

RECHERCHE **et** FORMATION

Conscience éthique
et pratiques professionnelles



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",

Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : André HUSSENET, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur (Lille II)

D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction (INRP)

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Rennes II),

A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission (INRP),

R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur (Lille III),

É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences (INRP),

A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Directrice CIO (Nantes), Chercheur (INRP),

F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences (Lille III),

J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences (Orléans),

N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur (Paris X),

R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités (INRP),

M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur (INRP).

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris),

J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble,

G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII,

F. BEST : Présidente de Jeunesse ou Plein Air,

A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon,

M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon,

L. DEMAÏLLY : Professeur des Universités (IUFM de Lille),

J.-C. EICHER : Professeur, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Dijon),

J. FENEUILLE : Inspecteur général de l'Éducation nationale,

R. FENEYROU : Professeur (IUFM Nord-Pas-de-Calais),

G. FERRY : Professeur émérite, Université de Paris X,

J. GUGLIEMMI : Directeur de l'IUFM de Caen,

J. HASENFORDER : Professeur émérite, Université de Paris V-INRP

W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne),

M. HUBERMAN : Professeur, Université d'Harvard (États-Unis),

H. JUDGE : Professeur, Université d'Oxford (Royaume-Uni),

G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique),

L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg,

N. LESELBAUM : Maître de conférences (IUFM de Versailles),

C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada),

L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen,

A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire (INRP),

M. REGUZZONI : Directeur de la revue "Aggiornamenti Sociali", Milan (Italie),

W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni),

F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe (INRP),

M. VIAL : Professeur des Universités (INRP),

J. WEISS : Directeur de l'IRD, Neuchâtel. (Suisse),

D. ZAY : Professeur, Université de Lille III.

RECHERCHE et FORMATION

Conscience éthique
et pratiques professionnelles



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 25 - **L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE : ENTRE FORMATION ET ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE**
- N° 26 - **LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION**
- N° 27 - **LES SAVOIRS DE LA PRATIQUE**

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*. Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés et ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez joindre une disquette en indiquant le type d'ordinateur et le traitement de texte utilisés.

Joindre enfin un résumé de 10 lignes.

Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Pour tous renseignements complémentaires : 01.46.34.91.40

2

Composition P.A.O. : N. PELLIEUX - 01.60.07.63.21
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - 01.69.47.17.77
Impression : Bialec S.A., Nancy

© INRP, 1997
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7342-0567-X



SOMMAIRE N° 24

CONSCIENCE ÉTHIQUE ET PRATIQUES PROFESSIONNELLES

(Gilles Ferry, rédacteur en chef invité)

ÉDITORIAL	5
1. ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ET FORMATION	
Jacques NATANSON : De la légitimité en formation	9
Jacques LAGARRIGUE : Évolution des conceptions de la morale professionnelle des instituteurs à travers différentes éditions du Code Soleil	17
Marta SOUTO : Réflexion éthique sur un cas de violence	25
Mohammed MELYANI : Valeurs morales des infirmier(e)s et « éthique du respect »	35
Martine SAMÉ : Technique et éthique dans la formation des masseurs-kinésithérapeutes	45
Jack NOËL : L'analyse des pratiques éducatives : un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant	49
2. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	
Gilles FERRY : Réflexion sur « L'éthico-épistémologie des sciences humaines » à partir de l'ouvrage collectif « Éthique, épistémologie et sciences de l'homme » sous la direction de Feldman, Filloux, Lécuyer, Selz, Vicente ..	71
Joëlle GARBARINI : Éthique et méthodologie	79
Despina TSAKIRIS : L'imaginaire dans la référence à l'éthique	83
Stéphane CACHEUX : Que faire de ce que je sais de toi ?	89
3. ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE	
Jean-Claude FILLOUX : Éducation civique, éducation morale, éducation éthique ?	97
ENTRETIEN de Jean-Pierre ROSENCZVEIG réalisé par Nelly LESELBAUM ..	113
AUTOUR DES MOTS : « ÉTHIQUE OU MORALE ? » de Jacques LAGARRIGUE et Guy LEBE	121

3

Françoise PEREZ-MANRIQUE : Épistémologie et sociologie dans la formation des enseignants	131
Hervé TERRAL : La professionnalisation des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies	149

* *
*

LECTURES

1. NOTES CRITIQUES	163
DURAND M. (1997). – <i>L'enseignement en milieu scolaire.</i> (Anne Barrère)	
PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1996). – <i>Former des enseignants professionnels</i> (Michel Develay)	
ROBERT A. (1995). – <i>Le Syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées.</i> (Jean-Paul Martin)	
2. BRÈVES	170
3. NOUS AVONS REÇU	173

ACTUALITÉS

1. RENCONTRES ET COLLOQUES	175
Compte rendu du colloque « Les valeurs en éducation et formation » à Lille 3, mai 1997 (Sylvie Solère-Queval)	
2. PROCHAINES RENCONTRES	178
– « L'hétérogénéité : obstacle ou ressource pour les apprenants et les pédagogues », les 18 et 19 novembre 1997 à Paris (INRP)	
– AECSE 98 : « La formation des adultes entre utopies et pragmatismes », les 22, 23, 24 janvier 1998 à Strasbourg	
– 4 ^e biennale de l'éducation et de la formation : « Débats sur les recherches et les innovations », les 15, 16, 17 et 18 avril 1998 à Paris	
3. Appel à participation « Recherche(s) et formation des enseignants »	178
4. Appel d'offres « Formation à la médiation et l'enseignement »	179
5. IUFM ACTUALITÉS	179
– Compte rendu du séminaire de recherche « Enseigner la ville »	
– Compte rendu de la 4 ^e conférence nationale des formateurs PLC2 en mathématiques	

ÉDITORIAL

Ce numéro sur l'éthique est le fruit d'un travail collectif effectué par une équipe du Centre de recherche sur l'éducation et la formation de l'Université Paris-X Nanterre (Équipe de recherche sur la formation : « processus, conceptions, systèmes »). Les articles et chroniques qui le composent émanent tous des membres de cette équipe. Ils traduisent les expériences et les points de vue de chacun d'eux, mais ils reflètent aussi l'esprit d'une réflexion collective sur la question de l'éthique que l'équipe a développée depuis deux ans dans les séances de son séminaire.

La réflexion éthique est d'actualité dans tous les domaines de l'activité humaine. Elle se propage dans un monde soumis à des transformations de plus en plus rapides où l'homme accroît démesurément ses pouvoirs sans arriver à en contrôler les usages ni même à en imaginer la portée, qu'il s'agisse de l'économie, de l'environnement, de la communication ou de la procréation.

Quand les normes en vigueur apparaissent de plus en plus inadaptées aux nouvelles données, que les repères sont brouillés, les certitudes ébranlées, l'interrogation sur les valeurs et sur le sens des engagements professionnels et personnels devient impérative.

5

Éthique ou morale ?

Si la notion d'éthique semble se substituer aujourd'hui à celle de morale, elle n'en est pas l'équivalent, comme le montrent Jacques Lagarrigue et Guy Lebe dans leur chronique « Autour des mots ». La morale désigne un système de normes et de règles (prescriptions, obligations, interdits) propres à une société donnée, auquel il convient de se conformer. L'éthique, elle, renvoie à des prises de conscience, à des questionnements, à une sensibilité aux situations singulières, à l'invention de conduites et d'attitudes personnelles en référence à des valeurs universelles.

Dans l'entretien qu'il a accordé à Nelly Leselbaum, le juge Jean-Pierre Rosencsveig, Président du tribunal pour enfants de Bobigny exprime un point de vue quelque peu différent lorsqu'il place « la loi de la République, dans sa déclaration pénale, civile et disciplinaire » au-dessus de la morale, de l'éthique, de la déontologie qu'il appelle « éthique de service ».

Dans le champ de l'éducation des questions d'éthique se posent à propos de toutes les pratiques professionnelles qui se rapportent à l'éducation et à la formation : pratiques d'enseignement, de soutien scolaire, d'orientation, de formation d'adultes, d'évaluation, de gestion des établissements, etc. La première partie de ce numéro en examine divers aspects.

En matière de formation qu'a-t-on le droit de faire? Qu'est-ce qu'on n'a pas le droit de faire? Jacques Natanson s'attache à répondre à ces questions en distinguant entre la formation initiale et la formation continue. Dans le premier cas, la légalité consiste dans la conformité de l'organisation aux dispositions législatives et réglementaires. Ici le problème de la légitimité se pose surtout au niveau du choix de la méthode pédagogique par le formateur. Dans le cas de la formation continue, la légitimité est généralement de nature contractuelle, impliquant plus ou moins la négociation entre les organismes de formation, les formés et les formateurs qui engage la référence à des principes éthiques, par exemple quant à la distinction entre l'action formative et l'action thérapeutique.

Jacques Lagarrigue étudie l'évolution des conceptions de la morale professionnelle des instituteurs telle qu'elle apparaît dans les éditions successives du Code Soleil depuis 1923. Il y constate la curieuse disparition de cette notion au profit de l'exposé des dispositions législatives et réglementaires dans les éditions actuelles.

Avec sa « Réflexion éthique sur un cas de violence », Marta Souto donne un exemple des problèmes qui se posent à l'école secondaire dans le contexte argentin et propose de prendre le « nous » (nous autres) comme base de perspective éthique pour analyser et apprécier les actions et les conduites individuelles, groupales et institutionnelles.

6

Les trois autres contributions de cette première partie concernent des formations professionnelles.

L'article de Mohammed Melyani apporte un témoignage sur l'éthique d'une pratique extérieure à l'éducation, celle des infirmiers, inspirée par l'idée de respect.

À partir de son expérience de formatrice de masseurs-kinésithérapeutes, dont la spécificité est de se trouver confrontée au corps d'autrui, au toucher, au « tact », Martine Samé plaide pour un comité d'éthique à destination de tous les formateurs.

La signification éthique de l'analyse des pratiques éducatives en formation d'enseignants est élaborée par Jack Noël autour des notions de symbolique, de cadre et de médiation.

Une réflexion éthique sur la recherche s'imposait dans un numéro traitant des éthiques professionnelles. C'est l'objet de la deuxième partie. La question est abordée dans sa généralité (L'éthico-épistémologie des sciences humaines) sous la forme d'un compte rendu de l'ouvrage collectif *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme* qui explore les principaux axes de cette problématique : choix du thème de recherche, droits des « sujets-objets » de la recherche, implication du chercheur, responsabilité de la publication.

Dès lors que l'objet de connaissance est un sujet (ou des sujets) son approche, son traitement, sa symbolisation, sa publication dans des écrits relèvent d'une épistémologie très particulière. Il s'agit d'une *investigation interactive* entre le sujet connaissant et le sujet objet de connaissance. La dimension épistémologique et la dimension éthique de la démarche y sont inéluctablement imbriquées.

Suivent les réflexions proposées par Joëlle Garbarini sur le recours à certaines techniques projectives (Éthique et méthodologie), par Despina Tsakiris sur l'imaginaire dans la référence à l'éthique et par Stéphane Cacheux qui s'inquiète de secrets auxquels il a pu accéder en développant sa recherche sur la carrière des instituteurs (*Que faire de ce que je sais de toi?*).

Au-delà des questions touchant à l'exercice de la profession éducative, aux règles et aux valeurs qui s'y rapportent, il y a lieu de s'interroger sur ce que l'on peut entendre aujourd'hui par éducation civique, éducation morale ou (peut être) « éducation éthique ». Jean-Claude Filloux s'y emploie par une double contribution. Au niveau concret d'une pédagogie de l'éducation civique, il examine le rôle joué par le règlement intérieur des collèges et des lycées comme cadre et comme « parergon », terme introduit par Kant pour désigner le cadre d'un tableau en tant qu'il participe à la nature du contenu du tableau. Le deuxième volet de cette réflexion est une interrogation sur la notion d'« éducation éthique » et de son fondement à rechercher du côté du destin de ce qu'est « l'espèce humaine » telle que Robert Antelme se la représente.

7

Gilles FERRY
 Université Paris X, Nanterre
 Rédacteur en chef invité



DE LA LÉGITIMITÉ EN FORMATION

JACQUES NATANSON*

Résumé

En formation initiale, la légitimité résulte de la conformité de l'organisation et de la réalisation de la formation avec les décisions d'ordre législatif et réglementaire qui ont contribué à la création des organismes publics de formation et à la reconnaissance des organismes privés. Le problème concerne le choix des méthodes pédagogiques. En formation continuée, la légitimité est de nature contractuelle. Les bénéficiaires négocient avec les organismes de formation, les contenus et les méthodes proposés.

Abstract

In preservice training, legitimacy results from the compliance of the organisation and realization of the training with the legal and statutory decisions which have contributed to the creation of public training bodies and to the recognition of private institutions. The problem is to choose the teaching methods. In inservice training, legitimacy is based on contract. The trainees negotiate the proposed contents and methods with the training institutions.

9

* - Jacques Natanson, Paris X-Nanterre.

La question de la légitimité en formation relève à la fois de l'éthique, du droit et de la déontologie. Elle se pose concrètement avant tout à chaque formateur dans sa pratique quotidienne, dès qu'un problème se pose, qu'une difficulté apparaît. Elle se pose aussi aux institutions et aux organisations. Sa formulation la plus élémentaire pourrait être : en formation, qu'est - ce qu'on a le droit de faire, qu'est - ce qu'on n'a pas le droit de faire ?

Est légitime, d'une façon générale, ce qui est conforme à la loi. Éventuellement, à l'équité - ou encore, ce qui n'est pas très différent - à la justice et à la raison. Un pouvoir est légitime lorsqu'il agit conformément aux règles qui régissent la mise en place de ce pouvoir - à condition naturellement que ces règles soient elles-mêmes conformes au droit et à l'éthique. L'action d'un individu ou d'un groupe est légitime lorsqu'elle respecte les règles auxquelles doivent se conformer cet individu ou ce groupe, en vertu des principes qui ont abouti à leur désignation ou à leur constitution.

La conformité à la loi est aussi désignée par le terme de légalité. Mais ce terme est plutôt juridique et administratif qu'éthique. La légalité juridique peut ne pas être conforme à la légitimité éthique, c'est-à-dire à la loi morale.

Comment la question de la légitimité se pose-t-elle à propos des actions de formation ?

Il faut distinguer naturellement la formation initiale et la formation continuée. Il peut sembler pertinent d'englober dans la formation initiale toutes les actions dans lesquelles une institution propose des formations organisées réglementairement pour permettre aux personnes qui y font appel de parvenir à une compétence ou à une qualification reconnues. On y inclut donc, au delà de la scolarité obligatoire, les formations débouchant sur le baccalauréat, les formations professionnelles supérieures et le système universitaire. On en distinguera la formation continuée, qui se caractérise par l'existence d'un contrat spécifique entre l'apprenant ou un groupe déterminé et l'institution de formation.

On notera toutefois que certaines actions de formation continuée peuvent prendre la forme d'une action réglementée par des textes, un contenu, un programme et des méthodes déterminées. C'est le cas lorsque la formation consiste à faire préparer un diplôme national ou homologué par des adultes en situation de recyclage.

Pour la formation continue comme pour la formation initiale, il faut distinguer entre le secteur public et le secteur privé même si le secteur privé suit le programme du public, comme c'est le cas pour les établissements sous contrat.

■ Commençons par la formation initiale

La légalité consiste dans la conformité entre l'organisation de la formation et les décisions d'ordre législatif et réglementaire qui ont contribué à la création des organismes de formation publics et à la reconnaissance des organismes privés. Ces décisions concernent également les conditions d'admission, de fonctionnement,

d'évaluation, et les contenus de la formation. Elles concernent de façon plus large les méthodes pédagogiques. Les programmes eux-mêmes peuvent être proposés plus ou moins partiellement à titre indicatif. Par exemple, si le candidat à un examen, il a le choix entre plusieurs textes à présenter.

Dans ce contexte, le problème de la légitimité se pose surtout au niveau du choix de la méthode pédagogique par le formateur. Ce choix est souvent limité par un certain nombre de contraintes liées à la nature des formations, à leur finalité, et donc à l'exigence d'adaptation de la méthode à l'objectif reconnu légalement.

En principe, dans ces limites, on admet généralement que le formateur dispose d'une liberté d'appréciation importante. Cette liberté suppose qu'il y a des choix légitimes s'appuyant sur des options, des choix philosophiques ou idéologiques reconnus comme acceptables. Disons, pour simplifier, qu'il peut être reconnu comme légitime d'utiliser un enseignement « traditionnel » ou des méthodes « actives ».

Pendant la légitimité en ce domaine se trouve confrontée à des conditions diverses.

Il y a des méthodes usuelles généralement reconnues par les partenaires : élèves, parents, collègues, administration. Il y a aussi des pratiques courantes qui ne font pas problème, notamment en matière d'évaluation. À s'en écarter, l'enseignant peut rencontrer des résistances allant parfois jusqu'à la remise en question. Par exemple, autoriser les élèves à disposer de documents lors d'un contrôle ou d'un examen peut paraître suspect, même si l'enseignant est en mesure de le justifier d'un point de vue pédagogique. Des méthodes et des pratiques qui se différencient trop visiblement de ce qui se fait d'ordinaire peuvent provoquer des critiques, parfois même la mise en cause de l'enseignant, l'exigence par les parents de son déplacement ou de sa révocation. On sait comment Freinet fut en butte à l'hostilité des familles, jusqu'à subir un véritable siège – et finalement, lui le laïc, à devoir quitter l'école publique ! Les collègues peuvent contester l'utilisation d'une méthode qui contribuerait à les déstabiliser. Il suffit de penser au film *Le cercle des poètes disparus*. Dans cet exemple, l'institution elle-même et les parents étaient parties prenantes.

Les novateurs sont toujours dans une situation relativement dangereuse. L'éducation est largement transmission de savoirs et valeurs éprouvés, elle se doit d'être rassurante, donc dans une large mesure conservatrice. Les novateurs voient les choses autrement. Lorsque les tenants de la pédagogie institutionnelle dénoncent « l'école caserne », ils contestent la légitimité de l'école actuelle. Fernand Oury et Jacques Pain citent des slogans affichés au lycée Montaigne lors du congrès du mouvement Freinet en 1958 :

« L'école caserne tuera l'école publique.
Les conservateurs de l'école la rendront indéfendable » (1).

1 - F. Oury et J. Pain, *Chronique de l'école caserne*, Paris, Maspéro, 1972, p. 24.

Il est aussi question de « *la nocivité de l'école concentrationnaire* » (2). De même Françoise Dolto dira dans un entretien avec J. Pain : « *Au lieu d'une ouverture à la vie, l'école caserne est la fermeture à la vie. C'est la prison obligatoire.* » (3) Il y a donc un niveau où la légitimité est relative, non seulement à une légalité ou à un consensus, mais à des options éthiques, politiques, spirituelles. À ce stade, il n'y a donc plus de sécurité, mais le risque qui tient au caractère existentiel de l'éducation.

Sans aller jusque là, une méthode peut aussi être plus ou moins autoritaire. Dans ce domaine, les limites peuvent être dépassées par excès ou par défaut. Leur transgression se heurte au seuil de tolérance des élèves. Une des exigences éthiques impartante est celle de la justice. L'éthique proscriit le favoritisme et l'acharnement méprisant. D'une façon générale la situation de formation est soumise aux exigences communes de l'éthique, en matière de respect des personnes notamment.

La légitimité d'une méthode peut faire problème lorsque cette méthode entraîne des conséquences mettant en jeu l'intégrité personnelle ou le respect de l'intimité. C'est le cas lorsque certaines sanctions sont humiliantes ou aliénantes. C'est aussi le cas lorsque le système de compétition mis en œuvre aboutit à accentuer les écarts entre les élèves et à entraîner le découragement, l'échec, l'exclusion.

Il en est de même lorsque les procédures proposées violent la vie privée, perturbent l'image de soi, mettent en cause les relations familiales ou même amicales. Ainsi ce sujet donné au BEPC : « *Faites un portrait exact et détaillé de vous-même* ».

Il est aussi une forme de légitimité qui fonde l'autorité de l'enseignant sur une certaine qualité de son intervention. Ainsi cette expression entendue dans un stage : il s'agissait d'un professeur de latin qui s'était mis à utiliser un ordinateur dans son enseignement, et voyait par là cet enseignement « relégitimé ». Une telle légitimité est à la fois technique et éthique. Il est légitime d'enseigner telle connaissance ou d'utiliser telle méthode, lorsque cet enseignement ou cette méthode voient leur valeur reconnue alors qu'elle pouvait être mise en question.

D'une façon générale, s'agissant de la formation initiale, la légitimité d'une pratique pédagogique se fonde sur la réglementation politique de l'institution, et la reconnaissance publique de la qualification du formateur – mais aussi sur l'assentiment des partenaires : les autres enseignants, les parents, les élèves et les étudiants.

2 - *Ibid.*, p. 26.

3 - *Ibid.*, p. 393.

■ La situation en formation continuée est en partie semblable et en partie différente

Au niveau des institutions et des programmes, il y a une similitude, lorsque la formation porte sur l'acquisition de compétences qui pourraient faire l'objet d'une formation initiale. Par exemple, quand on prépare des adultes à des diplômes existant qu'ils n'ont pas pu acquérir en formation initiale.

Par contre, il s'agit souvent de formations spécifiques pour des publics déterminés, correspondant à l'acquisition de compétences nouvelles dans une branche professionnelle donnée – dans les cas de reconversion, de perfectionnement ou de promotion. La situation est alors différente. La formation continuée dans notre système est assez largement une quasi-marchandise soumise à la loi du marché. Elle fait l'objet d'une négociation aboutissant à un contrat entre l'organisme de formation et l'individu ou le groupe (entreprise, association) demandeur de la formation. La légitimité est alors, d'une part, celle de l'organisme de formation, d'autre part, celle du formateur.

L'organisme de formation peut être public (GRETA, service universitaire, services des grandes entreprises nationales), semi-public (chambres de commerce et d'industrie, fonds d'assurance formation), soit privé. La légitimité des organismes publics semble de même nature que celle de la formation initiale. S'agissant des organismes privés, ils peuvent bénéficier d'un agrément officiel, mais aussi ne s'autoriser que d'eux-mêmes et de leur audience sur le marché. En formation continuée, d'ailleurs, les organismes publics ont à faire leurs preuves sur le dit marché. Les uns et les autres peuvent bénéficier de subventions publiques, mais doivent prouver aux institutions compétentes qu'ils les méritent. En général, la légitimité est ici de nature contractuelle. Les bénéficiaires de la formation sont des clients qui négocient et acceptent ensuite les contenus et les méthodes proposés par l'organisme de formation.

13

Il peut ne pas y avoir eu de vraie négociation. La négociation a eu lieu entre l'organisme de formation et les représentants des clients. Mais ni les clients ni les formateurs n'y ont été effectivement associés. Les termes du contrat, les énoncés concernant les contenus et les méthodes peuvent être vagues, imprécis, ambigus, équivoques. Les clients peuvent se trouver devant des situations qu'ils n'avaient pas imaginées. Un formateur connu de moi est arrivé un jour devant un public de stagiaires, pour un stage MAFPEN censé consacré aux phénomènes de groupe : certains stagiaires croyaient venir les uns à un stage de linguistique, d'autres à un stage sur la pompe à chaleur!... C'est à ce niveau que se pose le plus radicalement en formation continuée le problème de la légitimité.

En général, une commande à l'organisme de formation débouche sur une consigne au formateur concernant les objectifs, les contenus et les méthodes. Mais il y a aussi une demande des personnes en formation plus ou moins consciente. Lorsque l'organisme de formation propose des formations sur catalogue avec inscription

individuelle, on peut supposer que la demande correspond à l'offre. Il peut cependant exister des décalages.

Mais dans des cas de plus en plus fréquents, les personnes en formation y sont envoyées contre leur gré, contraintes et forcées pour des raisons d'intérêt variées. Dans un stage de « remise à niveau » les stagiaires avaient été envoyés quasi de force par l'ANPE, sous peine de fin de droits, parce qu'il restait de l'argent à dépenser en fin d'année. Le niveau des stagiaires allait du DEUG à aucun diplôme. Les formatrices s'étaient vu donner la consigne : grammaire et calcul ! L'une d'elle obtempérait, transformant son groupe en classe primaire ! L'autre choisit de privilégier l'écoute du groupe pour dégager des demandes individuelles qui soient vraiment l'expression de ce que les stagiaires, au point où ils en étaient, pouvaient attendre d'une formation. Elle transgressait la consigne de l'organisme de formation au nom de la conception éthique qu'elle avait de son rôle.

On est ici face au problème éthique fondamental. Un formateur peut légitimement (à mon sens !) considérer qu'il n'y a pas de formation sans demande et sans motivation, quel que soit le contrat conclu par l'organisme de formation. S'il donne la préférence à la satisfaction de la demande des stagiaires, le formateur peut donc se croire fondé à entrer en conflit avec son employeur, avec le risque que cela suppose. On peut soutenir que même en formation initiale la négociation entre l'enseignant et les élèves est le lieu approprié où se joue la légitimité de l'action de formation dans l'articulation entre l'offre du formateur et la demande des élèves. De toute façon, il y a souvent une marge importante d'imprécision ou de choix concernant les méthodes. Autoritaire ou active, traditionnelle ou novatrice, centrée sur le contenu ou sur la démarche. Le formateur dispose donc d'une certaine marge de liberté.

14

Sa légitimité à propos de ses choix se fonde, d'une part, sur sa qualification (diplômes, expériences), d'autre part sur la reconnaissance de ses compétences, dont l'organisme qui l'a recruté se porte garant. Dans une certaine mesure, en formation de statut privé, c'est la loi du marché qui sanctionne la validité des prestations d'un centre de formation et celle de ses formateurs. Mais le public n'est pas toujours suffisamment averti, et certaines personnes peuvent se trouver en situation difficile à l'occasion d'une action de formation. C'est notamment le cas des actions de formation qui mettent en jeu l'implication personnelle des stagiaires : dynamique de groupe, conduite de réunion, jeux de rôle, psychodrame, analyse transactionnelle, bioénergie, groupe Balint, groupe d'analyse des pratiques etc. Ces activités elles-mêmes peuvent être menées de façon plus ou moins perturbante. Ces activités sont soumises à un certain nombre de règles dont le respect est une condition de leur légitimité.

Il faut d'abord que soient vérifiés, avant le début de la formation, l'information minimale et le consentement des intéressés. L'information doit au besoin être complétée et la passibilité donnée aux participants de renoncer en étant remboursés. Au début

de chaque séance, les exercices doivent être proposés avec toute la clarté compatible avec leur efficacité. C'est là une difficulté spécifique. Pour certains exercices ou certaines activités, il est particulièrement important d'éviter que les consignes n'influencent ou n'influencent les comportements des participants. On peut être amené à préciser que les participants peuvent s'abstenir de certains exercices ou de certaines phases de ces exercices. On leur demande alors s'ils veulent s'en expliquer sans que ce soit une obligation ni même une pression.

D'une façon générale, en formation, l'implication doit être gérée par le formateur selon le principe : ce qui se passe doit être supportable par chaque participant. Dans certaines formes comme le psychodrame de Bour, n'importe quel participant – y compris l'animateur – peut arrêter le jeu à n'importe quel moment. Des règles de ce type – comme d'ailleurs l'ensemble des règles – doivent toujours avoir été formulées au préalable de façon aussi explicite que possible.

Surtout, il faut toujours que soit bien distingué ce qui relève d'une psychothérapie et ce qui relève d'une formation même implicite. Ce n'est pas toujours facile. Certaines activités peuvent être utilisées dans les deux perspectives, c'est le cas du psychodrame ou du groupe Balint. Ce qui caractérise ces activités c'est le fait que les participants sont invités à une expression aussi libre que possible soit dans les paroles soit dans les gestes à propos des situations qu'ils sont amenés à vivre notamment sur le plan professionnel. Cette liberté se caractérise par la possibilité de tout dire, et de faire tout ce qui ne met pas en cause l'intégrité d'autrui. Comme il a été dit, la limite est constituée par ce qui peut être supporté.

La distinction entre la formation et la psychothérapie trouve son fondement d'abord dans la différence de la demande. En formation, il s'agit de parvenir à une prise de conscience et à une maîtrise des capacités relationnelles en jeu dans la vie professionnelle ou sociale. En psychothérapie, il s'agit de travailler sur le fonctionnement personnel lié à l'histoire de la personne face à des symptômes devenus insupportables pour le sujet et son entourage.

Dans une activité de formation impliquante, on peut atteindre trois niveaux : celui du groupe des participants, de son histoire, des relations qui s'y jouent – celui des relations de chaque participant avec les personnes et les institutions qu'il rencontre à l'extérieur – et enfin l'histoire personnelle de chaque participant y compris ses difficultés les plus profondes. Un groupe thérapeutique prend en charge plus particulièrement le dernier de ces niveaux et accueille donc normalement ce qui se dit le concernant.

Un groupe de formation est centré plutôt sur les deux premiers niveaux, tout en accueillant éventuellement des ouvertures sur le troisième quand c'est possible à un moment donné, avec l'énoncé de la nécessité pour le participant concerné d'y réfléchir pour lui-même éventuellement ailleurs. Une autre distinction concerne ce qui,

dans ce type d'activités, est directement et explicitement thérapeutique et ce qui, restant spécifiquement de l'ordre de la formation, peut avoir des effets thérapeutiques. Face à ces distinctions, la légitimité du formateur relève de sa propre formation, et en particulier du travail qu'il a pu faire sur lui-même. Les effets de transfert et de contre-transfert à l'œuvre dans toute activité de formation le sont tout particulièrement dans ce type d'activités.

En conclusion, on peut soutenir que la légitimité en formation découle :

- des lois, règles et contrats qui déterminent les conditions juridiques du fonctionnement des actions de formation ;
- de principes éthiques découlant de la conception que le formateur se fait des exigences générales de l'action sur autrui, du respect de la personne, mais aussi de la nature même de l'acte pédagogique.

ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DE LA MORALE PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS À TRAVERS DIFFÉRENTES ÉDITIONS DU CODE SOLEIL

JACQUES LAGARRIGUE* (1)

Résumé

Les multiples éditions du Code Soleil qui se sont succédées depuis 1923, témoignent de l'attachement récurrent des instituteurs à ce document corporatif qu'on peut dire canonique dans son double aspect législatif et déontologique. Vocation et foi républicaine, relation éducative et pédagogique, modèle de citoyenneté, loyauté laïque composent l'idéal-type de l'instituteur. Significativement, toute normativité disparaît avec la partie déontologique dans les dernières éditions désormais réduites à des informations d'ordre législatif et réglementaire.

Abstract

The numerous editions of the "Code Soleil" which have successively been published since 1923, bear witness to the recurrent attachment of schoolmasters to this professional document which may be considered canonical both in its legislative and in its ethical aspects. Vocation and republican faith, educational and teaching relationship, model of citizenship, lay loyalty, make up the typical ideal of schoolmasters. Significantly, all its normative and prescriptive nature has disappeared with the ethical chapter in the latest issues, now reduced to merely legislative and statutory information.

17

* - Jacques Lagarrigue, Instituteur, Docteur en Sciences de l'éducation.

1 - L'auteur remercie Mahammed Melyani pour sa collaboration à ce travail de recherche, objet d'échanges fructueux et riches, ainsi que pour ses remarques pertinentes et ses conseils avisés concernant l'analyse de contenu.

Introduction

La première édition du *Livre des instituteurs*, qui sera par la suite appelé *Code Soleil* (2), du nom de son auteur, Joseph Soleil, parut en 1923. Deux grandes parties composaient alors ce recueil : une partie déontologique qui disparaîtra en 1981 et une partie législative. Dans une société où la demande d'éthique et de morale se fait chaque jour plus pressante, l'étude de la partie déontologique de cet ouvrage ne serait-elle pas de nature à apporter une contribution au débat contemporain induit par cette demande ? C'est dans cette perspective que l'on tentera de comprendre les raisons qui ont présidé à l'évolution, puis à la disparition de la morale professionnelle véhiculée par le *Code Soleil* au travers de ses différentes versions et tout particulièrement celles de 1923 et 1979 puisqu'elles en constituent les deux extrêmes. Cette approche examinera donc d'un point de vue diachronique l'investissement professionnel que l'État attend de l'instituteur ainsi que les compartements qui lui sont prescrits non seulement dans sa classe mais également dans sa vie publique, en tant que conseiller du village et en tant que citoyen.

