie est un instrument privilégié de la professionnalisation. Nous partageons l'idée de Lessard (1991), rappelée par Jutras (2009, p. 65) et qui vise à soutenir qu'une professionnalisation est dite complète et couronnée de succès lorsque le groupe de professionnels obtient le quasi-monopole sur le champ d'activité, contrôle la formation et l'accès à la profession et jouit d'une grande autonomie dans la conception et la réalisation du travail. Se professionnaliser, c'est parvenir à une autonomie de gestion interne qui ferme la porte à toute pression extérieure, privilégiant ainsi la collégialité comme norme d'évaluation et de sanction. La professionnalisation

²²³ L'expression est de Rey (2005). Nous y voyons l'éventualité d'un abus de pouvoir et la possibilité d'en rectifier le tir à partir d'un certain nombre de balises professionnelles partagées.

de l'enseignement au Gabon devrait partir de l'élaboration d'un code de déontologie en tant que *Dit de la mesure* (Rey, 2005, p. 36) qui fixe les règles de la pratique professionnelle en amont. C'est parce qu'il est possible de savoir ce qu'il faut faire qu'il est impossible d'ignorer ce que l'on doit faire et ce que l'on ne doit pas faire. Si nous ne pouvons pas prévoir toutes les situations complexes dans lesquelles va se retrouver un enseignant, nous pouvons au moins prévenir de certaines choses et empêcher que n'importe qui entre dans la profession enseignante, simplement parce qu'il aurait étudié, sur la seule base de son savoir académique.

Un code de déontologie ne saurait se réduire à un contenu manifeste de la loi. Il est ce par quoi tout professionnel est préalablement invité à une prise de conscience des enjeux éthiques qui traversent la profession. C'est à ce genre d'exercice que nous souhaitons inviter d'abord l'enseignant gabonais au secondaire puis, à travers lui, l'enseignant gabonais en général. En se dotant d'un code de déontologie, une profession est comme appelée à se justifier vis-à-vis de ses divers publics. Expliquer ses principes et ses procédures (Prairat, 2009, p.143) contre des inspections dites pédagogiques, mais souvent à la solde du pouvoir politique. Il va falloir montrer toute l'importance qu'il y a de faire confiance à une expertise propre au métier d'enseignant au Gabon. C'est pourquoi une déontologie codifiée ou déontologie professionnelle (Quéval, 2005) en enseignement devient nécessaire. Cela évitera d'ailleurs à l'État de décider unilatéralement de certaines modifications liées à la pratique enseignante et à la carrière de l'enseignant sans qu'il ne soit nécessairement impliqué de bout en bout. Le projet d'ordonnance portant modification, suppression et complétant certaines dispositions de la *Loi 1/2005* adopté en *Conseil de Ministres* du vendredi 23 février 2018 est une raison de plus pour que les enseignants gabonais s'organisent eux-mêmes en vue de se protéger, protéger la profession et protéger les usagers de certaines dérives autoritaires de l'État.

7.2. Éléments pour un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire

7.2.1. Principes fondamentaux pour un enseignement secondaire au Gabon

- **Le principe de laïcité**

La salle de classe ne saurait se muer en temple, synagogue, tabernacle, mosquée ou tout autre lieu de culte religieux. Un cours n'est pas déjà en soi une occasion de rechercher des conversions. Un élève est influençable. Tout endoctrinement, tout dogmatisme, tout prosélytisme ne sont pas tolérables. Il ne serait pas convenable de profiter de sa posture d'enseignant pour faire des disciples. Un enseignant devrait normalement s'abstenir de tenir des propos qui visent à contraindre ses élèves à devenir les adeptes d'une quelconque obéissance religieuse. Il n'est pas logiquement bon de priver

ses élèves de procéder à des choix religieux futurs propres par la prêche ou la propagande. L'interdiction des signes religieux en milieu scolaire participe d'ailleurs de ce souci-là. Chaque élève doit être libre de ses convictions en la matière. Si enseigner, c'est quelque part influencer des élèves, leur imposer une quelconque orientation religieuse dans le discours est inadmissible.

- **Le principe de neutralité politique**

Un enseignement dispensé en situation-classe ne peut pas être un meeting politique. Cela ne signifie pourtant pas que le positionnement d'un enseignant sur la nature de l'État, par exemple dans une leçon de philosophie ne devrait pas être su. Ce que nous condamnons, c'est l'intolérance qui peut parfois masquer une possible incompétence lorsque seul ce que défend l'enseignant comme idéal politique doit nécessairement être partagé par tous ses apprenants. Un élève a le droit de ne pas être d'accord avec son enseignant sur un quelconque sujet de gouvernance publique au sommet de l'État. Cependant, peu importe les postures politiques des uns et des autres, le respect de l'autre et de ses convictions doit être la clé du dialogue. L'objectif n'est pas d'amener l'élève à devenir un camarade. Ce qui compte, c'est l'éveil critique comme horizon qui doit pousser chaque apprenant à procéder à des choix politiques subjectivement éclairés.

- **Le principe de responsabilité éthique**

La responsabilité éthique est celle qui commande des choix judicieux. Elle transcende tout dispositif législatif et réglementaire. C'est une responsabilité qui soumet tout engagement académique spécialisé ou spécifique à l'épreuve du courage éthique et au risque de la liberté. Un enseignant devrait toujours avoir le choix, au-delà du respect des textes de loi et de toute autre réglementation en vigueur. Obéir n'est pas tout. La conformité aux exigences officielles ne dispense pas de s'engager soi-même quand la situation l'impose. La responsabilité éthique, c'est l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Elle surgit surtout des limites de la différenciation pédagogique qui consiste à prendre en considération les caractéristiques et les besoins de tous ses élèves. Ces derniers n'étant pas souvent sujets aux mêmes difficultés scolaires, voire sociales, il revient à l'enseignant de se rendre présent, d'être ultimement responsable. Il s'agit là d'une responsabilité qui déborde la classe et l'école en tant qu'institution et se situe à un niveau plus élevé que la responsabilité civile ou pénale²²⁴. C'est la « responsabilité d'Antigone »²²⁵. La norme instituée n'est pas la fin.

²²⁴ « Les fonctionnaires doivent accepter, sur le plan personnel, les conséquences de leurs actes lorsqu'un problème survient du fait qu'ils ont pris des mesures inappropriées ou omis de prendre les mesures qui s'imposaient. » (CCG, 2000, p. 66).

²²⁵Héroïne tragique de l'œuvre de Sophocle, symbole de la liberté individuelle, *Antigone* va défier l'ordre de Créon (Nouveau maître de la ville de Thèbes après la mort des frères Polynice et Étéocle tués au combat et

▪ **Le principe de redevabilité**

La redevabilité est un concept que nous empruntons à l'école québécoise : « Elle exige des détenteurs du pouvoir qu'ils rendent compte de la façon dont ils l'exercent, de la qualité de leur gouverne et de leurs efforts pour apporter des solutions aux problèmes et améliorer les choses » (CCG, 2000, p. 65-66). Tout enseignant devrait normalement être en mesure de rendre des comptes à l'administration qui l'emploie²²⁶, à l'État qui lui verse régulièrement son salaire et aux parents qui mettent à contribution leurs moyens financiers pour les études de leurs enfants. Il devrait pouvoir expliquer ses choix pédagogiques ou éducatifs, justifier ses actes à l'aune des savoirs propres à la profession. Il lui revient de dire à un parent, si besoin, pourquoi par exemple son enfant n'a pas eu une note satisfaisante. Pour s'étonner en aval de l'échec scolaire d'un élève, un enseignant devrait commencer par se demander si en amont il n'est pas quelque part comptable²²⁷, sans nécessairement être coupable. Avant d'affirmer « J'ai tout essayé », il faut commencer par montrer que l'on a effectivement essayé. La dette s'accroît avec l'exigence du professionnalisme.

▪ **Le principe du service public**

Le service public implique, pour tout agent de l'État, la connaissance des textes de loi en vigueur aussi bien dans l'Administration Publique que dans sa corporation spécifique. La méconnaissance de ces différents textes constitue un manque pouvant occasionner une faute professionnelle. Le respect de ses obligations professionnelles naît surtout de ce que l'on sait du fonctionnement de son Administration en général. Il revient alors à tout enseignant de se mettre en phase avec l'exigence fondamentale du service public : poursuivre l'intérêt général qui contraste nettement avec des visées individualistes de manipulation, d'assujettissement et d'humiliation de ses apprenants. Toute initiative privée à l'école devrait toujours s'inscrire dans une logique du respect des règles élémentaires du vivre-ensemble. Un enseignant nourri du sens du service public devrait écouter ses élèves. C'est une personne attentive, voire attentionnée quand cela s'avère nécessaire.

qui luttèrent pour le trône) en choisissant de ne pas laisser la dépouille de Polynice, son frère rebelle, sans sépulture et à la merci des charognards. Même sa sœur Ismène ne réussira pas à la dissuader de son but. Partant de cet acte de « désobéissance légitime » d'*Antigone*, il serait souhaitable qu'un enseignant ne se réfugie pas continuellement derrière le prescrit pour justifier une attitude éthiquement blâmable. Pour le bien et l'intérêt de l'élève, nous pensons qu'il peut toujours en être autrement. Pourvu seulement qu'un tel exercice de liberté coïncide fondamentalement avec ce qui est attendu par tous : la réussite de l'apprenant. Être responsable, c'est aussi et surtout questionner le prescrit quand la situation qui surgit à l'occasion invite à autre chose par rapport au prévu.

²²⁶ Nous pensons ici au *Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Instruction Civique* du Gabon.

²²⁷ « Tout agent, quelque soit son niveau dans la hiérarchie, doit savoir dès son entrée dans la fonction publique, qu'il soit titulaire ou non-titulaire, qu'il aura des comptes à rendre au service et à la société au regard des valeurs de probité, d'impartialité et d'efficacité » (Michel, 2012, p. 39).

En outre, si nous devons convenir avec Taillefait (2010, p. 10) que les principes sont des règles fixes, des ponts normatifs qui relient entre eux des agents, il faut également reconnaître que la pratique est souvent le lieu des tensions parfois vives entre valeurs personnelles et valeurs professionnelles. D'où l'exigence pour nous de rappeler certaines valeurs liées à l'exercice de la profession enseignante au secondaire gabonais.

7.2.2. Valeurs de référence d'un enseignant gabonais au secondaire

▪ La paix, la cohésion sociale, l'unité et la solidarité nationale

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait toujours entretenir l'idéal de paix en soutenant la richesse d'être une Nation au-delà d'être un État. Il devrait ainsi montrer à ses élèves le bien-fondé de rester uni et la prospérité qui peut en découler, nonobstant des différences ethnolinguistiques qui peuvent structurer tout État. Il devrait prêcher la compréhension mutuelle, la tolérance, l'amitié voire la fraternité. Combattre tout préjugé et toute forme de racisme, d'ethnisme et de discrimination liés au sexe, à l'orientation sexuelle, au statut économique et social, etc.

▪ La liberté et l'autonomie de l'apprenant

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait prioritairement viser le plein épanouissement de l'apprenant. Le développement effectif et multidimensionnel de la personnalité de ce dernier devrait être sa préoccupation majeure. Précisément : encourager et valoriser chez celui-ci des conduites responsables et des comportements autonomes. Il devrait *in fine* amener chaque élève à se passer de lui : « Travailler à sa propre éclipse symbolique », pour parler comme Prairat (2014).

▪ Le dialogue, le respect et la confiance mutuelle

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait normalement privilégier l'éthique de la discussion à la Habermas. Accepter, sans déborder, un régime démocratique dans la pratique. Il devrait dès lors cultiver chez l'apprenant le sens de l'écoute, le respect de l'autre et de ses prises de positions dans un débat démocratique. La différence d'expérience entre un enseignant et son élève devrait toujours se nourrir de l'égalité différenciée²²⁸. Le premier devrait être ouvert aux questions du second tout en les accueillant avec bienveillance dans sa pratique courante. C'est la clé même du dialogue. La confiance surgit du respect qu'un enseignant peut avoir à l'endroit de son élève et vis-versa.

▪ Le développement durable

²²⁸ Foncièrement asymétrique, la relation éducative suppose que l'enseignant détient un savoir et une expérience que l'élève n'a pas encore acquis (Solignac, 2010, p. 136). Mais l'inégalité épistémique n'annule pas l'égalité éthique ou égalité en dignité de tous.

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait volontiers et avec enthousiasme montrer à l'élève l'urgence qu'il y a aujourd'hui de préserver nos écosystèmes. Il devrait de ce fait préciser l'enjeu sinon la pertinence du principe de précaution ²²⁹ de Jonas pour l'avenir de l'humanité en général. Il devrait pouvoir expliquer à ses apprenants la nécessité d'un progrès scientifique et technique qui tient absolument compte des enjeux mondiaux de protection de la nature pour des générations futures. Inscrire les débats dans une éthique du futur qui impose une responsabilité pour l'avenir.

- **L'effort, la performance, le mérite, l'endurance et la persévérance tant collectif qu'individuel**

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait a priori encourager les élèves à travailler en groupe afin qu'ils soient mieux préparés au vivre-ensemble, à s'accepter mutuellement au quotidien. Dans le même temps, il devrait pouvoir récompenser un peu plus tous ceux qui se distinguent positivement, sans toutefois marginaliser les moins méritants. Car un enseignant devrait toujours traiter ses élèves avec justice et discernement. Il lui appartient d'agir de manière équitable en faisant preuve de calme, de lucidité, de transparence et de cohérence dans l'exécution de sa tâche. Il devrait toujours veiller à ce que ses apprenants se perfectionnent régulièrement et toutes les fois que le succès n'est pas au rendez-vous. Il s'arrange à proposer à ses élèves des activités variées, significatives et adaptées à leur âge. Leur fournir des informations et des explications claires. Éviter la pédagogie du règlement de compte, de la vengeance et du piège.

- **La diligence dans la pratique et dans l'exécution de ses différentes tâches**

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait toujours tenir compte de l'exigence administrative et psychopédagogique des délais requis dans l'exécution de ses différentes tâches professionnelles. Il devrait être à la hauteur de mener une activité pédagogique en privilégiant le temps qui lui est alloué à l'occasion. Par exemple, il serait moins esthétique, pédagogiquement difficile à admettre et éthiquement discutable de faire passer aux élèves une seconde évaluation alors que les notes de la première ne sont même pas encore connues. Procéder à une seconde évaluation dans cet esprit-là relève carrément d'un abus de pouvoir voire d'une inconduite professionnelle.

- **Le dévouement, la sollicitude, la bienveillance et l'efficacité au travail**

²²⁹ Si l'obligation de l'homme à l'égard de l'homme reste une valeur absolue, l'obligation de l'homme à l'égard de la nature n'est pas moins une préoccupation majeure aujourd'hui à privilégier. La nature apparaît désormais telle la condition même de la survie de l'homme et comme un des éléments de sa propre complétude existentielle (Jonas, 1979, 1990). Ainsi conçue, la nature est l'un d'entre nous, un sujet de droit au même titre que n'importe quel être humain.

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait se préoccuper de sa mission d'éducateur et de formateur ainsi qu'il le ferait pour lui-même. Il devrait traiter ses élèves comme s'il prenait soin de sa propre personne. Il devrait à chaque fois se demander si le travail accompli participe de ce qui est attendu par les autorités politiques, les parents, la société en général. Si cela commence avec le respect des programmes scolaires et autres exigences académiques dans la planification de son enseignement et de ses différentes évaluations, ce n'est pas là le terme de ce qui est attendu de lui. L'efficacité suppose que tout enseignant prenne conscience de l'imprévu qui fait l'acte éducatif. Il devrait donc tenir compte de plusieurs paramètres pour apprécier une situation d'enseignement.

- **La probité morale et l'honnêteté intellectuelle**

Tout enseignant gabonais au secondaire devrait travailler à ne pas se compromettre dans des comportements du genre : faire chanter une élève fille, lui attribuer une note arbitraire dans le seul but d'obtenir d'elle des faveurs sexuelles. Ou encore, exiger d'un apprenant qu'il lui verse de l'argent en échange de la révision à la hausse d'une note ou d'une moyenne de classe. Il devrait appliquer les règles disciplinaires avec dignité et non pas exploiter le lien avec son élève à des fins personnelles : s'enrichir, assouvir sa libido et autres. Il devrait toujours reconnaître les limites de son propre savoir en tant qu'enseignant lorsque la situation le commande. Ne pas se laisser entraîner dans une spirale de prétention qui n'honore pas vraiment la profession. Il lui appartient de faire preuve de dynamisme, d'exercer un leadership pédagogique actif et éclairé en s'assurant régulièrement que ses propres connaissances professionnelles sont mises à jour et améliorées.

Certes, les valeurs en ce qu'elles correspondent à une aspiration à un monde meilleur (Desaulniers et Jutras, 2012) sont naturellement à promouvoir. Toutefois, dans une profession comme l'enseignement où les conflits de valeurs peuvent être légion du fait du choix d'éduquer, il est important de préciser ce qu'il faut faire ou ne pas faire au final.