Vocation et foi républicaine

Afin d'affermir la République, le rôle que l'État confère alors à l'instituteur n'est pas sans rappeler celui des prêtres missionnaires envoyés dans des contrées païennes pour évangéliser les populations : « *Eh oui, ce n'est que cela ! Un humble village et quelques enfants querelleurs. Tout de même, c'est un coin de France qu'on lui confie. Il va en être l'éducateur, le moralisateur, le philosophe* » (1.23 ; 1.66) (3). Durkheim (4) établit d'ailleurs un parallèle entre le prêtre et l'instituteur qui prêchera l'idéologie républicaine et le progrès scientifique. Cet aspect civilisateur qui rejoint le positivisme montre les paysans sous un jour arriéré, semblable à celui dont Ferry stigmatisait les « *peuples inférieurs* » (5) que la France s'était donnée pour mission de civiliser. Les expressions employées sont sans équivoque : « *vilain pays, gens frustes, enfants désagréables* » (1.23 ; 1.30). Un rapport de colonisation prévalait alors,

18

2 - Ce code, mis à jour régulièrement rencontra un succès tel qu'il demeure aujourd'hui encore une référence pour les instituteurs comme en atteste la récente publication de sa cinquante-neuvième édition aux éditions Sudel.

3 - (1.23), le premier nombre indique le numéro du paragraphe, le second, l'année d'édition

4 - « *De même que le prêtre est l'interprète de Dieu, lui est l'interprète des grandes idées morales de son pays et de son temps.* » E. Durkheim, *L'éducation morale*, cité par J.-C. Filloux in *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, 1994, p. 117.

5 - J. Ferry, *Discours à la Chambre du 27 mars 1884*. Par « *peuples inférieurs* », Jules Ferry se réfère à la loi des trois états théorisée par Auguste Comte et entend par là que ces peuples n'ont pas encore atteint l'esprit positif. Il revient donc de les aider à y accéder.

rapport qui n'est pas sans rappeler le lien que Durkheim établit entre le processus de colonisation et la relation pédagogique, qui, à sa façon, ressortirait également d'un pouvoir de domination de même type (6). Certes, au fil des éditions, le vocabulaire utilisé s'atténue. Il n'empêche, en 1979, « le pays » est encore « inhospitalier », le « milieu inconnu », les « enfants turbulents » et l'instituteur demeure « le guide intellectuel, moral et social de la collectivité qui l'entoure » (1.52; 1.79). Une évolution peut cependant être repérée. À l'image du « savant » tenu de se conduire « humblement » (1.23; 1.47) se substitue celle du « guide », donc celui qui montre le chemin, davantage qu'il ne l'impose, ce qui traduit une relation d'égalité en droits que méconnaît le rapport de colonisation.

La mission de l'instituteur est présentée comme une tâche exigeant « beaucoup de dévouement, d'abnégation, le don total de toutes ses forces physiques, intellectuelles et morales » (1.23; 1.52). Référence à Albert Thierry, l'instituteur est « l'homme en proie aux enfants » (1.23) (7). Il est donc celui qui tel le pélican s'auto-évide pour nourrir les élèves qui lui sont confiés, voire se fait dévorer par eux. Et, tout comme le prêtre, il devra, pour soutenir l'investissement qui lui est demandé, être celui que « la vocation a sollicité » (1.23; 1.52). Il est donc l' élu, celui qui a été choisi pour servir

6 - « Toutes les fois que deux populations, deux groupes d'individus mais de culture inégale, se trouvent en contacts suivis, certains sentiments se développent qui inclinent le groupe le plus cultivé ou se croyant tel à violenter l'autre. [...] Je me demande si les rapports entre maîtres et élèves ne sont pas, à bien des égards, comparables aux précédents. Entre eux, en effet, il y a le même écart qu'entre deux populations de culture inégale. Même, il est difficile qu'il puisse jamais y avoir, entre deux groupes de conscience, une distance plus considérable, puisque les uns sont étrangers à la civilisation, tandis que les autres en sont tout imprégnés. Cependant, par sa nature même, l'école les rapproche étroitement, les met en contact d'une manière constante. » E. Durkheim, *L'éducation morale*, cité par J.-C. Filloux in *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, 1994, pp. 119-120.

7 - *L'homme en proie aux enfants* est un ouvrage paru en 1909 dans les Cahiers de la Quinzaine (réédité en 1986 aux Éditions Magnard avec une présentation de Roger Petitjean). Son auteur, Albert Thierry, proche des idées anarchistes et influencé notamment par Tolstoï, fut professeur à l'école primaire supérieure de Melun de 1905 à 1911, puis à l'école normale d'instituteurs de Versailles jusqu'en 1914. Il fut tué le 26 mai 1915 lors de l'offensive d'Artois. Ce livre, témoignage d'une expérience professionnelle, montre comment au travers d'une quête d'amour, cet enseignant se donnait à ses élèves. L'extrait suivant, premier contact avec une classe, suffira à nous en convaincre : « De mes souvenirs, et de mes imaginations, et des sources les plus cachées, des choses que Jeanne (sa sœur) m'a dites, je leur porterai aussi, puisque je les aime!... Et ainsi ils dévoreront mon cerveau et mon cœur. [...] Mes lèvres tremblent. Tout entier je tournoie dans un grand vertige de vie. Sombrement habitué à la solitude, et n'ayant rien fait pour la rompre, me voici devenu un pivot pour les âmes, un axe d'action et de pensées. [...] Oubliant mes antiques principes, et la farouche parole du vieux Spinoza, si passionnément admirée au temps de mon stoïcisme : "Si je t'aime, est-ce que cela te regarde?", je m'écrie au-dedans de moi : vous m'aimerez puisque je vous aimerai! » (pp. 86-87).

la République, et en 1979, le *Code Soleil* s'ouvre toujours sur un paragraphe intitulé « *La vocation* ». Par ailleurs, en 1952, le vocabulaire religieux tend à se renforcer : l'instituteur exerce un « *magnifique apostolat* » (1.52), lequel, précise les éditions suivantes, « *tend à former des disciples d'un idéal moral* » (1.60 ; 1.66). L'apparition de ces termes peut vraisemblablement être interprétée tout à la fois comme une retombée du traumatisme occasionné par la seconde guerre mondiale et comme une volonté de restaurer l'idéal laïque. En effet, l'édition de 1947 explique que du fait de « *la propagande démoralisante* » menée par « *les traîtres qui livraient la France à l'ennemi* », « *tout est donc à reprendre par la base* » (52.47) tandis que celle de 1952 insiste sur « *les incorrections du langage et des attitudes d'une jeunesse mal élevée* », « *sur l'augmentation inquiétante du nombre des mineurs délinquants* » et en appelle à la réhabilitation des « *notions de discipline, de tenue, de probité, de propreté morale, si malheureusement négligées depuis quelques années* » (52.52). Si en 1979, les termes religieux cèdent la place au mot « *engagement* » qui semble davantage de l'ordre du politique, donc de la citoyenneté, force est de constater que l'engagement peut aussi être de nature religieuse, ainsi que le montre l'engagement du baptême.

Chaque jour, la préparation de la classe sera pour l'instituteur l'occasion de procéder à « *une sorte d'examen de conscience* » (5.23), l'invitant à se saisir de la loi morale en lui et, jusqu'en 1979, il sera mis en garde contre les « *petites capitulations de la conscience* » (15.79). Il est, par ailleurs, dès l'édition de 1923, encouragé à améliorer sans cesse son enseignement, souci qui s'accompagne d'une forte coloration positiviste de progrès par l'ordre : « *Chercher toujours, sans se livrer à des bouleversements intempestifs, à perfectionner et à rajeunir l'enseignement* » (19.23). Si les conférences pédagogiques œuvrent en ce sens, elles concourent surtout, à « *créer entre eux, librement, cette communauté d'esprit et cette solidarité professionnelle qui fait la puissance et la dignité d'un corps enseignant* » (3.23). Si le thème est abordé en 1979, c'est davantage dans un esprit de formation visant à initier les enseignants à la pédagogie renouvelée car « *ainsi, l'école ouvrira toutes grandes ses fenêtres sur la vie ; l'instruction publique deviendra véritablement l'éducation nationale, l'éducation populaire* » (8.79).

La relation éducative et pédagogique

La morale laïque imprègne l'ensemble des activités de la classe. Le maître doit inculquer à ses élèves les comportements que la société souhaite leur faire acquérir, éducation de tous les instants, « *qui est adaptée aux besoins du milieu où ils vivent* » (26.23) et à laquelle les différentes instances éducatives qui s'occupent de l'enfant apportent leur concours : « *Se sentant en quelque sorte surveillé à l'école par son père et à la maison paternelle par son maître, comment un enfant ne redoublerait-il pas de vigilance ?* » (54.23). L'enfant se trouve donc soumis à un processus de socialisation forte qui donne primauté au groupe, où se retrouve une nouvelle fois les

idées développées par Durkheim (8). La métaphore du potier est à cet égard significative : « *Ces enfants d'aspect ingrat, il lui appartient d'en faire des hommes : la tâche n'est pas de celles qu'on méprise. Qu'il les observe de plus près, il verra luire dans leurs yeux le reflet d'une âme toute neuve, argile qu'il pétrira de ses mains et dont il fera des consciences* » (1.23 ; 1.66). Cette métaphore, comme l'analyse Hameline (9), montre que dans une telle relation pédagogique, seul l'enseignant est acteur et est amené à exercer une violence sur l'élève, caractérisé par sa passivité, pour lui donner accès à l'humanité. L'instituteur se fait alors demiurge et modèle à son gré l'enfant qui devient ainsi par son intermédiaire la créature de la République (10). Si dans l'édition de 1979, cette image subsiste encore au travers de la phrase « *Une classe n'est pas un bloc que l'on pétrit à son gré comme une argile homogène* » (61.79), les mots « argile » et « luire » ont en revanche disparu au premier paragraphe et le maître est devenu un « *éveilleur d'intelligences et un serviteur d'idéal* ». Cette évolution met en lumière le passage d'un statut de l'enfant, objet que l'on façonne, à celui de sujet dont il convient dès ses plus jeunes années de respecter la personnalité. Cette édition recommande d'ailleurs l'application « *des principes fondamentaux de la pédagogie moderne* » (61.79). D'une relation de type paternel, on passe à une relation davantage axée sur le groupe de pairs au sein duquel l'élève devient acteur dans la construction de ses savoirs et de sa citoyenneté à partir des interactions qu'il développe avec ses camarades, relation où le maître se positionne alors en personne ressources. Cependant, l'emploi du mot « *auditoire* », présent dès 1923 et qui trahit une pédagogie fondée sur le verbe, persiste encore en 1979. Par ailleurs, la relation pédagogique, au travers de toutes les éditions du *Code Soleil* est également présentée comme un rapport de séduction auprès des enfants puisqu'il est prescrit à l'enseignant de savoir « *s'en faire aimer* » (1.23 ; 1.79), même si celui-ci est aussi mis en garde contre la séduction de l'enfant « *enjoué et caressant* » (20.23 ; 64.79). Une telle relation, ne risque-t-elle pas alors de rendre l'enfant captif d'une relation de type fusionnel ?

L'instituteur, véritable modèle identificatoire offert aux enfants doit afficher une conduite irréprochable. L'édition de 1923 va jusqu'à comparer l'attitude que sa hiérarchie attend de lui à celle d'un officier sur le front qui, prêt à faire le sacrifice de sa vie pour la patrie qu'il défend, offre sa poitrine aux balles allemandes, ce qui montre toute l'importance que cette bonne tenue morale revêt pour ses élèves : « *Lorsque, à l'heure du combat, le lieutenant sortait le premier de sa tranchée, pas*

8 - Ces idées sont en particulier développées dans *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1985.

9 - « *Le sujet de l'éducation est bel et bien un assujéti, objet malléable dans les mains de qui le travaille, pour lui conférer forme humaine.* » D. Hameline, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986, p. 145.

10 - Dans *Fantasme et formation*, Paris, Dunod, 1975, Kaës traite cet aspect de la formation et cite à l'appui différents exemples dont celui de Goldmund, héros du roman *Narcisse et Goldmund* de Hermann Hesse, p. 40.

un de ses hommes ne restait en arrière. Que l'instituteur donne, de même, à ses élèves, le courageux spectacle de la dignité de sa vie. Sa leçon de morale sera comprise et appréciée bien mieux que s'il se borne à réciter des clichés de manuel et à multiplier les harangues » (28.23). Si l'image militaire a disparu en 1979, la place essentielle tenue par le modèle présenté par le maître subsiste : « La leçon de morale ou de civisme doit imprégner toute la vie scolaire ; elle trouve sa place dans toutes les matières du programme et même au-delà, dans le comportement, les attitudes, la conduite du maître » (22.79). La vie privée de l'instituteur doit donc être un reflet des valeurs qu'il est chargé de transmettre à ses élèves.

L'instituteur, un modèle et un conseiller pour le village

Sa mission ne s'arrête d'ailleurs pas au sortir de sa classe. Dans un pays encore largement rural, où les paysans vivent souvent repliés sur eux-mêmes, l'école doit devenir un centre de diffusion des idées positives et républicaines ouvert sur les campagnes alentours, et l'instituteur, « envoyé de la démocratie », a pour mission de « tracer la voie du progrès » (52.23) (11). Il lui incombe donc d'organiser les œuvres scolaires et postscolaires et d'assumer le suivi de ses anciens élèves, continuant ainsi à exercer son influence sur les jeunes dans une dimension que l'on perçoit encore de type paternel : « Les encourager dans les débuts de la vie, et leur faire connaître parfois, dans des moments critiques, la douceur d'un bon conseil et l'appui d'une aide efficace » (60.23). Ce tutorat, pour les fondateurs de l'école laïque constitue une nécessité comme le démontre Ognier dans la thèse qu'il consacre à *La Revue Pédagogique de 1878 à 1900* (12). En effet, les auteurs de la revue se faisant l'écho des influences néfastes auxquelles l'adolescent serait soumis au sortir de l'école, estiment qu'il convient de l'encadrer jusqu'à ce que l'armée ait pris le relais. Aider les jeunes dans l'organisation de leurs loisirs et accompagner les enfants en colonie constitue d'ailleurs encore en 1979 un devoir pour l'instituteur célibataire.

22

11 - On ne peut, à la lecture de ce texte que se remémorer cet instituteur que citent Jacques et Mona Ozouf : « Beaucoup de communes métamorphosées, comme ce village austère du Cantal, perché sur un plateau primitif et pauvre : l'instituteur y fait apparaître les pommiers, les poiriers, introduit le blé à côté du seigle [...], les petits pois, les haricots. Il reçoit et diffuse le catalogue de Vilmorin, prête les revues agricoles auxquelles il est abonné. Il apprend aux enfants à ne pas tuer les oiseaux utiles. Il repère une source, trace les plans d'adduction d'eau. Il fait planter sur la route que l'écire, la neige tourbillonnante de janvier, rend indiscernable, les arbres jalons qui permettent au facteur de s'orienter. Minéralogiste enfin, il découvre un filon d'antimoine, dont l'exploitation permet l'installation d'une société minière et l'embouche de villageois. » *La République des instituteurs*, Paris, Seuil, 1992, p. 295.

12 - P. Ognier, *L'idéologie laïque dans la revue pédagogique de 1878 à 1900*, Lyon, Thèse soutenue en 1981.

De son côté, l'institutrice, dans une conception du rôle de la femme inspirée de Comte, qui en demeurant au foyer concourrait à l'éducation morale de l'humanité, s'occupera plus particulièrement de l'éducation ménagère des femmes du village auxquelles « elle aura appris les petits travaux d'agrément ou d'utilité que généralement l'on ignore à la campagne » (30.23). Si cet aspect mysogine disparaît, en revanche, en 1952, les recommandations adressées à l'institutrice se voient renforcées et se maintiennent jusqu'en 1979 : « Bien sûr, la "demoiselle" de l'école ne doit pas vivre esseulée comme une sainte dans sa niche, mais elle ne saurait non plus impunément s'associer à des exubérances de mauvais aloi, ni se prêter à des fréquentations douteuses » (19.52; 21.79). Si l'apparition de telles recommandations peuvent certes s'expliquer par la nécessité d'un retour de la morale après la guerre, il n'en reste pas moins que cette conception de la femme ne peut qu'apparaître inacceptable au regard de l'évolution de la société et de l'égalité des droits entre les sexes qui en a résulté.

L'instituteur et la liberté d'opinion

La liberté de l'instituteur tant sur le plan politique que sur le plan religieux fait l'objet en 1923 de nettes restrictions. Dans une perspective durkheimienne, il est rappelé que si l'enseignant est libre de ses opinions, en revanche, il doit subordonner ses convictions à l'idéal collectif qu'il représente : « Son attitude ne peut être que celle d'une loyauté parfaite envers la République. Accepter d'être instituteur public, c'est accepter cette restriction à la liberté d'opinion » (32.23). Sur le plan politique, diverses circulaires sont citées. L'une d'entre elles, en date du 18 mai 1921 et signée par Léon Bérard, indique que l'État français ne peut « assister indifférent à une propagande qui préconise le recours à la violence pour lui substituer un régime qui, sous le nom de dictature du prolétariat, aboutit à la suppression du suffrage universel, de toute représentation nationale et, par conséquent de la liberté. Il est donc inadmissible que les membres de l'enseignement public fassent servir à une propagande extrémiste l'autorité qu'ils tiennent de leur titre et de leur fonction, d'autant plus que l'État se verra parfois obligé de sévir contre des citoyens qui auront été entraînés par les conseils et les excitations des propagandistes » (35.23). Sur le plan religieux, l'instituteur « doit s'abstenir de manifestations ayant un caractère d'ostentation tel qu'elles pourraient être interprétées comme un démenti public à l'efficacité de la morale laïque qu'il enseigne à l'école » (32.23). En revanche, en 1979, le droit d'appartenir à un parti politique ou à un syndicat ainsi que de satisfaire à titre privé aux obligations de sa religion est reconnu à l'instituteur, qui est donc devenu un citoyen parmi d'autres.

CONCLUSION

Bien que l'on puisse noter certaines évolutions, force est de constater que la plupart des thèmes abordés en 1923 ainsi que la manière de les traiter se retrouvent présents dans l'édition de 1979, laquelle à maints égards, paraît de ce fait obsolète. C'est du moins l'explication que donne dans son avant-propos l'édition 1981 du *Code Soleil* à la disparition de la partie consacrée à la morale professionnelle au seul bénéfice de la législation : « *Son contenu aujourd'hui ferait sourire. Il irriterait aussi sans doute davantage.* » Cependant, ne peut-on s'interroger sur les raisons de cette désuétude ? Deux aspects majeurs caractérisaient ce code. D'un côté, un système normatif parallèle à celui de la religion et proche d'un rapport de colonisation régissaient les conduites ; de l'autre, affleuraient un soubassement imaginaire centré notamment sur la métaphore du potier et la séduction de l'enfant. À aucun moment n'apparaissait donc réellement la dimension du sujet. Ne serait-ce pas dans cette direction qu'il conviendrait de rechercher les raisons qui ont présidé à cette disparition ? Dans une société en mutation qui développe des tendances individualistes et anomiques, la disparition de l'aspect normatif ne laisse-t-elle pas la place au seul aspect imaginaire ? D'où, face au vide ainsi créé, l'irruption de l'éthique dans le débat contemporain qui, parce qu'il interroge le rapport à l'autre, induit ainsi une perspective intersubjective qui permet une mise en synergie du sujet particulier avec les exigences de l'universalité. Quoi qu'il en soit, la disparition de la partie déontologique du *Code Soleil* devenait alors inéluctable, témoignant ainsi du passage d'une conception normative de la société à une conception davantage tournée vers l'éthique.

RÉFLEXION ÉTHIQUE SUR UN CAS DE VIOLENCE

MARTA SOUTO*

Résumé

Cet article se propose de provoquer une réflexion éthique autour d'une réalité institutionnelle concrète : la violence à l'école. Pour ce faire nous nous servirons d'un cas de violence qui a été l'objet d'une de nos recherches.

Tout d'abord, nous expliquerons ce que signifie la réflexion éthique pour nous. Nous ferons ensuite un bref exposé des traits les plus marquants du cas en question en présentant quelques énoncés hypothétiques issus de l'interprétation que nous en avons faite depuis une approche théorique multi-référentielle. Finalement, en nous questionnant sur ce cas, nous essaierons d'ouvrir l'espace de l'interpellation éthique.

Abstract

This paper aims at prompting an ethical reflection on a concrete institutional reality – violence in schools. In order to do so, we shall use a case of violence which we studied in one of our research works. First of all, we shall explain what the notion of ethical means to us; then, we shall briefly present the most striking aspects of the above mentioned case and set out a few hypothetical statements born from the interpretation we made of them through a multi-referential theoretical approach. Finally, we shall attempt to open the field of ethical questioning by wondering about this case.

25

* - Marta Souto, Université de Buenos Aires. Professeur Invitée à l'Université Paris X, Nanterre.

La réflexion éthique

Envisager une approche éthique, c'est s'ouvrir à la réflexion, raisonner sur des actions humaines individuelles, groupales, institutionnelles, ayant lieu dans des situations sociales concrètes.

En tant que réflexion *éthique*, elle implique une optique toute particulière : celle de la mise en question et de l'interpellation des principes et des critères sur lesquels est fondée l'action d'éduquer.

L'objet de cette réflexion concerne des actions déjà accomplies, ou bien des contenus propositionnels, des actions à venir ou des projets d'action contenant une analyse de la délibération préalable à leur engagement.

La réflexion éthique demande de plonger dans le champ particulier des sujets sociaux pour analyser chaque situation dans ses conditions particulières et spécifiques. Mais, en même temps, elle exige de porter un regard qui, réfléchissant sur sa singularité, l'interpelle depuis un cadre plus large. Se pose alors la question de l'origine et de la légitimité de ce cadre-là.

Les principes surgissent dans le social, dans l'existence avec d'autres, dans le jeu des libertés réciproques et de la « réciprocité médiée » (selon la terminologie sartrienne), et y sont légitimés, dans le *nous* (1), construction vivante, toujours en transformation, à partir de l'interaction sociale qui reprend le sens socio-historique d'une communauté, d'un peuple, d'une institution, pas comme une idée abstraite ou une entéléchie. Toute conduite suppose un choix dans des contextes socio-historiques encadrés dans des marges de liberté variable. Aussi, ce choix présuppose-t-il la liberté. L'action à venir ou déjà accomplie suppose l'exercice d'une liberté et implique des degrés d'élection possibles et variables. Dans le champ de l'éducation, ces marges et ces conditions de libre choix réclament une réflexion critique et une analyse dans les situations concrètes.

Depuis cette perspective, la réflexion éthique devient relative. Ce n'est ni une réflexion fondée sur des universaux extérodéterminants, ni la seule analyse du singulier. Il s'agit d'interpeller les actions et les conduites individuelles, groupales, institutionnelles, dans leur situation d'existence ; de s'interroger sur leur fondement et leur pourquoi, depuis une construction du *nous* (*nous autres*), un autre social, un *nous* qui inclut chacun de nous. L'éducation sociale à l'école peut contribuer à générer les conditions pour la construction de ce « nous ».

1 - En espagnol, nous : *nosotros* (nous autres).

Prenant le *nous* comme base de la perspective éthique, nous croyons qu'on récupère le fondement du sens social du mot *éthique* dont la racine étymologique est « *éthos* » : mœurs, coutumes de la vie sociale.

C'est dans et depuis le *nous* qu'on peut penser le bien comme *bien commun* et la justice comme un constituant de la liberté de tous.

Le *nous* n'est ni l'hégémonie, ni l'uniformité, c'est la reconnaissance réciproque de différences, c'est l'élaboration d'une réciprocité médiée (Sartre, 1960), c'est l'affirmation de l'autonomie et de la liberté depuis la pluralité partagée.

Carlos Cullen (2), philosophe argentin, définit l'éthos comme « *la forme que prend la sagesse des peuples précisément en essayant leur façon d'être distinctive. C'est le Nous qui est en train d'être* » (Cullen C., 1987, p. 20).

Voilà la position depuis laquelle nous abordons la réflexion éthique en éducation, et voici les questions qui en découlent :

- *le pourquoi éduquer*; à propos des principes et des critères légitimant et justifiant les pratiques et les actions pédagogiques concrètes dans leur contexte;
- *le « bien »* dans l'éducation et la formation. Un « bien » conçu depuis un « nous » existant, concret et en transformation dans le cours du devenir historique. Un « bien » incluant la réciprocité, la coexistence sociale, la liberté, la justice, et pouvant être conçu dans des milieux sociaux plus ou moins larges ou restreints;
- *les stratégies rationnelles* aidant à soutenir une réflexion éthique sur les actions d'éduquer et de former, sur les actions accomplies et sur celles énoncées comme des propositions futures. L'éducation sociale prend ici un sens éthique pour la construction du « nous »

Un cas : débordement et violence

Les caractéristiques observées et les analyses faites à l'occasion d'une étude de cas (3) entreprise depuis une approche clinique dans une école secondaire publique de la ville de Buenos Aires, nous permettent de la caractériser comme axée sur la violence, autour de laquelle jouent la dynamique et la dramatique

2 - Cullen Carlos, *Reflexiones desde América*. T. III : « Yo y Nosotros, el problema de la ética y la antropología en Latinoamérica », Buenos Aires, Ed. Fundación Ross, 1987. (*Reflexions depuis l'Amérique*. T. III : « Moi et Nous, le problème de l'éthique et de l'anthropologie en Amérique Latine »).

3 - Cette étude de cas fait partie de la recherche menée par Marta Souto de Asch dans la faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires, moyennant une subvention de l'UBACYT.

institutionnelles. Nous ferons une présentation succincte du cas, nous centrant sur le trait de violence.

Pour mettre en contexte cette école, nous dirons qu'elle est située dans un quartier résidentiel et, qu'à l'origine, elle était réservée aux garçons. Elle compte à peu près 150 enseignants et 1 300 élèves (répartis en 40 classes) dont un haut pourcentage de redoublants et d'élèves ayant des problèmes de conduite.

Voyons quelques descriptions et représentations des différents acteurs institutionnels :

- Les autorités scolaires parlent de conduites violentes, inobservance de normes, désordre, problèmes disciplinaires, affrontements entre les enseignants et les élèves soit entre des classes différentes, soit entre des sous-groupes dans une classe. « *La relation enseignant-élève est vécue comme une situation de guerre.* » Ils comparent l'école à la prison d'Alcatraz, à une maison de redressement, à une émeute.
- Les enseignants remarquent l'absence de normes, de contrôle et de limites, le manque de milieux de travail, les luttes et les conduites agressives chez les élèves. Ils en parlent comme « *des épaves* » provenant d'autres écoles. Ils représentent l'école tel un camp de concentration, un lieu de captivité, une forêt féroce.

Les élèves disent : « *Il y a des fous mais ce n'est pas une maison de redressement* », « *la loi du plus fort s'y impose* », « *c'est une prison* » ; ils critiquent l'école en termes grossiers l'associant à une porcherie, à une forêt pleine d'animaux sauvages, etc.

L'agression frappe les espaces et les objets scolaires, les gens, les liens enseignant-élèves, les alentours de l'école, d'autres établissements éducatifs proches. Elle met des obstacles à l'enseignement et à l'apprentissage, et même parfois les empêche.

Moyennant le bref rapport d'un incident survenu, nous montrerons ensuite quelles sont les conduites des différents protagonistes face à un acte violent.

Pendant une récréation, cinq élèves d'une troisième année ont jeté en bas une chaise et d'autres objets depuis le troisième étage, provoquant des coups et des blessures à un camarade d'un autre cours. Il n'y avait ni surveillants ni enseignants présents. Ces élèves-là s'effacèrent sans assumer aucune responsabilité. À la recherche des coupables, les personnels de direction encouragèrent la délation entre les élèves dans des réunions collectives et des entrevues individuelles ; ils interrogèrent les suspects pour les obliger à dire la vérité, ils menacèrent, infligèrent des sanctions, renvoyèrent.

Les enseignants s'en sont désintéressés : témoins indifférents, ils ne se sont manifestés que lorsqu'ils se sont sentis agressés directement, cas dans lequel ils se sont alliés aux autorités.

Les élèves se sont divisés, s'alliant soit aux autorités soit à leurs camarades suspects. Parmi ces derniers a surgi une confrérie de garçons aux règles rigides fixées par eux-mêmes, qui a conclu un pacte de silence, pris des décisions à huis

dos, convenue de ce qu'il fallait cacher ou dire. Ils se sont prêtés serment de loyauté et ont protégé ceux de leurs camarades qui risquaient d'être renvoyés prenant leur place de responsables de l'acte de violence. Ils ont fonctionné selon des formes de médiation propres à la « confraternité-terreur » (Sartre, 1960).

Des questions s'imposent : Quelle est ici la place de l'éducation ? Quel type d'éducation sociale on y prétend ? Comment conçoit-on le « bien » dans cette école ?

Voyons quelques analyses faites depuis une approche multiréférentielle.

■ Dans une perspective sociale

- Un contexte politique regagné après des années de dictature et un contexte social de lutte pour la consolidation de la démocratie, dans un cadre lourd de méfiance réciproque, de crainte, de besoin d'éclairer un passé douloureux tout en coexistant avec les représentants de la répression dans le pays.
- Une mise en question de l'autoritarisme dont cette école fut la scène et qui est encore exercé par différents protagonistes.
- La mise en marge de cette école, en tant qu'école s'occupant d'une population scolaire rejetée par d'autres, et placée dans la périphérie du système. Derrière cette mise en marge existent des alliances et des pactes pervers au sein du pouvoir politique de l'État qui méconnaît sa responsabilité.
- La discrimination entre des écoles bonnes et mauvaises, lesquelles font l'objet d'une attention différenciée, ce qui approfondit les différences sociales existantes en augmentant le potentiel de violence.
- Les représentations sociales de discrédit partagées par tous dans le quartier, renforçant l'image interne. L'imaginaire social réserve à cette école la place de dépôt des rejetés, la transformant en expression de la négativité sociale.
- L'absence de loi et de normes, de règles nettes régulant les échanges, et de formes rationnelles de contrôle. « La loi du plus fort » apparaît comme une loi qui organise, c'est-à-dire qu'il y règne une non-loi.
- Le manque d'un bien commun autour duquel les membres puissent établir des liens d'union.

■ Dans une perspective pédagogique

- La fonction pédagogique n'est pas assurée. Appauvrissement, fonctionnement institutionnel pervers, manque de formation des enseignants contribuent à créer un vide pédagogique que les forces d'intégration pourraient investir et organiser. C'est en effet un espace qui relie, ne serait-ce que de façon précaire, les membres de l'établissement en proie à des émotions intenses, à la culpabilité, à l'identification à l'agresseur.

- L'enseignement est stéréotypé, il occupe une place formelle, externe. Il est objet d'attaques de la part de quelques élèves qui troublent l'ambiance de la classe et perturbent ceux qui veulent apprendre. Devant cela, la plupart des enseignants se montrent indifférents.
- La direction de l'établissement essaye de modifier la situation de violence régnante grâce à un projet d'assistance pour « adapter », « normaliser » les membres de l'école, qui ne touche pas ce qui est pédagogique, restant emprisonnée dans la dissociation qui est à la base de ce mode de fonctionnement, et qui maintient le vide pédagogique.
- Le savoir qu'on offre dans ces espaces-là est avili par des enseignants qui renoncent à leur fonction formatrice : il est nié et lésiné aux élèves ou bien il leur devient inaccessible. Le lien du savoir est difficile à établir et cela génère une frustration montante qui devient violence-rejet. Les atteintes aux enseignements proposés proviennent des enseignants et des élèves.

■ Dans une perspective psychique

- L'école est un écran projectif où l'on dépose des objets internes mauvais et les fantasmes correspondants, qui sont rétro-injectés sans rectification en créant ainsi un cercle à répétition.
- La pulsion de mort se manifeste à travers la négativité sociale dans l'absence de loi et de bien commun ; les conduites agressives en guise de relation interpersonnelle ; les déficiences dans l'accomplissement de la fonction pédagogique ; les formes aberrantes de groupalité, d'enseignement et d'apprentissage. Ici et maintenant dans cet établissement éducatif, ce sont les tendances destructives qui dominent.
- L'école et la fonction enseignante sont ainsi vidées de leurs potentialités positives. L'enseignement reste bouché, fragmenté comme un miroir cassé, évité, par les enseignants, à cause du risque qu'implique l'imposition aux élèves, et, par les élèves, à cause de la menace d'échec, et par le rejet des versions déformées et déformantes du savoir qui sont transmises dans cet établissement scolaire.
- La tendance à agir, le passage à l'action en guise de décharge des pulsions, sans médiatisation de ce qui est symbolique, prédominant.
- La dynamique dominante semble s'appuyer sur une base inconsciente, partagée, d'attaque-fuite (Bion, 1972). La cohésion n'est possible que contre l'ennemi.
- Il existe une fantasmagorie dominante de rupture, de non-circulation. Elle revêt un double caractère : *désorganisateur* qui s'oppose aux forces d'intégration ; *organisateur* qui relie les membres depuis les émotions intenses, la culpabilité, les anxiétés les plus archaïques. Ces représentations inconscientes génèrent des défenses primitives. Face à elles, les individus subissent la solitude et la souffrance.

L'interpellation éthique autour du cas

Nous tracerons quelques lignes permettant une interpellation éthique autour du cas exposé.

La réflexion éthique :

- requiert la compréhension et l'interprétation des situations particulières où les actions deviennent concrètes et en contexte ;
- situe l'interpellation entre la singularité de cette situation-là et le cadre social plus large d'un « nous autres » (communauté éducative, école, etc.), depuis lequel puisent être conçus et accordés les principes et les fondements ;
- introduit une rationalité éthique et évite le jugement et l'évaluation morale à propos des actions et des sujets. C'est-à-dire qu'elle prend soin de l'autre et le reconstruit.

Reprenons les trois questions posées au début pour une réflexion éthique en éducation.

Un large éventail de raisons répondrait au *pourquoi éduquer* – notre première préoccupation. Depuis le politique, le droit à l'éducation et l'obligation d'être éduqué, pris institutionnellement à charge de l'État moyennant l'organisation du système éducatif ; depuis le social, le besoin d'éduquer les jeunes pour qu'ils s'intègrent à la société et à la culture de façon active, moyennant leur scolarisation ; depuis l'institution scolaire, le fait d'assumer la fonction sociale d'éduquer, c'est-à-dire, la fonction pédagogique qui l'identifie. On pourrait encore trouver une multiplicité de raisons – y incluant celles des acteurs eux-mêmes (enseignants, élèves, employés administratifs, autorités, etc.) – légitimant et justifiant le fait d'éduquer.

31

Mais en confrontant et en mettant en tension ces raisons-là avec les pratiques et les actions pédagogiques observées et analysées dans cette école apparaissent des contradictions et de nouvelles interrogations. L'interpellation éthique introduit une rationalité pratique dans la justification des actions pédagogiques telles qu'elles se réalisent, opposant des volontés, des discours et des faits concrets. Poser les pourquoi, dans le cas observé, de cette réalité institutionnelle de violence, entame l'analyse critique des justifications pratiques et interroge à propos des responsabilités. En partant de là, pourrait s'ouvrir un processus d'élucidation et de prise de conscience. Ce processus serait déclenché par la compréhension et la reconnaissance de cette réalité-là et des logiques qui mènent à ces pratiques, et par la recherche d'un espace commun pour concevoir une « *légitimation publique* » de ces pratiques à niveau institutionnel (Cullen C., 1996).

Nous avons signalé de multiples facteurs qui s'associent et qui contribuent à ce que cette réalité institutionnelle prenne les traits décrits. On dirait qu'il y a une perte du sens d'éduquer. La culture institutionnelle en tant que structure signifiante se bouche, les angoisses de mort empêchent la manifestation de l'illusion nécessaire

pour compenser la fantasmagorie de rupture partagée et pour réunir les membres dans un autre niveau de sociabilité. Cela comporte la difficulté de récupérer le sens dans cette institution.

Il faut faire place à la deuxième préoccupation, celle à propos du « bien » dans le fait d'éduquer.

Nous avons déjà manifesté qu'il n'existe ici ni loi qui organise ni clarté d'idées à propos du bien commun. Il faudrait se demander si dans une réalité institutionnelle tellement fragmentée il pourrait exister un bien commun. Le « bien » pourrait être défini de différentes manières d'après les différents secteurs institutionnels et les différents sous-groupes. Et voici qu'apparaît la question qui, à notre avis, jette les fondements de l'éthique : pourrait-on parler d'un « nous » dans cette institution ? On dira que dans ce milieu institutionnel il n'y avait pas de conditions pour la coexistence sociale, la liberté et la justice. L'éducation sociale nécessaire à la construction du nous ne s'y manifeste pas. Les apprentissages sociaux se produisent par les interactions spontanées souvent chargées d'agression, de dévalorisation et de violence, sans possibilité de réflexion, de prise de conscience, de transformation. Il y manque l'espace pour une pédagogie sociale, et par conséquent, éthique.

Et c'est ici où s'installe la troisième préoccupation pour élaborer des stratégies relationnelles permettant de générer des conditions favorables à la construction de ce « nous »-là. L'analyse portant sur les différents niveaux permet de concevoir des stratégies complexes pour détruire la mécanique des répétitions qui s'est installée.

32

La présence d'une loi pourrait mettre des limites aux pulsions et à la décharge directe d'agression, jetant les bases d'échanges sociaux régulés par une autre logique plus rationnelle. L'intervention d'un « tiers » qui rendrait possible la création d'un espace d'intermédiation, de communication et de réflexion pourrait être utile pour transformer le clivage de cette réalité institutionnelle.

Au moment où l'on menait cette recherche-là, cette institution affichait de graves difficultés de construction de son sens social, ce qui provoquait des conduites violentes qui se répétaient donnant témoignage d'une institution qui niait sa fonction et générait une culture perverse. Ce qu'il faudrait chercher, moyennant la construction du « nous », ce serait l'élaboration d'autres formes de « civilisation et culture », de formes socialement valorisées, capables d'intégrer tous les acteurs, malgré leurs différences autour de l'éducation comme bien commun.

Alors, pour ouvrir la réflexion éthique, il faut mettre en tension la singularité de cette école et ses pratiques, et certains principes ou valeurs qui doivent surgir de la construction d'un « nous » incluant cette singularité qui, par conséquent, n'en serait pas extérodéterminé.

BIBLIOGRAPHIE

- CULLEN C. (1987). – *Reflexiones desde América*. Tomo III : « Yo y Nosotros. El problema de la ética y la ontología en Latinoamérica ». Rosario, Fundación Ross.
- CULLEN C. (1996). – *Problemas teóricos y epistemológicos de la educación*. Buenos aires, facultad de Filosofía y Letras.
- ETKIN J. (1994). – *La doble moral de las instituciones*. Mc. Graw Hill, Buenos Aires.
- FERRATER MORA J. (1958). – *Diccionario de Filosofía*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires.
- KÀES R., BLEGER J., ENRIQUEZ E. et al. (1987). – *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*. Paris, Dunod.
- LAGARRIGUE J. et LEBE G. (1997). – « Autour des mots. Éthique ou morale? » *Recherche et Formation*, n° 24.
- LALANDE A. (1976). – *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.
- MENDEL G. (1992). – *La société n'est pas une famille. De la psychanalyse à la sociopsychanalyse*, Paris, Éditions La Découverte.
- SARTRE J.-P. (1960). – *Critique de la raison dialectique*, Paris, Gallimard.



VALEURS MORALES DES INFIRMIER(E)S ET « ÉTHIQUE DU RESPECT »

MOHAMMED MELYANI*

Résumé

Le jugement moral des infirmier(e)s (d'après une enquête menée en 1996) semble reposer sur un double principe. Une éthique du respect caractérisée par le non-jugement de l'Autre, le respect de la vie, le respect de l'Autre. Et une « morale prudentielle » basée sur la reconnaissance du caractère singulier de la situation des soins et du patient, l'indivisibilité et « l'insubstituabilité » de la personne, l'estime de soi. La pensée éthique des infirmier(e)s se nourrit du rapport à autrui.

Abstract

According to a survey conducted in 1996 among a sample of male and female nurses, the ethical judgement of nurses, seems to lie on two principles: first, a code of ethics of respect characterised by the nonjudgement of others, the respect of life and the respect of others. Second, a "prudential code of ethics" based on the acknowledgement of the unique character of the situation of the medical care and the patient's situation, the indivisibility and the uniqueness of the person and at last, selfesteem. The ethical reflection of nurses, lives on the relationship to others.

35

* - Mohammed Melyani, Université de Picardie Jules Verne, CURSEP.

Tout groupe social ou professionnel aujourd'hui s'interroge sur les questions d'éthique, de morale ou de déontologie qui régissent son fonctionnement. Aussi nous paraît-il judicieux de proposer d'abord à la réflexion un rapport à trois termes – morale, éthique et déontologie – ou d'accorder volontiers, à un seul, un certain arbitraire lexical inévitable (1).

L'éthique (2) n'est pas la morale (3), même si l'une et l'autre font référence à un phénomène commun, celui des mœurs. Le troisième terme (déontologie) vient du mot grec *deon*, devoir *ontos* et -logie, faisant référence aux devoirs qui s'imposent et se justifient sur un plan institutionnel et professionnel.

La loi, ou la norme, désigne le rapport entre ces trois termes, présentant ainsi l'alternative critique, mue par l'intérêt émancipatoire, entre ce qui est permis et/ou défendu. Paul Ricoeur précise « *qu'avec la loi ou la norme se proposent les deux caractères d'universalité et de contrainte que résume bien le terme d'obligation* » (4). A. De Peretti, pour distinguer entre les trois termes, pense que « *La morale se définit en termes de normes impératives, de prescriptions, d'interdictions, ce qu'il faut faire ou ne pas faire. L'éthique, au contraire, suppose un choix personnel difficile, et ce choix n'est pas entièrement référé par déduction à des normes, à des automatismes. Entre les deux, la déontologie doit d'une part, tenir compte des impératifs moraux et institutionnels, et d'autre part, mettre en exercice la conscience personnelle...* » (5). Nous proposons donc de réserver le terme d'éthique à l'ordre du bien, celui de morale à l'ordre de l'obligation, et celui de déontologie à l'ordre de la conscience « *professionnelle* ».

Nous ne nous attarderons pas ici à justifier le recours à un terme plutôt qu'à un autre. Le questionnement des valeurs morales des infirmier(e)s aujourd'hui, nous paraît constituer une réponse aux actions d'un sujet, auquel peuvent être imputés les actes placés sous les prédicats *bon* ou *mauvais* (6).

36

1 - Pour plus d'approfondissement, je renvoie à la rubrique : « Autour des mots » de ce numéro.

2 - Ethique vient du mot grec *ethos*, qui veut dire « mœurs ». Science de la morale, art de diriger la conduite. (*Le petit Robert*)

3 - Morale vient du latin *moralis*, de *mores* « mœurs » : qui concerne les mœurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une société. Sens moral = discernement du bien et du mal. (*Le petit Robert*)

4 - P. Ricoeur, « Morale, éthique et politique », *Pouvoirs*, 1993, n° 6, p. 5.

5 - A. De Peretti, *Éducation et devenir*, novembre 1994, n° 33, pp. 74-80.

6 - Dans leurs pratiques, les infirmier(e)s sont confronté(e)s à des devoirs généraux et à des devoirs envers les patients. Selon les dispositions communes à tous les modes d'exercices, l'infirmier(e) exerce sa profession dans le respect de la vie, de l'hygiène, de la dignité et de l'intimité de la personne humaine. Le secret professionnel s'impose à tout infirmier(e) et à tout

L'étude qui suit met l'accent sur les conclusions d'une enquête ouverte menée au cours de l'année 1996, auprès d'une vingtaine d'infirmier(e)s, exerçant dans des hôpitaux d'Amiens et de région parisienne. Un corpus de questions ouvertes a été analysé, abordant les compartements et les représentations des infirmier(e)s vis-à-vis de l'IVG (interruption volontaire de grossesse), de l'euthanasie, des techniques de PMA (procréation médicalement assistée), de l'adoption et de l'homosexualité, de l'identité personnelle et professionnelle des infirmier(e)s. À cet égard, une réflexion sur la référence morale dans le métier d'infirmier(e) s'impose et constitue un vécu manifeste par la série de réponses apportées à des questions impliquant l'infirmier(e).

VALEURS MORALES, RECHERCHE DU SENS ET ESTIME DE SOI

La réponse à ces questions permettra d'analyser la dissonance des discours éthiques, au-delà des consensus exprimés autour de jugements particuliers. La similarité ou la dissimilarité de l'éducation, de l'appartenance socio-économique, de l'affiliation religieuse, de l'origine ethnique, des influences culturelles ou institutionnelles ambiantes permet de comprendre les discours éthiques. Ces facteurs ne sont pourtant pas toujours décisifs. Pourquoi les arguments présentés par une infirmière en faveur d'un type d'intervention telle que : IVG (interruption volontaire de grossesse), euthanasie, PMA (procréation médicalement assistée...), sont-ils estimés injustes ou contre-indiqués par une autre? Pourquoi tolère-t-on avec difficulté certaines prises de position ou façon d'agir de tel ou tel infirmier(e)? Comment donc expliquer le fonctionnement du discernement et de l'agir moral? Par exemple, cette infirmière (28 ans, sans pratique religieuse) écrit à propos de la question de deux homosexuel(le)s qui souhaitent adopter un enfant :

37

étudiant infirmier(e), et couvre non seulement ce qui lui a été confié, mais aussi ce qu'il a vu, entendu, constaté ou compris (protection d'informations par rapport à des procédés informatiques, préservation de la confidentialité des soins dispensés). L'infirmier(e) a aussi des devoirs d'assistance aux malades et blessés, aux mineurs victimes de sévices ou de privations. Il doit entretenir entre ses collègues des rapports de bonne confraternité. Il leur est interdit de calomnier un autre professionnel de la santé, de médire de lui ou de se faire écho de propos susceptibles de lui nuire dans l'exercice de sa profession. Un infirmier(e) en conflit avec un confrère doit chercher la conciliation.

L'infirmier(e) a des devoirs envers les patients, il doit dispenser ses soins à toute personne avec la même conscience quels que soient les sentiments qu'il peut éprouver à son égard et quels que soient l'origine de cette personne, son sexe, son âge, son appartenance ou non-appartenance à une éthique, à une nation ou à une religion déterminée, ses moeurs, sa situation de famille, sa maladie, ou son handicap et sa réputation.

(Recueil des principaux textes relatifs à la formation et à l'exercice de la profession d'infirmier, Paris, ministère des Affaires sociales de la santé et de la ville, 1995.)

« Situation intolérable pour moi ! L'homosexualité m'apparaît comme une relation contre nature. Développement psychoaffectif de l'enfant ? Regard de la société ? »

À la même question, une infirmière (34 ans, mariée, avec enfants, catholique pratiquante) répond :

« Pourquoi pos ? Il est dit que l'image du Père et de la Mère est importante pour un développement harmonieux d'un enfant, soit. Mais que dire alors des enfants qui ont un père ou une mère qui ne les aiment pas, qui les délaissent, qui les battent ? Ou ceux dont les parents s'entre-tuent ?

Si un couple d'homosexuels, hommes ou femmes, souhaitent adopter, c'est qu'ils s'aiment et qu'ils ont mûrement réfléchi leur choix. Alors qu'un enfant à adopter est par définition un enfant seul, mal aimé ou maltraité, laissons-le se faire aimer par deux hommes ou deux femmes, si leur couple est équilibré. Il se fera, de lui-même, l'image de ses deux parents. »

Il nous semble que ces questions (ou disputes) éthiques sont tissées sur l'une ou l'autre des toiles de fond qui sont communes à l'humanité dans sa quête de ce qui fait sens. Il s'agit donc d'une lecture globale du sens ou du non-sens ultime de l'existence faite à l'intérieur (*intus legere* « intuition ») de l'expérience humaine du sujet. La question de la qualité de l'humanisation et du respect de l'autre trouve un intérêt majeur dans les réponses des infirmier(e)s interrogé(e)s (et en l'éthique d'une façon générale). Alors, quels sont les enjeux pour l'humanisation des personnes infirmier(e) lorsque les unes ou les autres opèrent à partir de tel ou tel modèle éthique ? La réponse que donne une infirmière (23 ans, célibataire), c'est d'« accepter et apprécier les personnes selon toutes leurs différences (ethnique, religieuse, familiale, professionnelle...) ». »

38

La forme de l'expérience morale de chaque infirmière que sous-tend un travail sur soi, et une reconnaissance de l'autre, a un impact considérable sur le choix et la qualité des symboles que chaque infirmier(e) utilise pour établir une relation avec les patients et pour justifier ses comportements et ses positions. L'expérience morale comme telle, est productrice et conditionne la qualité humaine (personnelle et professionnelle). Une infirmière (38 ans, catholique) déclare à propos de l'homosexualité et de l'adoption d'enfant :

« Une dimension éthique personnelle ne doit pas mettre des ornières à une pensée ; elle ne doit pas susciter un élan pour la vie, une vie pleine, vécue concrètement en toute sagesse, justesse sur le plan social, affectif, spirituel, personnel. La vie n'est-elle pas simplement un chemin, une école d'amour?... Au cœur de situations apparemment sans issue parfois, se situe toujours en creux, un chemin étroit à trouver, dans une écoute aimante et lumineuse – là, où un cœur, où deux cœurs puissent enfin continuer « la route » en toute paix, selon leur chemin – selon leur choix. »

Le développement des formes du discernement et de l'engagement moraux envers les patients apparaît d'une façon décisive comme une forme d'évolution « spirituelle »

chez cette infirmière. Face à des problèmes de société, comme l'IVG, l'euthanasie, la PMA, l'homosexualité, l'adoption, ... le jeu de la liberté qui est à l'œuvre dans les conceptions éthiques des infirmier(e), peut échapper à notre examen et à notre jugement. L'attention qui est portée à ces questions par les infirmier(e)s, nous aide à comprendre et à mettre en pratique l'exigeante directive « paulinienne » du non-jugement des autres. Une infirmière (34 ans, mariée avec enfants, catholique pratiquante) écrit à propos de l'euthanasie :

« Chacun gère seul sa vie, si elle devient intolérable par la maladie et la souffrance, je respecterai le choix qu'une personne mette fin elle-même à ses jours. En aucun cas je ne pourrais envisager, pendant de la conseiller, ou de l'y aider. »

Cette phrase fait apparaître une certaine vertu de la prudence. Ce jugement prudentiel comme l'appelait P. Ricoeur, s'applique essentiellement à des décisions prises dans des situations singulières (7). C'est éminemment le cas dans cette situation singulière (souffrance, euthanasie...).

Une autre infirmière (27 ans, mariée, baptiste évangélique) répond à la même question :

« - Voir déjà s'il y a la douleur qui est à la base du souhait (dans ce cas voir pour la soulager...)

- Sinon voir le pourquoi de cette décision, voir s'il est possible de le rattacher à quelqu'un, s'il est croyant - le signaler pour éventuellement un anxiolytique...

- Dans tous les cas l'écouter mais sans collaborer à son geste. »

Procédant d'un sujet mieux différencié de l'objet, le jugement et l'engagement moraux des infirmier(e)s sont perçus comme un respect de la vie (de meilleure qualité humaine). Toute entreprise d'éducation ou de formation des infirmier(e)s n'est-elle pas d'ailleurs basée sur l'admission de l'excellence qu'apporteront à l'agir une connaissance enrichie de la personne humaine, une personnalité développée, et une conception (exercée) du respect de la dignité et de l'intimité du patient.

Dans une perspective kantienne, le respect peut être conçu comme une norme morale, une reconnaissance que le patient ressent à l'égard de l'infirmier(e), qui lui a rendu service, ce qui permet une transformation réciproque qui régirait les conceptions morales de l'infirmier(e) (la morale cherche à rétablir ici l'équilibre). Cette éthique de l'infirmier(e) renvoie donc au respect des personnes et, au-delà de ce respect encore formel, à l'estime de soi et à la reconnaissance mutuelle des personnes.

L'accent est mis sur un niveau proprement éthique du respect de l'autre qui implique une forme « d'estime de soi », exprimés par les infirmier(e)s comme : « honnêteté

7 - L. René (introd.) et P. Ricoeur (préf.), *Code de déontologie médicale*, Paris, Le Seuil, 1996. p. 10.

envers soi-même [...], abstraction de soi-même, ... avoir une certaine maîtrise de soi-même... ». P. Ricoeur trouve dans l'estime de soi, la constitution d'un sujet capable, capable essentiellement de répondre de ses actes, d'en supporter les conséquences, de réparer les dommages si ses actes sont incriminés (8).

Cette capacité définit la responsabilité, comme le souligne une infirmière (de 24 ans, célibataire, sans pratique religieuse) :

« L'infirmier(e) est une personne responsable de ces prestations auprès d'autres personnes ».

Replacé dans la proximité de l'autonomie relative des infirmier(e)s et du respect du patient, le sens de la responsabilité est élevé au rang de la reconnaissance du patient en tant que personne à part entière, comme un être humain singulier, indivisible et insubstituable, (dépassant ainsi la fonction technique du métier). « Ne jamais porter de jugement sur la personne soignée » dit - dans ce sens - une infirmière. On reconnaît dans cette phrase une certaine sagesse pratique exercée au plan médical, et la parole de P. Ricoeur qui souligne que ce que « je respecte en l'autre c'est son humanité » (9).

VERS « UNE ÉTHIQUE DU RESPECT »

On constate chez les infirmier(e)s, le développement d'une « éthique du respect », fondée sur la reconnaissance du statut de l'être humain pleinement autonome, que possède l'autre, comme le souligne cette infirmière : « La condition morale d'une infirmière c'est avant tout le respect d'autrui comme tout un chacun. » Le respect, c'est la capacité de l'infirmière de devoir faire l'effort de revenir sur ce qu'elle projette sur le patient, pour reconnaître que cela vient d'elle-même. Afin de traiter le patient avec respect, l'infirmier(e) doit reconnaître son statut d'être humain et revenir sur ses propres sentiments de peur et d'impuissance, y faire face et traiter le patient indépendamment de ses projections (10).

Comment conserver cette « éthique du respect » devant notre propre vulnérabilité face aux autres, de notre dépendance et de nos besoins émotionnels à leur égard. Nous sommes affectés par leurs vies ; leurs souffrances ont un effet sur nous. Pour les infirmier(e)s, il est pénible de voir le patient souffrir (du traitement qu'il subit de la part de l'infirmier(e) et du médecin), de voir comment il est manipulé. Ils se sentent effrayés et impuissants. En même temps, conserver une « morale du respect » est un code de bonne conduite et une ligne directrice pour garantir un comportement

8 - P. Ricoeur, *op. cit.*, p. 10.

9 - P. Ricoeur, *op. cit.*, p. 12.

10 - M. Cohen, « Histoire de naissance et de mort », *Autrement*, février 1993, n° 10, p. 70.

respectueux vis-à-vis du patient. Une infirmière nous déclare par exemple qu'il faut « faire preuve de tolérance et de patience, sans montrer son émotivité ». Dans ce sens, la question : « Quel comportement adopteriez-vous vis-à-vis d'une femme qui veut avorter, parce que l'échographie a montré que son bébé n'est pas normal », suscite les interrogations les plus significatives :

« Pas de jugement, seulement parler avec cette femme des difficultés qu'elle pourrait avoir, ou du déroulement de l'IVG. » (33 ans, mariée avec enfants, sans pratique religieuse.)

Ici, le « pas de jugement », met en avant « le jugement prudentiel sur la voie du jugement déontologique » (11).

Une autre infirmière souligne :

« Je respecte son choix... Je tente un entretien avec elle. A-t-elle connaissance des conséquences de son acte ? » (28 ans, vie maritale, sans pratique religieuse.)

La responsabilité morale et éthique (des infirmier(e)s) peut-elle être restreinte aux contenus bons ou mauvais de chaque décision morale : accepter ou non l'euthanasie, autoriser ou non l'IVG, respecter l'intimité des patients ou abuser de leur pouvoir à son égard.

L'infirmière se place elle-même sous l'horizon du respect de l'autre, cela implique déjà une reconnaissance de l'autre comme égal et comme une « personne » : seul un tel sujet peut s'estimer lui-même. Dans sa volonté de comprendre l'autre, elle devient un sujet capable d'évaluer ses actions, de formuler des préférences liées au sens des prédicats bon et mauvais. C'est dans ce sens, qu'on peut comprendre le terme de « non-jugement » de l'autre.

41

Une autre infirmière confirme, à propos de l'IVG :

« Avant toute chose, être à son écoute pour savoir si sa décision est mûrement réfléchie. La diriger vers des gens compétents pour ce genre de problème de façon à lui expliquer très exactement les conséquences que peuvent entraîner une IVG. En fait, il faut l'informer et non l'influencer, car elle seule est capable de savoir vraiment si elle peut élever ou pas un enfant anormal. » (34 ans, célibataire, sans pratique religieuse.)

Il est aisé de voir dans ce témoignage, que la reconnaissance de l'autre est l'enjeu éthique. La considération des initiatives du patient et des interventions de l'infirmier(e) sont réelles, ce qui permet de reconstruire le lien thérapeutique sur le modèle du lien interpersonnel illustré par « l'amitié » et « l'amour ».

11 - L. René (introd.) et P. Ricoeur (préf.), *op. cit.*, p. 12.

Une infirmière souligne de sa part en ce qui concerne la question de l'IVG :

« *Tout dépend du degré de l'anormalité en question. Si l'anomalie est minime, qu'elle se situe au niveau d'un membre (main, pied, doigt...) l'avortement me paraît plus qu'abusif, il y a tellement de choses anormales dans la vie! L'être humain doit apprendre à vivre avec ses différences! Si l'anomalie n'est plus digne de ce nom, et qu'il s'agisse véritablement de malformations grossières difficilement compatibles avec une vie normale, de maladies génétiques graves (trisomie 21) parents et enfants portent une croix insoutenable toute leur vie - d'accord pour l'avortement.* » (34 ans, mariée avec enfants, catholique pratiquante.)

Le caractère intersubjectif de la responsabilité de ce témoignage est évident. « L'accord pour l'avortement » clairement exprimé par cette infirmière, l'implique de multiples façons : comme mère, comme infirmière, comme témoin, comme « juge », et plus fondamentalement comme une personne humaine qui peut comprendre cette situation. Cela implique déjà une idée de partage : l'infirmier(e) est capable de prendre sa part à une situation « grave ».

Dans ce sens, une infirmière déclare :

« *Cette décision grave est tout à fait personnelle et respectable. Mon rôle sera d'apporter une aide morale mais pas de dissuader.* » (38 ans, vie maritale, sans pratique religieuse.)

Malgré la gravité de la décision, l'infirmier(e) estime que c'est une décision personnelle et respectable. Cette compréhension ne peut pas ne pas renvoyer au respect des personnes et, au-delà de ce respect formel, à l'estime de soi et à la reconnaissance mutuelle des personnes.

42

Mais une « éthique du respect », nous permet-elle de juger de la vie et de la mort? La question est clairement posée par cette infirmière :

« *Si cette femme n'a pas les moyens psychologiques et financiers, s'il s'agit d'une maladie incurable avec de lourds handicaps, je ne jugerai pas sa décision. S'il s'agit d'une "tare" gérable par un traitement... Il n'existe pas d'être "parfait" et puis ce serait trop sélectif... Le choix de vie ou de mort nous appartient-il lorsqu'il s'agit d'autrui ?* » (Mariée avec enfants, sans pratique religieuse.)

Il nous semble qu'avec la vie et la mort se proposent les deux caractères d'universalité et de contrainte pour l'infirmier(e), que résume bien le terme d'obligation et de responsabilité. P. Ricoeur pense que « *la notion de santé n'est pas séparable de ce que nous pensons - ou essayons de ne pas penser - concernant la vie et la mort, la naissance et la souffrance, la sexualité et l'identité, soi-même et l'autre.* » (12)

12 - L. René (introd.) et P. Ricoeur (préf.), *op. cit.*, p. 24.

On peut dire, sans hésiter, que « le respect est la première vertu constatée dans les réponses des infirmier(e)s » tout comme dans cette réponse à la question des conditions morales du métier infirmier : « *Le respect d'autrui, le respect de la vie, le respect de l'opinion, le respect de la qualité de la vie.* »

C'est donc le respect de la vie et de la personne humaine ; le respect de la dignité et de l'intimité du patient et de la famille ; le respect des décisions. Mais si cette « éthique du respect » n'est pas sous-tendue par une conviction intime que l'autre est aussi un être humain, alors elle sera rapidement abandonnée, comme le montre ces divers témoignages concernant les « qualités » humaines des infirmier(e)s, sur lesquelles repose le respect du patient :

- « *Conditions morales = qualités ? → Gentillesse → Compétence → Discrétion → Se mettre à la portée des patients → Les reconforter.* »
- « *De la patience, un esprit d'ouverture et de tolérance, goût du professionnalisme, rigueur d'exécution des tâches, résistance physique et morale... "du caractère" pour défendre la profession.* »
- « *– Profonde honnêteté envers soi-même pour pouvoir l'être face aux autres, – une abstraction de soi-même pour être à l'écoute des autres, – pas d'égoïsme, beaucoup de tolérance et de nuances, – disponibilité et gentillesse.* »
- « *Honnêteté, faire face à la réalité et donc à la vie, l'écoute, la sensibilité, le partage, etc.* »
- « *– Avoir une droiture d'esprit, réagir avec vérité.* »
– *Savoir s'impliquer dans différentes situations si cela nous est demandé par la personne sans pour autant essayer d'imposer ses idées.* »
- « *L'écoute de la personne, la sérénité, la douceur... tout ce qui peut permettre l'harmonie, la justesse, la communication, le dialogue entre deux personnes. Mais sinon, aucune condition morale particulière ne peut être exigée, sauf, peut-être d'éviter de juger l'autre ou d'imposer un avis... ou encore d'avoir des réactions violentes.* »

Ces témoignages laissent apparaître, que les infirmier(e)s dans leur rapport au métier, le situe à mi-hauteur entre une morale prudentielle, (qui prend comme force de base la reconnaissance du caractère singulier de la situation de soins et d'abord de celle du patient lui-même), une morale du respect (dont la force de base est la confiance, la promesse et l'estime de soi), et une morale d'engagement (qui prend comme force de base l'individu lui-même, et le secret professionnel).

Les infirmier(e)s essayent à travers ces conceptions de l'autre, de penser au patient avec respect. L'emploi des mots « respect » et « vertu » dans ce contexte, souligne l'appartenance du lien thérapeutique à la sphère des interactions du jugement éthique. La visée éthique a une aspiration altruiste, ici de sollicitude et d'engagement, et s'articule autour d'idées telles que le don de soi, le courage, la tolérance et la patience. Selon ces infirmier(e)s (toutes caractéristiques confondues, âge, statut,

religion...), les conditions morales particulières pour satisfaire à l'exercice du métier sont de l'ordre des qualités humaines, du respect, de la sagesse, du non-jugement, de l'écoute, du partage, de l'honnêteté, de la patience, de la rigueur, de la résistance physique et morale... Il semble que « la pensée éthique » des infirmier(e)s se nourrit du rapport à autrui. « L'autre » signifie le premier rapport à l'éthique.

Conclusion

Le jugement moral des infirmier(e)s n'est pas basé uniquement sur une « éthique du respect », mais également sur une « morale prudentielle » (13) dont les principes sont :

- la reconnaissance du caractère singulier de la situation des soins (et du patient lui-même);
- l'indivisibilité et l'insubstituabilité de la personne;
- l'estime de soi, qui vise à équilibrer le caractère unilatéral du respect.