7.2.3. Devoirs professionnels et obligations pour enseigner au secondaire gabonais

7.2.3.1. Devoirs professionnels d'un enseignant gabonais au secondaire

- **Le devoir de respect**

Le respect suppose que l'on tienne effectivement compte de la présence de l'autre comme indispensable. C'est considérer la dimension ontologique, voire anthropologique de la dignité humaine en toute autre que soi. Un élève est une personne. C'est un sujet de droit au même titre qu'un enseignant. Dans cette perspective-là, l'enseignant prend l'engagement de se comporter dignement. Il devrait être juste, intègre et bienveillant. Il lui appartient de faire preuve de civilité

dans ses différents rapports avec les élèves, ses supérieurs, ses collègues, les autres membres du personnel de l'école, les parents, et toutes personnes en général (Jeffrey, 2013a). Dans le même temps, il convient de souligner que le respect de l'autre n'interdit pas la distance face à tout ce qui se dérobe au légitime. Respecter autrui ne signifie pas s'y assujettir. L'enseignement est un service public et non un culte rendu à sa hiérarchie. L'intérêt général devrait toujours prévaloir et primer sur toutes les demandes aux allures hégémoniques et partisans²³⁰. Quand bien même un tel intérêt n'est pas l'absolument poursuivable. C'est le légitimement poursuivable.

- **Le devoir de compétence**

Avec l'omniprésence de l'approche par compétence (APC) dans le champ éducatif depuis les années 1980 au Nord comme au Sud, nous sommes parvenus à une école des compétences (Rey, 2013). Sauf que le concept de compétence demeure souvent fugitif tant la logique de marché aurait simplement investi et envahi l'univers de l'éducation. Pour l'heure, on peut s'en tenir au fait que compétence renvoie à l'exigence d'un service de qualité (Jeffrey, 2013a). Ce qui suppose non seulement qu'un enseignant puisse maîtriser les savoirs et les savoir-faire nécessaires, mais qu'il devrait s'abstenir d'exercer sa profession alors que sa conscience est altérée. Mieux, l'enseignant s'engage à justifier tous les actes professionnels qu'il pose. En fait, il doit sans cesse se demander si les décisions qu'il prend et les actes qu'il pose coïncident avec ses fonctions et ses compétences.

- **Le devoir de distance professionnelle ou de retenue**

La distance professionnelle ne devrait pas signifier que l'élève reste d'un côté, l'enseignant de l'autre. Ce n'est pas tant la rupture du lien. Il faut plutôt entrevoir la distance ici telle la prise en compte de la nature même de la relation qu'un enseignant devrait entretenir avec ses apprenants, en prenant le soin de bien distinguer proximité et promiscuité. Il est possible d'être proche de ses apprenants tout en gardant la distance essentielle. Le plus important est de conserver la verticalité dans le rapport en évitant toute horizontalité qui abolit la distance vitale²³¹. Au fond, nous corroborons quelque part le point de vue de Jeffrey (2013a) en soutenant que tout enseignant devrait se garder d'interférer dans la vie privée de ses apprenants, d'intervenir dans leurs affaires personnelles. Tant qu'il n'est pas personnellement sollicité comme adulte, cela ne se justifie pas.

- **Le devoir de confidentialité**

²³⁰ Un enseignant devrait pouvoir dire non lorsque l'éthique est soumise à rude épreuve.

²³¹ Distance qui entretient l'autorité de l'enseignant dans la relation avec son élève.

Lorsqu'un élève, un enfant, éprouve le besoin naturel de s'épancher, de se confier à son enseignant, un adulte, il appartient à ce dernier de faire preuve de maturité en gardant secrète la confiance. Il ne peut pas impunément se permettre de trahir la confiance de son élève en exploitant malicieusement toute information reçue dans le cadre de son travail. Tout humain a un « droit au secret » et on ne peut pas toujours se priver de le partager. Ainsi, pour protéger les droits fondamentaux à la vie privée et à l'intimité, l'enseignant s'engage à garder secrètes ou confidentielles certaines informations concernant les élèves, les collègues et tous les autres personnels de l'école et du milieu scolaire (Jeffrey, 2013a, p. 111). Il est moins sain d'user d'une confiance pour faire chanter son élève ou tout autre acte peu responsable de même nature.

- **Le devoir de collégialité**

La collégialité, c'est développer la notion de confiance mutuelle comme centrale dans différents rapports pour des agents d'une même corporation. Nous apprécions fort bien le concept d'entraide collective que souligne Jeffrey (2013a) au sujet des attitudes que des enseignants dans l'exercice de leur profession devraient avoir les uns envers les autres. Non seulement un enseignant devrait logiquement voire normalement soutenir et appuyer un ou des collègues, mais qu'il ne se débrouille pas à mettre en difficulté un ou des collègues par la médisance et la calomnie. En fait, un enseignant ne sape pas la confiance qu'ont les élèves envers les autres enseignants (Jeffrey, 2013a, p. 112). À l'opposé, il gagnerait en faisant œuvre utile comme s'investir dans la formation et le soutien des stagiaires qui peuvent lui être confiés.

- **Le devoir de réserve**

La réserve implique que tout enseignant se garde de mettre en mal la liberté intellectuelle dans sa pratique courante. Il s'engage à combattre le prosélytisme, l'endoctrinement, le sexisme, le racisme, l'ethnicisme, l'homophobie, la xénophobie, etc. Il rejette la désinformation, le mensonge, la démagogie, la propagande, la flatterie, la fausse promesse, le chantage affectif et autres. Au fond, il use de prudence pour communiquer ses propres convictions philosophiques, politiques ou religieuses. Sa liberté philosophique, sa liberté de religion et sa liberté politique devraient être compatibles avec la liberté de conscience des apprenants pour permettre l'expression de divers points de vue d'élèves sur une base argumentée et rationnelle (Estivalèzes, 2015, p. 155). Un enseignant devrait toujours viser l'autonomie de la réflexion individuelle et collective de ses élèves.

- **Le devoir d'intégrité professionnelle**

L'intégrité, c'est éviter de se compromettre dans des actions qui affectent le vivre-ensemble, frise le ridicule et « insulte » l'éthique. C'est choisir la voie de la dignité humaine contre toute recherche de profit située aux antipodes du tolérable, quand l'*ethos* de soi et de sa propre profession sont compromis par un certain agir. L'intégrité professionnelle, c'est se retenir de poser des actes de nature à : « Inciter un élève à commettre un délit, consommer un produit interdit, voler ou détruire du matériel qui appartient à l'école, utiliser du matériel scolaire pour ses propres intérêts, tromper sa direction sur des heures de travail, tirer des avantages financiers du travail d'un élève, s'exprimer avec un langage inapproprié, tenir des propos inappropriés, etc. » (Jeffrey, 2013a, p. 114). Contre toute moralité exemplaire de type comportement socialement irréprochable, au-delà d'une moralité publique aux desseins souvent inavoués, éthiquement discutable, tout enseignant s'engage à soigner sa réputation, celle de son établissement et celle de la profession.

▪ **Le devoir d'hospitalité et de protection**

L'hospitalité, c'est recevoir l'autre, accepter l'étranger, lui accorder un certain droit de séjour chez soi. Il revient à tout enseignant de veiller à ce que chaque élève qui arrive à l'école ne se sente pas perdu, en milieu complètement hostile. Il le protège contre toutes formes d'humiliation et de dévalorisation de la vie humaine, au-delà de l'aspect purement social des origines des uns et des autres. Il s'engage à le protéger de toutes brimades possibles et de tout abus physique, psychologique, voire moral. Il s'engage à : « Accueillir les nouveaux venus et assurer la continuité d'un monde soumis à ce flot incessant d'invariants » (Prairat, 2012a, p. 30). Il travaille personnellement à ce que l'enfant ne ressente pas la cassure entre l'univers de la famille et celui de la vie scolaire comme une corvée. Il lui appartient, dans une perspective de « contextualisation de son enseignement » et d'une action éducative plus cohérente, de tenir toujours compte de la réalité et de la culture de ses apprenants. Parvenir à cultiver en chacun de ses élèves l'engouement pour les études : le désir d'apprendre et toute capacité à étudier.

▪ **Le devoir de sollicitude ou de bienveillance**

L'élève est un être dont la vulnérabilité et la fragilité sont incontestables vis-à-vis de l'enseignant. Le rapport est d'emblée inégalitaire. Même si nous reconnaissons que l'élève tout comme l'enseignant sont des sujets de droit. Cela n'exclut pas que le fait que l'élève est également un sujet de besoins (Prairat, 2015a, p. 49) qui mérite aide, écoute et réconfort à certains moments de la vie scolaire. Dans une relation entre enseignants et enseignés suffisamment teintée de dissymétrie, la tentation de l'adulte d'abuser de son autorité est quasi permanente. Aussi, l'enseignant s'engage à protéger l'enfant de la violence, de la bêtise, de l'obscénité des adultes, mais également de ses

propres faiblesses et aveuglements (Prairat, 2015a, p. 131-132). Il l'accueille avec bienveillance. Sans tirer profit de la fragilité de ce dernier, il devrait le tenir par la main pour le conduire vers l'autonomie et la responsabilisation. Il s'engage ainsi à promouvoir une éducation rendant possible toute réalisation de soi et contribuant au bien-être de la société.

- **Le devoir de confiance**

La confiance, c'est le crédit que l'on doit pouvoir accorder à l'autre dans un rapport. Au lieu de s'attacher à des impressions premières dues parfois à des maladroites de départ ou à des erreurs de jeunesse, un enseignant devrait faire confiance à ses élèves. Une relation entre enseignants et enseignés qui est basée sur des attitudes moins saines pourrait influencer négativement tout le reste. Un élève qui a eu une note en dessous de la moyenne à un premier devoir de classe n'est pas nécessairement condamné à en rester là. C'est pourquoi, il n'appartient pas à l'éducateur d'être seulement une personne fiable, c'est-à-dire digne de confiance, il lui appartient aussi de faire confiance (Prairat, 2012a, p. 36). Il s'engage alors à justifier la confiance du public et améliorer l'estime de la profession en offrant une éducation de qualité à tous.

Dans le langage courant, il arrive que devoir et obligation soient pris l'un pour l'autre. Pourtant, nous préférons souscrire à la posture de Terré (2004) : « Tandis que l'obligation n'est que l'envers théorique du droit d'autrui à exiger une prestation, le terme de devoir se détache de la seule considération de son créancier pour se révéler dans sa valeur intrinsèque, dans son indépendance à l'égard des personnes et des circonstances » (p. 500). Nous estimons que s'il y a des choses qu'il faut faire ou ne pas faire, il y a des choses que l'on ne peut pas ne pas faire en tant qu'enseignant professionnel et responsable. Il doit les faire parce que cela n'est plus nécessité, mais nécessité pour parler comme Kant (1997). C'est ainsi que nous prenons le risque de distinguer devoir professionnel et obligation pour enseigner.

7.2.3.2. Obligations pour enseigner au secondaire gabonais

- **Obligation de transparence**

Lorsqu'un quelconque conflit oppose enseignant et élève, l'enseignant doit se comporter comme un adulte responsable. Il doit être capable d'accepter sa part de responsabilité dans le différend en reconnaissant sa faute s'il y a lieu. Plutôt que de s'enfermer derrière la « logique du diplôme » pour finalement abuser de son autorité, il doit rendre justice : dialoguer pour établir les responsabilités sans invectiver ni rabaisser. C'est un mensonge grossier que de croire qu'un enseignant a toujours raison par rapport à l'élève. Un élève est une personne humaine. Il mérite un traitement digne, responsable, socialement justifié et éthiquement justifiable. À moins de nier sa qualité d'homme.

▪ **Obligation de moyens**

Nous n'attendons pas ici qu'un enseignant se substitue à son élève en travaillant à sa place ou en lui octroyant des notes de complaisance pour faire bonne figure. Nous ne confondons pas obligation de compétences²³² et obligation de résultat. Nous avons pleinement conscience de ce que la responsabilité de la réussite d'un élève relève d'une responsabilité partagée²³³. Nous soulignons seulement que si l'enseignement et la socialisation des élèves est une priorité de l'acte éducatif, la réussite des apprenants est une exigence du mandat que la société confie aux enseignants et aux autres acteurs de l'éducation. L'enseignant est fondamentalement interpellé parce que la foi en l'éducabilité de l'élève suspend le débat entre finalités et visées des politiques éducatives. Par obligation de moyens, c'est l'exigence propre d'avoir fait preuve de professionnalisme en amont avant de dire : « J'ai pourtant tout fait » en aval. Dans l'horizon qui est le nôtre, tout enseignant gabonais au secondaire devrait parvenir à hisser sa pratique au rang d'« acte surrogatoire »²³⁴ en accordant de plus en plus d'attention à la réussite de l'apprenant.

▪ **Obligation d'impartialité, de justice et d'équité**

L'impartialité vise à combattre l'iniquité. Un enseignant doit pouvoir toujours traiter et juger un élève en fonction de ce que ce dernier sait et non en fonction de son milieu familial, de sa moralité personnelle, etc. C'est un effort considérable de favoriser une mixité sociale à l'école et de combattre les établissements dits « ghettos » parce qu'essentiellement périphériques. Tous les élèves sont égaux en dignité et en droit et cela devrait accompagner toute prise en charge par l'enseignant en situation-classe. Les injustices ou toute autre forme de discriminations sont intolérables. De certaines frustrations peuvent naître l'iniquité vécue du fait d'un enseignant harceleur, déloyal, népotiste, clientéliste, raciste, ethniciste, etc. Les répercussions sont des violences physiques, verbales et autres subies par les enseignants en milieu scolaire. Autant éviter la violence pour ne pas en subir soi-même par la suite.

En guise de conclusion

²³² Nous reconnaissons d'emblée au même titre que le COFPE (2004, p. 8) que « l'enseignant est responsable des moyens, des méthodes et des stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à développer les compétences inscrites au programme de formation ; il est responsable des ressources auxquelles il puisera pour atteindre les objectifs de réussite scolaire et éducative ».

²³³ « Si l'enseignant et l'école ont une mission éducative singulière, la famille et l'État ont aussi une responsabilité particulière, dans leur sphère de responsabilité et d'influence respective » (COFPE, 2004, p. 9)

²³⁴ Si un acte surrogatoire consiste à aller au-delà du devoir exigible, de ce à quoi est moralement tenu tout homme (Pirairat, 2015, p. 91); nous ne sommes pas ici l'enseignant à sacrifier sa vie. Ce à quoi nous voulons moralement inviter ce dernier c'est d'avoir la réussite de l'élève comme horizon essentiel de sa pratique.

Être libre est une exigence universellement reconnue : « Les hommes naissent libres et égaux devant la loi » (Art. 1 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen*). Même *La Constitution gabonaise* le garantit. Pourtant la liberté ne va pas sans responsabilité. Plus on est autonome, plus on est responsable. Dans un contexte actuel de crise de l'éducation généralisée au Gabon, il nous a semblé opportun de rappeler ce qu'il convient toujours de faire en vue de parvenir à la réussite de l'élève. C'est l'essentiel de ce Cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Nous voulons par un tel outil faire adhérer tout enseignant à un exercice de liberté qui va avec une responsabilité partagée, mais toujours individuellement assumée. Un enseignant est toujours pour tout élève un adulte. C'est une distance qui s'abolit en droites parallèles²³⁵.

Une telle proposition a naturellement ses limites.

7.3. Limites du cadre éthique proposé

Si nous partageons l'idée qu'un code de déontologie spécifique à un corps enseignant gabonais est indispensable pour exercer sereinement la profession, nous soutenons aussi que pour garantir l'efficacité d'un code de conduite, la participation à son élaboration est un enjeu majeur (OIT, 2012). Au départ, nous avons effectivement souhaité mener des entretiens avec des enseignants. Nous avons pensé aux *groupes de discussion* afin de déterminer ensemble des principes, des valeurs et des devoirs professionnels et autres obligations de l'enseignant gabonais au secondaire. Malheureusement, les grèves à répétitions dans le secteur éducation au Gabon ces deux dernières années scolaires ne nous ont pas permis de procéder à un terrain réellement objectif. Aussi, pour éviter de recueillir des avis pour la forme, nous avons préféré présenter d'abord la mouture actuelle à une évaluation des experts. Une fois rentré au Gabon, c'est un texte retravaillé qui servira de support à une recherche à venir. Nous pourrions ainsi soumettre notre cadre éthique à l'examen des collègues. Nous pourrions opter pour la distribution des exemplaires de notre proposition déontologique pour de l'information en retour avant d'organiser des *groupes de discussion*.

Mais, tout cela va concerner un travail futur. Essayons de rappeler l'essentiel de ce qu'aura été cette thèse de doctorat pour conclure. Résumons la problématique et reprécisons ce qui a constitué notre

²³⁵ On ne peut pas objectivement continuer à nier, pour une raison ou pour une autre, le fait que l'élève est un enfant et l'enseignant, un adulte. Un nivellement par le bas qui s'abîme dans un puérocritisme ambiant refusant le caractère éminemment asymétrique de la relation entre enseignant et enseigné relève d'une pédagogie de la mauvaise foi. Dans le même temps, il serait logiquement absurde de soutenir que l'énoncé « L'enseignant sait, l'élève est candidat au savoir au-delà de ce qu'il pourrait probablement savoir à la base » est faux. Un enseignant apprendrait certainement d'un élève ce qu'il n'a pas nécessairement appris ou voulu apprendre. Il ne cesse pas pour autant d'être celui qui a appris d'abord. De ce fait, l'égalité dans le rapport doit toujours se départir d'un égalitarisme sans bornes.

projet spécifique de recherche et sa double pertinence. Deux recommandations suivront pour mettre un terme à la réflexion, sans pour autant fermer le débat sur l'école gabonaise.

Conclusion

Notre conclusion comprend trois parties : un résumé de la problématique, le rappel du projet spécifique et de sa double pertinence, puis deux recommandations pour finir.

Résumé de la problématique

La République gabonaise en sa *Loi n°3/91* affirme solennellement son attachement aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales. En son *Article 1^{er}*, nous pouvons expressément lire : « La protection de la jeunesse contre l'exploitation et contre l'abandon moral, intellectuel et physique est une obligation pour l'État et les collectivités publiques » (*Alinéa 17*). Ce qui signifie exactement que l'État doit veiller à ce que la jeunesse ne dépérisse point. Son rôle est de mettre à la disposition de cette jeunesse un ensemble d'outils indispensables à leur éclosion, à leur épanouissement total. Du coup, toutes les fois que cette mission est entravée, peu importe d'où que cela peut surgir; il appartient à l'État de prendre ses responsabilités et s'assurer que cela ne se reproduise plus. C'est le sens que nous pouvons donner à l'*Alinéa 18* de l'*Article 1^{er}* susmentionné qui garantit l'égal accès de l'enfant à l'instruction par l'État. Le même *Article 1^{er}* soutient que nul n'a le droit de priver un enfant de ses droits et de ses libertés fondamentales. Surtout pas en matière d'éducation et de formation, obligatoires au Gabon (*Article 2, Loi 21/2011*).

L'État gabonais s'est doté des moyens juridiques et autres afin de scolariser et sécuriser sa jeunesse. Aux côtés des traités internationaux comme la *Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) du 20 novembre 1989*, certaines dispositions visant à protéger l'enfant de tout abus ont été prises. On peut citer la *Loi 21/63* du 31 mai 1963 (mis à jour novembre 1994) *portant Code Pénal en République Gabonaise*. Dans le cadre spécifique de la profession enseignante, il existe un ensemble de textes de loi concernant l'enseignant, à la fois comme citoyen et agent de l'État. Des textes visant à prévenir certains abus vis-à-vis de l'enfant qui est aussi l'élève²³⁶. C'est le travail qui a été le nôtre en présentant le dispositif législatif et réglementaire de la profession enseignante au Gabon. Il s'est agi de rappeler ce qui constitue l'ossature juridique de la Fonction Publique gabonaise et ce qui peut s'appeler « Législation scolaire gabonaise ».

Au sujet de la Fonction Publique, notons :

²³⁶ Prairat (2015, p. 52-53) distingue « Les droits de l'enfant » (Les droits civils; les droits culturels; les droits sociaux; les droits économiques et les droits politiques) de « Les droits de l'élève » (Le droit au cours; le droit à la vie privée; le droit d'expression individuelle; le droit d'expression collective et le droit à la participation).

Loi 1/2005 du 4 février 2005 portant Statut Général de la Fonction Publique; Loi 14/2005 du 8 août 2005 portant Code de Déontologie de la Fonction Publique; Loi 8/91 du 26 septembre 1991 portant Statut Général des Fonctionnaires; Loi 3/88 du 31 juillet 1990 fixant les conditions générales d'emploi des agents contractuels de l'État.

En termes de « Législation scolaire », soulignons :

Loi 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche et Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant les Statuts Particuliers des Fonctionnaires du Secteur Éducation; Ordonnance 4/97 du 21 août 1997 portant modification de certains articles de la Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant les Statuts Particuliers des fonctionnaires du Secteur Éducation.

L'enseignant gabonais au secondaire peut donc se targuer d'avoir de quoi se comporter dignement et professionnellement. Dans ces différents textes de loi, on retrouve en effet les prérogatives liées à l'exercice de la profession enseignante en République gabonaise, les droits des enseignants, mais également ce qui est attendu d'eux en termes d'attitudes à privilégier en fonction et d'obligations professionnelles propres. Par exemple, la *Loi 14/2005* précise la nature des comportements contraires à l'éthique et à la morale dans l'administration gabonaise : « Détournement de deniers publics ou biens publics; favoritisme; népotisme; discrimination; trafic d'influence, indiscretion administrative; enrichissement illicite et harcèlement sexuel » (*Article 60*).

Dans la même veine, la *Loi 20/92* prévoit que les enseignants s'exposent à des sanctions majeures²³⁷ en cas de : « Absences ou retards répétés et injustifiés; état d'ébriété notoire; concussion ou corruption; détournement des mineurs; détournement de fonds destinés aux œuvres périscolaires ou

²³⁷ Les sanctions disciplinaires qui peuvent être infligées à un fonctionnaire sont les suivantes (*Loi 8/91, Article 129*) :

Sanctions mineures :

1. Avertissement;
2. Blâme avec inscription au dossier;
3. Exclusion temporaire de fonction dans les seuls cas suivants : absences et retards répétés et injustifiés; insubordination et négligence notoires; scandale dans le service, rixe; injures dans le service

Sanctions majeures :

1. Exclusion temporaire de fonction dans les autres cas que ceux mentionnés ci-dessus;
2. Abaissement de l'échelon;
3. Abaissement de classe;
4. Abaissement de grade;
5. Abaissement de hiérarchie;
6. Révocation sans suspension des droits de pension;
7. Révocation avec suspension des droits de pension.

du matériel didactique; rixe; insubordination; toxicomanie, trafic et complicité dans la distribution des drogues » (*Article 53*).

Si un enseignant gabonais au secondaire venait donc à se rendre coupable de l'un des comportements susmentionnés : c'est une faute professionnelle, puisqu'anti-déontologique. Malheureusement, la force de persuasion que peut revêtir la loi n'est pas celle de la dissuasion. Il revient que quelques enseignants se livrent encore à des pratiques qui contrastent très souvent avec qu'ils doivent accomplir comme tâche²³⁸. C'est là le point de départ de notre recherche. Précisément : la violence des enseignants. Il s'agit de ces comportements hors normes, ces pratiques déloyales qui ont pour conséquence le taux élevé de redoublements et d'abandons scolaires, surtout chez les filles (Nguema Endamne, 2011; Quentin De Mongaryas, 2011; Demba, 2011). À la suite de ces constats et dénonciations, nous avons formulé l'hypothèse suivante : le manque de balises propres à la corporation enseignante au Gabon constitue l'une des raisons parmi tant d'autres pour lesquelles on enregistre encore des comportements déviants en milieu scolaire. C'est pour cette raison que notre recherche doctorale a prioritairement porté sur un projet spécifique : élaborer et proposer un cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire. Cela passe par une réflexion sur la liberté de ce dernier pour une éthique de la responsabilité en milieu scolaire.

Nous soutenons que baliser la profession enseignante au Gabon réduirait ce qui est aujourd'hui constaté comme comportements non éthiques, moralement blâmables et professionnellement injustifiables. Ce qui devrait probablement aider à améliorer un système éducatif dont le dysfonctionnement est dit généralisé (Quentin De Mongaryas, 2012). Tel est l'essence même de notre projet spécifique de recherche doctorale.

Rappelons brièvement ce projet et la double pertinence qui a pu être dégagée à propos.

Rappel du projet spécifique de la recherche et sa double pertinence

Nous avons pu noter dans notre situation problématique que la République gabonaise dispose d'un arsenal juridique important pouvant dissuader tout enseignant gabonais au secondaire à se livrer à des pratiques irresponsables, tant sur un plan purement personnel qu'en ce qui concerne l'exigence d'un professionnalisme en enseignement. Or le constat fait sur le terrain (Nguema Endamne, 2011; Quentin De Mongaryas, 2011; Demba, 2011) témoigne d'un abus de pouvoir qui se confond

²³⁸ Demba (2011, p. 237) relève par exemple de mauvais cours ou cours difficiles à comprendre afin de contraindre les élèves à suivre des cours payants de rattrapages. Nguema Endamne (2011) évoque le harcèlement sexuel, le chantage et l'intimidation faits aux élèves filles. Ova Allogo et Muhimpundu (2011) parlent du favoritisme et du monnayage des notes. Et la pratique honteuse et improductive des Moyennes Sexuellement Transmissibles?

illégitimement au pouvoir d'intervenir²³⁹ qui fonde l'autorité de l'enseignant et rend possible tout acte d'enseigner. Un abus de pouvoir peut emprunter plusieurs visages. Il peut être subtil, c'est-à-dire fait de manière à ne pas afficher abus de pouvoir. C'est le cas d'un enseignant qui se contente de noter plutôt que d'évaluer : attribuer une note à une production scolaire qui n'a pas été lue et corrigée. Simplement pour se venger d'une élève qui aurait par exemple décliné son offre sexuelle. Un abus de pouvoir revêt aussi souvent les habits d'une violence scolaire manifeste. On pourrait citer le cas d'un enseignant qui oublie que son autorité professionnelle n'est pas sans limites et que les élèves dans la classe obéissent à des règles plutôt qu'à l'état d'âme d'une personne. Il ignore ou feint d'ignorer qu'il ne lui est pas permis, par exemple, de retirer du plaisir dans la domination des élèves (Jeffrey, 2013a, p. 40).

Un enseignant qui se délecte de faire du mal à un élève est simplement hors-norme. On devrait normalement lui retirer ses classes. On ne peut pas faire le choix d'éduquer²⁴⁰, choix éminemment éthique, et se satisfaire en même temps de l'échec de son apprenant. C'est, sans prétention aucune, dans le but de réduire certains de ces risques de dérapage en milieu scolaire gabonais que notre projet de recherche doctorale trouve toute sa pertinence. L'élaboration d'un cadre éthique qui présente des principes, des valeurs, des devoirs professionnels et autres obligations propres à l'enseignant gabonais au secondaire participe du noble souci de rappeler ce qui est légitimement attendu d'un professionnel en enseignement. C'est un projet qui s'inscrit dans le sillage de Longhi (1998) et de Prairat (2009) voire de Tsafak (1998). Même si l'horizon est à la base celui de baliser la pratique enseignante à la manière de Jeffrey (2013a). Sinon, il reste que la perspective est celle d'une proposition déontologique pour l'enseignement secondaire au Gabon.

²³⁹ « Intervenir signifie exercer un certain pouvoir sur autrui avec son accord et à la suite de sa demande » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 33). Ce qui voudrait exactement dire qu'un enseignant qui s'appuie sur son autorité pour agir sans tenir compte de ce que pense un élève n'intervient plus. Il est simplement hors-norme et manque crûment de professionnalisme. Un enseignant professionnel intervient professionnellement. Autrement dit, il met son pouvoir d'intervention au service du « bien de l'apprenant ». Il n'abuse pas de son autorité dès lors que cela entrave la réussite tant scolaire qu'éducative de l'élève.

²⁴⁰ En enseignement, on y vient d'abord pour se dépenser, dépenser et non gagner nécessairement. Le gain le plus probable, c'est la satisfaction que l'on pourrait éventuellement tirer de la réussite de ses élèves. Ce qui n'est pas tant gratuit. Par rapport à l'assertion de Philippe Meirieu que rappelle Rey (2005, p. 37) : « Je dois tout à mes élèves, mes élèves ne me doivent rien, pas même merci »; nous dirions : « Je ne dois peut-être pas tout à mes élèves, mais mes élèves me doivent leur réussite scolaire et éducative ». L'asymétrie « Je suis votre obligé » ne signifie pas qu'un enseignant perde son identité propre. Ce n'est pas parce qu'un enseignant a une obligation de responsabilité vis-à-vis de l'élève qu'il cesse d'être lui-même. C'est important que cette distance entre enseignant et élève soit conservée dans une proximité tout de même distante. La non-réciprocité « Vous ne me devez rien » ne doit pas abolir cette distance vitale. Elle doit être reprise et précisée dans le sens de : « Vous me devez votre réussite ». Sinon, à quoi sert une responsabilité pour l'élève ? Répondre pour l'élève, ce n'est pas seulement répondre de l'élève ou répondre devant l'élève. Répondre pour l'élève, c'est répondre à l'élève comme répondre à un appel à sa réussite totale, à son émancipation complète.

Entre déontologie forte et déontologie modérée, nous optons pour l'esprit déontologique en laissant le soin aux enseignants de s'organiser eux-mêmes de manière autonome. Nous soutenons une sorte de déontologisation de l'enseignement comme souci d'encadrer la profession, de fermer la porte aux charlatans et de responsabiliser plus adéquatement les praticiens. Si on ne codifie pas l'investissement ou le désinvestissement (Rey, 2005), tout enseignant gabonais au secondaire devrait au moins être averti des conséquences qui peuvent découler de ses actes. Dans un pays où l'identité professionnelle des enseignants est malmenée, voire carrément ruinée par l'existence d'un monstre constitué de plusieurs corps avec une seule et unique tête, une déontologisation de la profession enseignante devient nécessaire. Il faut toujours garder à l'esprit la définition de la déontologisation de l'enseignement comme une tension permanente entre tendance jurisdisante et tendance à privilégier le relationnel, pour paraphraser Rey (2005). Si la relation d'enseignement est elle-même déjà une relation éthique, cela ne dispense pas de recourir à une perspective déontologique. Il est inadmissible que tout intervenant s'approprie d'emblée l'identité d'enseignant simplement parce qu'il se retrouve face à un certain public avide de connaissances.

L'enseignement est une profession qui a ses spécificités et qui demande une certaine expertise de départ. Aussi, nous partageons cette assertion de Longhi (1998) : « Une déontologie veut définir ce qu'est l'enseignement, où il commence, où il s'arrête, notamment en repérant l'ambiguïté ou l'illégitimité de certaines pratiques » (p. 83). Si notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire n'a peut-être pas une telle ambition nationale, il a au moins le mérite de poser le problème, d'évoquer la nécessité qu'il y a de déontologiser l'enseignement au Gabon. Il en va de la crédibilité des enseignants eux-mêmes et de l'image de la profession auprès de certains publics. Enseigner est un acte professionnel qui requiert une expertise. Si tout le monde est disposé à enseigner, tout le monde n'est pas déjà enseignant. La vocation à elle seule ne suffit plus. Il faut apprendre le métier. Dans certains pays, être enseignant va plus loin et demande autre chose au-delà même de la formation reçue. En Écosse et en Afrique du Sud par exemple, tout enseignant exerçant dans le public doit être inscrit dans un conseil : respectivement le Conseil général de l'enseignement de l'Écosse (GTC Scotland) et le Conseil sud-africain des éducateurs (SACE) (OIT, 2012). Au Cameroun voisin du Gabon : « La qualité d'Enseignant se justifie par la détention d'une carte professionnelle délivrée par l'autorité compétente » et que « Toute usurpation de ce titre est passible des sanctions prévues par la réglementation en vigueur » (Cameroun, CDASER, *Article 4*).

Si nous ne sommes pas obligés d'instaurer, voire d'institutionnaliser une sorte de conseil des enseignantes et des enseignants du Gabon qui exigerait une certification ou un enregistrement préalable pour exercer en qualité d'enseignant, nous pensons que les enseignants gabonais, en tout

cas tous ceux qui se disent enseignants²⁴¹, gagneraient à se constituer en un corps unique fondé sur le respect d'une charte commune des valeurs. Cela imposerait un certain respect de la part des autres professions constituées en corps unique comme le corps des magistrats ou le corps des médecins. Si l'urgence d'un Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Gabon n'est pas à l'ordre du jour, c'est en se déontologisant que la profession enseignante au Gabon peut changer l'image peu reluisante d'un métier dans lequel n'importe quel *quidam* s'improvise expert. Quand nous parlons de se déontologiser, nous faisons allusion au fait de se constituer en corps unique des enseignants du Gabon. Nous soutenons l'idée que se fait Rey (2005) de la déontologie : « Une déontologie qui ferait l'économie du corps professionnel est une chimère » (p. 40).

Se déontologiser pour l'enseignement au Gabon, c'est précisément commencer par devenir un corps : le corps enseignant gabonais. Notre cadre éthique de l'enseignant gabonais au secondaire jette les bases d'un tel horizon, au-delà de simplement générer de la discussion. Les divers publics ne pourraient légitimement faire confiance aux enseignantes et aux enseignants en général que s'ils trouvent en elles et eux, des femmes et des hommes dotés d'une certaine expertise partagée par tous, non nécessairement accessible au premier venu et fondée sur des valeurs et des règles communes. De plus, un corps enseignant véritable rendrait les revendications professionnelles plus cohérentes, légitimes, soutenables. La multiplicité des corps dans le secteur de l'éducation au Gabon²⁴² profite moins à l'enseignement. C'est plus une stratégie de gouvernance publique qui vise à entretenir des clivages improductifs entre des membres d'un même corps. C'est pourquoi nous recommandons un professionnalisme collectif au niveau de l'enseignement secondaire au Gabon. Celui-ci devrait commencer par réduire la barrière invisible (Senore, 2004) qui existe entre encadreurs dits pédagogiques et les enseignants.

Il faut résolument inscrire l'enseignement gabonais dans une logique de professionnalisation véritable. Nous recommandons en sus la formation des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire. Que cette dernière soit instituée contre une discrétion des hommes politiques qui cache mal des desseins aux allures totalitaires.