Il convient de souligner que cette conception « d'éthique du respect » chez ces infirmier(e)s, apparaît comme une œuvre d'autotranscendance qui libère le sujet de tout ce qui entrave sa qualité d'accueil et de respect de l'autre. En créant une aire toujours plus large de « l'objet », en projetant devant lui tout ce qui n'est pas lui-même, le sujet infirmier(e) permet à autrui (le patient, la famille,...) de devenir authentiquement autre selon une conception ricoeurienne. Les conceptions éthiques des infirmier(e)s représentent des formes successives de la relation à autrui dans l'immersion d'un monde indifférencié de soi-même. La qualité de la différenciation d'avec autrui est le secret de l'éthique des infirmier(e)s. En naissant mieux à lui-même, l'infirmier(e) accroît sa qualité de présence à autrui (patients, collègues, familles des patients,...) et au monde.

13 - L. René (introd.) et P. Ricoeur (préf.), *op. cit.*, p. 22.

TECHNIQUE ET ÉTHIQUE DANS LA FORMATION DES MASSEURS-KINÉSITHÉRAPEUTES

MARTINE SAMÉ*

Parmi les formations pour adultes existent des formations professionnalisantes insistant plus particulièrement sur des apprentissages techniques pratiques alternant des phases de réflexion et de théorisation de ces pratiques avec des phases d'engagement corporel tant des enseignants que des étudiants. Là se joue pleinement pour les formateurs la rencontre entre la technique et l'éthique.

L'exemple choisi pour illustrer cet article sera celui de la formation des futurs kinésithérapeutes en institut de formation ; formation qualifiée d'implicite pour les stagiaires puisque sont constitués des groupes de pratique où les étudiants appliquent les techniques de kinésithérapie sur eux-mêmes ou sur leurs camarades dès la première année de leur cursus. Cette formation est légitimée certes par le respect de certaines règles (information et consentement des intéressés, non dépassement du seuil de tolérance des « se formant », vérification des diplômes et des compétences des formateurs, évaluation des résultats de la formation etc.), mais encore trop souvent laissée à l'appréciation exclusive des personnes chargées d'organiser ou de conduire la formation.

Or, si *a priori* ces personnes sont intelligentes et responsables, il n'en reste pas moins qu'au cœur de leur action aucune référence ne peut officiellement les aider dans le débat éthique qui devient le leur, sachant que plus la formation technique est consistante, plus les risques encourus par les étudiants sont importants et plus le formateur lui-même est renvoyé à ce débat.

L'exemple très significatif de la formation des étudiants kinésithérapeutes soulève d'une part, comme toutes les autres formations, des questions sur le choix des méthodes pédagogiques des formateurs et d'autre part des questions sur les limites à ne pas franchir. En effet, a-t-on le droit, sous prétexte que la finalité de cette formation est de former de futurs professionnels de santé compétents techniquement, de

45

* - Martine Samé, Formatrice, Docteur en Sciences de l'éducation.

laisser, voire de suggérer ou d'ordonner à des élèves de « s'entraîner » à mobiliser, masser... les uns « sur » les autres, au risque de provoquer des accidents dus à leur inexpérience, leur fausse représentation du non-danger de certaines manœuvres ? (chaque année sont posées par exemple des minerves à des étudiants ayant « essayé » les tractions cervicales en cours, ou en dehors de l'école). Mais a-t-on d'autres moyens de transmettre des savoirs pratiques puisqu'il serait encore plus inadmissible de se « faire la main sur » des patients ?

En outre, la plupart des enseignants de pratique estime qu'il est indispensable que les étudiants ressentent dans leur corps les sensations provoquées par tel ou tel mouvement avant de les imposer à leurs patients. Une telle conception de l'apprentissage est tout à fait louable, mais qu'en est-il de ces jeunes qui ignorent leurs pathologies restées discrètes (en 3^e année, se déclarent parfois « après », une ou deux maladies cachées du type malformation cardiaque ou rénale) et mettent ainsi en jeu parfois leur vie ? Sans aller jusqu'à cet extrême, qu'en est-il de ceux à qui l'exercice provoque douleur, sciatgie etc., et qui sont affaiblis ou gênés dans leur travail par la suite, alors qu'il est reconnu par tous qu'à partir d'un certain degré toute douleur est nuisible et doit être combattue ?

Même si le formateur réfléchit à ce qu'il croit bon et juste de faire, même si toutes les précautions sont prises pour limiter les actes ayant pour conséquence une mise en jeu de l'intégrité corporelle de l'étudiant, ces formations laissent la porte ouverte à tous les abus, car l'enseignant en masso-kinésithérapie enfonce toujours, par le toucher, (massage, mobilisation passive, relaxation etc.), le « moi-peau », à qui D. Anzieu assigne trois fonctions : « une fonction d'enveloppe contenant et unifiante du soi, une fonction de barrière protectrice du psychisme, une fonction de filtre des échanges ».

46

Si la peau remplit cette fonction de maintenance du psychisme, la façon dont l'enseignant kinésithérapeute et les « se formant » futurs kinésithérapeutes soutiennent, nourrissent, étirent, assouplissent le corps – la peau – de ces jeunes, devrait participer à la fonction de holding biologique telle que décrite par Winnicott. Or, avec le morcellement des techniques, le découpage des modules pratiques (2 heures de mobilisation passive, 2 heures de massage de la cuisse, etc.), l'approche du corps est éclatée. Le psychisme des étudiants est donc maintenu en état de fonctionner d'une façon réduite puisque « saucissonnée ». De plus, si l'enveloppe existe mais que sa continuité est interrompue par des maladresses, le moi-peau devient un moi-peau passoire. Les pensées, les souvenirs, sont difficilement conservés, ils fuient. « L'angoisse est considérable d'avoir un intérieur qui se vide, tout particulièrement de l'agressivité nécessaire à toute affirmation de soi » écrit Anzieu. L'étudiant en outre, de par son « Moi-Peau Passoire », devient réceptif à tous les désirs de ses enseignants, dont celui de toute puissance. Les élèves sont donc non seulement des victimes potentielles de traumatismes extérieurs indépendants du rééducateur-enseignant, mais soumis à des atteintes de la part de celui-ci qui le rendent physiquement affaibli et moralement passif.

Où est alors le respect de l'individu, de son intimité, la frontière entre ce que le métier autorise, ce que la fonction légitime, mais que l'éthique refuse? Le kinésithérapeute a le droit de palper, mais les étudiants ne sont pas en soins ; alors comment, pour le formateur-enseignant-kinésithérapeute passer du soin à la formation, du collectif à l'individuel? comment gérer les processus de professionnalisation ?

Face au danger réel de dérive de certains formateurs ou de ces formations mêmes, institutionnalisées comme légales, plusieurs solutions ont été envisagées pour essayer de garantir un minimum de respect de l'éthique : documents signés par les formateurs et les étudiants, séminaires de formation pour les formateurs, etc. Ainsi par exemple, des contrats entre étudiants et formateurs, à l'école et en terrains de stages hospitaliers, sont progressivement mis en place dans les instituts de formation. Ces contrats ne sont plus tacites comme auparavant, ils stipulent par écrit le jeu des attentes réciproques. Comme le déclare G. Brousseau, ce type de contrat détermine explicitement « *ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.* »

La réflexion des formateurs en kinésithérapie semble également s'engager de plus en plus vers une autre voie centrée sur l'analyse des concepts d'éthique et de déontologie. Il n'y a pas encore en France de réflexion éthique poussée dans le domaine de la formation des jeunes paramédicaux, ni dans celui de l'exercice du métier de rééducateur d'ailleurs... Certes, il existe un comité d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé (créé le 23 février 1983), mais aucun code de déontologie pour les enseignants-formateurs qui pourrait au moins servir de fondement à des décisions judiciaires. Nous serions alors dans le champ de la discipline qui se donne comme action de combattre les fautes qui peuvent directement nuire au groupe, fautes purement professionnelles mettant en cause la compétence d'un membre du groupe (l'enseignant), ou fautes qui altèrent la garantie de moralité que l'on est en droit d'attendre de ce même enseignant-formateur.

47

D'autres personnes envisagent la création d'une charte éthique dotée d'une valeur contraignante comme celles mises en place dans plusieurs entreprises, documents contractuels une fois encore, « *dûment acceptés et validés par les signataires, mais qui auraient en plus une force contraignante permettant à l'éthique de rejoindre la déontologie.* » (V. Koerfer Boulau)

Dans les professions de l'éducation nationale, les codes déontologiques semblent être rejetés d'emblée, car synonymes de contrôle et de restriction de la liberté de choix, alors que dans les professions libérales prime la sécurité de par l'institution d'ordres professionnels, y compris bientôt chez les kinésithérapeutes. Malgré toutes les réticences philosophiques fort compréhensibles, pourquoi ne pas essayer de concevoir un « ordre des formateurs », composé bien évidemment de pairs ou tout au moins une instance de type comité d'éthique, qui participerait à la réflexion de tous et veillerait à la bonne application des règles de déontologie qui émergent des

situations éducatives ? Ce comité serait, comme le dit le professeur Jean Bernard (extrait du discours prononcé aux journées annuelles organisées par le Comité national d'éthique en 1987) « le garant de l'harmonie qui résulte de la bonne tenue de toute chose, de tout acte, de l'accord en somme entre l'âme et l'environnement. » Alors la profession pourrait être fière d'elle-même, et non plus repliée craintivement sur des prérogatives que personne ne lui conteste.

Certes, l'exemple des formateurs de kinésithérapeutes regroupe à lui seul la majorité des problèmes d'ordre éthique pouvant surgir à tout moment lors d'une formation, initiale ou continue, mais les formateurs de ces étudiants sont-ils différents d'autres formateurs d'adultes ? Un comité d'éthique pour tous les formateurs serait-il si inconcevable ? Peut-être pourrions-nous d'abord nous pencher sur cette question avant que des dégâts irréversibles pour les « se formant » ne nous fassent regretter d'avoir ignoré ou écarté cette proposition qui relève plus de la prévention que de la réparation.

BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU D. (1985). – *Le Moi-Peau*, Paris, Dunod-Bordas.
- BROUSSEAU G. (1982). – *Les Objets de la didactique des mathématiques*, Actes de la 2^e école d'été de didactique des mathématiques, Orléans.
- KOERFER BOULAU V. (1996). – *Éthique et déontologie*, Congrès national des chambres des professions libérales, Versailles.
- SAMÉ M. (1996). – *Sciences de l'Éducation, Sciences de Rééducation*, Thèse 3^e cycle, Paris X.
- WINNICOTT D. (1970). – *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.

L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES UN CADRE ÉTHIQUE ET SYMBOLIQUE POUR ÉDUIQUER LE REGARD DE L'ENSEIGNANT

JACK NOËL*

Résumé

La disparition des idéologies, l'éclatement des valeurs, la rationalité technologique et économique, planétaire de surcroît, imposent la seule loi de l'éphémère, du singulier, de l'avoir, source de violences symboliques pour les êtres humains.

Les professionnels de l'éducation (définie comme transmission intergénérationnelle) ne peuvent à aucun moment faire l'impasse sur l'universel, le social, l'être, au risque de voir s'exprimer aussi ces mêmes violences symboliques à l'école.

Ces professionnels sont aujourd'hui soumis à la question du sens de leurs pratiques et de leur responsabilité sociales. Cette question du sens ne peut, selon nous, être traitée sans une réflexion collective permettant d'élaborer un cadre éthique et symbolique universel capable d'éclairer leurs pratiques professionnelles, toujours singulières, au service de chaque jeune et de la démocratie.

L'analyse des pratiques éducatives, telle que nous la concevons et la pratiquons, nous semble être une des voies actuelles qui peut conduire à la construction d'un tel cadre de référence qui limitera, sans les exclure, les malentendus inhérents à toute pratique éducative. Mais cette pratique de formation n'est pas sans poser la question du suivi de la formation, des résistances des enseignants et de la validité scientifique de la démarche.

Abstract

The disappearance of ideologies, the breakdown of values, the now global economic and technological rationality, impose a single law: transience, singularity, thirst of possession which result in symbolical violence for human beings.

The professionals of education (education defined as an intergenerational handing down of knowledge) can by no means do away with the

* - Jack Noël, Formateur (MAFFEN et IUFM de Reims), doctorant.

universal, social, existential aspects for fear of letting this symbolical violence be expressed in schools too. These professionals now have to wonder about the meaning of their practices and their social responsibilities. This question of meaning cannot, in our view, be tackled without a collective reflection allowing to work out a universal ethical and symbolical frame which could throw light on their ever singular professional practices serving each individual pupil as well as democracy.

The analysis of educational practices as we conceive of it and practise it, seems to be one of the current ways which may lead to the construction of such a frame of reference which will limit without excluding them, the misunderstandings inherent in any educational practice.

However, this training practice does raise the question of the consistency of the training, the teachers' reluctance and the scientific worth of the process.

« Vouloir former un être, c'est chercher à se former soi-même, mais c'est aussi accepter de se détacher de soi, pour vivre dans l'autre, et surtout de se voir portir dans l'autre, non plus en se jugeant soi-même dans la course, mais en appréciant l'allure propre de celui qui prend son chemin. »

M. Postic

(*La relation éducative*, 1979.)

Introduction

À l'époque de l'effondrement des idéologies, de l'éclatement des valeurs et du symbolique, de la morale ébranlée, de la rationalité technologique et économique planétaire, se développent depuis quelques années, chez les professionnels de l'éducation, des pratiques d'analyse de pratiques éducatives qui visent à comprendre, dans un petit groupe, des situations éducatives, par exemple des situations où des enseignants sont face à des élèves en difficulté. Bien qu'armés de solides savoirs scientifiques disciplinaires, de l'ingénierie didactique et technologique, ces enseignants se disent démunis face à certaines situations professionnelles dans lesquelles la défaillance d'un cadre éducatif intériorisé par les élèves perturbe, voire empêche la construction des apprentissages. Les enseignants se voient ainsi peu à peu contraints, par les élèves eux-mêmes, par le ministère de « l'Éducation » nationale, donc par la société, à construire du « vivre ensemble », à éduquer les élèves civiquement pour que la construction des apprentissages puisse s'opérer. Souvent mal préparés à cette demande sociale légitime, ils sont confrontés à l'incompréhension, renvoyés à eux-mêmes, à une forme de solitude, dans une communauté enseignante marquée

pourtant, de longue date, par la solidarité. « L'analyse des pratiques éducatives » semblerait, selon nous, être devenue, en l'absence de principes régulateurs extérieurs, un espace-temps pour « remettre les choses en place », pour retrouver une compréhension des principes éducatifs originels et universels, notamment pour prendre conscience que, dans le domaine de l'éducation, le principe de réalité doit s'imposer comme principe régulateur face au principe de plaisir. Cet espace-temps de formation professionnelle permettrait, sous certaines conditions, de lever le voile sur la question du sens de l'éducation, du rôle de l'École, et donc du rôle social de l'enseignant. Il donnerait à celui-ci l'occasion d'élaborer un cadre de référence éthique et symbolique universel capable d'éclairer ses pratiques professionnelles, de s'engager et d'engager l'élève sur la voie de la responsabilité sociale dans une démocratie.

Notre projet, dans cet article, n'est pas de témoigner de la variété de ces pratiques d'analyse ; il vise d'abord à porter, dans le champ de la formation des enseignants, un regard sur la pratique d'« analyse de pratiques éducatives » professionnelles, dans son rapport à l'éthique et au symbolique. Mais au-delà des enseignants, ce sont tous les professionnels de l'éducation et de la formation qui entrent dans le champ de notre réflexion.

Si dans cet article, nous nous situons par rapport à la problématique générale de l'éthique, nous nous placerons plutôt du côté de l'éthique définie comme réflexion philosophique, comme recherche de ce qui est fondateur, comme intériorisation par le sujet de sa perception du monde extérieur, un sujet qui se veut autonome, libre et responsable et à la recherche du « Bon » universel. Nous ne nous placerons donc pas du côté de l'éthique vue comme quête du bonheur, de la sagesse, de la béatitude, telle que la définit le philosophe Comte-Sponville.

51

Nous n'avons pas la prétention de penser que « l'analyse des pratiques éducatives » est la seule et unique réponse à la demande éthique et symbolique des enseignants. Elle vient en complémentarité d'autres dispositifs, et toutes les voix et énergies en ce sens ne seront jamais de trop. Il nous semble, en effet, urgent de répondre à cette demande, voire de l'encourager, car elle est, à nos yeux, indispensable à la construction du rôle de l'enseignant et vise sa responsabilité dans le maintien du lien social en démocratie.

Nous commencerons par définir ce que nous entendons par « analyse des pratiques éducatives ». Nous essaierons ensuite de montrer en quoi un tel dispositif de formation permet, dans des conditions bien précises, de construire un cadre éthique et symbolique chez l'enseignant, indispensable dans la réalité sociale d'aujourd'hui. Enfin, nous évoquerons le problème du suivi d'un tel dispositif de formation, celui des résistances légitimes qu'il peut générer, sans oublier celui de la validité scientifique de cette démarche qui renvoie à la question des origines, du fondement de l'éducation.

« L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES » : L'ÉTHIQUE, LE SYMBOLIQUE OU LA QUESTION DU SENS DE L'ÉDUCATION

Du concept

La notion d'« analyse des pratiques éducatives » nécessite d'être définie conceptuellement : « La pratique » renvoie à l'action humaine, ici éducative, et s'oppose à la théorie. Nous reprenons à notre compte la définition qu'en donne P. Perrenoud (1) : « La pratique », qui a à voir avec l'ingéniosité, est « expression de l'habitus », c'est-à-dire d'un « ensemble des schèmes de perception, de pensée, d'action et d'évaluation qui nous guident à chaque pas dans l'illusion de la spontanéité ». Elle ne se limite pas à une mise en pratique de théories, de règles ou de recettes, mais se situe plutôt entre « l'improvisation réglée » et « le bricolage », pris au sens de mode de production et non de produit. Les pratiques sont donc des savoir-faire construits à partir du concret, de l'expérience et de la structuration interne de l'enseignant, pour agir dans l'immédiateté, pour prendre des décisions dans les situations de classe singulières. Cette pratique-là dans cette situation éducative-là est toujours, pour l'enseignant, le fruit d'un travail intérieur de longue date. F.-J. Varela (2) nous confirme bien que l'expérience forge des structures intérieures, des schèmes, un habitus, qui régissent la compréhension conceptuelle et la pensée rationnelle. La compréhension des situations éducatives dans la pratique de l'analyse est donc à la fois facilitée et limitée par l'expérience de l'enseignant. Celle-ci favorise, mais en même temps gêne sa capacité imaginative à se projeter vers d'autres structures conceptuelles et rationnelles. Mais la médiation du groupe, du cadre, des référents théoriques, l'incite, tout en le protégeant, à transformer son habitus, en s'ouvrant à de nouveaux schèmes. Une formation, qui vise une réelle transformation des pratiques professionnelles de l'enseignant, ne peut donc pas faire l'économie d'une transformation de cet habitus, d'un travail intérieur, et se limiter à la présentation de nouvelles théories (cognitives...) ou de nouveaux dispositifs (didactiques...), extérieurs à lui-même.

52

« L'analyse des pratiques éducatives » a, selon nous, pour objet l'intelligence du « pourquoi » des situations éducatives dans leur globalité, leur complexité, leur articulation entre l'intérieur et l'extérieur de l'enseignant, et non celle du « comment » des dispositifs didactiques dans leur rationalité et leur efficacité technique. Il ne s'agit pas pour autant d'opposer de manière mécaniste et binaire « l'analyse des pratiques éducatives » et « l'analyse didactique », mais de les mettre en complémentarité. L'éthique et le symbolique visant à construire des liens, de la coordination entre des éléments éclatés – du « et » – nous ne pouvons à aucun moment être soupçonné

1 - Ph. Perrenoud, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 1994.

2 - F.J. Varela, *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*, Paris, La Découverte, 1996.

d'opposer, à plus forte raison, d'exclure quelque champ que ce soit, bien au contraire. Ce n'est pas parce que la didactique est quasi absente de notre propos, qu'elle n'est pas implicitement à sa juste place dans notre esprit. Simplement, il nous semble qu'aujourd'hui le regard que nous portons sur la demande éthique et symbolique dans le champ éducatif ouvre des voies nouvelles et complémentaires à côté d'autres champs de recherche.

Si, pour nous, l'objet de l'analyse, ce sont « les pratiques éducatives », c'est que nous considérons la pratique des enseignants comme éminemment plurielle, y compris pour un même sujet-enseignant. Ces pratiques sont « éducatives » au sens de R. Hubert (3) : *l'éducation est « l'ensemble des actions et des influences exercées volontairement par un être humain sur un autre être humain, en principe par un adulte sur un jeune, et orientée vers un but qui consiste en la formation dans l'être jeune des dispositions de toute espèce correspondant aux fins auxquelles, parvenu à maturité, il est destiné. »*

« L'analyse des pratiques éducatives » ainsi définie, examinons si elle a un rapport avec l'éthique : contribue-t-elle à faire exister l'enseignant, à le faire se vivre comme sujet social libre et responsable, capable d'intérioriser la perception de ses pratiques, extérieures à lui-même, et d'avoir une distance, une autonomie de pensée par rapport à elles.

Du concept à l'éthique

Nous posons les « pratiques éducatives » comme opaques aux yeux de l'enseignant, du fait de la très forte implication affective qui les traversent : les situations, dans lesquelles il agit, l'agissent à son insu, et ne peuvent être comprises qu'au travers de paradigmes interprétatifs. L'enseignant est donc conduit à s'entraîner à décompacter, à désopocifier, à compléter le récit qu'il fait de ses pratiques éducatives subjectives pour cheminer vers la prise de conscience d'une action plus « réelle », plus « objective », en clarifiant notamment le système personnel de valeurs qui guide son action. Ainsi, une pensée plus réflexive doit pouvoir lui permettre de prendre en compte, dans ses pratiques, la dimension humaine universelle dans le champ du psychologique et du social. Un contenant de pensée peut s'élaborer progressivement en lui, contenant qui devient transférable à de nouvelles situations éducatives.

L'analyse des pratiques éducatives utilise comme outil de travail, un produit de haute technologie, la parole, qui permet au sujet d'exister, d'avoir du pouvoir dans les situations éducatives. En effet, la parole, c'est du désir qui se dit et qui ne se dit pas.

3 - R. Hubert, « Éducation », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.

L'enseignant peut ainsi retrouver confiance en la parole et par là même exister comme sujet singulier dans une communauté humaine culturelle, à la fois singulière et universelle.

L'analyse des pratiques éducatives a aussi besoin du groupe de pairs pour faire prendre conscience à l'enseignant de son implication, le rendre ainsi auteur responsable, mais non coupable, de ses pratiques. Le travail de l'analyse a besoin du temps et de la répétition. Les analyses successives des pratiques des différents enseignants, vont aussi et par projection parler en silence à chacun d'eux, leur permettre ce voyage intérieur silencieux de la prise de conscience de ce qui se joue dans le champ de l'éducation. Dans cette pratique de formation, c'est l'action éducative comme « praxis », au sens d'Aristote, comme processus de formation de l'enseignant qui est l'objet du travail, et non pas la réalisation d'un produit didactique extérieur à ce même enseignant. Ce n'est pas tant le but du voyage – le produit de l'analyse – qui compte, que le voyage au long cours des analyses, le processus de construction, de transformation de soi, dans sa temporalité, son histoire, sa culture et celui de la prise de conscience de soi dans cette transformation. Dans l'analyse successive des pratiques, ce n'est pas la juxtaposition qui est première, mais la coordination, ce tissage des « et » en « je » grâce à un « entre-nous ». Le travail de l'analyse se situe donc au niveau des processus, de l'inachevé, de la formation permanente et ne conduit ni à une simple découverte intellectuelle, ni à des acquis obtenus une fois pour toutes : il est expérience et parcours dans le temps pour transformer le savoir-être de l'enseignant, lui permettre de se dégager de sa pratique.

54

Par conséquent, l'imitation de modèles théoriques, par exemple cognitivistes ou didactiques, trouveront difficilement leur place dans l'analyse des pratiques éducatives, car c'est la situation dans laquelle l'enseignant est impliqué comme sujet singulier, qui intéresse cette pratique de formation. Pour nous, les pratiques éducatives de l'enseignant ne peuvent être assimilées à des actes de mise en forme, de mise en règles, d'assujettissement, où l'enseignant n'est vu ni comme sujet, ni comme Autre, mais comme objet et comme « même », contraint par une violence symbolique à se conformer à une morale, à des normes sociales extérieures à lui-même.

Contrairement au savoir disciplinaire que l'on peut considérer comme un objet symbolique individuel et partagé par un petit nombre, l'analyse des pratiques éducatives permet de construire un savoir de l'expérience, partageable par tous, donc ayant une dimension universelle, un savoir sur les valeurs que l'enseignant incarne. Elle engage donc celui-ci à sortir du rôle unique de prescripteur de règles et de transmetteur de savoir disciplinaire et lui apprend à porter sur l'élève un autre regard, à le connaître et à le reconnaître comme sujet social. Apprendre à penser l'Autre comme tel, c'est, pour l'enseignant, apprendre à se percevoir, à se penser soi-même comme sujet social. Ce processus se construit, paradoxalement, mais obligatoirement avec l'Autre, en groupe, dans un travail sur la relation qui conduit à la reconnaissance de l'Autre en soi. De plus, l'enseignant, placé institutionnellement dans un

rôle social de transmetteur intergénérationnel, ne peut pas ne pas reconnaître l'élève, non seulement comme sujet psychologique, mais aussi comme sujet social, inscrit dans des liens culturels. L'analyse des pratiques éducatives invite l'enseignant à se construire des représentations de son rôle social au service de l'universel humain. Il est alors mis en position, non de simple exécutant, mais de médiateur entre le savoir et l'élève. Il peut alors se dégager de son implication dans sa pratique, définir le sens singulier qu'elle a pour lui et se construire dans le lien entre théorie et pratique, se construire un « *habitus réflexif* » pour reprendre la formule de Ph. Perrenoud.

L'analyse des pratiques éducatives, dans son projet et son exigence éthique, postule donc chez l'enseignant que l'élève est éduicable, c'est-à-dire « capable d'être élevé ». Or, selon nous, le postulat de l'éducabilité repose non seulement sur la logique, mais aussi sur l'éthique, dans la mesure où, pour reprendre F. Imbert (4), l'exigence éthique a ceci de singulier de pouvoir dénouer la seule logique des règles sociales, de pouvoir subvertir la morale qui, en contraignant, fabrique des habitudes. Quand le projet de formation est de faire advenir l'enseignant autre pour l'altérer dans l'interaction groupale, il est engagement éthique. Mais quand son objet est un travail soumis à la logique ou à la morale, un travail sur « ce qui est », alors il quitte le champ de l'éducatif.

L'analyse des pratiques éducatives, telle que nous venons de la définir, en permettant à l'enseignant de rencontrer ses pairs pour un partage de l'expérience par la parole, de travailler à l'intériorisation de la perception de sa pratique professionnelle, de jeter sur lui-même et sur les élèves un regard de sujet social libre et responsable, est donc bien une formation à l'éthique professionnelle. L'enseignant est conduit à réfléchir aux fondements de ses pratiques, à ne plus fonctionner dans la répétition, la causalité linéaire sécurisante. Il reconnaît peu à peu l'élève comme un sujet social, un alter ego créatif et non un objet qu'il chercherait à mettre en forme, à rendre conforme à lui-même.

Mais l'enseignant est aussi peu à peu amené à repenser constamment ses pratiques, à s'engager socialement, à prendre des risques pour pouvoir négocier les situations éducatives actuelles et insérer les élèves dans du « vivre ensemble ». Il nous semble que l'analyse des pratiques éducatives travaille la pensée symbolique, en entraînant l'enseignant à gérer les tensions liées à la complexité.

4 - F. Imbert, *Vers une clinique du pédagogique*, Paris, Matrice, 1992, pp. 134-135.

Du concept au symbolique

Ce qui caractérise le symbole, c'est qu'il échappe à toute définition : structure, archétype, invariant mythique, il n'est pas univoque et n'acquiert son sens que dans l'interaction, la tension, la négociation de soi à soi, de soi aux autres, et dans l'imaginaire d'un sujet inscrit dans une culture. Le symbole suppose une négociation singulière entre soi et l'inconnu, qui permet de construire une relation entre le contenu manifeste de la parole et son sens latent, pour reprendre J. Laplanche et J. B. Pontalis (5). Il permet de se poser la question du sens, de la compréhension du monde et conduit le sujet à adopter des pratiques plurielles face à des situations qui paraissent, au premier regard, similaires. Le symbole, selon M. Cazenave (6), « est chargé de faire pont, d'appréhender une réalité de « l'Un » qui ne peut néanmoins se dire que d'une façon voilée. » Il est le médiateur entre le visible et l'invisible, la trace de ce qui est à l'origine de toute pratique manifeste. Le symbole incite à réfléchir, oblige à interpréter, à réinventer, à se réinventer. Avec son inépuisable richesse et sa capacité à jouer du paradoxe, il apparaît comme un médiateur de vie, à la fois universel, et pourtant, toujours à recréer. Pour J. Chevalier et A. Gheerbrant (7), c'est un objet à la fois unique et bipolaire, une structure universelle et relative, globale et singulière, indéfinissable et précise, unie et pluridimensionnelle, figée et dynamique, qui permet, par une mise en tension permanente des contraires, d'avoir accès, aux fondements de l'action de l'homme dans son rapport à l'inconnu, à l'inachevable. Le symbole, dans sa quête des origines de l'agir entre l'universel et l'éphémère, se construit, en présence d'un tiers, ne peut fonctionner dans un système causal binaire, a besoin de la complexité. Il façonne l'identité de l'enseignant en créant un cadre de référence qui lui permet de s'adapter à la singularité des situations éducatives. L'enseignant, dans la pratique de l'analyse, un travail d'interprétation, se positionne comme sujet dans la mesure où il doit se construire une sorte d'herméneutique de la pensée symbolique qui lui permet d'affronter l'inconnu, en élaborant des schèmes mentaux utilisables dans des situations nouvelles. Cette pensée symbolique lui permet de supporter ses propres représentations, ses affects. Elle lui permet d'associer là où il y a dissociation, de se percevoir dans sa globalité, d'établir un lien entre sa vie intérieure et le monde extérieur, entre son expérience personnelle et la culture de son milieu social. Elle participe de la construction de son unité, de son identité. De plus, à travers le travail des intersubjectivités, elle lui permet de se construire des signes, des invariants partagés de reconnaissance, d'appartenance à un groupe professionnel, de travailler du lien là où il pourrait se vivre délié, séparé, morcelé, bref, de se construire une identité professionnelle collective.

56

5 - J. Laplanche, J.B. Pontalis, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1981.

6 - M. Cazenave (sous la direction de), *Encyclopédie des symboles*, Paris, Le Livre de Poche, 1996, pp. XI-XII.

7 - J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Dictionnaire des symboles*, Paris, Robert Laffont, 1982.

Si l'analyse des pratiques éducatives peut, comme nous venons de le montrer, permettre à l'enseignant de se construire un cadre éthique et symbolique indispensable à la conduite de son action professionnelle, encore faut-il, pratique oblige, que le dispositif de formation obéisse à certaines conditions : il doit permettre l'implication, la négociation, l'interprétation, et éviter à l'enseignant, tout repli narcissique sur lui-même, toute construction d'un Moi fort, tout ceci en toute sécurité. L'éthique et le symbolique ont alors besoin de la médiation du groupe, du cadre et de référents théoriques.

L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES : LA MÉDIATION

La « médiation », c'est le partage, la division entre deux, l'interposition, l'intermédiaire, l'entremise pour essayer de mettre d'accord, de concilier ou de réconcilier des personnes, des parties. Pour la philosophie qui s'est référée à la médiation, c'est un processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final. Hegel (8) la définit comme négation et dépassement, comme ce qui établit un lien entre le sujet et l'objet, le temps et l'éternité, le fini et l'infini. F. Imbert (9) confirme cette approche en définissant la médiation comme assurant « *la double fonction symbolique corrélatrice de différenciation-séparation et d'alliance* », là « *où s'articule un piège à désir* », ce qui pourrait caractériser les situations éducatives. La médiation est donc, de ce point de vue, au cœur de la pensée éthique et symbolique.