Ce sont là les deux recommandations que nous formulons pour boucler cette thèse.

²⁴¹ Soit parce qu'ils ont été formés pour enseigner, soit parce qu'ils ont été recrutés sur titre pour enseigner ou soit parce qu'ils enseignent quand même, au nom de leur savoir.

²⁴² Voir la *Loi 20/92 (Articles 8 à 47)*. À vrai dire, nous n'avons rien contre la diversification des spécialités des métiers de l'Éducation. Nous dénonçons le fait que l'on multiplie des corps dans une même profession, alors que l'on pouvait organiser un corps unique et solide avec divers membres. Un corps enseignant avec des profils différents, voilà ce que nous pensons être cohérent. L'*Article 70* de la *Loi 21/2011* le prévoit. Mais dans la pratique, c'est toute autre chose. La séance d'exorcisme n'a pas marché.

Les recommandations (voir Annexe 2)

La professionnalisation de l'enseignement renvoie à une expertise propre fondée sur une formation spécialisée de niveau universitaire et un outil de régulation socioprofessionnel commun. Les inspecteurs pédagogiques, les conseillers pédagogiques et les chefs d'établissement du secondaire au Gabon sont des enseignants préalablement formés. Ce sont des acteurs majeurs dans la mise en œuvre d'un système éducatif gabonais de qualité en tant qu'agents de conception pour les premiers, gestionnaires immédiats et directs du personnel enseignant et des élèves pour les seconds. Cependant, à la différence des chefs d'établissement qui sont nommés à la discrétion du Ministère de tutelle, les inspecteurs pédagogiques et les conseillers pédagogiques suivent une formation spécialisée d'encadrement pédagogique dans différentes structures étatiques ou à l'extérieur du pays. Le professionnalisme collectif que nous recommandons devrait amener à se passer d'une note administrative ou d'une note pédagogique au profit d'une évaluation par les pairs. Si une note pédagogique doit être donnée à un enseignant, elle doit être le résultat d'une évaluation provenant de l'intérieur et élaborée dans des conditions d'autonomie professionnelle réelle.

La note administrative devrait normalement disparaître parce qu'elle constitue une lourdeur dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. L'enseignant est souvent obligé d'obéir au chef administratif, même quand il estime que l'ordre ne coïncide pas avec l'exigence du professionnalisme en enseignement. C'est le même scénario avec une note pédagogique dont le chef pédagogique seul décide à sa guise. Pourvu seulement que l'enseignant lui soit obéissant. Dans le cas du chef administratif comme dans celui du chef pédagogique, c'est moins le respect qui est demandé. C'est la soumission à l'autorité hiérarchique qui est visée. Du coup, on se demande si ce sont toujours les meilleurs qui sont admis en stage de formation d'inspecteurs pédagogiques et de conseillers pédagogiques. La même question revient au sujet des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. Aussi, si des promoteurs de l'éducation de qualité sont choisis sur des bases souvent opaques : que peut-on réellement espérer d'un système éducatif, en dépit des États généraux? Le professionnalisme collectif et la formation des chefs d'établissements poursuivent une autonomie professionnelle réelle en enseignement, gage d'une école gabonaise libérée du diktat du politique et prête à être compétitive.

Bibliographie

A. Ouvrages

- Abdou Moumouni, D. (ADM, 1998). *L'éducation en Afrique*. Paris : Présence Africaine.
- Albarello, L. et al. (1995). *Pratiques et Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel Inc.
- Appel, K.-O. (1994). *Éthique de la discussion*. Traduction de l'allemand par M. Hunyadi. Paris : Éditions du Cerf.
- Arendt, H. (1966). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture. Huit exercices de la pensée politique*. Traduit sous la direction de P. Levy. Gallimard.
- Arendt, H. (2002). *Condition de l'homme moderne*. Traduit de l'anglais par G. Fradier. Préface de P. Ricœur. Paris : POCKET.
- Aristote (1972). *Éthique à Nicomaque*. Nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot. Troisième édition. Paris : Librairie Philosophique J. VRIN.
- Aristote (1990). *Éthique à Nicomaque*. Nouvelle traduction avec introduction, notes et index par J. Tricot. Septième tirage. Paris : Librairie Philosophique J. VRIN.
- Aristote (1992). *Étique à Nicomaque*. Traduction de J. Defradas. Paris : POCKET.
- Aristote (1994). *Éthique à Eudème*. Préface, traduction du grec et notes de P. Maréchaux. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Aristote (2012). *Éthique à Nicomaque*. Traduction de J. Tricot. Paris : Librairie Philosophique J. VRIN.
- Arnaud, D. (2013). *Le harcèlement moral dans l'établissement*. Paris : L'Harmattan.
- Aron, M. (1912). *Le journal d'une Sévrienne*. Paris : Félix Alcan.
- Aubert, J.-L. (1979). *Introduction au droit*. Paris : PUF.
- Ayer, A. J. (1956). *Langage, vérité et logique*. Paris : Flammarion.
- Baillargeon, N. (2014). *Une histoire philosophique de la pédagogie. De Platon à John Dewey*. Québec, Québec : Les Éditions Poètes de brousse.
- Bentham, J. (1825). *A treatise on judicial evidence*. Edited by E. Dumont. London : J.W. Paget. Repéré à : <https://archive.org/details/atreatiseonjudi00dumogooog>

- Bentham, J. (2006). *Déontologie ou science de la morale*. Présentation de F. Dagognet. Paris : Encre marine.
- Bergson, H. (1932). *Les deux sources de la morale et de la religion*. 11^e édition, 2013. Paris : PUF/Quadrige.
- Bertrand, J. et Wacogne, C. (1944). *La fausse éducation nationale. L'emprise judéo-maçonnique sur l'école française*. Paris : Centre d'Action et de Documentation. Repéré à : <http://www.marie-julie-jahenny.fr/la-fausse-education-nationale.pdf>
- Billier, J.-C. (2010). *Introduction à l'éthique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Biveghe Mezui, M. (2007). *La rencontre des rationalités. Cultures négro-africaines et idéal occidental*. Paris : L'Harmattan.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Éditions Bayard.
- Blondel, E. (2010). *Le problème moral*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bouchard, P. (2013). *Je hais les pédagogues. L'École pourra-t-elle éviter une nouvelle guerre de religion ?* Paris : Éditions Faberté.
- Cabestan, P. (2003). *Introduction à la phénoménologie*. Paris : Ellipses Édition Marketing.
- Cabral, A. (1975). *Unité et Lutte. L'arme de la théorie (1) et La pratique révolutionnaire (2)*. Textes réunis par M. Andrade. Paris : F. Maspero.
- Calin, R. et Sebbah, F.-C. (2011). *Le vocabulaire de Levinas*. Paris : Ellipses Édition Marketing.
- Canto-Sperber, M. (1994). *La philosophie morale britannique*. Paris : PUF.
- Canto-Sperber, M. et Ogien, R. (2004). *La philosophie morale*. Paris: PUF.
- Caron, G. (1974). *Introduction aux ouvrages généraux de référence en sciences sociales*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Carr-Saunders A. M. & Wilson P. A. (1933), *The Professions*. Cambridge : Oxford University Press.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple de la transposition didactique*. 2^e édition revue et augmentée en collaboration avec M.-A. Joshua. Grenoble : La Pensée sauvage éditions.
- Cohen-Solal, A. (2005). *Jean-Paul Sartre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Constant, B. (2010). *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Paris : Éditions Mille et une Nuits.
- Contat, M. et Rybalka, M. (1970). *Les écrits de Sartre. Chronologie, bibliographie commentée*. Paris : Éditions Gallimard.

- Cowan, L. G., O'Connell, J. et Scanlon, D. G. (1969). *Enseignement et politique en Afrique*. Tours : Mame.
- Czaputowicz, J. (2012). *L'éthique dans le service public. La gestion du changement dans l'administration*. Varsovie : KSAP.
- De Ketele J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. 4e édition. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Dekens, O. (2005). *Éléments de morale*. Paris : Ellipses.
- Dekens, O. (2011). *Comprendre Kant*. Paris : Armand Colin.
- Demers, P. (2011). *L'humanité. De l'obscurité à la lumière. L'éducation pour rendre le pouvoir à l'être humain*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et France, J. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. 2e édition. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-F. et Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. 2^e édition actualisée. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Descartes, R. (1995). *Discours de la Méthode*. Paris : Booking International.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former des enseignants?* Paris : ESF Éditeur.
- Droit, R.-P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. et Duru-Bellat M. (2015). *10 propositions pour changer d'École*. Paris : Seuil.
- Durand, G. (2011). *Une éthique à la jonction de l'humanisme et de la religion : La morale chrétienne revisitée*. Montréal : Fides.
- Durkheim, E. (1950). *Leçons de sociologie*. 6^e édition, 2015. Paris : PUF/Quadrige.
- Durkheim, E. (1967). *Le suicide. Étude de sociologie*. 2^e édition. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1967). *De la division du travail social*. 8^e édition. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1969). *Leçon de sociologie. Physique des mœurs et du droit*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Erny, P. (1987). *L'enfant et son milieu en Afrique Noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Etchegoyen, A. (1991). *La valse des éthiques*. Paris : F. Bourin.
- Foot, P. (1978). *Virtues and vices, and other essays in moral philosophy*. Oxford : B. Blackwell.

- Fortin, P. (1995). *La morale. L'éthique. L'éthicologie*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Préface de C. Herzlich. Traduit de l'américain par A. Lyotard-May et C. Malamoud. Paris : Payot.
- Gadamer, H. G. (1994). *L'idée du bien comme enjeu platonico-aristotélicien : suivi de Le savoir pratique*. Paris : Vrin.
- Gagnebin, L. (1972). *Connaitre Sartre*. Paris : Éditions Resma.
- Gohier, C. et Jeffrey, D. (2005) (dir.). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Traduit de l'allemand par J. M. Ferry. Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1999). *De l'éthique de la discussion*. Traduction de l'allemand par M. Hunyadi. Paris : Flammarion.
- Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Édité et traduit par P. Savidan. Paris : Grasset.
- Hegel, G.W.F. (1970). *Encyclopédie des sciences philosophiques*, tome I. Trad. Bernard Bourgeois. Paris : Vrin.
- Hegel, G.W.F. (1998). *Principes de la philosophie u droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*. Paris : Éditions Gallimard.
- Hughes E. C. (1996). *Le Regard sociologique : essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Huneman, P. et Kulich, E. (1997). *Introduction à la phénoménologie*. Paris : Armand Colin.
- Husserl, E. (1961). *Recherches logiques. Tome Second. Recherches pour la phénoménologie et la théorie de la connaissance*. Traduit de l'Allemand par H. Élie avec la collaboration de L. Kelkel et R. Schérer. Paris : Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Traduit de l'Allemand et Préfacé par G. Granel. Paris : Éditions Gallimard.
- Husserl, E. (2009). *Leçons sur l'éthique et la théorie de la valeur (1908-1914)*. Préface de D. Pradelle. Traduction, Introduction, Notes et Glossaire par P. Ducat, P. Lang et C. Lobo. Paris : Presses Universitaire de France.
- Ingarden, R. (1997). *De la responsabilité. Ses fondements ontiques*. Traduction française et présentation par P. Secretan. Paris : L'Harmattan.
- Jankélévitch, V. (1981). *Le paradoxe de la morale*. Paris : Éditions du Seuil.

- Jaoua, M. (2011). *Phénoménologie et ontologie dans la première philosophie de Sartre*. Paris : L'Harmattan.
- Jeanson, F. (1974). *Sartre*. Paris : Seuil.
- Jeffrey, D. (2013a). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Traduit de l'allemand par J. Greisch. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherches en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kane, C.H. (1961). *L'aventure ambiguë : un récit*. Paris : Julliard.
- Kant, E. (1792). *Fondements de la métaphysique des mœurs, 1^{ère} et 2^e Sections*. Traduction de V. Delbos. Version numérique P. Folliot. Repéré à : http://classiques.uqac.ca/classiques/kant/emmanuel/fondements_méta_mœurs/fondements.html
- Kant, E. (1793). *La religion dans les limites de la simple raison*. Paris : J. Vrin.
- Kant, E. (1797). *Du prétendu droit de mentir par humanité*. Paris : Pléiade.
- Kant, E. (1997). *Leçons d'éthique*. Présentation, Traduction et Notes par L. Langlois. Paris : Librairie Générale Française.
- Kasongo, M. (2013). *Repenser l'école en Afrique entre Tradition et Modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Ki-Zerbo, J. (dir.) (1990). *Éduquer ou périr*. Paris : L'Harmattan.
- Ki-Zerbo, J. (2013). *À quand l'Afrique ? Entretien avec René Holenstein*. Lausanne, Suisse : Éditions d'en bas.
- Koch, D.-K. (2012). *Coopération internationale et développement*. Paris : L'Harmattan.
- Ladouceur, R. et Bégin, G. (1980). *Protocoles de recherches en sciences appliquées et fondamentales*. Québec : EDISEM Inc.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Larmore, C. (1993). *Modernité et morale*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours professionnalisés de professionnalisation*. Paris : Groupes Eyrolles.
- Lê Thành Khôi (dir.) (1971). *L'enseignement en Afrique tropicale*. Coll. « Tiers-Monde ». Paris : PUF.
- Lelièvre, C. (1990). *Histoire des Institutions scolaires (1789-1989)*. Paris : Nathan.

- Lescourret, M.-A. (1994). *Emmanuel Levinas*. Paris : Flammarion.
- Lequan, M. (2001). *La philosophie morale de Kant*. Paris : Éditions du Seuil.
- Levinas, E. (1971). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Leyde : Martinus Nijhoff éditeurs.
- Levinas, E. (1972). *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier : Fata Morgana.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1963 et 1976). *Difficile liberté. Essais sur le judaïsme*. Troisième Édition Revue et Corrigée. Paris : Éditions Albin Michel.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Librairie Arthème Fayard et Radio-France.
- Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Préface de P. Hayat. Montpellier : Fata Morgana.
- Levinas, E. (1998). *Éthique comme philosophie première*. Préfacé et annoté par J. Roland. Paris : Éditions Payot et Rivages.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.
- MacIntyre, A. C. (2007). *After virtue : a study in moral theory*. Notre Dame : University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. C. (2013). *Après la vertu : étude de théorie morale*. 2^e édition Quadrige. Traduit de l'anglais par L. Bury. Paris : Presses universitaires de France.
- Malka, S. (1984). *Lire Lévinas*. Paris : Les Éditions du CERF.
- Malka, S. (2002). *Emmanuel Lévinas, la vie et la trace*. Paris : Éditions Jean-Claude Lattès.
- Malkassian, G. (2002). *Introduction à la philosophie morale*. Paris : Ellipses.
- M'bemba-Ndoumba, G. (2011). *L'école d'expression française en Afrique. Histoire inachevée de domination et d'émancipation sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merton, R. K. (1957). *The student-physician ; introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF.
- Mill, J. S. (1998). *L'utilitarisme. Essai sur Bentham*. Présentation, traduction et notes de Catherine Audard et Patrick Thierry. Paris : Quadrige/ PUF.
- Molnar, T. (1969). *Sartre. Philosophe de la contestation*. Paris : Éditions de la Table Ronde.
- Morin, C., Bouvier, P. et Juneau, G. (1998). *Être prof. Trucs, conseils et témoignages d'enseignants*. Montréal : Les éditions LOGIQUES.

- Mougnonzo, E. (2007). *Coutume, droit et communautarisme. Pour une philosophie du droit africain*. Paris : Edilivre, Éditions APARIS.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications*. Paris : Les Éditions ESF.
- Müller, D. (1998). *Les éthiques de la responsabilité dans un monde fragile*. Montréal : Éditions Fides.
- Nguema Endamne, G. (2011). *L'École pour échouer : une école en danger. Crise du système d'enseignement gabonais*. Paris : Éditions Publibook.
- Nguidjol, A. (2007). *Le système éducatif en Afrique Noire. Analyse et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Nguidjol, A. (2008). *Repenser l'héritage de Jules Ferry en Afrique noire francophone*. Paris : L'Harmattan.
- Ngoupandé, J.-P. (2002). *L'Afrique sans la France : histoire d'un divorce consommé*. Paris : Albin Michel.
- Nóvoa, A. S. (1998). *Professionnalisation des enseignants et des sciences de l'éducation*. Repéré à : http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/673/1/21229_antonio_novoa_hes_cap.pdf
- Ntsame Ondo, N. (2013). Le système de santé au Gabon : décentralisation ou déconcentration. Dans F. Allogho Nkoghe (dir.), *Décentralisation et développement local au Gabon : Une mise en perspective* (p.327-345). Paris : Éditions Publibook.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Éditions Gallimard.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and Class Theory: A Bourgeois Critique*. London : Tavistock Publications.
- Plourde, S. (2003). *Avoir-l 'autre-dans-sa-peau. Lecture d'Emmanuel Lévinas*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Prairat, E. (2015a). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Provencher, M. (2008). *Petit cours d'éthique et politique*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Quentin De Mongaryas, R. F. (2012). *L'école gabonaise en question. Quel système de pensée, pour quelle société?* Paris : L'Harmattan.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Mass. : Belknap Press of Harvard University Press.