Le groupe

L'analyse des pratiques éducatives est un espace-temps groupal qui permet à des enseignants de s'interpeller dans une relation communicante. En faisant circuler la parole dans le groupe de pairs, elle inscrit de la séparation entre soi et l'autre, engage dans un partage, articule les différences des participants, permet de sortir des enfermements imaginaires, de se déprendre de la violence qu'ils génèrent et donc de se transformer. En obligeant à l'échange, le groupe permet de se libérer d'images aliénantes, de passer du biologique au symbolique, et de donner ainsi accès à la culture professionnelle. L'enseignant peut, pour reprendre M. Fabre (10), par la médiation du groupe, faire l'expérience de la réalité cognitive et affective des situations éducatives et ainsi, apprendre à dépasser son plaisir narcissique, à se soumettre à la castration symbolique, à renoncer à sa toute-puissance, à des archaïsmes pouvant ressurgir, à son insu et avec violence, dans ses pratiques éducatives. Il peut ainsi renâître à son propre désir.

57

8 - G.F. Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier (réédition de 1991).

9 - F. Imbert, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF, 1994, pp. 20-21.

10 - M. Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994.

Le travail de la médiation par le groupe permet aussi à l'enseignant de s'avancer en aveugle dans la position de celui qui ne sait pas, dans la position du débutant, dans cet entre-deux où il n'est plus en position d'expert. Elle lui permet, en recherchant un sens commun entre le Bien et le Mal, d'exister en tant que personne, tout en tissant des liens dans le groupe, ce qui lui permet d'échapper à une logique d'exclusion. L'enseignant ne peut donc parvenir seul à se construire cet « habitus réflexif », pour transformer ses pratiques professionnelles. Il a besoin d'une médiation, d'un tiers que constitue le groupe.

Mais parce que l'objet de l'analyse, ce sont les pratiques éducatives, la pratique de l'analyse en groupe a besoin de la médiation d'un cadre structurant pour la pensée et protecteur pour les sujets, acteurs de la formation, qui sont invités à une transformation intérieure.

Le cadre

Le cadre est un ensemble de règles qui délimite le fonctionnement d'un dispositif, qui engage et protège les participants. Ces règles concernent la gestion du temps, de l'espace, les consignes de travail, la méthodologie, les référents théoriques, la déontologie de l'animateur. L'analyse des pratiques éducatives a pour objet les situations éducatives dans lesquelles l'implication affective des acteurs est grande. De plus, pour l'enseignant, la perception de sa pratique et sa pratique réelle sont intimement liées. Elle a donc besoin d'un cadre, symboliquement très présent, rigoureux, contraignant, qui inscrit des séparations, des castrations symboliques structurantes, qui donne sens aux interventions des enseignants dans le groupe et leur permet de travailler les intersubjectivités en toute sécurité : le cadre conditionne la production de la parole de l'enseignant. Il engage éthiquement car il conduit les sujets vers l'intelligence de l'action, la liberté et la responsabilité, vers un désir d'autonomie. Il confronte l'enseignant, sujet singulier dans un groupe de pairs, à la différence, à l'Autre, à la relativité. Il rend l'enseignant acteur et auteur de son changement professionnel et met en actes une éthique de la communication. Grâce au cadre, peut se porter et s'élucider la dissymétrie entre l'enseignant et l'élève dans une perspective de médiation. Ainsi la pensée se fait plus mobile pour s'appropriier le sens de son propre rapport au savoir dans la mise en tension entre la pratique et l'herméneutique, c'est-à-dire l'interprétation.

C'est pourquoi l'analyse des pratiques éducatives ne peut laisser place à la moindre improvisation : elle engage chaque enseignant et l'animateur dans un projet éthique commun, un travail permanent sur soi, sur ses valeurs, avec les autres, pour transformer son habitus et son action éducative. L'expérience semble même démontrer tout l'intérêt qu'il y a pour tous les acteurs de l'analyse des pratiques à voir le groupe conduit par deux animateurs.

L'animateur du groupe n'a besoin d'être ni analyste, ni psychologue professionnel pour conduire en toute sécurité et efficacement le groupe. Il se doit, par contre, d'être extérieur au groupe constitué, d'avoir une éthique au-dessus de tout soupçon, d'être extrêmement vigilant et ferme sur le cadre et d'avoir un dispositif cohérent. De plus, dans le groupe, il doit être en position d'animateur et non d'enseignant ou de formateur, même si le groupe effectue, dans les faits, des tentatives pour l'instaurer comme figure d'autorité, comme expert : ainsi peuvent s'établir des rapports d'égalité entre l'animateur et les participants du groupe. L'engagement éthique de l'animateur le rend capable d'accepter l'enseignant dans son implication relationnelle, d'accepter d'aller là où ce dernier veut bien aller, voire au-delà de là où il aurait envie d'aller lui-même. Il est conduit à manier le paradoxe, à gérer les tensions entre l'entendu et le sous-entendu, entre la rigueur du cadre et la spontanéité du dire des participants, entre la proximité et la distance, la pensée linéaire et la pensée divergente, la singularité et la généralisation, le dire et le faire, « l'ici et maintenant » et l'ailleurs, le passé, entre l'ouverture et les limites.

L'animateur a pour rôle d'éveiller l'intérêt des enseignants pour la démarche de formation, de faciliter l'expression individuelle et collective, de proposer des procédures de travail et de tenter, avec les participants, de dégager du sens de l'ensemble des échanges au sein du groupe d'analyse. Le rôle de l'animateur est plus de favoriser les efforts de recherche individuelle et collective conduisant à la liberté de penser par soi-même que d'approuver le dire de l'enseignant. L'animateur, en renvoyant l'enseignant à lui-même, concourt ainsi à conforter celui-ci dans son questionnement personnel, sa responsabilité, dans son choix personnel d'action éducative en fonction de ce qu'il juge utile à la lumière de son expérience personnelle et pas seulement en fonction de discours extérieurs, des « vérités » de l'Autre. L'enseignant peut alors élucider et transformer son rapport au savoir, passer d'un savoir « mort » à un savoir « vivant », se transformer de l'intérieur et non sacrifier aux modes éphémères imposées de l'extérieur.

L'animateur a aussi, éthiquement, à maintenir cette formation dans le cadre professionnel et non à faire en sorte que son but principal soit thérapeutique (11). Les réactions émotionnelles de l'enseignant sont toujours analysées dans le cadre de la pratique professionnelle et jamais d'un point de vue strictement personnel. C'est donc l'attitude de l'animateur, son savoir-être, sa capacité à prendre en compte les participants, plus que ses idées personnelles propres, qui permettent aux enseignants du groupe de modifier leurs pratiques.

11 - F. Imbert, « Le groupe Balint, un dispositif pour "un métier impossible" : enseigner », in *L'analyse des pratiques professionnelles*, sous la dir. de Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 136.

Ainsi, le cadre, tout en mettant l'enseignant en situation d'analyse, lui laisse une grande liberté d'investissement, d'implication, ne l'enferme pas dans un tissu d'objectifs, de règles, de modèles didactiques à imiter qui généreraient chez lui une assurance très éphémère, mais, paradoxalement, de l'anxiété. De plus, si le cadre permet de dire le formulable, il permet aussi de dire l'inavouable, l'indicible, de travailler le ressenti, l'émotion en situation professionnelle, et de sortir l'enseignant de souffrances, d'une culpabilité et d'une solitude qui l'isolent et lui prennent beaucoup d'énergie. La parole permet de le réinscrire dans une communauté professionnelle et de lui faire retrouver une énergie qui se libère au profit des élèves.

L'analyse des pratiques éducatives, grâce au cadre et à l'animateur qui obligent à rechercher le sens de celles-ci, fait prendre conscience à l'enseignant de la nécessité de la frustration, de la castration symbolique dans l'éducation. L'enseignant apprend à renoncer à enfermer l'élève dans son propre imaginaire et va pouvoir ainsi lui permettre de s'intégrer dans la communication groupale de la classe pour qu'il puisse construire des savoirs. L'analyse entraîne l'enseignant à reconnaître et à renoncer à de fausses demandes adressées par l'élève en classe, en renvoyant ce dernier à lui-même. Elle apprend aussi à accepter certaines demandes, la séduction, par exemple, comme inhérente au métier d'éduquer. Elle entraîne enfin à apprendre à vivre l'éthique et le symbolique non comme répressifs, mais comme structurants pour l'individu et créateurs d'espaces de liberté.

Mais la médiation du groupe et du cadre, nécessaire par rapport à l'objet de l'analyse, ne nous semble pas suffisante pour permettre à l'enseignant d'aller vers l'éthique et le symbolique. L'enseignant doit pouvoir opérer une prise de distance quasi philosophique, pour lui-même, par rapport à ses pratiques éducatives et entrer dans le champ de la compréhension de celles-ci. L'analyse doit pouvoir l'aider à donner un sens au sens que lui-même leur donne. La « compréhension » est, pour nous, une démarche qui implique « une herméneutique », un art d'interpréter, de transposer, de retraduire, pour reprendre J.-C. Filloux (12), qui part de la parole de l'enseignant sur sa pratique pour la dépasser et dévoiler l'expérience vécue. Et cet art d'interpréter qui donne accès au « savoir pour l'éthique », se fonde, en se référant à F.-J. Varela (13), sur la connaissance lente et continue de « *la virtualité du Moi* ». Il convient donc de se demander de quels référents théoriques a besoin l'analyse des pratiques éducatives pour construire, de manière cohérente et pertinente, un cadre éthique et symbolique.

12 - J.-C. Filloux, J. Maisonneuve, *Anthologie des sciences de l'homme*, tome 1. « Des précurseurs aux fondateurs », Paris, Dunod, 1991, p. 248.

13 - F.J. Varela, *op. cit.*

Les référents théoriques

L'analyse des pratiques éducatives, à condition qu'elle s'appuie sur des référents théoriques pluriels en recherchant le sujet social et l'Homme universel, contribue à construire la pensée éthique et symbolique généralisante. La compréhension des pratiques éducatives, réalités par essence complexes, ne se donne pas à voir d'emblée. Elle passe obligatoirement par des interprétations issues de champs de recherche des Sciences humaines, afin de construire des invariants dans la succession des analyses réalisées. L'approche multiréférentielle, telle que la définit J. Ardoïno (14), doit selon nous, permettre cette lecture plurielle, ce changement de regard, grâce à des référents distincts, mais complémentaires. La multiréférentialité postule que les pratiques éducatives hétérogènes et sans doute irréductibles, ne peuvent être intelligibles qu'au travers de perspectives elles-mêmes hétérogènes, non seulement différentes, mais autres, et qui doivent être ré-articulées dans l'analyse. La multiréférentialité suppose la démarche compréhensive qui reconnaît l'implication, l'altération et la temporalité comme constitutives de la pratique et comme construction du sujet.

L'articulation entre des référents psychologiques et des référents sociologiques issus des Sciences de l'éducation, de nature plurielles et hétérogènes, permet sans doute, le mieux, d'analyser les intersubjectivités, objet de l'analyse, et de se construire comme sujet social. Ainsi chaque référent théorique va interroger les pratiques éducatives selon sa pertinence propre jusqu'au moment où il ne les fera plus parler. C'est à ce point de rupture qu'un référent complémentaire sera utilisé. Ainsi se crée un espace-temps qui a pour objet la décomposition d'une réalité psychologique et sociale qui prend en compte les dimensions inconscientes, institutionnelles et sociales du sujet et où les théories et les pratiques sont interrogées dans leurs fondements.

61

Pour permettre cette lecture plurielle « compréhensive » des pratiques éducatives, les approches essentiellement cliniques, plutôt qualitatives et implicatives apparaissent pertinentes du point de vue de l'éthique et du symbolique. L'approche clinique, pour reprendre à notre compte la pensée de J. Ardoïno et R. Barbier (15), permet à l'enseignant d'appréhender, voire de traiter le sens des situations éducatives, mais surtout de se confronter à l'incertitude de celles-ci pour mieux se familiariser avec elle et la dépasser en développant sa capacité d'invention. Adoptant le point de vue de J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (16), nous voyons en l'approche

14 - J. Ardoïno, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », in *Pratiques de formation (analyses) : L'approche multiréférentielle*, n° 25-26, 1993, p. 15.

15 - J. Ardoïno, R. Barbier, *op. cit.*, p. 10.

16 - J. Beillerot, Cl. Blanchard-Laville, N. Mosconi (sous la direction de), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 7-8.

clinique une démarche qui donne de la consistance à la vie psychique, contribuant à la distinguer de l'organique et du social. En s'intéressant à l'interaction entre l'enseignant et l'élève, tous deux pris comme sujets singuliers, l'approche clinique développe une dynamique psychologique et sociale.

Mais pour donner du sens au sens donné par l'enseignant à ses pratiques, l'analyse ne peut se priver du référent psychanalytique. La psychanalyse se préoccupe, en effet, de la pratique de la transformation humaine en offrant à cet enseignant un espace pour se trouver, pour pouvoir faire exister son désir inconscient refoulé. Comme F.-J. Varela (17), nous pensons que le statut de l'inconscient est bien du côté de l'éthique dans la mesure où celle-ci implique la remise en question du sujet. La psychanalyse permet la découverte d'un idéal proche de la sagesse, idéal présent dans les traditions éducatives. En s'éduquant par et aux pratiques éducatives avec le référent psychanalytique, l'enseignant s'entraîne à surmonter le principe de plaisir et à lui substituer le principe de réalité, un passage qu'il doit travailler continuellement, pour sortir du monde de l'enfance. Et cela est d'autant plus difficile pour lui qu'il est confronté à des enfants, des adolescents qui réveillent en lui sa propre enfance et ne lui permettent pas facilement d'assumer sa position d'adulte, une position d'autorité et de responsabilité. Le référent psychanalytique nous apprend, en effet, que les formations infantiles persistent en chacun de nous, sont quasi indestructibles, peuvent réapparaître, par exemple, dans des situations éducatives ou au détour de la vie amoureuse. En travaillant cette part infantile de lui-même, l'enseignant s'entraîne à interroger ses projections imaginaires, peut prendre conscience de l'effet du refoulement en lui et parvenir peu à peu à la maturité par la compréhension de sa vie pulsionnelle, de son inconscient. L'enseignant, qui sous-estime l'enfant qui est en lui, prend le risque de ne pas être maître dans sa classe et de voir surgir la violence. L'analyse des pratiques éducatives, serait en quelque sorte une éducation en vue de lever les inhibitions, une éducation libérée des illusions, ce qui n'est pas sans faire surgir des résistances.

62

Mais l'analyse des pratiques éducatives, bien qu'éclairée par une approche multiréférentielle et une approche clinique, atteint pourtant ses limites : les produits de l'analyse, à visée généralisante, ne peuvent jamais rendre compte des pratiques éducatives dans leur totalité, car celles-ci ne peuvent se réduire à la seule analyse. Elles la dépassent, car elles dépassent le sujet de l'action, dans la mesure où le récit oral et/ou écrit qui est fait par l'enseignant lui échappe en partie, puisqu'il est traversé par une dimension inconsciente. Seules des hypothèses peuvent être émises à propos des pratiques éducatives et confronter l'enseignant à l'indéterminé qui les caractérise. L'analyse des pratiques éducatives place l'enseignant face à l'hétérogénéité et à l'altérité, lui fait travailler les ruptures épistémologiques avant même de se

17 - F.J. Varela, *op. cit.*

préoccuper de méthodes, de dispositifs, d'outils pour la classe. C'est pourquoi, elle prend le risque d'être vécue comme subversive et de réveiller des mécanismes de défense légitimes. Dans une perspective éthique et symbolique, elle se doit de les reconnaître, de les accueillir et de chercher à les travailler pour les comprendre et, au bout du compte, de les accepter.

L'ANALYSE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES : DES INTERROGATIONS

Le suivi

L'analyse des pratiques éducatives pose la difficile question éthique du savoir et de l'articulation, en Sciences humaines, entre le désir de savoir et la nécessité d'agir en étant privé de tout accompagnement psychologique. Le travail de l'altération intérieure, même si la personnalité de l'enseignant, son milieu de vie, son environnement social contribuent, bien sûr, à réguler les effets de l'analyse des pratiques au-delà du temps de la formation, se poursuit après la formation, mais sans contenant, sans relation formative. L'enseignant court alors un risque potentiel, ce qui est contraire à l'éthique.

L'espace – temps de l'analyse peut être, c'est vrai, pour l'enseignant, le seul lieu protecteur où il peut dire ce qui est lourd à porter sans courir lui-même ou faire courir à ses élèves un risque extrême. Mais en même temps, il peut avoir les conséquences suivantes : l'enseignant peut être, d'abord, tenté, après sa formation, de se livrer, seul, à des analyses « sauvages » dans sa classe et avoir tendance à psychologiser les situations éducatives. Comme tout travail sur l'implication du sujet, la pratique de l'analyse peut entraîner aussi des perturbations non seulement dans le milieu professionnel mais aussi dans le milieu familial. Elle peut cependant conduire l'enseignant à prolonger le travail de l'analyse par une formation à la psychologie ou à d'autres champs théoriques, voire par une psychothérapie ou une psychanalyse. Dans ce cas, la formation fonctionne comme une ouverture bénéfique, dans la mesure où des défenses sont levées et où apparaît le désir de transformation de soi dans sa globalité qui passe par une connaissance de ses propres limites. Il est, d'ailleurs, difficile de dire si la pratique de l'analyse des pratiques joue un rôle déterminant dans ces différents événements, quand ils se réalisent.

Ainsi, quand l'institution propose des dispositifs d'analyse de pratiques éducatives – ce qu'elle se doit de faire et fait ici ou là – son engagement éthique doit la conduire à proposer davantage de lieux de parole complémentaires et gratuits, si possible hors de l'institution, pour accompagner l'enseignant et éventuellement poursuivre avec lui, s'il le désire et quand il le désire, le travail de remaniement intérieur amorcé dans l'analyse des pratiques éducatives. Et l'institution le fait aussi, ici ou là, parfois... En effet, contrairement à une approche techniciste de la formation, à savoir

non-impliquante, l'analyse des pratiques éducatives, dans sa posture éthique, postule une formation permanente de l'enseignant, un travail sans fin sur le rapport entre son histoire intérieure et le monde extérieur.

Les résistances

L'analyse des pratiques éducatives, qui place l'enseignant dans une relation à l'inconnu, dans une position de non-savoir, risque de générer en lui des résistances. Elle doit donc se poser la question des limites et du droit aux résistances de l'enseignant, reconnaître leur légitimité et pouvoir les accepter et les travailler. Celui-ci risque d'être tiraillé entre le désir de travailler le sens de l'acte d'éduquer et celui de pouvoir assumer, dès le lendemain, l'urgence des situations éducatives. Il peut avoir le désir de tout savoir sur lui-même, mais ne pas être forcément en mesure d'assumer les interprétations qui sont faites à partir de référents inconnus pour lui et supposés élargir sa capacité d'action : si l'enseignant a le droit de savoir, il doit donc avoir aussi celui de ne pas savoir, même si la relation au groupe, à l'animateur engagé éthiquement, le rapport au cadre, contribuent à dépasser ces résistances.

En effet, les fantasmes qui font référence à des représentations archaïques du corps morcelé, peuvent, à tout moment, faire surgir des angoisses insurmontables face à ces interprétations perçues comme délirantes, voire impossibles, et déclencher la peur de perdre son unité psychique. Ces interprétations peuvent mettre en péril la sensation de maîtrise de l'enseignant, créer le doute, le manque, supposer la soumission et le déstabiliser, l'inhiber au point de le rendre incapable de gérer des décalages trop importants entre le travail intérieur qu'il effectue dans l'analyse et sa pratique antérieure. Les interprétations peuvent être une remise en cause du rapport qu'il entretient avec ce qu'il perçoit de la réalité de la classe et même aller jusqu'à perturber les relations qu'il a avec ses proches. C'est pourquoi, l'analyse des pratiques éducatives, consciente de ce qui peut être vécu comme une violence, doit prendre soin de présenter les interprétations comme des lectures possibles, parmi d'autres à venir, des lectures que l'enseignant a la possibilité d'accepter, mais aussi de refuser.

Amener l'Autre à la conscience de lui-même, à l'apprentissage du dévoilement, à ses limites, à abandonner et à renoncer à ses illusions, implique une capacité à entendre chez l'enseignant qui, si elle fait défaut, peut le conduire à une peur d'apprendre. Ainsi, l'analyse des pratiques éducatives, génératrice de résistances, va devoir emprunter des détours pour permettre à l'enseignant d'apprendre en dépassant cette possible peur d'apprendre. Pour cela, elle doit se centrer sur la pratique concrète de l'enseignant, telle qu'il la voit, sans faire référence, d'emblée, ni à des savoirs théoriques, ni à une pensée symbolique qui l'emmèneraient vers un ailleurs hors de sa portée et l'humilieraient. Des enseignants volontaires vont à tour de rôle exposer des situations éducatives vécues, au travers d'un récit forcément lacunaire des faits, des

difficultés et des questions qu'ils se posent, de manière à mettre en scène leurs peurs, leur donner une forme, une représentation possible. Ainsi la sublimation de ces peurs rend celles-ci non déstabilisantes et permet aux enseignants le questionnement, donc l'accès au savoir. Travailler sur des écrits d'élèves, d'enseignants, sur des séquences vidéo portant sur des situations éducatives vécues comme difficiles, mais extérieures, sur des photographies, faire écrire les enseignants sur leurs propres situations éducatives, ou bien mettre en place des temps d'analyse en sous-groupes, voilà quelques exemples d'outils, de dispositifs qui facilitent l'accès à l'analyse des pratiques éducatives et atténuent la crainte de la solitude, l'angoisse de castration et de morcellement.

Le cadre éthique et symbolique de l'analyse des pratiques éducatives, tel que nous l'avons défini, protège, sert de contenant à l'analyse du transfert de l'enseignant. Il permet à celui qui s'expose à travers le récit de sa pratique d'explorer son imaginaire en toute sécurité en donnant à ses pairs des limites au droit de savoir, de dire et d'interpréter. Mais en même temps il soulève des résistances chez l'enseignant, car il l'oblige, éventuellement, à abandonner le paradigme de la morale qui était le sien jusque là et à prendre celui de l'éthique qui l'engage à davantage de responsabilité et donc à une certaine forme d'insécurité.

Ces résistances sont d'autant plus grandes que, guidés dans le passé par la recherche d'un absolu, les enseignants étaient accoutumés à conduire leurs pratiques de manière plutôt universaliste, selon des principes moraux, donc rationnels, valables pour tous, partout et tout le temps. Aujourd'hui confrontés à l'interculturel, à la décentralisation, à l'insertion problématique des jeunes, il sont renvoyés à eux-mêmes, à leur propre subjectivité, à des choix professionnels personnels face à des situations qui interrogent cette rationalité même.

65

Parmi les faits sociaux et institutionnels qui les renvoient à l'éthique et au symbolique, et donc à eux-mêmes, mentionnons tout d'abord le fait que l'École n'apporte plus à l'élève l'accès à la justice, à la liberté de choix : elle ne lui donne plus la même perspective, plus le même espoir, plus la certitude d'avoir, par l'éducation, les mêmes chances pour un possible dans la société. Or, avoir la liberté de choix, c'est faire référence à un cadre éthique et symbolique. Par ailleurs l'autonomie attribuée par l'État à l'établissement scolaire renvoie aux enseignants les tâches de contrôle et de protection, ce que ces derniers perçoivent comme une défaillance, un désengagement de l'État. Les enseignants se voient investis du devoir de contrôler et de protéger les élèves contre un chaos réel ou fantasmatique dans lequel leur responsabilité sera engagée. Or, engager sa responsabilité, c'est aussi faire référence à un cadre éthique et symbolique. La société, les élèves, obligeant l'enseignant au paradigme de l'éthique et du symbolique, génèrent une nouvelle demande de formation des enseignants qui trouve notamment une réponse dans l'analyse des pratiques éducatives. Ceux-ci sont obligés de se positionner dans de l'éducatif et donc de se vivre avec les élèves comme des êtres de relation, des êtres sociaux. La relation éducative

est alors posée comme constitutive de l'acte d'éduquer, donc d'enseigner et de former. Contraints à accepter le rôle social que l'État, les parents, les élèves leur demandent de plus en plus de jouer, ils se trouvent démunis, armés des seuls savoirs disciplinaires, didactiques et organisationnels, pour répondre à une nouvelle demande : insérer l'élève dans une culture pour créer d'abord « du vivre ensemble », des liens d'appartenance à une communauté humaine démocratique.

Les enseignants, n'ayant donc plus à obéir à des règles extérieures, établies une fois pour toutes, doivent penser leurs pratiques éducatives en construisant continuellement leur propres points de repères. Ils sont aussi conduits à ne plus percevoir les situations éducatives, comme des réalités simples et rationnelles, mais complexes et parcourues par une dimension inconsciente. Ils ont à rechercher ce qui est bon par rapport à eux-mêmes et par rapport à chaque situation éducative, sans avoir jamais de réponse toute faite, et à prendre des décisions sans pouvoir forcément se référer à des normes, des coutumes, des automatismes. Confrontés à l'éthique et au symbolique, ils peuvent, à juste titre, craindre de perdre, dans ce processus, « leur âme » et la valeur de solidarité qui les habite depuis longtemps et qui leur permet d'être reliés à leur communauté professionnelle.

C'est pourquoi, les enseignants, mis devant la nécessité de se construire leur propre regard d'éducateur, ce cadre éthique et symbolique, sont mis en situation de prendre des risques, de transgresser des normes, de tenir à distance l'État, voire de le nier. Ils ne « sont » plus enseignants une fois pour toute jusqu'à ce que l'heure de la retraite sonne, ils doivent le « devenir », le prouver, se l'éprouver chaque jour, au fil des situations éducatives quotidiennes. Ils n'exercent plus vraiment un « métier », mais plutôt une « profession ». Renvoyés à un travail de la pensée en permanence qui les amène à se poser plus de questions qu'à obtenir de réponses, il est donc légitime que se développent des résistances non seulement chez les plus volontaires d'entre eux, ceux qui pratiquent déjà l'analyse des pratiques éducatives, mais surtout chez beaucoup d'autres, et parmi eux, ceux qui sont en souffrance professionnelle et qui ont peur de se transformer.

Ainsi est posée la question du droit à amener l'enseignant à se transformer par l'analyse des pratiques éducatives. Puisque l'éducatif se construit obligatoirement dans du relationnel, il nous semble que le cadre éthique et symbolique suppose un engagement réciproque des partenaires de la relation éducative dans une éducation mutuelle pour apprendre à vivre ensemble. L'enseignant et l'élève ne peuvent donc échapper à un contrat implicite de type « droits et devoirs » mutuels. L'analyse des pratiques éducatives, en faisant surgir l'implicite du contrat social d'éducation, n'est rien d'autre qu'un dispositif qui permet la transmission d'un repérage de sens par la parole. Or, comme la fonction de l'enseignant est de transmettre à ses élèves des savoirs, et donc un repérage de sens, l'élaboration d'un cadre éthique et symbolique, par quelque voie et voix que ce soit, est de l'ordre, nous semble-t-il du devoir, pour un professionnel de l'éducation. Et nous partageons les conclusions de M. Cifali

(18) : « Nous sommes obligés quant à la parole que nous adressons. [...] De cette certitude on ne doit cependant pas en déduire qu'il nous faille tout dire, tout révéler, tout faire partager : notre sexualité, nos soucis quotidiens, dans cette transparence qui paraît être d'une bonne modernité. On tomberait dans la perversité, il n'y aurait plus d'ombre. L'exigence du "tout dire" est terroriste. En y souscrivant on viole. »

Nous pensons, à cette fin, que le décret n° 91-052 du 6 mars 1991, intitulé « Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté – Droits et obligations des élèves dans les établissements publics locaux d'enseignement du second degré » (B.O. n° 11 du 14 mars 1991), incite vivement l'enseignant à cette formation à l'éthique et au symbolique et pourrait servir de cadre institutionnel à une action intégrée au projet d'établissement.

La validité scientifique de la démarche

L'analyse des pratiques éducatives soulève la question de la validité scientifique du modèle de formation présenté ici. Il apparaît, en effet, légitime de se demander si l'analyse des pratiques éducatives peut, pour autant, prétendre au statut de démarche scientifique dans la mesure où le produit de l'analyse ne peut conduire à une généralisation.

Cheminaut entre pratique, théorie et pratique, la pratique de l'analyse occupe une place tout à fait singulière dans la formation de l'enseignant, car elle ne produit pas de savoirs scientifiques généralisants mécanistes, du type « les mêmes causes produisent les mêmes effets ». En contribuant à la construction d'un cadre éthique et symbolique, elle n'a pas forcément de rapport avec la science, mais elle s'en nourrit. Nous souscrivons à la pensée de F. Giust-Desprairies (19), pour qui « penser le sujet, implique de considérer la pluralité de la psyché, invite à nommer les liens entre social et psychique comme des liens de convergence et non de causalité, à concevoir qu'une même situation n'entraîne pas obligatoirement les mêmes effets sur les personnes. » Le métier, voire la profession d'enseignant, se définissant avant tout comme une pratique sociale d'un sujet-enseignant en mouvements, oblige celui-ci à s'appropriier, en permanence, le sens de cette pratique, et le place dans une position éminemment éthique et symbolique, donc pas du tout théorique, et de ce fait peu scientifique, au sens où l'on l'entend dans les sciences exactes. Et pourtant, grâce aux Sciences humaines et sociales, même privées d'une certaine scientificité, l'analyse des pratiques éducatives, permet d'avoir accès « au-delà d'une interdisciplina-

18 - M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994, pp. 243-245.

19 - Fl. Giust-Desprairies, « Réflexion épistémologique sur la multiréférentialité », in *Pratiques de formation (analyses) : L'approche multiréférentielle*, n° 25-26, 1993, pp. 150-151.

rité additive et fusionnante aux véritables obstacles épistémologiques de la multiréférentialité liés à la complexité des phénomènes et à leur difficile appréhension dans la confrontation avec l'objet de recherche. » (20)

CONCLUSION

L'analyse des pratiques éducatives, dans la forme que nous lui prêtons, est donc un dispositif de formation qui permet à l'enseignant de se construire un cadre éthique et une herméneutique de la pensée symbolique, indispensables aujourd'hui. Elle l'oblige, par la médiation, à ce changement de regard, à la fois universel et singulier, sur ses pratiques éducatives, et finalement à perdre beaucoup de ses illusions. Elle lui permet de prendre conscience du type de relation qu'il entretient avec l'élève, et donc du type de rapport qu'il a avec le savoir. Elle l'entraîne à regarder les élèves comme des sujets en devenir et à établir avec eux une relation dynamique, en construction, pour qu'ils se structurent dans un rapport à un savoir vivant. Elle lui fait travailler le rapport qu'il entretient avec sa discipline, l'exerce à s'accepter comme sujet désirant et à reconnaître l'élève comme tel. Elle l'entraîne à s'accepter comme modèle, c'est-à-dire comme sujet, et à se reconnaître éduicable par l'élève, à s'accepter dans un « grandir ensemble ». L'enseignant apprend finalement à percevoir, grâce à l'élève, l'Autre en lui-même, à se vivre dans une profession de communication et donc dans une relation à l'Autre et non à lui-même. Il évite enfin de faire fonctionner sa discipline comme un mythe, une fiction, une illusion, et peut transformer d'autant plus facilement ses pratiques.

68

Bien que l'analyse ne lui apporte pas de solutions toutes faites pour le lendemain, pas de recettes didactiques ou technologiques, elle libère, par contre, chez lui une grande énergie dynamisante liée au plaisir de dire et de donner sens à sa pratique dans un vivre ensemble groupal où se construit la confiance. Ce plaisir s'accompagne paradoxalement de la capacité à reconnaître la complexité des situations éducatives – et non pas leur simplicité – dans leur aspect relationnel et leur universalité. Ce plaisir va aussi paradoxalement de pair avec la capacité à accepter ses limites, au travers de la frustration de ne pas pouvoir dénouer tout ou partie de certaines situations. L'analyse des pratiques éducatives permet une parole qui dénoue les identifications imaginaires, une triangulation qui s'interpose dans la relation duelle entre l'élève et l'enseignant pour trouver la bonne distance. Plaçant l'enseignant en situation de formation permanente, elle oblige l'institution à répondre à cette demande éthique, mais aussi à s'engager éthiquement aux côtés de l'enseignant, et notamment à lui proposer, non seulement des lieux et des temps d'analyse de pratiques éducatives, mais aussi un accompagnement pour un suivi éventuel à cette offre de formation.

20 - Fl. Giust-Desprairies, *op. cit.*

Face à un risque de remise en cause de la démocratie, l'enseignant est donc renvoyé, comme bien d'autres acteurs sociaux, à lui-même, à son narcissisme, à son Moi-idéal, à une époque où l'élève semble devenir aujourd'hui un être essentiellement psychologique, un sujet narcissique, capable de jouer avec les règles, d'afficher une conduite morale, mais de s'abstenir de tout engagement sérieux, de tout risque d'une communication, d'une rencontre authentiques. J.-B. Paturet (21) nous conforte dans notre analyse dans la mesure où il confirme que l'Occident est passé d'une « *idéologie prométhéenne* » à une « *idéologie narcissique* », ce qui a généré une crise de la conscience éthique. Les élèves ne se situent plus face à des règles contraignantes, mais se vivent comme étrangers les uns aux autres, aux disciplines, aux règles, aux contraintes. La satisfaction narcissique prend le pas sur l'autonomie, la recherche du plaisir impartie plus que la liberté. Ainsi le monde extérieur en crise, privant l'élève de toute croyance, de toute pensée éthique et symbolique, ne permet plus que le principe de réalité s'impose comme principe régulateur. Le principe de plaisir s'effectue, par conséquent, par les voies les plus directes et les plus courtes et régit à lui seul l'activité psychique de l'élève. La pratique de l'analyse des pratiques éducatives aide ainsi l'enseignant à renforcer son Idéal-du-Moi, à parfaire sa construction identitaire personnelle, à se réinscrire dans du groupal, donc du social, afin de ne pas se laisser enfermer dans du narcissique, dans une relation duelle avec l'élève. Elle éduque à la responsabilité et donc à la citoyenneté.

En utilisant la parole comme outil, l'analyse des pratiques éducatives permet de redonner de l'épaisseur aux mots : « *L'éthique éducative se situe entre le fondement et la pratique éducative. Elle n'est autre que cette ligne de crête sur laquelle l'éducateur est invité à se tenir, et qui exige sa mise en jeu comme sujet.* » (D. Roquefort) (22)

21 - J.B. Paturet, *De la responsabilité en éducation*, Ramonville Saint-Agne, Erès, 1995, p. 10.

22 - D. Roquefort, *Le rôle de l'éducateur*, Paris, L'Hamattan, 1995, p. 111.



L'ÉTHICO-ÉPISTÉMOLOGIE DES SCIENCES HUMAINES

Gilles FERRY*

Résumé

En relevant les apports particulièrement significatifs des textes qui composent l'ouvrage « Éthique, épistémologie et sciences de l'homme », cet article fait apparaître l'imbrication des problèmes épistémologiques et les problèmes éthiques qui font la spécificité des sciences humaines. Ces sciences se développent dans et par l'interaction entre les chercheurs et les acteurs, la confrontation de leurs représentations respectives et de leurs engagements réciproques. Leur démarche investigatrice, soumise aux exigences logiques et méthodologiques de toute science, ne peut s'accomplir et prendre sens que dans le respect de l'intimité et de l'identité des sujets concernés.

Abstract

This paper emphasizes the most significant contributions of the texts which make up the book "Ethics, Epistemology and Social Sciences", so as to bring out the interweaving of epistemological and ethical problems which constitute the specificity of social sciences. These sciences develop in and through the interaction between the researchers and the actors, the confrontation of their respective representations and their mutual commitments. Their research action, relying on the logical and methodological requirements of any science can only be carried out and take meaning in the respect of the intimacy and identity of the concerned subjects.

71

* - Gilles Ferry, Université Paris-X, Nanterre.

RÉFLEXIONS À PARTIR DE L'OUVRAGE COLLECTIF : *ÉTHIQUE, ÉPISTÉMOLOGIE ET SCIENCES DE L'HOMME* (1)

Entreprendre et développer une recherche en sciences humaines, c'est prendre pour objet de l'investigation la positivité des comportements, des discours, des représentations, des interactions caractéristiques des fonctionnements psychiques, groupaux, sociaux, institutionnels.

Il s'agit bien de faire des constats, d'établir des relations, de tenter des explications, de dégager des significations dont la portée dépasse le cas particulier, en dehors de tout jugement de valeur, c'est-à-dire de contribuer à la production d'un savoir, comme dans tout autre champ scientifique.

Mais dès lors que l'objet de connaissance est un sujet (ou des sujets), son approche, son traitement, sa symbolisation, sa publication dans des écrits relèvent d'une épistémologie très particulière. Car la connaissance s'élabore dans et par la relation qui s'instaure entre le sujet connaissant et le sujet objet de connaissance, lequel ne saurait être considéré comme une chose sans être de ce fait, dépouillé de sa spécificité. Il s'agit donc d'une *investigation interactive*. Comme dans toute recherche il y a lieu de s'interroger sur les règles logiques, méthodologiques et déontologiques nécessaires à sa poursuite et à son aboutissement. Au-delà de ces règles explicitement formulées, de nouvelles interrogations apparaissent visant à prendre en compte et à élucider, autant que faire se peut, les décalages, les malentendus et les dysfonctionnements ainsi que les ouvertures et les avancées que la dynamique de l'interaction ne manquera pas de faire surgir. Toute recherche de vérité dans le champ des sciences humaines est, de ce fait, recherche de sens, appréhension de valeurs.

72

La dimension éthique et la dimension épistémologique de la démarche y sont inégalement imbriquées. On peut dire que l'épistémologie des sciences humaines est une *éthico-épistémologie*.

Depuis l'élaboration du projet, à travers les avatars de sa réalisation jusqu'à l'éventuelle publication d'un rapport ou d'un article, la recherche se développe par l'analyse et le contrôle des phases successives de l'interaction chercheurs-acteurs, la

1 - *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*, sous la direction de J. Feldman, J.-C. Filloux, B. P. Lecuyer, M. Selz, M. Vincente, collection Logiques sociales, l'Harmattan, 1996. Ce livre est issu des journées d'études « Articulations entre éthique et épistémologie dans les sciences sociales (Anthropologie, Psychosociologie, Sociologie) qui ont eu lieu en mai 1994 à la Maison des sciences de l'homme. Les auteurs en sont Jacques Ardoino, Hélène Bezille, Pierre Bonte, Michel Dubois, Jacqueline Feldman, Jean-Claude Filloux, Luis E. Gamez, Gabriel Gasselin, Bernard-Pierre Lecuyer, Jean-Louis Le Grand, Cyril Lemieux, Christian Léomant, René Lourau, Jean Maisonneuve, Bernard Paillard, Michel Pinçon, Monique Pinçon-Charlot, Stéphanie Pryn, Marion Selz, Nicole Sotteau-Léomant, Manuela Vicente.

confrontation de leurs représentations et la régulation de leurs engagements respectifs. Les choix à faire, les discours à tenir, les dévoilements à opérer, les interprétations à formuler appellent une rigueur qui est tout à la fois d'ordre scientifique et d'ordre axiologique.

L'ouvrage collectif *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme* explore divers aspects de l'articulation des problèmes éthiques et des problèmes épistémologiques que rencontrent les sciences humaines.

Il constitue une sorte d'état de la question. Il rassemble les points de vue de spécialistes d'anthropologie, de sociologie, de psychologie sociale et de sciences de l'éducation, en ordre dispersé, pourrait-on dire, en dépit du groupement des textes dans quatre porties (sens, savoirs, pratiques, déontologie). Le foisonnement des questions posées témoigne de la complexité et du caractère problématique de cette articulation.

Notre propos n'est pas de faire un compte rendu de l'ouvrage, chapitre après chapitre, mais de relever transversalement les apports qui nous apporassent particulièrement significatifs en les regroupant autour de quatre points clés :

- la notion d'éthique ;
- l'objet-sujet ;
- l'approche impliquante ;
- l'interaction.

Qu'en est-il de l'éthique ?

En tant que pratique sociale, la recherche est nécessairement soumise à des règles concernant son statut institutionnel, ses procédures, la diffusion de ses résultats. Des règles morales communément en usage dans notre société : proscription de la tromperie, du plagiat, de la violation du secret, etc., mais aussi des règles fixées par la déontologie propre à la profession (par exemple, garantie de l'anonymat des propos recueillis dans une enquête par entretiens ou par questionnaire, sauf disposition contraire acceptée par les intéressés, d'ailleurs plus ou moins codifiée et plus ou moins connue des praticiens dans tous les cas où son application n'est pas contrôlée par l'existence d'un ordre).

Quand on parle d'éthique, c'est autre chose et c'est relativement nouveau. J.-C. Filloux rappelle ici que Durkheim n'a jamais utilisé le terme d'éthique sauf comme synonyme de morale et il ajoute : « Or, si apparaissent à présent des questions d'ordre éthique, c'est précisément que nous sommes confrontés à des questions que les règles morales ne permettent pas de résoudre » (p. 60).

Dans le même sens, Ardoino pense que « *la notion d'éthique devrait être réservée à la réflexion problématique intéressant les droits fondamentaux et imprescriptibles de la personne humaine, considérée autant individuellement que collectivement* » (p. 25).

L'éthique ne prescrit pas. Gomez nous dit « *qu'elle met en rapport avec les choix possibles* » (p. 53). Il note que la morale produit des interdits donc de la culpabilité, alors que l'éthique « *se réfère aux rapports entre l'individu et le social, entre le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de l'ensemble de la communauté* » (p. 51). Impliquante et non culpabilisante, la réflexion éthique suscite la responsabilité. C'est aussi de souci que parle Maisonneuve, « *les soucis concernant l'intimité de la personne, l'autonomie des groupes, les bases de l'identité* » (p. 82). Souci, réflexion, interrogation, l'éthique problématise les conduites à tenir en référence aux valeurs fondamentales dans un espace où s'exerce la liberté de chacun.

Ce n'est pas à dire que la réflexion éthique ne tend pas à privilégier certains principes d'action en rapport avec le contexte socio-culturel et à marquer certaines limites. Dans ce mouvement, elle peut conduire à remettre en question des règles morales ou déontologiques en usage. Aussi bien l'ouvrage se termine sur un chapitre qui pose le problème de « *la codification éthique des sciences humaines* » pour en examiner les risques et les difficultés (Gosselin, p. 195). « *Codification éthique* » : l'expression est un raccourci car c'est de déontologie qu'il s'agit, d'une déontologie inspirée par une réflexion éthique telle que le Comité d'éthique pour les sciences récemment créé au sein du CNRS a mission de promouvoir pour « *déranger avant tout, briser le silence* », comme le proclame sa Présidente (p. 197). La question reste posée de savoir si un Comité spécifique pour les sciences humaines s'avèrerait souhaitable ou des comités particuliers par discipline. Il y a au moins deux problématiques, celle des sciences psychologiques et celle des sciences sociales. Il y a aussi le clivage sciences expérimentales et sciences non expérimentales. Pour Gosselin, la question du champ apparaît capitale « *car c'est elle qui ouvre la clé de la compétence et de la légitimité* » (p. 202).

74

L'objet-sujet

Le « *travail sur les langages disciplinaires* » dont parle Ardoino est d'ordre éthique tout autant qu'épistémologique. Les termes utilisés pour désigner le sujet-objet des sciences humaines impliquent une manière de le « *considérer* » qui consiste du même mouvement à le cadrer conceptuellement et à adopter une attitude à son égard. À partir d'une telle considération quel « *traitement* » lui réserve-t-on ?

En sociologie ou en psychologie sociale par exemple comment choisit-on de désigner ces êtres, individus ou groupes, dont on veut savoir quelque chose ? On les appelle, selon les cas agents ou acteurs. Si comme l'indique Ardoino,

« l'agent est "aisément" représenté dans un référentiel systémique en termes de fonctions et de compétences s'accommodant surtout d'une modélisation mécanique, l'acteur suppose déjà, à l'évidence, de partir de son intentionnalité et de son initiative propres contribuant à une élaboration de sens... » (p. 26).

Il y a lieu de ne pas oublier l'auteur « pensé en termes de particularité » et « s'inscrivant dans une histoire. Il se reconnaîtra et sera reconnu en tant que se trouvant explicitement à l'origine de... » (p. 57). C'est « l'homme capable de... » dont parle Paul Ricoeur (« je peux agir, je peux me raconter »).

La désignation de sujet se situe dans cette ligne, « sujet coauteur des définitions de ce qui est passible ou non dans l'ordre des techniques, des actions, des pratiques, au nom d'un universel humain » (Filloux, p. 61), alors que tout au contraire « le sujet » longtemps évoqué en psychologie expérimentale, « être vivant dont les caractéristiques conviennent pour les observations et les expérimentations », impliquait une position d'astreinte et de dépendance. Sujet s'entend ici comme conscience rationnelle incluant la dimension inconsciente, siège de la connaissance, de la vie émotionnelle, de l'activité volontaire.

L'approche impliquante

Le chercheur agit selon une intention, une logique, une rationalité inscrites dans l'institution de recherche qui « vont de soi » dans son approche du terrain. En amont se décident le choix de ce terrain, l'élaboration du projet (ses finalités : pour quoi ? pour qui ?), son cadre théorique, le choix des méthodes et de l'instrumentation, l'anticipation de sa mise en œuvre dans un plan de recherche, l'anticipation de l'aval des résultats obtenus, de leur publication, de leur utilisation.

75

Cette rationalité cependant ne s'applique à la réalité que dans le mouvement d'« une subjectivité émotionnelle, éthique, esthétique qui permet l'intercommunicabilité et favorise l'intelligibilité de l'autre » (Bonte, p. 35).

Ici apparaît le rôle de l'implication dont Lourau pointe quelques moments où l'entrecroisement de l'épistémologique et de l'éthique se retrouve :

- implication dans le paradigme. Ainsi en anthropologie, comme l'indique Bonte « le primat de la raison scientifique peut être le triomphe de la raison occidentale et au delà la légitimation des entreprises coloniales et impérialistes qui ont produit la connaissance anthropologique » (p. 32) ;
 - implication dans la restitution (mode d'exposé) ;
 - implication dans le champ de la recherche (ou recherche-action), construction de l'objet, modes d'observation, etc. ;
- « Mon sujet d'étude n'est pas un objet (une chose), note Gomez sur ce point. Il reste assujéti, aussi assujéti que moi, mais mon sujet de recherche c'est moi qui

le nomme, qui impute sur lui une autre identité, semblable ou différente de celle qu'il croit avoir. Donc j'interviens avec une certaine violence qui nomme, attribue, qui change le sujet. Moi je ne suis plus le même moi non plus, j'ai été moi-même altéré, touché, affecté... » (p. 55) ;

- implication dans l'institution (de recherche, impliquée elle-même dans son réseau institutionnel) ;
- implication dans la commande et les demandes... (p. 42).

Lourau rappelle ici ce que la théorie de l'implication doit à Georges Devereux qui a apporté « *l'éclairage du contre-transfert transposé à l'acte de recherche* » (p. 39), et se réfère à l'intuition de Piaget se demandant : « *Que devient la connaissance quand les actions du sujet sont intégrées dans les transformations mêmes qu'il étudie ?* » (p. 44). Lourau inscrit la théorie de l'implication dans la naissance d'une nouvelle logique. Il s'agirait d'une « *théorie générale (et non plus restreinte à des apports de subjectivisme ou de suppléments d'âme interactionnistes) exigeant de la part de ses défenseurs un énorme travail, à peine commencé, en vue de montrer que si la prise en compte réelle de l'implication reste bien limitée dans la démarche hypothético-déductive, elle se doit de construire un autre champ de cohérence, ainsi que Piaget en avait eu l'intuition* » (pp. 46-47).

L'interaction

« *Le spécialiste du comportement peut méconnaître l'interaction du sujet et de l'observateur dans l'espoir que s'il feint assez longtemps de croire qu'elle n'existe pas, elle finira par disparaître* », écrivait Georges Devereux. Le spécialiste du comportement tente parfois plus activement d'en esquiver les incidences supposées fâcheuses, soit en interposant entre le « sujet » et lui quelque écran, telles les grilles d'observation ou la glace sans tain, soit en adoptant une attitude systématiquement distante. Il est clair que ces recours défensifs ne sont pas neutres. Ils n'abolissent pas l'interaction, ils en modulent le jeu et induisent inhibition et replis.

Toute observation, toute enquête, toute expérimentation postule l'engagement du chercheur dans le jeu interactif, lequel conditionne les avancées de sa démarche.

Jeu certes aventureux, le travail heuristique dans les sciences humaines est travail en *interaction* qui met aux prises le sujet connaissant, et le sujet objet de connaissance, enquêteur-enquêté, auteur-acteur développent des transactions, une coopération, des oppositions, des malentendus qui appellent un travail *sur l'interaction* intéressant toutes les étapes de la recherche.

Dès ses premiers contacts avec le « terrain », le chercheur doit trouver la posture qui convient entre des exigences éthiques et heuristiques souvent divergentes dans « *la tension engagement-distanciation* » dont parlent Bazille et Lecuyer (p. 175). Il s'agit

d'articuler l'offre, la demande et la commande dans la mise au point d'un contrat par la négociation et le compromis. L'ajustement est d'autant plus difficile que les transactions se font autour de trois pôles : « *La demande sociale et les commanditaires, le milieu scientifique et les chercheurs, le travail d'enquête et les sujets sociaux*, (pp. 175-176), "Triangle infernal" » selon Bernard-Pierre Lecuyer. S'agissant des méthodes d'investigation, les procédures utilisées ne manquent pas de poser des problèmes d'ordre éthique.

Ainsi la pratique de l'expérimentation évoquée par Maisonneuve dans le cas de la psychologie sociale : « *Elle vise toujours à provoquer sous contrôle des réactions, disons "naturelles" que les sujets risqueraient d'inhiber ou de modifier s'ils étaient informés à l'avance de l'objectif et de la procédure du chercheur.* »

On saisit donc d'emblée l'aporie : certes il est nécessaire d'obtenir l'accord initial des sujets (ou des groupes)..., « *mais il n'est guère possible d'obtenir un consentement éclairé sous peine de compromettre leur spontanéité* » (pp. 83-84). Peut-on alors s'interdire toute manipulation ? Voire des tromperies, du moins « provisoires » ?

On se souvient des fameuses expériences de Milgram sur la soumission à l'autorité qui ont fait l'objet de nombreuses polémiques. Maisonneuve note que « *c'est au nom de l'éthique que Milgram en vient à justifier ses travaux en invoquant le souci de lucidité* » (p. 25).

Les méthodes cliniques sont censées échapper à ce type de problème, bien que d'une autre façon elles puissent donner lieu à manipulation pour déjouer les défenses et pour forcer l'intimité des personnes. Mais travaillant par principe sur la relation et l'intervention elles ouvrent au sujet un espace de parole qui l'associe directement à la démarche du chercheur. L'analyse biographique, entre autres pratiques cliniques, apparaît à Léomant et Sottien-Léomant propice à une rupture avec les analyses objectivantes qui méconnaissent l'acteur en tant que sujet : « *Par sa centration sur l'acteur, sa subjectivité, son histoire, l'approche biographique redécouverte en France grâce aux travaux de D. Bertaux (1976) représente une autre façon d'aborder la réalité sociale* » (p. 132).

Dans la conduite de leur recherche concernant les jeunes délinquants l'interaction se modifie « *s'éloignant de la forme question-réponse, elle devient dialogique* » et les rend porteur de leur effort de compréhension (p. 142).

Feldman et Le Grand font état d'une pratique des histoires de vie en coproduction où « *les personnes interrogées ne sont plus seulement des producteurs de discours, objets d'analyses effectuées ensuite par les seuls chercheurs, mais sont associés aux différentes étapes des processus de recherche, y compris l'écriture* » (pp. 97-98). Ces auteurs font référence à « *l'autobiographie raisonnée d'Henri Desroche où l'acteur social est invité à écrire, à se faire auteur, à s'inscrire dans un processus de recherche formelle, à se faire praticien-chercheur* » (p. 102).

Un autre aspect de l'interaction chercheur-acteur concerne l'élaboration du « savoir savant » à laquelle procède le chercheur à partir du « savoir profane » que lui livre l'acteur. « *Quelles sont les différences entre les deux sortes de savoirs ? Quelles sont leurs légitimités respectives ? Quels rapports entretiennent-ils entre eux ? Quelles circulations, conflits, complémentarités peut-on observer ? Quelles valeurs doivent présider à leurs échanges ?* » se demandent Feldman et Le Grand, citant le cas de l'histoire de la Résistance dont Pierre Laborie a examiné certains malentendus entre témoins et historiens devenus des « *trouble-mémoire* » (p. 91 et 96).

La recherche-action dans ses différentes formes, articulant production d'un savoir et innovation ou régulation de pratiques, met en place des dispositifs qui développent une coopération à tous les stades de la recherche. Savoirs profanes et savoirs savants y sont mis en interférence. Pour Feldman et Le Grand « *c'est sans doute le mouvement coopératif d'Henri Desroche qui a été le plus loin dans le sens de la liaison forte entre une sociologie de l'action et une actionnalisation de la sociologie, une intégration d'acteurs sociaux comme auteurs et coauteurs d'une performance heuristique* » (p. 101).



« *Science avec conscience* », dit Edgar Morin.

Cela nous semble signifier une science :

- consciencieuse dans sa démarche investigatrice : rigueur de l'approche du terrain, de la méthodologie, rigueur du questionnement conçu selon « *le degré d'intelligibilité possible dans la connaissance de l'autre* » (Bonte, p. 33). Conscience épistémologique ;
- consciente des responsabilités qu'assume le chercheur en prenant pour objet de connaissance des sujets dont l'intimité, la liberté de consentement, l'identité doivent être de toute façon respectées. Conscience éthique ;
- consciente de la finalité ultime de toute recherche en sciences humaines dont les résultats ne prennent sens que comme repères, signaux, ouvertures propres à éveiller ou à renforcer l'autonomie des individus et des groupes. Perspective conscientisante.

Ainsi, critique épistémologique et vigilance éthique s'entremêlent, se soutiennent et se conjuguent tout au long de la dynamique élucidatrice en quoi consiste essentiellement la production d'une « science de l'homme ».

ÉTHIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Joëlle GARBARINI*

La création et l'utilisation d'un outil méthodologique peut entraîner pour le chercheur en Sciences humaines, un questionnement d'ordre éthique.

Nous nous proposons dans cet article d'illustrer cette problématique par le biais d'un exemple tiré de notre propre recherche effectuée auprès d'assistants sociaux exerçant dans le cadre de la polyvalence de secteur. L'objet de recherche était la notion d'aide en service social (cf. note en fin d'article).

Il est apparu nécessaire de créer un support méthodologique original, constitué de planches projectives, et ce sont les questions d'éthique qui sillonnent toujours la mise en place d'un tel outil au sein d'une recherche que nous abordons maintenant. Rappelons les conditions de création de ce support projectif.

Création de l'outil méthodologique

79

L'idée de départ, était que cette notion était à la fois essentielle pour comprendre la nature et la forme de ce qui motive les interventions en service social, mais que cette notion était aussi complexe et ambiguë.

- Qu'est-ce qu'aider ?
- À quelles motivations enfouies, secrètes, le désir d'aider autrui renvoyait-il ?
- L'aide n'était-elle pas façonnée de zones d'ombre, de questions, de doutes, d'émotions, voire d'inquiétudes pour le professionnel ?

Ainsi, l'aspect ambivalent et inconscient de cette notion ne semblait pas pouvoir être cerné par le seul biais d'entretiens dits non-directifs avec une consigne de départ, approche couramment utilisée pour une recherche. Il nous est apparu vite nécessaire d'imaginer, de créer un support projectif constitué d'images ou de photographies,

* - Joëlle Garbarini, Formatrice à l'IRTS, Docteur en Sciences de l'éducation.

susceptible de faciliter l'émergence d'un discours « spontané », le moins défensif possible, permettant aux interviewés de s'exprimer sur leurs représentations de leur métier et de leurs façons d'aider.

On peut utiliser l'expression « support projectif », puisque l'objectif est bien de permettre à l'interviewé « d'expulser » sur la planche présentée, ses conflits professionnels latents, ses fantasmes en les déplaçant sur les personnages présents sur les images.

L'interviewé peut projeter ce qu'il croit être, ce qu'il voudrait être, ce qu'il refuse d'être, ce que les autres sont ou devraient être envers lui.

Un support projectif constitué de douze photos est ainsi présenté à chaque interviewé ; ce support représente des temps repérés au préalable comme professionnels : entretiens, démarches, visites à domicile, réunions...

Ce support s'inspire du TAT, tel que H. Murray l'a conçu. Mais il ne peut s'agir d'un test au sens strict du terme, puisqu'il n'y a pas de « *situation standardisée sur le sujet et une intention d'évaluation de la part du psychologue* » (1). Le matériel projectif inventé pour cette recherche s'inspire donc du TAT, dans la mesure où il reprend l'idée de présenter des images floues ou ambiguës qui peuvent déranger ou troubler l'interviewé.

La consigne est partiellement respectée car c'est une histoire professionnelle et non personnelle, avec si possible un début, un déroulement et une fin, dont on demande le récit pour chaque planche. Par ailleurs, et cela ne fait pas partie de la consigne, les interviewés sont invités à donner leur avis sur le support qui leur a été proposé en le reliant à la notion d'aide.

80

Apparition du questionnement éthique

Jusqu'où l'implication personnelle de l'interviewé peut-elle intéresser le chercheur ?

Lors de ces entretiens de recherche, une interviewée s'implique d'emblée et s'exprime sur un versant personnel et affectif.

L'histoire qu'elle raconte sur une planche en particulier s'accroche à sa propre histoire avec sa mère. L'émotion teinte ses propos. Elle explique comment sa mère ne l'a pas reconnue dans un de ses choix de vie et la peine qu'elle ressent toujours. L'absence de reconnaissance de la part de sa mère est ressentie et portée comme un manque impossible à combler.

1 - D. Anzieux, *Les méthodes projectives*, Paris, PUF, 1961, p. 23.

« *Un rêve impossible... récupérer une mère absente* », dira-t-elle.

Lors de l'analyse de cet entretien, les questions d'ordre éthique se posent à deux niveaux ou de deux façons.

- Au premier niveau, pourrait-on dire, les préoccupations du chercheur touchent à la déontologie de la recherche. Ainsi, il veille à préserver de façon strict l'anonymat de l'interviewée.

Est gommé alors tout ce qui pourrait permettre d'identifier la professionnelle. Le résultat de la recherche devant être communiqué au terrain qui avait été utilisé pour les entretiens.

- À un second niveau, le problème se pose en terme d'éthique au chercheur et peut se formuler de la façon suivante : « *Jusqu'où je m'autorise en tant que chercheur à dévoiler des propos que l'outil méthodologique a suscités et qui dépassent éventuellement le cadre de la recherche?* »

L'aspect intime du discours incite au silence, alors même que le contenu explicite et implicite qu'il dévoile serait de nature à intéresser la recherche en cours. Paradoxe de la recherche, qui est indissociable de la question éthique : l'aspect confidentiel des propos tenus doit être préservé au-delà et malgré l'intérêt qu'ils représentent pour une meilleure connaissance de l'objet de recherche.

Mais ce constat me semble aujourd'hui pouvoir être à nouveau interrogé. Il me paraît difficile de ne pas se demander si le fait de construire un matériel projectif n'est pas en soi porteur de conflits sur le plan éthique.

L'outil méthodologique est créateur d'imaginaire

81

Même s'il est juste de se souvenir que la consigne fait écran entre interviewé et les planches projectives proposées, et que celui-ci est volontaire pour se prêter au dispositif de la recherche (même s'il n'en perçoit pas, et c'est inévitable, tous les effets et conséquences), il n'en demeure pas moins que l'outil mis en place est bien là pour chercher à recueillir des données « précises » sur ce qui est enfoui, obscur, sur ce qui motive un individu à faire un métier.

Le chercheur se heurte à ce qu'il a voulu faire émerger. Par ailleurs, inciter les interviewés à parler d'histoires, les confronte aux conflits puisqu'il n'y a pas d'histoires sans protagonistes. Leur demander de s'identifier (même si la consigne est de le faire au niveau du métier), peut être entendu de façon ambiguë, tant l'identité professionnelle se construit sur et autour de ses identités personnelles.

Ainsi la consigne est d'une façon implicitement double.

Elle le sera ressentie à un tel point par les interviewées que parfois, certaines d'entre elles ont des réticences évidentes à s'exprimer sur les photos. « *C'est trop personnel* » disent-elles à ce moment là. L'impact de l'outil méthodologique est prégnant sur le plan émotionnel.

Le support projectif fonctionne aussi pour le chercheur

Si l'interviewé se « projette » sur les planches, le chercheur est lui-même mais sans avoir la possibilité de l'explicitier, confronté à cette tendance spontanée à expulser sur la photo son propre imaginaire.

Il est possible de faire l'hypothèse que le questionnement éthique se pose de façon vive, incontournable pour le chercheur quand les deux imaginaires de l'interviewé et du chercheur se confrontent, se rencontrent. Ce qui est intime pour l'un l'est aussi pour l'autre.

Il s'agit alors de garder intacte cette « confiance » partagée de part et d'autre.

Note : résultats de la recherche

La notion d'aide, permet de mieux comprendre, grâce à une lecture psychanalytique ce qui sous-tend sur le plan de l'imaginaire, le désir d'aider autrui en service social ; aider, c'est toujours pour l'aidant, chercher à dessiner une frontière entre ses propres sentiments, ses émotions, et ceux de celui qui a besoin d'aide. C'est aussi vivre un incessant tiraillement entre un désir inconscient de posséder autrui, de le maîtriser, et celui à l'opposé de le laisser libre d'agir et d'être.

82

À travers sept modalités de l'aide (relais, accompagnement, guide, soutien, interprétation, compréhension, information) dont le prototype est le face à face, vouloir aider, c'est chercher à recréer une relation à deux. Par un jeu complexe d'identifications et d'inversions de rôles inconscients, l'assistante sociale cherche à renouer les fils d'une relation archaïque : la relation à la mère, dans une quête impossible de retrouvailles. Identifiée à la fille, elle tente de restaurer, de réparer la mère, dans son fantasme.

L'aide en service social nécessite pour le professionnel une prise en compte de ces phénomènes dans une recherche constante de dépassement de cette inévitable implication de soi-même pour qu'une distanciation, une différenciation avec l'autre prenne forme. L'aide professionnelle peut s'ancrer alors dans cet espace qui s'ouvre, toujours éphémère et à réinventer.



L'IMAGINAIRE DANS LA RÉFÉRENCE À L'ÉTHIQUE

Despina TSAKIRIS*

Résumé

L'article proposé rend compte d'une réflexion sur les positions éthiques qu'implique le fait d'être en interaction avec l'autre dans un processus de recherche ainsi que sur l'incidence éthique qui comporte le fait de produire des connaissances sur l'autre. En fait, il s'agit d'éclairer les enjeux entre le souci d'éthique et l'imaginaire du chercheur au moyen d'une démarche de recherche où la référence à l'éthique devient un référent privilégié des choix du chercheur.

Abstract

This paper deals with a reflection on the ethical positions implied by the fact of relating to others in a research process, as well as on the ethical consequences on others involved by the production of knowledge. Actually, the problem is to shed light on the stakes between the researchers' ethical preoccupations and their imagination by means of a research process in which the reference to ethics becomes a privileged referent of the researchers's choices.

83

* - Despina Tsakiris, Docteur en Sciences de l'éducation.

Après quelques décennies de silence, le questionnement concernant les rapports entre éthique et science fait surface dans les débats scientifiques. Ce questionnement a suscité un renouvellement des problématiques d'ordre éthique dans les Sciences de l'homme et de la société. Il a permis la confrontation des approches et réflexions qui se développent dans chaque discipline ainsi que la mise en lumière de l'articulation ou de l'interpénétration des problèmes éthiques et épistémologiques dans le processus de la recherche. Cette articulation s'impose lorsqu'on est amené à réfléchir sur les positions éthiques qu'implique le fait d'être en interaction avec l'autre dans un processus de recherche et à réfléchir également sur l'incidence éthique qui comporte le fait de produire des connaissances sur l'autre.