- Rawls, J. (1993). *Théorie de la justice*. Traduit de l'américain par C. Audard. Paris : Seuil.
- Rawls, J. (2001). *Libéralisme politique*. Traduit de l'américain par Catherine Audard. Paris : Quadrige/PUF.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Renaut, A. (1993). *Sartre, le dernier philosophe*. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle.
- Renaut, A. (2010). *Découvrir la philosophie : La morale*. Paris : Odile Jacob.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1995). *Le Juste*. Paris : Éditions Esprit.
- Ross, W. D. (1930, 2002). *The right and the good*. Edited by P. Stratton-Lake. Oxford : Oxford University Press. Repéré à : <http://spot.colorado.edu/~heathwoo/readings/ross.pdf>
- Rousseau, J.-J. (1764). *Lettres écrites de la montagne*. Version en ligne du 7 octobre 2012. Repéré à : <https://www.rousseauonline.ch/pdf/rousseauonline-0028.pdf>
- Saint-Chéron, M. De (2006). *Entretiens avec Emmanuel Levinas 1992-1994 suivis de Levinas entre philosophie et pensée juive*. Paris : Librairie Générale Française.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Édition corrigée avec index par A. Elkaïm-Sartre. Paris : Éditions Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1990). *Situations philosophiques*. Paris : Éditions Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Présentation et notes par A. Elkaïm-Sartre. Paris : Éditions Gallimard.
- Sartre, J.-P. (2003). *La transcendance de l'ego et autres textes phénoménologiques*. Textes introduits et annotés par V. De Coorebyter. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Sen, A. K. (1993). *Éthique et économie : et autres essais*. Traduit de l'anglais par S. Marnat. Paris : Presses universitaires de France.
- Senore, D. (2000). *Pour une éthique de l'inspection*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeurs.
- Shaw, G. B. (1906). *The doctor's dilemma*. London : Royal Court Theatre. Repéré à : <http://www.gutenberg.org/files/5070/5070-h/5070-h.htm>
- Stigler, G. J. (1975). *The citizen and the State : essays on regulation*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX au XIX siècle*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (1997). *La liberté des modernes*. Essais choisis, traduits et présentés par P. de Lara. Paris : Presses universitaires de France.

- Tellier, D. (2012). *Apprendre à philosopher avec Sartre*. Paris : Ellipses Édition Marketing S. A.
- Towa, M. (1971a). *Léopold Sédar Senghor : négritude ou servitude?* Yaoundé : Éditions CLÉ.
- Towa, M. (1971b). *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*. Yaoundé : Éditions CLÉ.
- Troger, V. et Ruano-Borbalan, J.-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vial, J. (1995). *Histoire de l'éducation*. Paris : PUF.
- Vieillard-Baron, J.-L. (1994). *Qu'est-ce que l'éducation?* Paris : Librairie philosophique J. VRIN.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Traduction de J. Freund. Introduction de R. Aron. Paris : Librairie Plon.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Traduit de l'allemand par J. Freund et al., sous la direction de J. Chavy et d'E. de Dampierre. Paris : Plon.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphie : Temple University Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Zielinski, A. (2004). *Levinas. La responsabilité est sans pourquoi*. Paris : Presses Universitaires de France.

B. Articles et Chapitres de livres

- Akone Dzope, R. (2016). L'élève gabonais, une victime de la violence à l'école. Dans *L'union du Samedi 11 et Dimanche 12 Juin 2016*, p. 10. Repéré à : <http://lunion-archives.org/web.11/dmdocuments/N12153-11-12-06-2016-010.pdf>
- Allal, L. et Lafortune, L. (2008). À la recherche du jugement professionnel. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p.1-10). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans Paquay, L. et al. (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.

- Anadón, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier et *al.*, *L'enseignant : Un professionnel* (p. 1-20). Québec, Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1-19. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/3749051>
- Assembe Ella, C. P. (2013). La décentralisation : risques ou opportunités pour l'école gabonaise? Dans F. Allogho-Nkoghe (dir.), *Décentralisation et développement local au Gabon : Une mise en perspective*. Paris : Éditions Publibook.
- Banon, D. (2000). Levinas, penseur juif ou juif qui pense. *Noesis*, 3, La métaphysique d'Emmanuel Levinas. Repéré à : <https://journals.openedition.org/noesis/7?amp%3Bid=7>
- Beauvais, M. (2012). Des éthiques de la responsabilité pour penser l'évaluation en éducation et en formation. *Empan*, 87(3), 132-139. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-empan-2012-3-page-132-htm>
- Bégin, L. (2011). La compétence éthique en contexte professionnel. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p.105-122). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bibeau, V. (2011). L'éthique et la déontologie dans la fonction publique québécoise : complémentarité ou confusion? *Éthique publique* 13(1), 25-38. Repéré à : <http://ethiquepublique.revues.org/353>
- Billard, J. (1995). L'éthique ou la morale élidée. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 5. Repéré à : <http://journals.openedition.org/ries/4148>
- Bisaillon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 225-232. Repéré à : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1993-v19-n1-rse1854/031610ar.pdf>
- Boisvert, D. (2000). Recherche documentaire et informationnelle. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bouquet, B. (2009). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe, *Vie sociale*, 3(3). Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-3-page-43-htm>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92. Repéré à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1368
- Canto-Sperber, M. et Halpern, C. (2012). Rencontre avec Monique Canto-Sperber. Des valeurs partagées par toutes les cultures. Dans N. Journet (dir.), *La morale. Éthique et sciences humaines* (p. 196-202). Paris : Sciences Humaines Éditions.
- Carreau, F. (2004). Le relativisme des valeurs en éducation : une impasse? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(2), 145-158. Repéré à : <http://mje.mcgill.ca/article/view/8743/6686>

- Chapoulie, J.-M. (1985). Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot. Revue Française de Sociologie, 720-722. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/3321367>
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 53-87). Québec, Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation : l'enseignement, une profession de l'humain. *Revista Interacções*, 21(8), 20-12. Repéré à : <http://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/12/Ethique-et-écriture.pdf>
- Clair, A. (2001). Exister en caractère. Au principe de la vie éthique. *Revue Philosophique de Louvain*, 99(1), 73-98. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_2001_num_99_1_7341
- Colombel, J. (2014). La quête d'une morale impossible. Dans *Le Magazine Littéraire, Jean-Paul Sartre* (p. 69-74). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Cova, F. (2012). La morale est partout. Dans N. Journet (dir.), *La morale. Éthique et sciences humaines* (p. 52-59). Paris : Sciences Humaines Éditions.
- Crubellier M. (1985). Jérôme Mikal-Mi-Mikal, L'Enseignement au Gabon de 1842 à 1920, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Reims. Dans *Histoire de l'éducation*, 26, 121-122. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1985_num_26_1_1345
- De Lescure, E. (2014). Métiers et professions. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 189-192). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- De Waelhens, A. M. A. (1954). Phénoménologie husserlienne et phénoménologie hégélienne. *Revue Philosophique de Louvain. Troisième série, tome 52, 34*, 234-249. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1954_num_52_34_4491
- Demazière, D. (2014). Professionnalisme. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 237-244). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Des Lierres, T. (2003). Réflexion sur la formation continue des enseignants et les technologies de l'information et de la communication. Dans G. Boutin (dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques* (p. 56-81). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Desaulniers, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11. Repéré à : http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Desaulniers_20_3.pdf
- Dessinga, G. K. (2013). Préface. Dans M. Kasongo, *Repenser l'école en Afrique entre Tradition et Modernité* (p. 9-12). Paris : L'Harmattan.
- Dollé, J.-P. (2014). L'être et le néon. Dans *Le Magazine Littéraire, Jean-Paul Sartre* (p. 43-49). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Dosso, F. (2012). Du consensus de cœur au consensus des arguments : la conception de la démocratie chez Rousseau et Habermas. *Hermès, La Revue*, 3(64), 184-190. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2012-3-page-184.htm>

- Dussault, G. (1989). Professionnalisation, éthique et mieux-être collectif. Dans L'éthique professionnelle : réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec, *Cahiers de recherche éthique*, 13, 111-125. Montréal : Fides.
- Enguengh Mintsas, D. R. M. (2003). *L'école au Gabon : la crise du sens*. Repéré à : <http://cahigec.e-monsite.com/pages/espace-libre-propos/l-ecole-au-gabon-la-crise-du-sens.html>
- Enguengh Mintsas, D. R. M. (2006). *La violence contre les jeunes filles en milieu scolaire : exemple de Port-Gentil*. Repéré à : <http://cahigec.e-monsite.com/pages/espace-libre-propos/la-violence-contre-les-jeunes-filles-en-milieu-scolaire-a-port-gentil.html>
- Estivalèzes, M. (2015). Pour la neutralité religieuse des enseignants. Dans Jeffrey, D. (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 155-161). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fauconnier, B. (2014). Sartre et Beauvoir : le dialogue infini. Dans Le Magazine Littéraire, *Jean-Paul Sartre* (p. 19-22). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Fortin, P. (1989). L'éthique et la déontologie : un débat ouvert. Dans L'éthique professionnelle : réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec, *Cahiers de Recherche éthique*, 13, 65-83. Montréal : Fides.
- Galichet, F. (2015). Éthique professionnelle des enseignants : quels référents? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 57-72. Repéré à : http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/20_files/FPEQ-20-04.pdf
- Gaudette, P. (1989). Éthique, morale, déontologie : une question des mots? Dans L'éthique professionnelle : réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec, *Cahiers de recherche éthique*, 13, 23-29. Montréal : Fides.
- Gauthier, C. (2007). L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. *Formation et profession*, 14(2). Repéré à : <http://www.crifpe.ca/formationetprofession/index>
- Georges, F. (2014). La voix de la contestation. Dans Le Magazine Littéraire, *Jean-Paul Sartre* (p. 23-29). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Go, H. L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 77-94. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-1-p-77.htm>
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers et al. (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 191-205). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine : un art entre l'éthique et la déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-60). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : Quelle éthique et quelle déontologie? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 77-93. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-77.htm>

- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35. Repéré à : http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/GohierJutrasDesautels.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2015). Un cadre de référence éthique pour les enseignants : pour des valeurs partagées. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 123-139. Repéré à : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/20_files/FPEQ-20-08.pdf
- Grands-Champs, G. de V. (2002). La dimension éthique de la fonction d'éducateur. Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer* (p.105-124). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Haïdara, B. H. et Adotevi, S. S. (1990). Préface. Dans J. Ki-Zerbo, *Éduquer ou périr* (p. 9-13). Paris : L'Harmattan.
- Hensler, H. (2002). Au carrefour de la recherche et de la pratique : la formation universitaire des enseignants. Dans M. Bru et J. Donnay, *Recherches, pratiques et savoirs* (p. 195-208). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré à : <http://www.cairn.info/recherches-pratiques-et-savoirs-en-éducation-page-195.htm>
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation : Quelles conditions aménager en formation initiale et continue. Dans C. Lessard et al. (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner?* (p. 179-199). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 77-85. Repéré à : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1993-v19-n1-rse1854/031601ar.pdf>
- Hugon, P. (1970). Intégration de l'enseignement africain au développement. *Revue Tiers-Monde*, tome 11, 41, 17-46. Repéré à : www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1970_num_11_41_1682
- Jacquet-Francillon, F. (2005). Louis-Arsène Meunier : une déontologie pour les instituteurs du XIXe siècle. Dans *Les enseignants ont-ils besoin d'une déontologie? Ateliers 33*, Études réunies par Jean-Paul martin (p. 13-21). Lille : Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- Jeffrey, D. (2002). Crise de l'autorité et enseignement. Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer* (p.125-136). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2013b). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession* 21(3), 18-29. Repéré à : http://formation-profession.org/files/numeros/6/v21_n03_189.pdf
- Jeffrey, D. (2013c). Le jugement éthique dans l'évaluation scolaire. Dans J. Morissette et M.-F. Legendre (dir.), *Les enjeux socio-éthiques et sociopolitiques de l'évaluation en éducation* (p.37-58). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Jeffrey, D. (2015a). Laïcité, voile musulman et neutralité de l'État. Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 67-75). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2015b). Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation*. Formation initiale et continue. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jeffrey, D. (2015c). Professionnalisation et éthique des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 111-122. Repéré à : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/20_files/FPEQ-20-07.pdf
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans M. Altet et al., *Formateurs d'enseignants* (p. 247-260). Bruxelles : De Boeck Supérieur. Repéré à : <https://www.cairn.info/formateurs-d-enseignants--9782804138363-p-247.htm>
- Jorro, A. (2011). Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricœur. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Ricœur et la question éducative* (p.156-166). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Jutras, F. (2002). Conférence 601 : Agir en professeur responsable : une question d'éthique au quotidien. *Actes du colloque conjoint APOP-AQPC*. Repéré à : http://www.cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/Jped070109/Jutras_FAgirProfResp.pdf
- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F. (2011). Le professionnalisme : valeur de base de la conduite professionnelle. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p.83-104). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 105-116. Repéré à : <http://rechercheformation.revues.org/1229>
- Kerlan, A. (2011). Paul Ricœur en Kanakie. Un compagnonnage philosophique en éducation. Dans A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 17-38). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kremer-Marietti, A. (2014). L'obsession du désir d'être. Dans Le Magazine Littéraire, *Jean-Paul Sartre* (p. 51-67). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Ladsous J. (2009). De l'éducation populaire à l'éducation spécialisée. *Vie sociale*, 4(4), p. 91-95. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-4-page-91.htm>
- Lafortune, L. (2010). Conditions et répercussions d'un accompagnement pour le développement de compétences professionnelles. Dans L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 67-80). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, L. (1997). Présentation, Traduction et Notes. Dans E. Kant, *Leçons d'éthique*. Paris : Librairie Générale Française.

- Langouet G. (2001). L'école française évolue ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue française de pédagogie*, 137, 47-58. Repéré à : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_137_1_2846
- Lantheaume, F. (2013). La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité? Dans P. Status (dir.), *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (p. 141-150). Paris : L'Harmattan.
- Lasowski, A. W. (2014). Une vie philosophique. Dans Le Magazine Littéraire, *Jean-Paul Sartre* (p. 9-17). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Lauwerier, T. et Akkari, A. (2013). Quelles approches pour réformer le curriculum et l'école en Afrique? Constats et controverses. *Revue africaine de recherche en éducation*, 5, 55-64. Repéré à : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36968>
- Leclerc, C. (2005). Modèles de la profession et formateur d'enseignants : une rencontre incertaine. Dans R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation* (p. 151-171). Paris : L'Harmattan.
- Lelièvre, C. (2006). Les profs, l'école et la sexualité. *Recherche et formation*, 52, 71-77. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1222>
- Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : Le point de vue anglais. *Recherche et Formation*, 6, 55-66. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1989_num_6_1_982
- Lescourret, M.-A. (2006). Emmanuel Levinas (1906-1995) : un philosophe du XX^e Siècle. *Cités*, 25(1), 13-24. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-cites-2006-1-page-13.htm>
- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement : un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif et C. Gauthier, *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 99-111). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard et al. (2004). Les savoirs professionnels des enseignants : comprendre les apports des sciences humaines et sociales. Dans C. Lessard et al., *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner?* (p. 7-30). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Levinas, E. et Malka, S. (1984). Entretien avec Emmanuel Levinas. Dans S. Malka, *Lire Levinas* (p. 103-114). Paris : Les Éditions du Cerf.
- Levinas, E. (1991). De l'être à l'autre. Dans F. Lenoir (dir.), *Le temps de la responsabilité* (p. 243-245). Paris : Fayard.
- Levinas, E. et Saint-Cheron, M. (2006). Pour une philosophie de la sainteté. Dans M. Saint-Cheron, *Entretiens avec Emmanuel Levinas 1992-1994 suivi de Levinas entre philosophie et pensée juive* (p. 21-52). Paris : Librairie Générale Française.
- Levinas, E. et Guwy, F. (2006). L'asymétrie du visage. *Cités*, 25(1), 116-124. Repéré à : http://palimpsestes.fr/textes_philo/levinas/itv86-levinas.pdf

- Levinas, E. et al. (2012). Le paradoxe de la moralité : un entretien avec Emmanuel Levinas. *Philosophie*, 112(1), 12-22. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-philosophie-2012-1-p-12.htm>
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans M. Tardif et C. Gauthier, *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 7-20). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Matari, H. (2011a). L'école postcoloniale et la fabrication du citoyen dans le primaire au Gabon. *Revue gabonaise de recherche en éducation*, 1, 15-37. Paris : L'Harmattan.
- Matari, H. (2011b). De l'état des lieux de la formation et du syndicalisme à la conception du métier d'instituteur. Dans H. Matari et R. F. Quentin De Mongaryas, *École primaire et secondaire au Gabon : État des lieux* (p. 17-125). Paris : L'Harmattan.
- Maubant, P. et Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 7-11. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-7-htm>
- M'Bow, A.-M. (1986). Maïmonide, un guide des égarés. Dans UNESCO, *Le Courrier. Une fenêtre ouverte sur le monde, septembre 1986*, 4-5. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000704/070484fo.pdf>
- Mellouki, M. (2012). Conclusion : La professionnalisation : une nouvelle vulgate ? Dans M. Mellouki et B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (p. 319-338). Paris : L'Harmattan.
- Michel, J. (2012). Les normes déontologiques dans le droit français. Dans J. Czaputowicz (dir.), *L'éthique dans le service public* (p. 63-76). Varsovie : KSAP.
- Mioche, A. (2005). Profession et professionnalisation : quelques travaux sociologiques fondateurs de la notion de profession. Dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 173-182). Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (2006). Éthique et idéologie professionnelles : Apports socio-cliniques. *Recherche et Formation*, 52, 55-60. Repéré à : <http://rechercheformation.revues.org/1216>
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : Déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 53-76. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-53-htm>
- Moreau, D. (2009). Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte de l'éducation : les limites théoriques d'une formation à la réflexivité éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p.179-192). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Moreau, D. (2015). L'éthique professionnelle des enseignants : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 19-38. Repéré à : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/20_files/FPEQ-20-02.pdf