Notre propos sera centré sur la motivation éthique dans le choix du chercheur à publier ou pas l'histoire intime du « sujet-objet ». Alors que le chercheur se trouve dans une position déontologique conforme, le questionnement éthique peut entrer en jeu dès qu'il s'agit de son droit d'explorer l'intimité de l'autre, de la restituer comme objet d'imputation d'une ou de plusieurs significations, et enfin de la rendre publique.

Pour notre part, entreprendre un questionnement sur l'éthique et la déontologie dans le processus de recherche à caractère clinique n'a d'ambition ni de définir une conduite d'éthique dans la démarche du chercheur, ni de déterminer les indices qui permettraient d'appréhender cette conduite. En fait, il s'agit d'éclairer l'interrogation éthique dans ce processus de recherche et ses rapports avec la problématique de l'implication du chercheur.

Si l'idée de l'aventure est souvent assimilée au travail de recherche, c'est parce que ce travail dénote l'investissement psychique du chercheur dans son objet d'étude comme étant mobilisateur à la fois des volontés, des angoisses, des désirs, des représentations, c'est-à-dire de l'imaginaire. Dans ce sens, la recherche constitue une autre manière de se confronter à soi-même en transformant l'objet intérieur, investi par son imaginaire singulier, en objet d'étude, puis en le restituant comme un savoir dont les autres puissent s'emparer.

De fait, le travail de recherche est un mouvement, entre d'une part, le soi et le pour soi, et d'autre part, l'autre contenu dans le sujet avec lequel le chercheur est en rapport. Ce mouvement bipolaire entre l'« auto » et l'« hétéro » s'inscrit dans la durée, donc dans la temporalité, mettant en jeu une dialectique entre l'altération (l'autre) et l'identité qui implique la fidélité à soi-même et la répétition.

Pris dans « *ce jeu éminemment contradictoire de la nostalgie et de la reconnaissance de la différence comme sources de toute création, donc d'autorisation* » (1), le

1 - J. Ardoino, « L'analyse multiréférentielle des situations sociales », in *Psychologie clinique*, n° 3, Paris, 1990, p. 41.

chercheur est amené à passer la question « qui ? » (2) : qui parle ? qui agit ? qui est le sujet d'imputation de ces dires et de ces agissements ? et cela, non seulement au moment de la reconstitution mais aussi au moment de l'écoute, du regard, de la parole. En fait, la question « qui ? » aide le chercheur à circonscrire les frontières de son espace identitaire lorsque les processus identificatoires, déclenchés par la recherche, opèrent.

Les attachements identitaires du chercheur constitueront une réalité par et dans laquelle il remaniera, par rapport à ce qui est passé comme objet, ses implications libidinales ainsi que celles à caractère social. Dans le cadre d'une recherche impliquant l'analyse clinique, ce que l'on désigne comme objet est justement reconnu comme sujet ayant des intentions, des désirs, de l'inconscient. Dans ce sens, le processus de recherche est une rencontre intersubjective. Dans cette rencontre intersubjective, l'enjeu imaginaire est présent. Il se manifeste et s'exprime dans le dire et le faire de chaque partenaire.

En fait, cette rencontre intersubjective qui constitue le processus d'une recherche clinique, peut susciter le conflit intérieur du « sujet-objet » ou même, elle peut le rendre manifeste de telle manière qu'une partie intime de son histoire surgit. Dans ce cas-là, le recours à une norme déontologique s'avère nécessaire pour le chercheur afin de redéfinir sa position et son rôle, ainsi que les limites de son intervention. Ce recours peut se faire au nom d'une visée éthique.

À ce rapport de subordination et de complémentarité entre la déontologie et l'éthique nous nous sommes confrontés dans notre itinéraire de chercheur, plus précisément dans le cadre d'une recherche sur le contrôle des connaissances des élèves. Dans cette recherche, nous avons été amenés à effectuer certaines observations et entretiens avec les enseignants de deux écoles primaires porisiennes.

85

Un jour, nous avons observé Françoise pendant une heure, gérer les opérations de contrôle des connaissances des élèves. Elle interrogeait trois élèves sur un problème d'arithmétique. Les élèves avaient du mal à effectuer certaines opérations, ce qui a fortement énervé Françoise. Elle dit à l'un d'eux : « *Steeve, je te préviens que tu vas redoubler ton CM1* ». Sur le moment nous n'avons fait aucun commentaire sur sa remarque.

Au cours d'un entretien que nous avons eu par la suite avec Françoise, elle a abordé sa propre expérience d'écolière en relatant avec beaucoup d'émotion un événement qui s'est avéré traumatisant pour elle. Son institutrice lui disait constamment qu'elle allait redoubler son CM1. Nous nous sommes rendu compte toute de suite du lien existant entre cette expérience et son comportement actuel d'enseignant, c'est-à-dire de la répétition. Nous avons passé sous silence ce lien parce que, pour nous, il

2 - P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éd. du Seuil, 1990.

s'agissait d'une question éthique, c'est-à-dire, ne pas exposer une personne à un conflit dont on ne peut mesurer les répercussions. De plus, nous n'avions pas le droit de réagir car nous n'étions pas dans une situation déontologiquement conforme.

Par la suite, dans la rédaction de cette recherche, nous avons développé cette idée de répétition sans citer le « cas » de Françoise dans son intimité. Même si nous avons le droit, déontologiquement parlant, d'exposer son cas, nous ne l'avons pas fait pour des raisons afférentes à l'éthique.

*
* *

Réfléchissant sur notre réaction concernant le « cas » de Françoise, nous constatons que le souci d'éthique de la part du chercheur passe de la norme à la visée, et devient, dans un moment donné, un référent privilégié dans le processus de recherche. Certes, ceci n'a peut-être qu'une valeur singulière qui reste attachée à une expérience personnelle. Toutefois, s'interroger sur les présupposés du souci d'éthique dans le processus de recherche permet d'éclairer les parties cachées de ce souci.

En fait, la référence à l'éthique peut intervenir dans un processus de recherche pour marquer un coup d'arrêt face à une confrontation du chercheur avec soi-même, c'est-à-dire face à une errance identitaire pouvant accentuer ses conflits intérieurs. Se détachant ainsi du questionnement sur l'imaginaire du chercheur, la référence à l'éthique devient pour le chercheur, un appui de rationalisation à but défensif. Le chercheur se trouve ainsi dans une position qui creuse le clivage entre l'éthique et la problématique imaginaire du chercheur.

86

Alors, vu les risques auxquels le chercheur s'expose dans un processus de recherche, peut-on prétendre dicter une règle de conduite abstraite et qui s'applique dans toutes les circonstances, donc là où les choix et les options du chercheur se posent comme éthiquement motivés ?

Bien que les rappels d'ordre déontologique tels que le maintien de l'anonymat des personnes participant à la recherche et l'élimination des indices pouvant identifier ces personnes, s'avèrent nécessaires dans un processus de recherche, – ils sont d'ailleurs présents dans la publication des ouvrages des analystes concernant des « cas » cliniques – ils demeurent insuffisants pour gérer la révélation du secret ou de l'intimité d'une personne au cours de la recherche. En fait, le chercheur ne peut se dégager ni de la charge ni de la responsabilité de son action de rendre publique ou pas l'intimité de l'autre. Cette action du chercheur ou d'ailleurs de n'importe quel autre acteur social ne peut pas être soumise à aucun commandement universel. Comme C. Castoriadis le dit en citant Aristote, l'« agir » « est toujours nécessairement placé dans le particulier et non dans l'universel, donc (il) requiert de nous

l'exercice de la phronésis. Et l'auteur ajoute : La phronésis est de pouvoir juger là où il n'y a pas de règles mécaniques, objectivables, permettant de juger » (3).

Mais comment acquérir cette *phronésis*? Comment le jugement devient-il possible? Comment justement l'enjeu imaginaire présent dans le processus de recherche n'entrave-t-il pas le chercheur à l'exercice du jugement de manière à le fixer à la possibilité ou à la passivation?

Comme nous l'avons déjà dit, le clivage entre l'éthique et l'imaginaire que le chercheur peut opérer, lui sert pour rationaliser, voire justifier ses choix. Mais ce clivage en produit un autre, à savoir, un clivage entre l'implication et l'autorisation. Autrement dit, le chercheur se sent pris dans une situation face à laquelle il ne peut pas s'engager à titre d'auteur. C'est-à-dire, il ne peut pas se reconnaître, ni être reconnu par autrui comme coauteur ou co-constructeur du sens. Il se trouve par conséquent dans une situation qu'il ne peut pas assumer pleinement.

Certes, le chercheur n'est pas exempt de tous ces risques, et il ne pourra jamais l'être. Toutefois, il n'est pas non plus voué à se tenir à une position de témoin passif du processus engagé. Le chercheur peut être amené à exercer une activité au sein de laquelle il se reconnaît comme être pensant. Au moyen de cette activité il résistera aux « automatismes » et il exercera un examen critique sur le représenter, le dire et l'agir. Autrement dit, cette activité implique la perlaboration de ses émotions, ses affects, son processus de pensée, ce qui le placera dans une position rendant possible la réflexivité. C'est-à-dire, ses émotions, ses affects, son processus de pensée se constituent en objets, par et dans lesquels un dialogue peut s'instaurer.

Ce dialogue « silencieux » qui implique la possibilité de la mise en question de soi-même, est une condition nécessaire pour affronter nos actes sans déduire de là un universel faisant référence à une conduite ou à une règle éthique.

87

Enfin, dans les jugements issus de l'exercice de la *phronésis*, l'éthique dictant l'agir n'est pas astreinte à l'universalisation. Au contraire, elle affronte le particulier et elle donne lieu à une réflexion sur l'agir afin de l'enrichir, de le modifier voire même de le transformer.

3 - C. Castoriadis « Le cache-misère de l'éthique » in *La montée de l'insignifiance – Les carefours du labyrinthe*, IV, Paris, Éd. Seuil, 1996, p. 212.



QUE FAIRE DE CE QUE JE SAIS DE TOI ?

STÉPHANE CACHEUX*

Depuis les atrocités de la Seconde Guerre mondiale et certaines applications scientifiques, la société dans son ensemble est méfiante à l'égard de la valeur humaniste de la science. Progressivement la question éthique s'est institutionnalisée dans nombreux domaines, ici dans le médical avec la bioéthique, là dans le recueil informatisé de renseignements avec la loi « Informatique et Liberté ». Aujourd'hui, les sciences sociales sont elles aussi traversées par la réflexion éthique. Des questionnements nouveaux apparaissent tels que la neutralité du choix du sujet, la nature et l'exploitation des données, les retombées éventuelles des publications, l'implication du chercheur.

Dans le cadre d'une recherche documentaire (1) sur la carrière des instituteurs que j'ai conduite en 1995 pour l'obtention du DEA de sciences de l'éducation, j'ai été amené à m'interroger sur les modalités de traitement d'informations confidentielles recueillies à mon insu. C'est de cette interrogation d'ordre éthique, en particulier le rapport au secret, dont il sera question dans ce texte. Je présenterai en premier lieu le cadre général de la recherche dans lequel s'inscrit l'investigation documentaire en précisant l'objet de la recherche et la méthodologie. En second lieu, je décrirai les conditions du recueil des informations et développerai à partir d'exemples la problématique du secret. Je montrerai, dans une troisième partie, en quoi une réflexion sur le respect de l'individu peut être présentée comme un élément de réponse au problème posé par la connaissance d'informations confidentielles et secrètes.

89

* - Stéphane Cacheux, Professeur des écoles, doctorant.

1 - Cette recherche documentaire était une pré-enquête, exploratoire à la recherche que je poursuis actuellement en thèse sous la direction de Madame Nelly Leselbaum. Par ailleurs, j'ai pu valoriser les premiers résultats de cette pré-enquête en présentant une communication intitulée *Mobilité professionnelle des instituteurs* à la troisième Biennale de l'Éducation et de la Formation, 18-21 avril 1996, Paris. Cette communication ainsi que l'ensemble des communications et des conférences font l'objet d'un CD-rom qui a paru en décembre 1996.

Cadre général de la recherche : choix du sujet et méthodologie

C'est une expérience professionnelle qui est à l'origine du choix de mon sujet de DEA. En début de carrière, les instituteurs du secteur public traversent une période mouvementée, incertaine et parfois difficile. Durant les premières années d'exercice, ils sont nommés « à titre provisoire » sur des postes dont personne ne veut. Instituteur, j'ai souffert de cette procédure d'affectation ce qui m'a conduit à m'interroger sur la nature de la mobilité professionnelle des instituteurs. D'abord centré sur le commencement de la carrière, mon champ d'investigation s'élargit rapidement à l'ensemble de la carrière des instituteurs et plus particulièrement à ceux qui sont restés instituteurs jusqu'à leur départ en retraite.

Dans cette recherche, je tente de repérer les facteurs institutionnels et individuels qui sont à l'origine, des changements, des étapes, des ruptures, des crises, en fait, des événements que vivent les instituteurs au cours de leur carrière. Je souhaite analyser ces événements en prenant en compte la complexité du métier et de l'environnement professionnel mais aussi la complexité des instituteurs eux-mêmes, leurs opinions, leurs intentions, leurs motivations, leurs attentes, leurs dynamiques de choix professionnels. C'est pourquoi j'envisage (2) d'associer les techniques quantitatives à l'approche herméneutique. Tout ceci demande une méthodologie de recherche qui combinerà le quantitatif et le qualitatif, le statistique et le clinique. Concrètement j'exploiterai pour la partie statistique, des documents administratifs relatifs à la carrière des instituteurs tels que les états de service ; quant à la partie clinique je m'entretiendrai avec les instituteurs en retraite. Compte tenu de l'avancée de la recherche et de l'objet même de cet article, je m'attarderai à l'étude des conditions de recueil et de traitement des informations secrètes contenues dans des documents administratifs.

90

Notre terrain d'investigation est le département de l'Oise, secteur géographique varié, constitué de parties rurales et urbaines et qui bénéficie d'une certaine proximité avec Paris. La pré-enquête a été réalisée à l'inspection académique située à Beauvais. Un protocole de recherche a donc été préparé dans lequel sont précisés les objectifs de la recherche et les différentes étapes de l'enquête. Il énonce également une série d'engagements concernant la déontologie du chercheur : « Le recueil et l'exploitation des données resteront toujours anonymes. La confidentialité sera garantie. [...] Tout changement dans la méthodologie d'enquête devra être signalé et la cas échéant pourra faire l'objet d'un nouveau protocole de recherche. [...] Toute

2 - Dans cet article que j'ai fini d'écrire en décembre 1996, je me replace dans les conditions de la pré-enquête qui a eu lieu au début de l'année 1995. Il ne s'agissait que d'un projet de recherche. Actuellement, j'élabore une méthodologie d'enquête plus précise qui reprend les grands axes décrits dans le projet de recherche initial.

personne qui le désire pourra consulter l'avancée des travaux à l'inspection académique de l'Oise. Un exemplaire du mémoire de DEA sera remis à l'inspecteur d'académie. « Le protocole est signé par les deux parties concernées : le chercheur et l'inspection académique représentée par l'inspecteur d'académie (3).

Savoirs secrets : description d'une situation et questionnement

La pré-enquête est, comme je l'ai déjà signalé, exploratoire. Elle avait pour objectif de montrer la faisabilité du projet de recherche et d'apporter des éléments nouveaux qui me permettront de conduire ultérieurement la recherche dans de meilleures conditions. Ainsi, je voulais dans un premier temps relever nominativement un échantillon d'individus reçus à l'examen du certificat d'aptitude pédagogique aux fonctions d'instituteur dans les années cinquante puis examiner leur dernière position professionnelle avant leur départ en retraite. J'ai donc consulté les procès-verbaux relatifs à cet examen et les documents administratifs relatifs aux départs en retraite, avec l'espoir de retrouver les personnes que nous avons repérées sur des états inscrites trente ou quarante ans plus tôt.

Les procès-verbaux se présentaient sous la forme de grands cahiers dans lesquels se trouvaient répertoriés en fonction de leur sexe et classés par ordre alphabétique les candidats qui avaient passé l'examen en question. Pour chaque candidat, je connaissais à l'aide d'un tableau, leur date de naissance, leur lieu de naissance, la nature des épreuves, la note obtenue pour chacune d'elles ainsi que le résultat obtenu à l'examen et pour ceux qui avaient été admis le lieu de leur première affectation. Quant aux documents relatifs aux départs en retraite, une partie constituée des départs récents (moins de deux ans) se trouvait au service des retraites. Les archives de l'inspection académique renfermaient l'autre partie. Les documents se présentaient sous la forme de fiches cartonnées individuelles classées par ordre alphabétique et sans distinction de sexe. Chaque fiche décrivait chronologiquement à l'aide d'un état de service, leurs différentes affectations jusqu'à leur départ en retraite. Également présenté sous la forme de fiches individuelles, un autre fichier complémentaire au premier et qui se trouvait au service des retraites, récapitulait la

3 - Je n'aurais pas pu obtenir l'accès aux dossiers administratifs des instituteurs. En dehors des documents qui m'intéressent (premier procès-verbal d'installation et un état de service), ils renferment d'autres documents confidentiels, c'est le cas des rapports d'inspection et des congés maladie. Pour les besoins de la pré-enquête, l'inspecteur d'académie adjoint m'a recommandé une personne habilitée de l'inspection académique qui pourra, le cas échéant, consulter les dossiers en question et me fournir l'information demandée (essentiellement la dernière position professionnelle de l'instituteur).

carrière d'instituteurs (hommes et femmes) qui étaient devenus PEGC (4) et donc le dossier administratif avait rejoint le rectorat.

Comme je l'avais prévu, la consultation des documents relatifs à la deuxième partie de la pré-enquête a été longue, parfois fastidieuse mais passionnante. À la manière d'un enquêteur-détective, je suis allé d'un service à l'autre à la recherche d'indices permettant de retrouver les personnes en question. Cette pré-enquête qui ressemblait à une enquête policière a été fructueuse. Elle a permis d'établir une première catégorisation de la carrière des instituteurs. Elle est également à l'origine d'une situation problématique : les conséquences pour la suite de la recherche de la découverte d'informations confidentielles et secrètes.

C'est en consultant les fiches cartonnées en particulier celles du fichier complémentaire que j'ai pris connaissance malgré moi de secrets (5). Le vocable *secret* signifie le plus souvent « ce qui doit être caché, ce qu'il ne faut pas dire » (6). Dans ma pré-enquête, un secret est en premier lieu une information relative à la vie privée ou à l'intimité d'un individu, et qui n'aurait pas dû se trouver dans les documents. En second lieu, c'est une information qui peut entraîner un jugement de valeur sur un individu et qui risque de le dévaloriser. J'ai su par exemple qu'une institutrice avait été en longue maladie une bonne partie de sa carrière, qu'un instituteur probablement dépressif avait obtenu un détachement dans un organisme dépendant de l'éducation nationale puis était redevenu instituteur... remplaçant. Souvent annotées au crayon ou simplement ajoutées, ces informations servaient et servent encore au personnel administratif à mieux comprendre la signification d'un événement professionnel de quelques instituteurs au moment de leur reconstitution de carrière.

92

Cette découverte fortuite montre les limites de la planification de ma pré-enquête. La connaissance très précise que j'avais du terrain ne m'a pas empêché de découvrir des éléments que je n'aurais pas dû découvrir. Une recherche est souvent une aventure pour le chercheur qui est, à tout moment, confronté à une part d'imprévu. Rien sur le terrain ne peut être totalement pensé. Dans ce cas-ci, le protocole de recherche était projectif et le plus large possible. Il m'a permis de chercher, quelquefois intuitivement, à l'intérieur d'un espace documentaire varié en prenant le risque de rencontrer des informations auxquelles je n'avais pas pensé. Par ailleurs, je savais que la nature de la carrière professionnelle était liée en partie à l'influence de facteurs

4 - Professeur d'enseignement général de collèges. Dans les années soixante, les instituteurs ont eu la possibilité de changer de statut et d'enseigner deux matières aux collégiens.

5 - La confidentialité des informations recueillies et le respect de l'anonymat des individus ne me permettent pas d'exposer tous les cas. Ces informations confidentielles concernent généralement la santé des personnes.

6 - Extrait de la définition du secret dans *Le dictionnaire encyclopédique Larousse* de 1979.

individuels comme la santé ou la vie privée et familiale. Donc consulter des documents administratifs relatifs à la carrière des instituteurs me faisait prendre le risque de rencontrer des documents ou des informations d'ordre privé.

La connaissance de secrets concernant des individus n'est pas exclusive aux chercheurs en sciences sociales. Les médecins ou les psychologues, par exemple, sont également confrontés au rapport au secret. Mais la situation est différente. D'abord la légitimité du médecin ou du psychologue n'est plus à démontrer auprès de la population qui connaît l'existence de leur code de déontologie et du secret médical. Ensuite, ce ne sont pas les médecins ou les psychologues qui se tournent vers les patients mais le contraire. Leur rapport au secret est alors différent de celui des chercheurs. Le patient est une personne qui souffre et qui vient chercher chez son médecin une réponse précise à sa pathologie. Un climat de confiance s'installe d'emblée puisque la formulation de secrets par le patient est perçue comme pouvant aider le médecin dans son acte médical. Dans cette perspective, le prêtre détient lui aussi des secrets qu'il ne peut divulguer. Il a dans le confessionnal une relation particulière avec une personne qui est venue avouer ses péchés afin d'en obtenir le pardon.

Malgré l'existence d'un code de déontologie les médecins sont parfois amenés à s'interroger sur certaines attitudes à adopter. Là aussi comme dans mon protocole de recherche, le code de déontologie ne peut pas tout prévoir, il ne peut pas donner de réponses à toutes les situations problématiques. Le médecin est-il obligé de signaler une maladie grave au risque que le patient par l'état dépressif qu'il pourrait développer, aggrave sa maladie? Quant au prêtre, doit-il dénoncer à la police un individu qui est venu confesser un viol? Ce sont des interrogations d'ordre éthique dont il est souvent question.

93

La connaissance de secrets (heureusement peu fréquents dans les documents de la pré-enquête) m'a également conduit à m'interroger sur la nature du comportement d'ordre éthique que je devais suivre en particulier pour la suite de la recherche. Que dois-je faire des informations secrètes sur des individus, recueillies à leur insu qui le cas échéant accepteraient de me rencontrer dans le cadre de la partie clinique de la recherche? Quelles seront les conséquences d'une telle situation pendant les entretiens? Comment agir tout en tenant compte de l'existence de ces informations? Comment optimiser l'objectivation de mes résultats à venir? Examinons pour chacune des parties en présence les risques et les conséquences d'une telle situation qui pose le problème de l'éthique dans la recherche. En ce qui concerne l'inspection académique, les conséquences sont nulles. Nous avons respecté le protocole de recherche. Au sujet des conséquences sur les individus, elles sont également nulles à condition qu'ils n'aient pas eu connaissance de ce fait. Quant à moi, les conséquences sont de deux ordres : conséquences sur le déroulement de l'entretien et conséquences sur l'objectivité d'une partie des résultats de la recherche. Ayant en mémoire des informations secrètes sur un individu, le déroulement de l'entretien sera probablement différent de celui que j'avais initialement imaginé. Les questions, les relances pendant

l'entretien seront différentes voire pour certaines censurées. Pourrai-je en effet, poser une question en sachant à l'avance que la réponse mettra l'individu dans une situation inconfortable ? Par voie de conséquence, avoir à l'esprit des informations confidentielles sur un individu influencera également l'interprétation du discours de l'entretien. Ce questionnement m'a amené naturellement à m'interroger sur la nature de l'attitude à adopter dans une telle situation, objet de la troisième partie.

Le respect de l'Autre : une attitude à privilégier

Peut-on répondre à la question : Que faire de ce que je sais de toi ? titre de cet article ? Rappelons d'abord qu'en sciences sociales les « objets » de recherche sont des individus. Les chercheurs ne peuvent pas les manipuler librement comme des objets physiques. Ces « objets-sujets » ont des droits : par exemple le droit de ne pas participer à un entretien, le droit à l'anonymat, et plus fondamentalement le droit au respect de l'individu lui-même. Dans ma pré-enquête, j'ai pu garantir le droit à l'anonymat des individus en établissant des règles de déontologie sous la forme d'un protocole de recherche. Quant au respect de l'individu lui-même, en particulier pendant un entretien – ce qui m'intéresse ici – il fait appel à la problématique de l'éthique. D'une manière générale, respecter quelqu'un c'est le considérer, c'est ne pas porter atteinte à sa dignité. Aussi, je pense que pour respecter l'Autre, il faut avant tout se respecter soi-même. Paul Ricoeur parle d'estime de soi, plus fondamentale, selon lui, que le respect de soi. L'individu, précise-t-il, devra apprécier l'estime qu'il a de lui en appréciant les actions qu'il a accomplies lui-même. « *L'on ne peut s'estimer soi-même sans estimer autrui comme moi-même. Comme moi-même signifie : toi-aussi, tu-es-capable-de-commencer-quelque-chose-dans-le-monde, d'agir-pour-des-raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action et, ce faisant, de t'estimer toi-même comme je t'estime moi-même [...]. Deviennent ainsi fondamentalement équivalentes l'estime de l'autre comme un soi-même et l'estime de soi-même comme un autre.* » (7) Autrement dit, la compréhension de l'Autre passe par un travail préliminaire de compréhension de soi. Dans le cas de ma pré-enquête, le questionnement au sujet de la découverte de secret est déjà un signe de respect envers l'individu. D'ailleurs je pense que le comportement éthique du chercheur commence au moment où il imagine les conséquences d'une situation qui pourrait poser problème. Respecter l'individu en question, c'est également ne pas le juger. Il faut repasser la tentation du jugement pour s'ouvrir, dans une perspective herméneutique, sur une image plurielle de l'individu. On évite ainsi de prendre le risque réductionniste de stéréotypie et en même temps on écarte la possibilité de s'enfermer dans un aspect précis initialement incontrôlé de l'individu. Respecter l'individu s'est aussi prendre de la distance avec les informations confidentielles qui le concernent. Cette

7 - P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris, Éd. du Seuil, 1990, p. 226.

distançiation est également un gage d'objectivité pour les résultats obtenus. « On échappe pas, souligne Pierre Bourdieu, au travail de construction de l'objet et à la responsabilité qu'il implique. Il n'y a pas d'objet qui n'engage un point de vue [...]. La logique de la recherche est un engrenage de difficultés majeures ou mineures qui condamnent à s'interroger, à chaque moment, sur ce que l'on fait et permettent de savoir de mieux en mieux ce que l'on cherche en fournissant des commencements de réponse qui entraînent de nouvelles questions, plus fondamentales et plus explicites [...]. La vertu principale du travail scientifique d'objectivation consiste en ce qu'il permet, à condition, bien sûr, qu'on sache en analyser le produit, d'objectiver l'objectivation. En effet, pour le chercheur soucieux de savoir ce qu'il fait, le code d'instrument d'analyse devient objet d'analyse. » (8) Faut-il considérer ces stratégies de la distanciation et de l'objectivation scientifique comme la dernière réponse à notre question. Le respect de l'individu c'est aussi pour le chercheur le devoir de restitution. Il lui permet d'apporter la preuve que ses engagements administratifs et moraux passés avec l'institution et avec les individus qu'il a rencontrés ont bien été respectés.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU P. (1984). – *Homo academicus*, Éd. de Minuit.
- FELDMAN J., FILLOUX J.-C., LECUYER B.-P., SELZ M., VICENTE M. (Sous la dir.) (1996). – *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris, L'Harmattan.
- RICOEUR P. (1990). – *Soi-même comme un autre*, Paris, Éd. du Seuil.

8 - P. Bourdieu, *Homo academicus*, Éd. de Minuit, 1984, pp. 17-19.



ÉDUCATION CIVIQUE, ÉDUCATION MORALE, ÉDUCATION ÉTHIQUE

JEAN-CLAUDE FILLOUX*

Résumé

L'auteur aborde successivement deux questions solidaires concernant l'éducation à la morale, au civisme, à l'éthique. La première se situe au niveau des pratiques permettant à l'école (classes, établissements) d'être un lieu d'apprentissage citoyen. La deuxième, sur un plan plus philosophique, aborde la problématique même de la possibilité d'une éducation aux valeurs humanistes universelles. Il apparaît que l'usage fait du « règlement intérieur » régissant la vie scolaire d'un établissement peut être un instrument de sensibilisation des élèves à leurs droits et devoirs dans une communauté mais qu'au-delà du problème de la pertinence d'une éducation aux valeurs éthiques se pose celui d'une éducabilité éthique.

Abstract

The author tackles successively two related questions concerning the teaching of morals, civics and ethics. The first one is part of the practices which allow schools to be a place where civic responsibilities are taught. The second one, in a more philosophical way, deals with the question of making the teaching of universal humanistic values possible. It appears that the use of the "School Rules" which preside over the life of a school can be a good means of making the pupils aware of their rights and duties in a community; however, beyond the problem of the relevance of the teaching of ethical values, the problem of the ability to teach and learn ethics arises.

97

* - Jean-Claude Filloux, Université Paris X, Nanterre.

On s'interrogera d'abord sur le rôle possible du règlement intérieur d'un établissement dans la pratique d'une éducation à la citoyenneté prenant en compte le champ de la vie scolaire même. Pour, ensuite, poser d'un point de vue plus philosophique la question des conditions du passage à la fois conceptuel et pédagogique d'une éducation éthique à une conscience éthique.

LE RÈGLEMENT INTÉRIEUR DES LYCÉES ET COLLÈGES

Un instrument pédagogique pour une éducation civique

Éducation « civique »? aux « droits de l'homme »? à la « citoyenneté »? Que l'on prenne ces termes comme synonymes ou non, ils renvoient à la même question : comment concevoir un processus éducatif enseignant aux élèves les valeurs liées à la vie de citoyen dans une société démocratique. Bien sûr, il s'agit d'élaborer des « programmes », et l'on ne s'en fait pas faute : instruction civique dès les premières années du collège, voire avant ; étude des diverses déclarations des droits de l'homme, depuis 1789, notamment lors des cours d'histoire ; sans compter la connaissance des institutions de la République. On parlera de droits, de devoirs, de lois. On fera apprendre, répéter, réciter. Mais les faire vivre, ces droits et ces devoirs, expérience, comme une saine pédagogie le demanderait, dans le lieu même d'éducation, la classe, l'établissement, c'est une autre affaire. Certains s'en sont avisés depuis plusieurs années déjà. Des enseignants ont compris, il y a longtemps, que c'est dans la relation que s'élabore l'apprentissage des savoirs, mais au niveau institutionnel, les choses ont été plus lentes. Il faut, semble-t-il, faire remonter au « Rapport de la commission sur l'éducation aux droits de l'homme » rédigé par Francine Best, alors directrice de l'INRP, qui date de 1984, l'exploitation méthodique de l'idée suivante : c'est au travers de la « vie scolaire » que s'apprennent les droits de l'homme et l'éducation civique. Je cite : « Apprendre et vivre les Droits de l'homme, apprendre à vivre ces droits dans leur universalité ne peut se faire que si toute la vie scolaire en est imprégnée. Il ne peut y avoir respect et promotion de ces droits sans une prise de conscience de principes perçus à travers les multiples aspects de la vie quotidienne... C'est dans le contexte quotidien qu'il convient de chercher la possibilité de la mise en œuvre de ces principes... » Et le rapport de préciser : « Cette stratégie devra s'appuyer, dans la vie quotidienne de l'établissement, sur la notion d'un véritable statut du collégien et du lycéen respecté par les autres (dont les adultes), impliquant le respect des autres (dont les adultes) dans leur altérité. » Suivant des « propositions de méthode » sur les projets d'établissement, la participation des élèves aux décisions, les contrats éducatifs, etc.