- Morin, E. (2006). Incertitude. *Le Monde des Religions*, 17 (p. 82).
- Moundounga, S. (2010). Allocution de circonstance du Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, Porte-Parole du Gouvernement. Dans Gabon, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation, États Généraux de l'Éducation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi (EGERAFE). *Les Actes Adoptés* (p. 13-20). Libreville, Les 17 et 18 mai 2010.
- Nafissi, O. (2000). Éléments biobibliographiques. Dans Mouillie, J.-M. (dir.), *Sartre et la phénoménologie* (p. 323-330). Fontenay/Saint-Cloud : ENS Éditions.
- Ngambo Fondjo, P. V. (2004). Recentrage des questions éthiques et professionnelles dans les fonctions publiques des pays francophones d'Afrique : Analyse critique de la Méthodologie de la formation et des outils didactiques. Repéré à : <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan020657.pdf>
- Ngoupandé, J.-P. (1995). Crise morale et crise éducative en Afrique subsaharienne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 05, 119-132. Repéré à : <http://journals.openedition.org/ries/4170>
- Nyamba, A. (2005). Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? *Éducation et sociétés*, 16(1), 53-69. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2005-2-p-53.htm>
- Odjele, S. (2011). Quelle éthique ou déontologie chez l'enseignant au troisième millénaire? Dans ENS, *Éthique et déontologie en milieu scolaire et universitaire. Actes du Séminaire de formation du 17 et 18 avril 2008* (p. 87-102). Libreville : ODEM.
- Omodei, C. (2012). Rapport de Synthèse. e-Forum IPEE-UNESCO sur les Codes de conduite des enseignants, 26 novembre au 7 décembre 2012. Repéré à : http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/resources/Rapport_Forum_IPEE_UNESCO_Code_Enseignants2012.pdf
- Ova Allogo, M. R. et Muhimpundu F. (2011). Éthique et déontologie. Dans ENS, *Éthique et déontologie en milieu scolaire et universitaire. Actes du Séminaire de formation du 17 et 18 avril 2008* (65- 86). Libreville : ODEM.
- Paquay, L. (2007). À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes? Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain* (p.57-98). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Parsons T. E. (1939). The Professions and Social Structure. *Social Forces*, 17(4), 457-467. Repéré à : <http://www.jstor.org/stable/2570695>
- Patenaude, J. (1996). Présentation. Dans J. Patenaude et G.A. Legault (dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle, tome 1, codes et comités d'éthique* (p. 11-13). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Paugam, S. (2015). Présentation. Dans E. Durkheim, *Leçons de sociologie*. 6^e édition, 2015. Paris : PUF/Quadrige.
- Peltier, C. (2014). Des systèmes scolaires plus efficaces? *Dans Sciences humaines*, 263. Numéro Spécial : *Éduquer au 21^e siècle*, 40-44. Site web : www.scienceshumaines.com
- Peña Ruiz, H. (1995). École et société : pour une éthique de la liberté. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 05, 95-109. Repéré à : <http://journals.openedition.org/ries/4167>
- Perron, M., C. Lessard et Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-23. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>
- Perrenoud, P. (1994). Responsable, moi? *Éducateur*, 5, 6-9. Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_04.rtf
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? Dans C. Lessard et al. (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner?* (p. 139-157). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Peyret, J.-F. (2014). Contre le marxisme paresseux. Dans *Le Magazine Littéraire*, Jean-Paul Sartre (p. 85-94). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Prairat, E. (2007a). L'orientation déontologique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 95-113. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-95.htm>
- Prairat, E. (2007b). Introduction. Questions éthiques enjeux déontologiques. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 7-17. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-7.htm>
- Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 123-142. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-1-page-123.htm>
- Prairat, E. (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche et formation*, 75, 81-94. Repéré à : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2178>
- Prairat, E. (2015b). L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 91-110. Repéré à : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/20_files/FPEQ-20-06.pdf
- Quentin De Mongaryas, R. F. (2011). L'enseignement secondaire à Libreville : le point de vue des enseignants et des élèves. Dans H. Matari et R. F. Quentin De Mongaryas, *École primaire et secondaire au Gabon : État des lieux* (p. 127-202). Paris : L'Harmattan.
- Quéval, S. (2006). Prairat Eirick-De la déontologie enseignante. *Revue française de pédagogie*, 154, 217-219. Repéré à : <http://rfp.revues.org/2034>
- Rey, B. (2009). Compétence et compétence professionnelle. Autour des mots. *Recherche et formation*, 60, 103-116. Repéré à : <http://rechercheformation.revues.org/756>

- Rey, J.-F. (2005). Déontologie introuvable? Commande institutionnelle et demande de formation dans le champ éducatif. Dans *Les enseignants ont-ils besoin d'une déontologie? Ateliers 33, Études réunies par Jean-Paul martin* (p. 35-40). Lille : Cahiers de la Maison de la Recherche, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- Richter, S. (2012). Il faut savoir passer d'un langage à un autre. Une des dernières interviews d'Emmanuel Levinas en 1992, avec Jacob Golomb et Ephraïm Meïr (inédite en français). *Pardès*, 51(1), 151-165. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-pardes-2012-1-page-151.htm>
- Ricœur, P. (1988). Fondements de l'éthique. *Autres Temps, Les cahiers du christianisme social*, 3, 61-71. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1984_num_3_1_956
- Ricœur, P. (1996). De la morale à l'éthique et aux éthiques. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale, tome 1* (p.689-694). Paris : PUF.
- Sallenave, D. (2014). Faire le con ne suffit pas. Dans *Le Magazine Littéraire, Jean-Paul Sartre* (p. 35-42). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Sané, A. (2006). La valorisation du statut et de la condition enseignante dans les établissements de formation des enseignants en Afrique au sud du Sahara : enjeux et esquisse de stratégies. *Cahiers africains de recherche en éducation*, 5, *Réalités de l'enseignement africain*, 51-73.
- Séailles, A. (2014). Les névroses de la pensée. Dans *Le Magazine Littéraire, Jean-Paul Sartre* (p. 75-83). Paris : Le Magazine Littéraire.
- Senore, D. (2004). *Pour une éthique de l'inspection*. Repéré à : http://probo.free.fr/textes_amis/redefinir_acte_inspection%20d_senore.pdf
- Solignac, P. (2010). Moraliste ou arbitre? Le rôle de l'enseignant dans l'éducation au dialogue. Dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique* (p. 133-151). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Vincent, L.-A. (2013). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes québécoises devant un problème éthique à l'école. *Revue de l'Association Canadienne pour l'Étude de Curriculum*, 1(1), 136-173. Repéré à : <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/article/download/34439/33593>
- Suchaut, B. (2003). La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité. Dans P. Bauchet et P. Germain (dir.), *L'éducation, fondement du développement durable en Afrique. Actes du colloque organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques, Fondation SingerPolignac, 7 novembre 2002* (p. 23-37). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00103613/>
- Tahssain-Gay, L. & Cherre, B. (2012). Le comportement éthique est-il mesurable? Réflexion autour des dilemmes. *Gestion 2000*, 29(5), 15-29. Repéré à : <http://www.cairn.info/revue-gestion-2000-5-page-15.htm>
- Taillefait, A. (2010). *Déontologie des fonctionnaires et principes du service public de l'Éducation Nationale*. Repéré à :

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Bibliographies/ethique/a_taillefait_deontologie_fonct.pdf

- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). Un professionnalisme enseignant avec ou sans ordre professionnel? Dans M. Tardif et C. Gauthier, *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p.1-5). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Towa, M. (1982). Les conflits entre traditionalismes: recherche d'une solution. Dans *La philosophie en Afrique, Recherche, Pédagogie et Culture*, 56, 31-36. Paris : AUDECAM.
- Tremblay, J. (1989). Présentation. Dans *L'éthique professionnelle : réalités du présent et perspectives d'avenir au Québec, Cahiers de recherche éthique*, 13, 5-9. Montréal : Fides.
- Tricot, J. (1990). Introduction, notes et index. Dans Aristote, *Éthique à Nicomaque*. Septième tirage. Paris : Librairie Philosophique J. VRIN.
- Van Der Maren, J.-M. (1980). De la recherche universitaire en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(1), 3-19. Repéré à : <http://id.erudit.org/iderudit/900264ar>
- Verdier, P. (1999). Morale, éthique, déontologie et droit. *Les Cahiers de l'Actif*, 276/277, 17-30. Dossier : *Éthique et Déontologie : implications pour les personnels*. Repéré à : http://www.actif-online.com/fichiers/articles/art_verdier_276_277.pdf
- Versailles, A. (2002). L'éducation comme levier de compréhension et de contagion du développement durable. *VertigO-la revue électronique en science de l'environnement*, 3(3). Repéré à : <http://journals.openedition.org/vertigo/4183>
- Wittorski, R. (2005a). Introduction. Enjeux et débats autour de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation* (p. 7-20). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005b). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *Formation, travail et professionnalisation* (p. 7-20). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-240). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Zorn, J.-F. (1984). Que faire de la crise du tiers-mondisme ? *Autres Temps. Les cahiers du christianisme social*, 3, 18-26. Repéré à : www.persee.fr/doc/chris_0753-2776_1984_num_3_1_950

C. Thèses et Mémoires

- Demba, J. J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse (Ph. D), Université Laval. Québec : Université Laval.
- Mikal-Mi-Mikal, J. (1983). *L'enseignement au Gabon de 1842 à 1920*. Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de Reims, France. Inédite.

Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*. Thèse (de doctorat), Université de Nantes. Lille : Atelier national de reproduction de Thèse.

Ognaligui, H. (1999). *Attributions des enseignants gabonais à propos du rendement scolaire des élèves du primaire*. Mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M. A.)

D. Documents d'archives nationaux, internationaux et autres

Antonowicz, L. (2010). *Trop souvent en silence. Un rapport sur la violence en milieu scolaire en Afrique de l'ouest et du centre*. 1^{ère} édition. Repéré à : https://www.unicef.org/wcaro/Trop_souvent_en_silence_Rapport.pdf

Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB, 2005). *Code de déontologie*. Repéré à : http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/America/Canada/Canada_New_Brunswick_FR.pdf

Bancel, D. (1989). *Rapport du Recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Le 10 octobre 1989*. Repéré à : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/894185300.pdf>

Benabdallah, H. (2010). *Les violences de genre comme facteur de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne francophone. Rapport final sur les violences de genre en milieu scolaire*. Repéré à : http://www.cered-gl.org/autre_textes/violence_en_milieu_scolaire.pdf

BIT (1991). *Les normes internationales du travail et les enseignants*. Première édition. Repéré à : http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1990/90B09_246_fren.pdf

Bourgonje, P. et Tromp, R. (IE et Oxfam Novib, 2011). *Des éducateurs de qualité: étude internationale des compétences et des normes régissant la profession enseignante*. Paris : UNESCO. Repéré à : <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Quality%20Ed%20Study%20FR.PDF>

Centre Canadien de Gestion (CCG, 1996/2000). *Des solides assises. Rapport du groupe de travail sur les valeurs et l'éthique dans la Fonction Publique*. Repéré à : <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SC94-72-1996F.pdf>

CIE/CRI (1960). *Le colonialisme et l'éducation en Afrique. Rapport de la Commission de Recherches et d'Information*. Pays-Bas : Secrétariat de Coordination des Unions Nationales d'Étudiants.

Code britannique de la Fonction Publique. Dans CCG (1996/2007). *Des solides assises, Annexe 3* (p.85-87). Repéré à : <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SC94-72-1996F.pdf>

Gabon, Ministère de l'Éducation Nationale (1983). *Compte rendu des États Généraux de l'Éducation et de la Formation*. Libreville, Les 17 et 23 mars 1983.

- Gabon, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (1990). *Rapport national sur le système éducatif gabonais*. Paris : UNESCO. Repéré à : http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/Gabon/nr_mf_go_1990_f.pdf
- Gabon, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (2010). États Généraux de l'Éducation, de la Recherche et de l'Adéquation Formation-Emploi (EGERAFE). *Les Actes Adoptés*. Libreville, Les 17 et 18 mai 2010.
- Gabon, Ministère du Budget, des Comptes Publics et de la Fonction Publique, chargé de la Réforme de l'État (2011). *Recueil des textes législatifs et réglementaire en matière de Fonction Publique*. Libreville : Centre de la Documentation.
- Gabon (2013). *Les cahiers de l'émergence. L'éducation au Gabon*. Repéré à : <http://docplayer.fr/19779377-Les-cahiers-de-l-emergence-l-education-au-gabon.html>
- Gabon (2015). *Examen national 2015 de l'Éducation pour tous*. Paris : UNESCO. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231078f.pdf>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (COFPE, 2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- Internationale de l'Éducation (IE, 2004). *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle*. Repéré à : http://accrs.ei-ie.org/wp-content/uploads/2014/11/EI-Declaration-on-Professional-Ethics_fra.pdf
- Les archives de DISCAS. *Un Code d'éthique réciproque pour l'enseignant et son superviseur*. Repéré à : <http://www.csrn.qc.ca/discas/supervision/codeEthique.html>
- Nations Unies (1996). *Code international de conduite des agents de la Fonction Publique*. Repéré à : http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/51/59
- Nations Unies et CAFRAD (2001). *La Charte de la Fonction Publique [en Afrique]*. Repéré à : <http://www.droit-afrique.com/upload/doc/autres-organisations-africaines/Afrique-Charte-fonction-publique-Africaine.pdf>
- Nations Unies et Bureau Régional pour l'Afrique (2001). *L'éthique de la Fonction Publique en Afrique, 1*. Repéré à : <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan001698.pdf>
- Nations Unies et Bureau Régional pour l'Afrique (2002). *L'éthique de la Fonction Publique en Afrique, 2*. Repéré à : <https://publicadministration.un.org/publications/content/PDFs/E-Library%20Archives/2001%20L'ethique%20de%20la%20fonction%20publique%20en%20Afrique.%20Vol.%202.pdf>

- OIT et UNESCO (1966). *Recommandation concernant la condition enseignante*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495f.pdf>
- OIT (2012). *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante*. Repéré à : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187794.pdf
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2006). *Livret Un. L'étude des cas à l'intention des éducateurs. Édition révisée*. Ontario : OEEO. Repéré à : https://www.oeeo.ca/-/media/PDF/Standards%20in%20Practice%20Booklet%201%20Casework%20Inquiry%20for%20Educators/FR/book1_f.pdf
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2009). *Normes de déontologie de la profession enseignante et Normes d'exercice de la profession enseignante*. Repéré à : https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/standards_flyer_f.pdf
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2016). *Fiche de carrière à l'intention des enseignants formés à l'étranger*. Ontario : OEEO. Repéré à : http://www.ontarioimmigration.ca/prodconsum/groups/csc/@oipp/documents/document/oitea_cm.pdf
- Poisson, M. (2011). *Lignes directrices sur la conception et l'utilisation efficace de codes de conduite des enseignants*. Paris : UNESCO. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185010F.pdf>
- Union Africaine (UA, 2011). *Charte africaine sur les valeurs et les principes du service public et de l'administration*. Repéré à : <http://www.peaceau.org/uploads/charte-africaine-sur-les-valeurs-et-les-principes-du-service-public-et-de-l-administration-fr.pdf>
- UNESCO (2008). *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997)*. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495f.pdf>
- République du Cameroun, Le Premier Ministre, Chef du Gouvernement (CDASER, 2001). *Décret portant code de déontologie des agents exerçant dans les secteurs de l'enseignement et de la recherche*. Repéré à : <http://workspace.unpan.org/sites/Internet/Documents/UNPAN039428.pdf>

ANNEXE 1. Principales sources normatives consultées

A. Ouvrages majeurs de référence

Par degré de déontologisation spécifique :

Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF éditeur.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants?* Bruxelles : De Boeck Éducation.

Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*. Yaoundé : Presses Universitaires d'Afrique.

Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

B. Lois gabonaises et documentation nationale officielle

Par ordre d'ancienneté :

Loi 16/66 du 9 août 1966 portant organisation générale de l'Enseignement dans la République du Gabon.

Loi 3/88 du 31 juillet 1990 fixant les conditions générales d'emploi des agents contractuels de l'État.

Loi 8/91 du 26 septembre 1991 portant Statut Général des Fonctionnaires.

Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant les Statuts Particuliers des Fonctionnaires du Secteur Éducation.

Loi 18/92 du 18 mai 1993 fixant les Conditions de Constitution et le Fonctionnement des Organisations Syndicales.

Ordonnance 4/97 du 21 août 1997 portant modification de certains articles de la Loi 20/92 du 8 mars 1993 fixant les Statuts Particuliers des fonctionnaires du Secteur Éducation.

Loi 1/2005 du 4 février 2005 portant Statut Général de la Fonction Publique.

Loi 14/2005 du 8 août 2005 portant Code de Déontologie de la Fonction Publique.

Loi 21/2011 du 14 février 2012 portant Orientation générale de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche.

Ordonnance 13/2015 du 16 juillet 2015 portant modification et suppression de certaines dispositions de la Loi 1/2005 du 4 février 2005 portant Statut Général de la Fonction Publique.

C. Documentation internationale

Par ordre alphabétique :

- BIT (1991). *Les normes internationales du travail et les enseignants. Première édition. Genève : Bureau International du Travail.* Repéré à : http://staging.ilo.org/public/libdoc/ilo/1990/90B09_246_fren.pdf
- Internationale de l'Éducation (IE, 2004). *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle.* Repéré à : http://accrs.ei-ie.org/wp-content/uploads/2014/11/EI-Declaration-on-Professional-Ethics_fra.pdf
- Nations Unies (1996). *Code international de conduite des agents de la Fonction Publique.* Repéré à : http://www.un.org/fr/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/51/59
- Nations Unies et CAFRAD (2001). *La Charte de la Fonction Publique en Afrique.* Repéré à : <http://www.droit-afrique.com/upload/doc/autres-organisations-africaines/Afrique-Charte-fonction-publique-Africaine.pdf>
- Nations Unies et Bureau Régional pour l'Afrique (2001). *L'éthique de la Fonction Publique en Afrique, 1.* Repéré à : <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan001698.pdf>
- Nations Unies et Bureau Régional pour l'Afrique (2002). *L'éthique de la Fonction Publique en Afrique, 2.* Repéré à : <https://publicadministration.un.org/publications/content/PDFs/E-Library%20Archives/2001%20L'ethique%20de%20la%20fonction%20publique%20en%20Afrique.%20Vol.%202.pdf>
- OIT (2012). *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession enseignante.* Genève : BIT. Repéré à : http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/publication/wcms_187794.pdf
- Poisson, M. (2011). *Lignes directrices sur la conception et l'utilisation efficace de codes de conduite des enseignants.* Paris : UNESCO. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001850/185010F.pdf>
- Union Africaine (UA, 2011). *Charte africaine sur les valeurs et les principes du service public et de l'administration.* Repéré à : <http://www.peaceau.org/uploads/charte-africaine-sur-les-valeurs-et-les-principes-du-service-public-et-de-l-administration-fr.pdf>
- UNESCO (2008). *Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant (1966) et Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur (1997).* Paris : UNESCO. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495f.pdf>

D. Documentation spécifique à certaines régions du monde et autre

Par ordre alphabétique :

- Association des enseignantes et des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick (AEFNB, 2005). *Code de déontologie.* Repéré à : http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/America/Canada/Canada_New_Brunswick_FR.pdf

- Centre Canadien de Gestion (CCG, 1996/2000). *Des solides assises. Rapport du groupe de travail sur les valeurs et l'éthique dans la Fonction Publique*. Repéré à : <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SC94-72-1996F.pdf>
- Code britannique de la Fonction Publique. Dans CCG (1996/2000) *Des solides assises, Annexe 3*, (p.85-87). Repéré à : <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SC94-72-1996F.pdf>
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Avis* préparé par Joce-Lyne Biron. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf
- Les archives de DISCAS (1987-2006). *Un Code d'éthique réciproque pour l'enseignant et son superviseur*. Repéré à : <http://www.csrn.qc.ca/discas/supervision/codeEthique.html>
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2009). *Normes de déontologie de la profession enseignante et Normes d'exercice de la profession enseignante*. Repéré à : https://www.oct.ca/-/media/PDF/Standards%20Poster/standards_flyer_f.pdf
- République du Cameroun, Le Premier Ministre, Chef du Gouvernement (CDASER, 2001). *Décret portant code de déontologie des agents exerçant dans les secteurs de l'enseignement et de la recherche*. Repéré à : <http://workspace.unpan.org/sites/Internet/Documents/UNPAN039428.pdf>

ANNEXE 2. Les recommandations

I. L'encadrement pédagogique du second degré : pour un professionnalisme collectif

Si l'inspection n'a pas bonne presse (Senore, 2004), ce n'est certainement pas à nous de le démentir. Cependant nous n'irons pas jusqu'à affirmer que l'encadrement pédagogique du second degré au Gabon est une pratique artificielle et inefficace. Il revient aux Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques de défendre leur corps. Nous recommandons de rompre avec des pratiques désuètes appelées missions pédagogiques ²⁴³ inaugurées par Napoléon 1^{er} et instituées en 1835 par François Guizot. C'est lui, Ministre de l'Instruction Publique, qui crée un corps d'inspecteur. Si conseiller et encadrer peut encore avoir du sens aujourd'hui, former puis surveiller un enseignant est une attitude paternaliste et infantilisante qui ne mesure pas la complexité de la profession enseignante : un métier de la relation où la compétence s'exprime en situation. Il faut sortir des vieux schémas hérités d'un État-enseignant inspiré par Jules Ferry (1832-1893) et où l'enseignant joue le rôle de simple exécutant : un instrument au service des idéaux de la République. Ce temps-là doit être dépassé. L'enseignant gabonais ne peut pas continuellement demeurer dans la condition de hussard noir de la République²⁴⁴. Un esprit de dévouement obscur est désormais intolérable dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement au Gabon.

Dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement au Gabon, ce dont tout enseignant a de plus en plus besoin c'est d'une autonomie professionnelle accrue. Il doit pouvoir librement exercer sa profession, mettre en pratique ce qu'il aurait appris en formation. Le professionnalisme collectif auquel nous invitons le personnel d'encadrement du second degré gabonais consiste à rompre avec un professionnalisme d'en haut, par le haut (Demazière, 2014). Un professionnalisme

²⁴³ Nous pensons là aux fameuses « inspections pédagogiques » et aux « pseudo-visites de classes ». Comment peut-on sérieusement prétendre évaluer le travail d'un enseignant en situation-classe quand on sait que l'acte éducatif est fait d'une grande part d'imprévu? Qu'est-ce que l'on évalue exactement : l'enseignant, l'élève, le travail de l'enseignant ou les résultats de l'élève? En fait, il faut avoir le courage de dire que le travail de l'inspecteur et celui du conseiller pédagogique consistent surtout à vérifier que l'enseignant se borne à respecter le programme scolaire et toutes les autres recommandations officielles. Pour le reste c'est-à-dire connaissance du champ disciplinaire et maîtrise des savoirs pour enseigner, il faut bien commencer par douter de la formation du collègue. Auquel cas, c'est simple : pensons à former à l'enseignement. Les inspections pédagogiques et visites de classes ne peuvent pas se substituer à une formation à l'enseignement digne de ce nom. Ce n'est pas une panacée à toute incompétence possible. Mais, c'est le point de départ de toute expertise. La compétence commence avec une formation rigoureuse à la pratique du métier.

²⁴⁴ C'est à [Charles Péguy](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Péguy) (1873-1914) que revient la paternité de l'expression hussards noirs à l'usage des enseignants dans L'Argent en 1913 lorsqu'il parle de ses souvenirs d'écolier en culotte courte à l'école primaire annexe de l'École normale de garçons d'Orléans qu'il fréquenta de 1879 à 1885. École annexe où venaient enseigner, en uniformes noirs, les Élèves maîtres en formation professionnelle. cf. https://fr.wikipedia.org/wiki/Hussard_noir

qui n'est pas du tout maîtrisé par le groupe de l'intérieur. C'est un type de professionnalisme qui sort du cadre de l'autocontrôle et vise à déposséder les professionnels de leur autonomie dans et sur le travail. L'enjeu est un pilotage serré de l'activité caractérisé par des contrôles hiérarchiques au détriment des régulations collégiales. L'encadrement dit pédagogique devient ainsi un instrument au service, non plus de la corporation en tant que telle, mais des gouvernants qui veulent à tout prix avoir le monopole de l'activité enseignante tel qu'hérité de l'école républicaine. Or, l'État gabonais doit désormais apprendre à faire confiance aux enseignants que très souvent lui-même forme. Leur évaluation peut et doit se faire dans le cadre d'un professionnalisme collectif²⁴⁵.

Le professionnalisme collectif que nous appelons de tous nos vœux devrait conduire l'État gabonais à sortir de la défiance vis-à-vis des enseignants et rendre effective une autonomie réelle de l'enseignement sur le territoire national. Nous recommandons une éthique partagée entre encadreurs dits pédagogiques et enseignants experts. Cela devrait s'appuyer sur un cadre commun des valeurs et des normes professionnelles. Sur ce, le professionnalisme collectif que nous soutenons devrait déboucher sur la fin de la « Gendarmerie intellectuelle » instituée dans l'école gabonaise depuis la fin du colonialisme visible en Afrique. Nous visons, par-dessus tout, un corps enseignant gabonais véritablement constitué et unifié. En tant que tel, encadreurs dits pédagogiques et enseignants experts devraient travailler ensemble et non plus l'un face à l'autre, comme s'ils n'appartenaient pas tous à un corps unique. S'inspirant de Desaulniers et Jutras (2016, p. 177), le travail des encadreurs dits pédagogiques et des enseignants experts comme corps constitué et unifié consisterait à :

a) Définir l'identité professionnelle du corps enseignant gabonais

Préciser la nature de ce qui peut éventuellement constituer une expertise propre à la profession enseignante au Gabon. Fonder un savoir technique qui la distinguerait des autres interventions sociales qui n'hésitent pas souvent à se prendre systématiquement pour de l'enseignement, simplement parce qu'il y a partage d'informations, d'un certain savoir ou d'un savoir-faire à un public constitué. On précisera en quoi par exemple un enseignant expert se distingue d'un éducateur spécialisé ou d'un instructeur de l'armée.

b) Partager des valeurs et des normes professionnelles communes.

Décider ensemble, d'un commun accord et entre membres d'un même corps, de ce qui pourrait être promu au titre de valeurs de référence de l'enseignant gabonais et tenu par la suite pour règles

²⁴⁵ On pourrait par exemple instituer un stage de perfectionnement professionnel obligatoire pour toutes celles ou tous ceux des enseignantes et des enseignants qui aimeraient changer d'échelons ou monter en grade, en lieu et place d'une note administrative ou d'une note d'inspection.

d'exercice de la profession enseignante au Gabon. Un espace communautaire devrait alors être organisé à l'occasion en vue d'entériner ce qui va être retenu comme valeurs et normes professionnelles à partager. Il pourrait s'agir d'un Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants gabonais, d'un Code de déontologie de la profession enseignante au Gabon, d'un Cadre de référence éthique de l'enseignement gabonais ou tout autre. La décision définitive doit être discutée entre pairs et non plus au sommet de l'État entre encadreurs pédagogiques d'État et politiciens.

c) Intégrer les jeunes collègues ou stagiaires.

Incorporer progressivement ceux qui entrent dans la profession en leur offrant un encadrement professionnel en phase avec les réalités du terrain et conforme aux valeurs et normes partagées par tous au sein d'un même corps. Indiquer au stagiaire la pertinence de demeurer un corps, la nécessité de travailler à préciser et sauvegarder une expertise-enseignante, ainsi que le serait une expertise médicale, juridique, architecturale ou autre.

d) Faire connaître à divers publics l'expertise-enseignante et sa pertinence sociale.

Il s'agira essentiellement de rehausser l'éclat de la profession enseignante au Gabon en allant en guerre contre certains préjugés qui rabaisent l'exercice du métier. On pourra ainsi protéger l'expertise-enseignante en s'attaquant à tous ceux qui pensent que l'enseignement est une simple occupation à laquelle quiconque connaît peut s'adonner à ses heures perdues. De même que l'on montrera en quoi l'enseignement, au cœur du progrès scientifique et social, constitue un levier fondamental pour le développement tous azimuts d'un pays.

Contre des inspections dites pédagogiques et des visites de classes sur commande, nous devons parvenir à un système éducatif gabonais bâti sur une confiance accrue envers les enseignants. Ces derniers doivent jouir d'une liberté pédagogique réelle et importante. Contre le modèle charismatique d'un inspecteur qui entend juger des personnes; contre le modèle techniciste d'un inspecteur qui sait ce qui doit être enseigné et s'attend à ce que cela soit lui textuellement restitué; nous soutenons le modèle éthique d'une inspection fondée sur un cadre de référence éthique où l'enseignant compte et où son travail est reconnu comme nécessaire. Nous ne proposons pas une éthique de l'inspection ainsi que le fait Senore (2000). Nous pensons que l'enseignement comme profession peut très bien se passer des inspections d'État pour une évaluation par les pairs. L'inspection a été supprimée en Finlande. Pourtant cela n'a pas empêché PISA en 2000 d'ériger la petite Finlande au rang d'Éden éducatif (Peltier, 2014, p. 44).

Même s'il est légitime pour nous de rester dans la logique de soupçon par rapport aux enquêtes PISA, nous soutenons tout de même que l'école gabonaise gagnerait à se défaire des inspections pédagogiques qui ne servent en réalité qu'à maintenir l'enseignant dans une servitude involontaire. Elle doit elle-même se créer sa propre voie en mettant véritablement un terme à un assujettissement sans réserve aux contradictions de l'école républicaine. Il faut sortir du sanctuaire. Des inspections d'État et des visites de classes pour plaire, dans une école de plus en plus mondialisée, appartiennent surtout à un autre âge. À l'heure du multimédia, il faut des femmes et des hommes formés à l'enseignement et professionnellement autonomes. La supériorité hiérarchique de l'inspecteur ou du conseiller pédagogique face à l'enseignant doit se défaire de l'incantation habituelle et rester dans le schéma d'une éthique de la discussion entre des professionnelles et des professionnels d'un même corps. C'est dans cette optique de l'effectivité d'une autonomie professionnelle du corps enseignant que nous pensons qu'une autorégulation de la profession enseignante au Gabon et une évaluation par les pairs vaudraient mieux que des inspections et des visites de classes dont les enjeux sont souvent moins perceptibles pour ne pas dire ailleurs.

Les deux fonctions essentielles²⁴⁶ que remplit traditionnellement l'évaluation des enseignants peuvent et doivent être organisées par les enseignants eux-mêmes au sein d'un même corps. C'est ce qu'une autonomie professionnelle réelle en enseignement devrait promouvoir. La responsabilisation des enseignants, leur progression dans la carrière; renforcer le perfectionnement professionnel, améliorer l'enseignement et l'apprentissage : tout cela peut et doit se faire dans le cadre d'une éthique partagée. Pour accorder du crédit à l'expertise-enseignant, c'est d'un corps enseignant véritablement constitué et unifié dont a besoin le Gabon. Pour passer à un échelon supérieur, une évaluation par les pairs est plus proche de la réalité que la note d'une inspection qui tient habituellement compte d'une situation d'enseignement somme toute singulière. À ce sujet, il serait visiblement intéressant de rappeler ce que prescrit *La Recommandation OIT/UNESCO concernant la condition du personnel enseignant* (1966) :

Dans l'exercice de ses fonctions, le corps enseignant devrait jouir des franchises universitaires. Les enseignants étant particulièrement qualifiés pour juger des auxiliaires et des méthodes d'enseignement les mieux adaptées à leurs élèves, ce sont eux qui devraient jouer le rôle essentiel dans le choix et la mise au point du matériel d'enseignement, le choix des manuels et l'application des méthodes pédagogiques,

²⁴⁶ Selon l'OIT (2012), les deux fonctions essentielles de l'évaluation de l'enseignant sont :

1. Veiller à ce que les objectifs en matière de responsabilisation et de carrière soient atteints.
2. Promouvoir le développement professionnel positif des enseignants de façon à atteindre les objectifs en matière de perfectionnement professionnel et d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (p. 98-99).

dans le cadre des programmes approuvés et avec le concours des autorités scolaires (VIII. 61).

Lorsque l'on parle de franchises universitaires comme fondement de l'exercice de la profession enseignante; nous nous demandons bien là où peut en toute objectivité se situer exactement une inspection pédagogique ou une visite de classe. Au contraire, cela suppose d'emblée la liberté académique. Une liberté acquise depuis l'avènement des premières Universités au XIII^e siècle dont les professionnels étaient avant tout des « professeurs », donc des enseignants. Ce qui signifie à la base que tout enseignant devrait normalement bénéficier d'une réelle autonomie professionnelle lui permettant de travailler librement c'est-à-dire sans pression d'où qu'elle vienne. L'enseignement est : « Une profession qui exige des enseignants non seulement des connaissances approfondies et des compétences particulières, acquises et entretenues au prix des études rigoureuses et continues, mais aussi un sens des responsabilités personnelles et collectives qu'ils assument pour l'éducation et le bien-être des élèves dont ils ont la charge » (OIT/UNESCO, 1966, III.6). Comment alors surveiller et punir des femmes et des hommes qui ne demandent qu'à mettre en pratique ce qu'elles et ils ont durement acquis en formation? Pourquoi imposer une inspection dite pédagogique ou une visite de classe à une professionnelle ou à un professionnel de l'enseignement?

À moins que l'on puisse s'autoriser à douter de la formation en enseignement dispensée dans les institutions habilitées, une inspection pédagogique et une visite de classe manquent complètement de cohérence. En effet, si les enseignants sont « particulièrement qualifiés », on inspecte ou on visite quoi exactement? Que les enseignants exécutent bel et bien les programmes scolaires, s'acharnent à exécuter aveuglément les différentes recommandations officielles? Que peut authentiquement un inspecteur ou un conseiller pédagogique face à un univers instable de la connaissance et où l'application du savoir n'est pas souvent de l'ordre de l'algorithme? Ce dont a besoin l'enseignement au Gabon, c'est d'un cadre autonome d'autorégulation auquel tous les enseignants adhèrent et rendent régulièrement des comptes en cas de manquements graves à la profession et par rapport aux élèves. Il serait incohérent de former des femmes et des hommes pour douter de leur expertise plus tard. Le professionnalisme collectif devrait parvenir à rectifier une telle anomalie professionnelle dans le métier d'enseignant en République gabonaise.

Les encadreurs dits pédagogiques et les enseignants devraient logiquement appartenir à un même corps : le corps enseignant. Dès cet instant, la régulation proviendrait de l'intérieur et devrait se faire à partir d'une éthique partagée pour une meilleure efficacité du service public et une éducation de qualité. L'enseignement ne se réduit pas à un acte individuel, isolé et de simple exécution. L'enseignant gabonais ne devrait pas se contenter de jouer le rôle d'exécutant dans un système

scolaire très bureaucratisé, balisé par des inspections pédagogiques et des visites de classes. Il faut rompre avec un encadrement pédagogique autosuffisant et tout-puissant pour rentrer enfin dans un professionnalisme collectif qui devrait permettre un contre-discours à l'intérieur d'un même corps. Entre : « Renforcer le caractère d'exécutant de l'enseignant au moyen d'une plus grande uniformisation des programmes, de la pédagogie, des processus d'évaluation, et en ce sens techniciser l'enseignement; ou miser sur l'investissement et le développement professionnel pour permettre au personnel enseignant d'exercer une véritable responsabilité à l'égard des résultats éducatifs » (Bisailon, 1993, p. 227); il est évident que la logique de simple exécutant est contre-productive. Un système éducatif de qualité devrait pouvoir faire confiance à ses enseignants en les responsabilisant un peu plus. Comment être légitimement comptable de l'échec scolaire d'un élève quand on sait que les programmes scolaires et toute autre recommandation officielle sont pensés en amont et que le rôle des encadreurs dits pédagogiques est de veiller à leur stricte application?

Le professionnalisme collectif a l'avantage de rendre autonomes tous les praticiens et de servir la collégialité comme norme de base en théorie et en pratique : les décisions qui engagent l'école ne sont plus prises en vase clos (COFPE (2004, p. 14). Une organisation interne dont l'objectif est de cultiver l'autonomie professionnelle et de veiller à la qualité du service public devrait constituer le fondement d'un tel projet. C'est ce que l'on pourrait éventuellement retenir de ces quatre dimensions du professionnalisme collectif qu'évoque Bisailon (1993, p. 228-231) :

- Le partenariat dans une tâche collective;
- L'entraide professionnelle;
- La participation au projet d'établissement;
- Une éthique du service public

Les rapports entre encadreurs dits pédagogiques et enseignants gabonais au secondaire devraient normalement être pensés à partir de ces quatre dimensions. Ainsi, les relations militaires de chef et de subordonné céderaient leur place à un professionnalisme qui tient compte d'une expertise unique et partagée : enseigner au secondaire gabonais. Un encadrement pédagogique véritable implique un dialogue : une discussion sans complaisance aucune où, sous le sceau du « voile de l'ignorance », enseignants et personnel d'encadrement discutent aisément, de manière décomplexée. Une inspection dite pédagogique et une visite de classe devraient être structurées sur la base d'un professionnalisme qui priorise la compétence comme capacité à :

- Soutenir ce que l'on énonce;

- Expliquer ses choix pédagogiques;
- Rendre compte de ses actes.

Il ne devrait plus s'agir d'une lutte entre individus, d'un règlement de comptes, d'une occasion de montrer qui est le chef. Le chef, c'est l'expertise enseignante et non les titres d'inspecteur et conseiller pédagogique. Pour un professionnalisme collectif, c'est privilégier un échange franc où l'expertise professionnelle d'enseignement et l'expertise professionnelle d'encadrement ou de leadership (Bisaillon, 1993) s'harmonisent en une expertise unique et partagée dont la seule finalité est la réussite scolaire et éducative de l'élève. Les chefs d'établissements du secondaire gabonais devraient d'ailleurs eux aussi parvenir à favoriser l'émergence d'un tel type de professionnalisme dans leurs établissements scolaires respectifs. Autrement dit, cultiver régulièrement la prise de la parole des enseignants au sujet du projet d'établissement voire de la chose scolaire. Pour y parvenir, nous invitons ces derniers à une formation préalable, au lieu de se contenter d'être simplement des bons petits²⁴⁷ au service du bon grand. C'est notre seconde et dernière recommandation visant à sortir l'école gabonaise de la sanctuarisation pour la professionnalisation.

II. Les chefs d'établissements d'enseignement secondaire gabonais : pour la fin des *traders carriéristes*

Notre recommandation concernant les chefs d'établissements d'enseignement secondaire rentre dans le cadre de ce que prescrit le *Manuel des bonnes pratiques en matière de ressources humaines dans la profession* (OIT, 2012) : « Même si traditionnellement les chefs d'établissement sont issus des rangs des enseignants expérimentés, il faut qu'ils soient formés à la gestion, qu'ils soient évalués et qu'ils bénéficient de possibilités de perfectionnement professionnel permanent pour pouvoir fournir aux enseignants le soutien et l'orientation dont ils ont besoin » (p. 48). Un système éducatif qui se veut compétitif devrait également se préoccuper de la qualité de celles ou ceux qui dirigent ses établissements d'enseignement. De la compétence de ces différentes personnes, de leur capacité à gérer au quotidien dépend en grande partie l'engouement pour le professionnalisme des enseignants. Un chef d'établissement incompetent ou nommé sur des bases floues ne pourra pas asseoir son autorité. Il aura tendance à se faire autoritariste pour masquer son incompetence, son

²⁴⁷ C'est l'expression consacrée pour désigner tout agent public de l'État nommé à un poste de responsabilité dans l'administration gabonaise par la seule volonté d'un homme : le « grand » ou le « bon grand ». Celui-ci est souvent une haute personnalité de la sphère décisionnelle ou une autorité politique de sa région, de son appartenance ethnique, de son village, de sa religion, de son obédience occulte, etc. Parfois, la compétence et le profil approprié ne sont même pas pris en compte dans la nomination.

D'où notre recommandation de former les chefs d'établissements d'enseignement secondaire au Gabon. Ils gagneraient en autonomie, au lieu d'être des femmes et des hommes condamnés à une allégeance macabre, infâme et déshonorante à la limite.

incapacité à gérer correctement le rapport aux enseignants. Ce qui n'est pas de nature à encourager la poursuite du travail bien fait.

Il convient donc de changer nos modes de désignation des chefs d'établissements d'enseignement du secondaire gabonais. Si certains ont exceptionnellement réussi par l'abnégation au travail et la conscience professionnelle; beaucoup aussi ont été débarqués pour n'avoir pas pu jouer le jeu du pouvoir, nonobstant leur quête du professionnalisme. Par conséquent, au lieu d'avoir des principaux des collèges et des proviseurs des lycées surendettés du point de vue de leur nomination, une formation à la spécialité de chef d'établissement dans les métiers de l'éducation au Gabon devrait être instituée. Ainsi, la sélection et la promotion des chefs d'établissements d'enseignement secondaire au Gabon n'obéiraient plus à une logique clientéliste dont les critères tiennent rarement compte des qualifications et du mérite. Un chef d'établissement qui a les mains liées ne pourra assurément pas décider librement. Il n'est d'ailleurs pas exclu qu'il trafique les résultats scolaires pour plaire. Que dire de certains qui sont parfois obligés de servir de base arrière pour un potentiel électoral de l'autorité politique du coin? Finalement, comment peut-on réellement parvenir à un système éducatif gabonais de qualité avec des chefs d'établissements secondaires qui ne peuvent aucunement opposer une fin de non-recevoir à des décisions parfois incohérentes d'un point de vue pédagogique, sous peine d'être débarqué au prochain conseil de ministres?

En vérité, un chef d'établissement qui se bat pour s'accrocher *ad vitam aeternam* à un poste de direction n'aura pas vraiment à cœur le rayonnement du système éducatif. Habituellement, il croit que sa tâche consiste à travailler pour se maintenir à la tête de l'établissement et d'en faire carrière, comme si être principal et proviseur serait devenu une profession à part entière au Gabon. Le mérite importe moins. Ce qui est prioritaire, c'est le culte de la personnalité que l'on doit absolument vouer à son parrain comme s'il s'agissait d'une mafia organisée. Si un tel culte n'est d'ailleurs pas rendu, ainsi qu'il se doit, il est évident que malgré une compétence avérée, la décision de reconduction au poste de chef d'établissement au prochain conseil des ministres ne sera pas entérinée. Alors, comment peut-on sérieusement envisager une école gabonaise de pointe avec des directions d'établissements qui sont à la solde des parrainages tous azimuts et qui joue le jeu du pouvoir? Tellement préoccupés par leur prochaine reconduction au poste de direction, certains chefs d'établissements scolaires n'hésitent pas à tremper dans des attitudes non éthiques comme l'achat des épreuves aux différents examens nationaux, soudoyer les membres du jury d'examen voire carrément corrompre les secrétariats du BEPC ou du Baccalauréat.

À la fin, on a les résultats escomptés : les pourcentages de réussite sont gonflés et le chef d'établissement est reconduit. Mais, à qui profite vraiment une telle mascarade scolaire? On se plaint du niveau scolaire qui baisse sans cesse sur le plan national. Pourtant, à ce qui semble, on ne fait rien pour que les directions d'établissements soient entre les mains des plus compétents et non des plus soumis. Un chef d'établissement scolaire pris dans un vaste réseau d'allégeances ne pourra jamais objectivement décider par lui-même. Un système éducatif ne peut pas prétendre à la performance dans des conditions de surendettement politique, occulte, religieux, social ou autre de celles et ceux qui dirigent nos établissements. Au lieu de s'arrêter à des réponses instrumentales qui atténuent la douleur sans guérir la maladie, professionnalisons la direction des établissements scolaires au Gabon. Pour permettre à ces femmes et à ces hommes qui dirigent les établissements secondaires du Gabon d'être professionnellement autonomes, nous recommandons ce qui suit :

- a. Si cette mission régaliennne de former un corps des chefs d'établissement d'enseignement n'est toujours pas à l'ordre du jour au Gabon; un séminaire de formation d'un mois au moins à l'intention de tous les principaux de collèges et les proviseurs de lycées nouvellement promus ou en fonction devrait être organisé avant toute rentrée administrative.

Pour cela, les nominations à ces différents postes de direction devraient intervenir juste à la fin du second tour du Baccalauréat afin de permettre aux promus de se préparer pour la formation. Pourquoi ne pas envisager cette formation dès la fin de la célébration de la fête nationale (17 août) et ce jusqu'à la rentrée administrative. Nous pensons même que la passation des charges avec les non reconduits peut se faire au moment d'entrée en séminaire. Celui-ci devrait comporter les modules suivants : Éthique Professionnelle en Enseignement (EPE); Gestion Administrative (GE); Gestion des Entreprises (GE); Gestion des Ressources Humaines (GRH); Finances Publiques (FP); Législation Scolaire (LS); Droit Public et Droit Pénal (DP); Droit des Affaires (DA) et Économie des Entreprises (EE)²⁴⁸.

Cette formation devrait être assurée par des experts en éducation en collaboration avec les professionnels des domaines susmentionnés. Au bout de trois semaines, on devrait pouvoir leur

²⁴⁸ Au sujet du Droit des Affaires (DA) et de l'Économie des Entreprises (EE), nous ne devrions pas nous étonner de voir ces domaines du savoir figurer dans la liste des modules de formation des chefs d'établissements scolaires. N'oublions pas que non seulement ces derniers gèrent un budget de fonctionnement, mais le collège ou le lycée sont souvent sources de revenus financiers sur fond propre à partir de certaines activités comme les commerces internes au bon fonctionnement de l'établissement ou la location de certaines salles et plateaux sportifs pour des activités diverses. Une utilisation efficiente de cette manne peut aider à entretenir un climat scolaire basé sur la confiance mutuelle. Une gestion orthodoxe et moins opaque de ces revenus devrait permettre aux uns et aux autres de se sentir membres de la communauté scolaire et participer effectivement au projet d'école.

décerner un « Certificat en Gestion des collèges et/ou des lycées » qui devrait être reconnu comme diplôme national pour gérer un collège et/ou un lycée.

L'année scolaire qui suit le séminaire : au lieu de procéder aux traditionnelles nominations, on devrait pouvoir organiser un concours national au poste de Gestionnaire des collèges et/ou des lycées. C'est notre seconde proposition.

- b. Un concours national au poste de Gestionnaire des collèges et/ou des lycées devrait être organisé à la fin du second tour du Baccalauréat.

La liste des lauréats devrait être connue dans un délai raisonnable d'une semaine à compter de la date de la fin des épreuves afin que ces derniers se préparent pour la formation d'août. Les épreuves devraient essentiellement être constituées des commentaires libres des textes portant sur : 1. L'Éthique Professionnelle en Enseignement (EPE) 2. La Gestion Administrative (GA) 3. La Gestion des Ressources Humaines (GRH) 4. Les Finances Publiques (FP) 5. La Législation Scolaire (LS) 6. Le Droit Public et Droit Pénal 7. L'Économie des Entreprises (EE). Ces épreuves de deux heures chacune devraient se dérouler en deux jours. Les critères d'évaluation devraient être déterminés d'un commun accord entre experts de l'Éducation et partenaires à la formation.

L'année scolaire qui va suivre ce concours national et cette formation de trois semaines devraient logiquement amener l'État gabonais à instaurer, instituer voire institutionnaliser un concours pour la formation des Gestionnaires des collèges et/ou des lycées de niveau LMD. C'est notre troisième et dernière proposition au sujet de la professionnalisation de l'enseignement au Gabon à partir de la formation des chefs d'établissements secondaires.

- c. L'institutionnalisation d'une formation de niveau LMD en Gestion des collèges et des lycées devrait clore cette série de formation et mettre définitivement un terme à des promotions moins nettes.

Ce concours devrait prioritairement être ouvert à tous les chefs d'établissement en poste, détenteurs ou pas d'un « Certificat en Gestion des Collèges et/ou des Lycées »; à tous ceux qui sont détenteurs de ce certificat, même s'ils ne sont pas en fonction; à tous les enseignants détenteurs d'une Licence ou d'un Master professionnel en enseignement; à tous les nouveaux bacheliers intéressés par la Gestion des établissements d'enseignement secondaire.

Cette formation devrait être ouverte à l'ENS en rapport avec l'ENSET. Elle sera pensée en fonction du public reçu. Les modalités pratiques devraient être discutées entre expert en éducation et partenaires à la formation. Mais nous proposons quand même ceci :

1. Tous les Masters Professionnels en Enseignement et tous les détenteurs du « Certificat en Gestion des Collèges et des Lycées » devraient subir une formation de six mois sanctionnée par un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisée en Gestion des Établissements d'Enseignement Secondaire. 2. Tous les enseignants détenteur uniquement d'une Licence Professionnelle en Enseignement devraient préparés pendant deux ans un « Master Professionnel en Gestion des Établissements d'Enseignement Secondaire ». 3. Les nouveaux bacheliers devraient suivre un parcours normal de formation niveau LMD : avec une « Licence Professionnel à la Gestion des Collèges », elles ou ils pourraient être affectés comme principaux des collèges; nantis du « Master Professionnel en Gestion des Collèges et des Lycées », elles ou lis pourraient être affectés en qualité de principaux des collèges ou de proviseurs de Lycées. Tout dépendra des nécessités de services.

Les modalités pratiques du choix des candidats à ce concours devraient être en définitive entérinées par les experts en éducation et les partenaires à la formation. Notre objectif est de mettre l'enseignement au Gabon sur la voie d'une professionnalisation effective. La formation des chefs d'Établissements secondaires nous paraît être un enjeu de taille dans la lutte contre certaines pesanteurs qui ralentissent un mouvement véritable de professionnalisation du métier d'enseignant au Gabon. Comment viser une école gabonaise de qualité avec des pratiques de nomination des chefs d'établissements d'enseignement qui embrigadent ces derniers, comme si l'État avait quelque chose à se reprocher?

La professionnalisation suppose une autonomie professionnelle réelle. C'est pourquoi nous avons commencé par prôner un professionnalisme collectif. Une expertise unique a plus de chance de mieux défendre le corps qu'une multiplicité d'expertises qui ruinent le sens même de l'expertise et sert la division. La formation des chefs d'établissements d'enseignement nous paraît plus professionnalisante que des nominations d'assujettissement au parrain.

La qualité du système éducatif gabonais dépendra surtout du degré d'autonomie professionnelle que l'on accorde à ceux qui pilotent de l'intérieur comme de l'extérieur.