Ce qui sous-tend ce rapport : une constatation bien banale, en fait. Je ne peux enseigner à l'enfant ou adolescent élève qu'il a des devoirs sans lui dire en même temps qu'il a des droits, que les uns et les autres sont corrélatifs, et le lui dire en respectant en même temps ses droits.

Et c'est précisément à ce niveau et dans cette optique que ledit « règlement intérieur », obligatoire dans tout établissement du second degré, peut jouer un rôle fondamental. Comme cadre du processus même d'éducation à la citoyenneté, aux droits de l'homme, au sein de la classe et dans l'établissement; et dans le meilleur des cas comme agissant à l'intérieur même du processus, comme parergon si on reprend ici un terme introduit par Kant. C'est ce que je voudrais développer, sur la base d'une mini recherche effectuée sur une soixantaine de règlements intérieurs de collèges et de lycées.

Le règlement intérieur est apparu lorsque la codification de règles concernant le fonctionnement de l'établissement scolaire a été considérée nécessaire, de manière à organiser et à rendre publique la vie commune : horaires, discipline, sécurité, compartements des élèves, retards, récréations, mouvements divers, sanctions, hygiène, etc. Le règlement intérieur est alors conçu comme le résultat d'une concertation entre les membres de la « communauté éducative » présents au conseil d'administration de l'établissement et voté par lui. Il est révisable éventuellement d'année en année. Après le décret du 30 août 1985 (1), d'autres suivront, le dernier datant de février 1991.

La leçon de Francine Best n'a pas été oubliée, puisqu'elle a suscité, dès lors, des recherches sur une pédagogie des droits de l'homme qui puisse prendre appui sur la conception même du règlement intérieur. Il faut citer dans cette perspective le numéro 27 de la Revue *Rencontres Pédagogiques* publiée par l'INRP. Dans ce numéro, intitulé « Éduquer aux droits de l'homme », qui date de 1989, François Audigier et Guy Lagelée s'interrogent à partir d'une enquête sur la manière dont l'école peut sensibiliser les élèves à ce qu'il en est et de leurs devoirs (ou obligations) et de leurs droits : droits-libertés, tels que le droit d'expression; droits de créances, tels que le droit au respect. Les cours sur les « droits de l'homme » n'ont de sens que corrélatifs d'une construction de valeurs et de connaissances chez les élèves dans l'espace même de l'expérience vécue de la vie à l'école, de ce qui se passe par rapport à eux dans la classe et l'établissement, de la façon dont ils vivent les droits de l'homme, dont les droits de l'enfant. Selon les auteurs, les valeurs et connaissances relatives aux droits de l'homme ne peuvent être intégrées que si les pratiques d'enseignement, l'organisation de la classe, et la compréhension du sens du règlement intérieur de l'établissement permettent une construction personnelle chez l'élève.

1 - Le décret n° 85-924 du 30 août 1985 institutionnalise en détail le fonctionnement des collèges et lycées : rôle du chef d'établissement, structure du conseil d'administration, etc. Dans le chapitre « Dispositions générales », il est dit : « Le règlement intérieur adopté par le conseil d'administration définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire ». Parmi les « modalités » d'application, sont cités : « Le devoir de tolérance et de respect d'autrui »; « la prise en charge par les élèves eux-mêmes de la responsabilité de certaines de leurs activités ».

C'est en étant respecté dans ses droits que l'on apprend à respecter les droits de l'autre.

Aussi bien le décret du 18 février 1991 semble prendre acte de cette idée que droits et devoirs doivent être présentés comme corrélatifs au sein de la « communauté éducative ». Une circulaire du 6 mars qui suit précise les choses. Intitulée « Droits et obligations des élèves des lycées, collèges et établissements régionaux d'enseignement adapté », elle développe en six pages grand format les conditions d'application du décret, les droits susceptibles d'être exercés par tous les élèves, les droits spécifiques aux lycéens, les obligations des élèves.

Ainsi au niveau du « contexte d'application », on lit : « *L'exercice des droits et obligations des élèves est inséparable de la finalité éducative des établissements scolaires et ne prend son sens qu'en fonction de celle-ci. Il a en effet pour but de préparer les élèves à leur responsabilité de citoyen... C'est pourquoi ces droits et obligations doivent être fixés précisément dans le règlement intérieur des établissements. Celui-ci doit les mettre en valeur et leur permettre d'être facilement connus et compris de tous... Cette démarche participe d'un souci de formation civique des élèves.* »

Ces textes officiels de février et mars 1991 sont importants. Outre qu'ils précisent le décret d'août 1985 qui indiquait que le règlement intérieur précise les droits et obligations des membres de la communauté scolaire : les droits et obligations des élèves sont dits « fixés dans le règlement intérieur de chaque établissement » ; – ils joignent explicitement « droits individuels » et « droits collectifs » aux obligations. Ils sont loin de la conception d'un règlement intérieur n'évoquant que les obligations des élèves.

100

En 1993, c'est en référence à ces textes, mais surtout à toute une philosophie du sens d'un règlement intérieur d'établissement par rapport au processus de formation citoyenne des élèves, qu'un proviseur de lycée, Gérard Mamou, publie au CRDP de Dijon un ouvrage qui présente et commente le « règlement intérieur » élaboré dans son lycée (2). Son titre : *La charte du civisme scolaire, le règlement intérieur*. Précisant, au départ, que la « question » du règlement intérieur prend une « importance jamais atteinte », comme une véritable « constitution » du civisme scolaire. Gérard Mamou pense que les établissements doivent désormais « porter la plus grande attention à l'élaboration de leur règlement ». Si on examine, tant le texte du RI (règlement intérieur) qu'il propose, que les commentaires très détaillés qu'il en fait, on remarquera un certain nombre de points clés qui autorisent de donner au cadre de vie éducative présenté, le sens d'un élément du processus même d'apprentissage civique, – dès lors qu'il est connu, vécu, compris par les élèves et par les enseignants.

2 - Il s'agit du règlement intérieur du lycée de Rambouillet, dont Gérard Mamou était alors proviseur.

Le préambule du RI cite la Déclaration universelle des Droits de l'homme de 1948 ; il met l'accent sur le lycée comme « lieu de travail où chaque élève doit apprendre à devenir un homme et un citoyen ». Et tout de suite un chapitre I consacré aux Droits des élèves : expression collective et affichage, droit de publication, d'association, de réunion, avec les règles à suivre. Ces droits ont pour cadre leur liberté d'information et d'expression, « dans le respect du pluralisme et des principes de neutralité et de laïcité ». Suivent des chapitres concernant les obligations des élèves, les services internes (infirmerie, centre de documentation), et des informations générales et administratives, telles que les relations entre lycée et familles, etc.

Dans ses commentaires, G. Mamou insiste sur la nécessité de concevoir un RI non répressif, où par exemple les « sanctions », les punitions, ne doivent pas être un obstacle caché d'une rénovation en profondeur du système éducatif : ainsi l'exclusion, même courte d'un élève, ne peut que résulter d'une « appréciation » représentant une responsabilité souvent lourde. « Permettre à l'élève de s'expliquer ou se justifier, lui préciser clairement les motifs de la sanction qui le frappe, – et cela en ne portant jamais atteinte à l'être, en n'humiliant jamais la personne – constituent le premier degré, irréductible, du respect des droits de défense : c'est d'abord et surtout l'un de nos devoirs essentiels à l'égard des élèves. » Aussi bien le terme « interdit » n'apparaît que deux ou trois fois dans l'ensemble du règlement, à l'occasion notamment de l'usage du tabac, – et encore en évoquant des compromis passibles entre une réglementation impérative et des aménagements permettant l'expression de la vie scolaire la plus quotidienne.

Le livre de G. Mamou, qui date donc de 1993, et se réfère aux décrets de 1991, est intéressant parce qu'il se place, d'une certaine manière, à un niveau à la fois organisationnel et éthique, puisque le sujet élève, dans ses droits et ses devoirs, mais aussi dans sa personne, est toujours présent. Le terme « charte » de la citoyenneté scolaire est-il adapté ? Je ne sais. Mais il permet une lecture à l'aune de cette éthique de tout règlement intérieur. Il témoigne d'une évolution qui se heurte cependant à bien des résistances, malgré l'effort apparent des auteurs de décrets, de circulaires ou de conseils.

C'est dans cette optique qu'il faut aborder les pages de *L'accompagnement des programmes de 6^e*, qui date de 1996, consacrées à l'Éducation civique (3). Il s'agit de « favoriser l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté », la découverte des responsabilités et des fonctions de chacun à l'intérieur du collège. En l'affaire, « le règlement intérieur est porteur de savoirs, de valeurs et de pratiques », dans la mesure où : il énonce les droits et obligations que les élèves doivent connaître ; il contribue à l'apprentissage de la responsabilité dans la communauté éducative.

3 - *Accompagnement* publié par le CNDP, livret n° 1, pp. 49-59. Le chapitre « Éducation civique » est signé J. Costa-Lascoux et A. Bergounioux.

C'est l'exercice même dès la 6^e de ces droits et obligations qui constitue l'apprentissage de la citoyenneté.

Un tableau met en regard un recensement des droits et obligations en relation avec la classe de 6^e en liant chaque droit et chaque obligation. Il est également proposé un travail avec les élèves sur le règlement intérieur, qui devient ainsi le noyau central d'une éducation « aux droits et aux devoirs de la personne ». D'une manière plus générale, et cela vaut pour toutes les classes d'un collège, il convient, disent les auteurs, de mettre en évidence, l'articulation entre les droits et les devoirs envers soi-même, envers les citoyens. L'éducation civique prend une « cohérence » dès lors que cette articulation n'est pas seulement dite, mais vécue dans la vie scolaire.

Je dirai que lorsqu'un règlement intérieur, tant par le processus éducatif dont il fixe l'expérience possible dans la vie scolaire, que par le travail sur lui qu'il peut engendrer, n'est plus un simple cadre, qu'il est alors un parergon. Et j'ajouterai que c'est en référence au rôle de parergon que le cadre peut jouer ou non, qu'il convient d'évaluer la signification d'un règlement donné au niveau du processus d'éducation civique.

Le terme « parergon » a été utilisé par Kant pour désigner le cadre d'un tableau tel qu'il met en valeur le contenu même du tableau, et participe ainsi du jugement esthétique porté sur ce contenu. Dans *La vérité en peinture*, Jacques Derrida généralise le terme à tout cadre qui coopère depuis un certain dehors, au-dedans d'une opération. Étymologiquement, le par-ergon est ce qui est hors, mais tout contre l'« œuvre », le travail. L'idée est celle d'une interdépendance du cadre et de l'« encadré » (4). On pourrait prendre l'exemple des rapports entre le cadre de la cure psychanalytique et ce qui se passe entre l'analysant et l'analysé. Les facteurs espace, temps, horaires, divan sont les constantes à l'intérieur desquelles le processus analytique a lieu, sans lesquelles il n'aurait pas lieu (5). Le cadre est parergon, selon l'expression de Derrida, reprenant le texte de Kant, lorsque, « mixte du dehors et du dedans », il est « un dehors qui est appelé au dedans du dedans pour le constituer en dedans ». La raison du cadre est alors de constituer à partir de son externalité même, une internalité. En l'occurrence, s'il s'agit du rapport entre le règlement intérieur comme cadre et l'apprentissage de la citoyenneté, je le dirai avoir le statut de parergon s'il participe de par ce qu'il est du processus même d'éducation civique.

4 - Kant parle de « parerga » à plusieurs reprises dans la *Critique du jugement*, qui est, on le sait, consacrée au « jugement de goût », notamment dans le chap. 14. Lire dans le livre de Derrida, *La vérité en peinture* (éd. Flammarion), dans la première partie « Parergon », les pages 60 à 78 consacrées à un commentaire de Kant.

5 - Dans *Logiques et archéologies du cadre psychanalytique* (Paris, PUF, 1995), René Roussillon écrit que le cadre psychanalytique est « un moule, un creuset » permettant « à un transfert potentiel de se révéler ».

Et ma question est : à quelles conditions est-il parergon ? quand ne l'est-il pas ? Les considérations précédentes sur l'énoncé des droits des élèves, leur articulation avec les « devoirs » et « interdits », permettent de situer la question, et d'aborder de ce point de vue, les 60 règlements de collèges et de lycées sur lesquels a porté la mini étude évoquée.

Une analyse de contenu a, en effet, été effectuée après avoir collecté 28 règlements pour les collèges et 32 règlements pour les lycées (6). Cette analyse est certes basée sur un petit nombre de cas, mais est qualitativement significative. En voici quelques résultats.

Il faut remarquer d'abord la grande diversité des « préambules ». Si le terme « communauté éducative » revient souvent, la référence à la « vie civique » est rare, et la notion d'« apprentissage de la citoyenneté » n'apparaît que dans quelques cas. Parfois est évoquée la manière dont le règlement a été élaboré (on dit alors « en commun » sans plus de précision). Il arrive que le terme « interdit » apparaisse dès les premières lignes, ce qui donne le ton de l'ensemble. L'expression « droits et obligations » n'est mise en évidence que dans six préambules.

Il semble que certains règlements aient été rédigés avant 1991, en référence implicite au texte d'août 1985 qui précisait seulement que « le règlement intérieur définit les droits et les devoirs de chacun des membres de la communauté scolaire ». Il convient, quoi qu'il en soit, d'interroger le corpus à disposition en posant la question de fond : parle-t-on des droits, individuels et collectifs, des élèves, et de quelle façon ?

Au niveau des collèges, mention est faite des droits des élèves dans 15 règlements. Mais dans 4 d'entre eux, il s'agit d'une ligne ou deux, telles que « *Les élèves jouissent de libertés d'information, d'expression, de réunion avec autorisation* » ; dans 8 cas, on trouve quelques phrases à propos de la « vie communautaire ». Des définitions solides des droits individuels et collectifs ne figurent que dans 3 collèges. Je cite l'un d'entre eux ; une grande page précisant : « *L'exercice par les élèves de leurs droits et le respect de leurs obligations dans le cadre scolaire contribuent à les préparer à leurs responsabilités de citoyens... Tout élève dispose de la liberté d'exprimer son opinion à l'intérieur de l'établissement scolaire dans un esprit de tolérance et de respect d'autrui. Tout élève dispose de droits individuels, liberté de conscience, liberté d'expression, liberté de réunion, ainsi que de droits collectifs...* »

Le pourcentage global de mentions est identique dans les lycées (17). Mais on trouve davantage de références détaillées : on en compte 7, qui consacrent parfois plusieurs pages à l'énoncé des droits, souvent en liaison avec la notion de

6 - Les RI collectés sont issus de toutes les régions de France, dont 9 pour Paris et la région immédiatement parisienne.

« contrat ». Dans 4 cas, ils sont présentés immédiatement après le préambule, occupent le tiers du règlement, et sont présentés en articulation avec les obligations.

Cela pourrait contribuer à rendre optimiste, dans l'optique d'une instrumentation pédagogique du règlement intérieur. Mais, cela implique aussi que dans la grande majorité des cas, il n'y a soit aucune, soit très peu d'allusions aux droits des élèves. Curieusement, le RI de l'un de ces lycées majoritaires dit dans le préambule qu'il est conforme aux décrets de 1991, – sans que le corps du règlement comporte quelque référence que ce soit aux droits des élèves. Troublant, sauf à chercher une interprétation du manque de référence majoritaire aux droits des élèves dans les établissements, dans la difficulté des enseignants, leur résistance, à mettre en question leur pouvoir et la maîtrise de tout ce qui se passe dans la vie scolaire.

Tous les règlements évoquent évidemment des obligations pour ce qui concerne les horaires, les retards, la sécurité, puisqu'il s'agit de règles de fonctionnement. Mais la forme, le style du discours compte ici. Ne met-on l'élève qu'en face d'un système d'interdits, ou les règles sont-elles montrées utiles, nécessaires. L'impression générale qui se dégage est que dans la plupart des cas, on observe une inflation de termes tels que « il est formellement interdit », les élèves « doivent » sous peine de sanctions se comporter de telle ou telle manière, etc. Aussi bien, la lecture de nombreux règlements donne l'impression d'un esprit plus « répressif » qu'« éducatif ». Il est intéressant, dans cette optique, d'analyser ce que veut dire la notion de « contrat éducatif » (ou de vie scolaire, ou de « relations ») lorsqu'elle est utilisée. Sur les 60 règlements, elle apparaît 21 fois. Il se présente la plupart du temps comme lié à la signature par les élèves et les parents du RI (on se soumet aux règles), c'est-à-dire comme un contrat « léonin ». Dans un cas, tout à fait exemplaire, le contrat éducatif est formalisé, et proposé à la signature avec des devoirs et droits respectifs détaillés.

104

La lecture des textes consacrés aux retards, aux absences est, sur bien des points, significative. Parfois, cinq ou six lignes se résumant en : « tout retard est inadmissible et sera sanctionné ». Plus souvent, toute une gamme de consignes : en retard, l'élève se présente au conseiller pédagogique, qui autorise ou non à entrer en classe, notation au cahier de correspondance des retards répétés, sanction, etc. Parfois, le professeur est dit « seul juge » d'accepter le retardataire, parfois non. Mais l'important est dans la justification de ces règles, l'explication qui en est (ou n'est pas) donnée dans le texte même. Ici encore, l'obligation de « ponctualité » est rarement explicitée dans son sens. Deux cas cependant. L'un évoque la ponctualité comme expression du respect dû aux autres, elle « résulte de la prise de conscience par chacun que son retard gêne l'ensemble ». L'autre, au départ d'une grande page, explique que « tous les personnels ayant le souci d'être ponctuels à leur travail, il est demandé aux élèves d'être à l'heure »...

Il en est de même pour ce qui concerne le fait, sensible, des sanctions, voire d'exclusions temporaires. Leur énoncé reprend certes des textes officiels définissant l'échelle des sanctions. Mais, encore ici, on se trouve devant le double problème des raisons évoquées pour sanctionner, et de leur présentation. G. Mamou insiste, dans son livre, sur le fait que « *les défaillances des élèves peuvent être dans la plupart des cas, réglées par un dialogue direct entre l'élève et les éducateurs* ». Si tel ou tel RI insiste sur le caractère « éducatif » que doit revêtir toute sanction, ce n'est souvent qu'une clause de style. Ou bien un simple énoncé, sec, avec une certaine brutalité. Voire, notamment à propos des règles relatives au tabac, une relation directe entre comportement et interdit (« *l'usage du tabac dans l'enceinte du collège donne lieu à exclusion immédiate* »). En revanche, on trouve dans deux cas des commentaires explicatifs, référant à l'« inquiétude » de l'équipe éducative. Il s'agit, par les sanctions de « signifier » à l'élève et à sa famille ces inquiétudes. Un règlement de collège explicite le sens des sanctions : « *Proportionnelles à l'importance de la faute, et éducatives, leur objet étant d'amener l'élève à réfléchir. On en usera avec la modération nécessaire pour préserver leur efficacité* ». Voilà – ce qui est rare – une formule destinée non aux devoirs des élèves, mais à ceux qui enseignent...

La question posée était : le règlement intérieur d'un établissement du second degré peut-il être – parmi d'autres instruments, cours, etc. – un instrument pédagogique pour une éducation civique (aux droits de l'homme, à la citoyenneté)? En liaison avec cette hypothèse que c'est en particulier dans l'espace de la « vie scolaire » que s'apprend le civisme (apprendre qu'on est citoyen, ce n'est pas seulement être mis en face de devoirs, d'obligations, d'interdits), la lecture des textes officiels et des règlements mis à disposition, permet de préciser à quelles conditions un règlement intérieur est un cadre tel qu'il devient un élément du processus même d'apprentissage de la citoyenneté.

105

Conditions relatives au contenu : que les droits des élèves soient mentionnés, versus leurs devoirs ; qu'il ne s'agisse pas d'un simple énoncé de devoirs et d'interdits, sans explications ni commentaires donnant sens ; que les obligations et les droits des autres membres de la communauté scolaire soient apparents.

Conditions relatives à l'usage du règlement intérieur dans l'établissement : qu'il soit dit comment il a été conçu, par qui, dans quelle mesure il est révisable ; que chaque année un commentaire en soit fait aux élèves ; que – comme le suggère pour la classe de 6^e... la brochure d'« Accompagnement » citée – soit effectué avec les élèves un travail sur la signification des règles de vie civique scolaire.

À ces conditions, le règlement intérieur prend la dignité des parergon.

VERS UNE ÉDUCATION ÉTHIQUE ?

La question concrète d'une éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme se situe néanmoins au niveau d'une problématique plus générale qui concerne l'universalité des valeurs humaines elles-mêmes et de l'éducation à ces valeurs. N'est-il pas nécessaire, dès lors, d'évoquer au-delà du concept traditionnel « d'éducation morale » celui d'une éducation éthique ?

Le concept d'« éducation morale », profondément marqué par la théorisation de Durkheim, ainsi que par la pédagogie qu'il en propose, reste aujourd'hui opératoire (7). On peut diverger sur le contenu, les méthodes d'enseignement de la « morale », ses fondements, voire sur le rapport de la morale et des « valeurs », l'idée même que, à l'école, plus spécifiquement qu'en d'autres lieux d'éducation, la morale « s'apprend », résiste à l'invasion des enseignements de type scientifique ou technologique. Il y a un apprentissage possible et nécessaire des règles, normes qui fondent dans la communauté les relations interindividuelles et sociales : éducation civique, aux droits de l'homme, à la citoyenneté sont autant de chapitres d'une « éducation morale » qui fait partie de la mission même de l'école. La généralisation actuelle du concept d'« éthique », son retour en force dans des champs aussi divers que la biologie, la médecine, la recherche dans les sciences humaines, dès lors que d'une certaine façon le sens même du devenir de l'« humain » est en jeu, posent la question d'une « conscience éthique » requise du sujet dans ses rapports non seulement à l'« autre », en vertu de règles morales admises et reconnues, mais encore à quelque universel humain en lui, à l'autre, en l'humanité même.

Doit-on, dans ces conditions, évoquer le concept d'une « éducation éthique », désormais nécessaire, devant former le sujet – en particulier dans l'espace scolaire – à l'apprentissage d'une prise de conscience de ce qui, au-delà des normes et des valeurs, renvoie à une responsabilité universelle ? Durkheim disait que la « fonction propre » de l'éducation morale est, avant tout, de « développer les germes d'humanité qui sont en nous » (8) ; ne définissait-il pas par là, au-delà de ce qu'il dénommait éducation morale, le sens même, le contenu d'une éducation à l'« humain » ? Dans un texte intitulé « Enseigner la morale aujourd'hui ? » (9), Louis Legrand plaide

106

7 - Cf. la note de synthèse de Jean-Claude Forquin « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale : approches théoriques et perspectives de recherche », in *Revue française de pédagogie*, n° 102, 1993.

8 - Durkheim, on le sait, voyait dans le « respect de la personne humaine » une valeur consensuelle ultime. Et, si l'homme en tant que personne « a droit à ce respect religieux, c'est qu'il y a en lui quelque chose de l'humanité ». « C'est l'humanité qui est respectable et sacrée. » Cf. J.-C. Filloux, *Durkheim et l'éducation*, Paris, PUF, 1994.

9 - Louis Legrand, « Enseigner la morale aujourd'hui », in *Revue française de pédagogie*, n° 97, 1991.

pour une « *introduction sérieuse d'une formation éthique à l'école* ». Il est cependant clair que l'idée même d'une formation, ou d'une « *éducation* » éthique à l'école pose au moins deux ordres de problèmes : quel est le sens même de l'« *éthique* » ou d'une éthique, s'il s'agit de l'enseigner ? Voire, peut-on poser qu'en fonction du contenu « *éthique* » désigné comme champ d'enseignement, il est possible de porter d'une « *éducabilité éthique* » ?

Dans cette perspective, l'« *éthique* » qui est l'objet d'éducation ne saurait être assimilée à une étude, à une science qui déterminerait la nature de la morale ou ses fondements, ce qui l'équivaldrait à une sorte de savoir scientifique. Dès que le terme éthique est accolé comme adjectif à des termes tels que conscience, formation, il implique un sujet en interrogation, non assuré de valeurs de vie, devant des choix qui néanmoins s'imposent à lui dans son rapport avec lui-même et avec l'autre humain devant lui, tant dans la réflexion sur l'action entreprise que dans l'action même. Dans une « *Conférence sur l'éthique* » que cite J.-C. Forquin, Wittgenstein écrit : « *Dans la mesure où l'éthique naît du désir de dire quelque chose de la signification ultime de la vie, du bien absolu, de ce qui a une valeur absolue, l'éthique ne peut pas être science* ». Mais alors, si elle ne renvoie à aucun savoir, mais à ce désir, à une aspiration, c'est bien qu'est en jeu, au-delà de l'adhésion à des coutumes et des règles (morales), le sujet en quête de quelque chose concernant l'« *humanité* », un universel à construire à partir de soi. Et c'est ce désir, énoncé par Wittgenstein, qui peut donner sens, peut-être, à la notion d'éducabilité éthique. La conception de l'éthique qui peut seule légitimer l'idée d'une éducation éthique est celle qui voit dans l'interrogation éthique une référence à des choix personnels, à des questionnements où est en jeu une tension entre le sujet et ce que Kant appelait le « *règne des fins* ». Référence en même temps à ce qui est le plus personnel, voire le plus subjectif (ainsi une recherche du bonheur), et le plus universel (construire quelque chose de l'« *humain* ») dans le rapport à l'autre. Tel serait ce que l'on peut appeler le paradoxe éthique. Prendre en charge une formation à l'éthique implique ainsi autre chose qu'une transmission de savoirs supposés acquis, définitifs, – hors de question.

Aussi bien, accolé à la notion d'« *éducation* », le terme « *éthique* » est susceptible de connotations différentes selon qu'il est utilisé comme adjectif ou comme substantif. L'expression « *éducation morale* » signifie sans problème terminologique une formation qui conduit le sujet à intégrer d'une manière ou d'une autre un ensemble de règles qui doivent permettre le fonctionnement du groupe social dont il fait partie. C'est d'ailleurs en ce sens qu'une approche sociologique peut en faire son objet, voire la fonder comme a voulu le faire Durkheim. Éducation, donc, à une morale définissable comme corpus de normes de comportement. L'expression éducation « *à* » la morale n'est pourtant pas utilisée communément. En revanche, il n'est pas indifférent de parler d'éducation « *éthique* », ou « *à* » l'éthique. « *Eduquer à l'éthique* » est une expression qui implique précisément l'idée d'un savoir, d'une « *chose* » définie ou définissable à intégrer : le savoir, l'objet de connaissance est déterminé de la même manière que les expressions « *éducation à la citoyenneté* »,

« éducation aux droits de l'homme », renvoient à une définition du citoyen, voire à la Déclaration des Droits de l'homme. Or, comme il a été suggéré plus haut, le propre des questions d'ordre éthique, à la différence des questions d'ordre « moral » est de mettre le sujet en état de questionnement, d'interrogation sur lui-même et son rapport à l'« autre » au niveau non point du groupe, mais d'un universel humain. Dans cette optique, c'est donc bien la conception d'une éducation éthique, comme éducation sensibilisant à cette « humanité » en nous, selon le terme durkheimien, qui est en jeu, et non d'une éducation du type signifié par la notion d'éducation morale. Non point une éducation à un savoir constitué, ou à un corps normatif admis, mais une éducation qui privilégie non pas un endoctrinement, mais un esprit de recherche dans la mesure où comme le dit Louis Legrand « nul n'est aujourd'hui assuré des valeurs à vivre », confronté que nous sommes de plus en plus à des questions que les règles morales communes ne permettent pas de résoudre, voire se contredisent.

Mais cela veut-il dire que chacun se construit sa « conscience éthique » ? Dans cette hypothèse, la formation éthique voudrait dire que le sujet est sensibilisé par cette formation au surgissement nécessaire, chez lui, à un moment ou à un autre, d'un certain type de conscience : qu'il faut inventer, construire, être éventuellement le coauteur de définitions de ce qui est cet « humain » auquel on appelle la conscience éthique. Le sujet est donc requis par cette éducation de participer à ce qu'on pourrait appeler un « accomplissement ». Et c'est précisément le sens, l'orientation de cet accomplissement qui peut définir le moment « éthique » requis du sujet.

On peut certes saisir par l'observation – disons – sociologique des « moments » éthiques qui apparaissent lorsque par exemple un dit Comité d'éthique se préoccupe des expérimentations faites sur les embryons humains, de la possibilité de créer un jour des infinités de jumeaux, des valeurs humaines que les techniques biologiques nouvelles peuvent détruire. Au niveau de la connaissance, constater quels sont dans une société la nature (ou l'existence) d'interrogations éthiques, leur évolution, les paramètres psychologiques, philosophiques qui fondent ces interrogations est sans nul doute utile et nécessaire. Des informations sur le sens social donné à l'éthique sont issues de la recherche, et il est bon de savoir comment est conçue l'éthique dans tel ou tel corps social, dans tel type de discours ; voici pourquoi ici ou là l'obligation de référer à une éthique se pose ; voire : ne se trouve-t-on pas, dans des cas déterminés, en présence de plusieurs conceptions de l'éthique, ou de plusieurs éthiques ?

Mais il convient d'admettre que cette connaissance issue de la recherche fige en quelque sorte une conscience éthique sociale qui ne peut être en son fond qu'un cheminement. Et c'est ce cheminement même qui est le lieu d'un « aller vers » qui désigne la recherche d'un accomplissement, d'une construction, d'une reconnaissance de l'humain. N'est-on pas, dès lors, renvoyé à une philosophie du sujet, de l'inter-subjectivité et de l'humain qui excède la simple contribution des sciences de l'homme ? Les notions d'« accomplissement de soi » chez Foucault, d'« individualisme éthique », dans la philosophie de Levinas, peuvent aider à cerner cette problématique.

Les définitions de l'éthique qui l'assimilent à la recherche personnelle d'un vouloir, d'un mode de vie, cherchent dans le sujet dit autonome une exigence de valeur qui le situe « éthiquement » par rapport à lui-même et par rapport à l'autre. Ainsi en est-il d'Habermas, pour qui les problèmes « éthiques » se rapportent aux choix axiologiques de chacun, choix fondamentalement subjectifs (10). Mais, dans cette optique, l'exigence de valeur répond précisément à ce qu'il en est du bien et du mal, de la liberté. Dans ses derniers ouvrages, Michel Foucault pose une sorte de parenté entre éthique et esthétique, en introduisant l'idée du beau, l'action éthique consistant à donner à sa vie la forme « la plus belle possible ». S'interrogeant sur la possibilité d'un « gouvernement de soi » chez un sujet qui devient « sujet pour soi-même », Foucault voit le souci éthique en quête d'un « accomplissement », d'un mode de perfection. Former et développer « une pratique de soi qui a pour objectif de se constituer soi-même comme l'ouvrier de la beauté de sa propre vie ». Les textes de l'antiquité grecque cités par Foucault dans *L'usage des plaisirs* lui paraissent précisément significatifs du désir d'élaborer une éthique et tout un ensemble de pratiques permettant de « demeurer libre de tout esclavage intérieur à l'égard des possessions », – de « l'effort qu'on faisait pour développer ces pratiques de soi, les perfectionner, les enseigner ». C'est un type de pédagogie à visée éthique que propose Foucault dans *Le souci de soi* : une pédagogie qui se ferait l'instrument d'une incitation, d'un apprentissage de la « gouvernementalité », qui initierait le sujet à la maîtrise de soi, l'autonomisation individuelle et l'inviterait à se « construire soi-même », de façon à faire de sa vie une « œuvre d'art » (11).

Éducation à une éthique, d'anc, d'anc l'idée centrale est que le sujet est apte à trouver en lui, la possibilité d'être « l'ouvrier de la beauté de sa propre vie ». Mais n'est-on pas en dehors de toute éthique, si cette « subjectivation » aboutit à ce que Levinas appelle un « individualisme de l'être », loin de l'« individualisme éthique » que le souci esthétique de Foucault veut fonder à travers l'idée de perfection.

Dans la perspective phénoménologique d'Emmanuel Levinas en effet, c'est un sujet en relation originaire avec « l'autre comme tel » qui est mis en scène. Le moi n'est moi que parce qu'il doit sortir de lui-même, à la fois confronté à l'« inquiétante étrangeté » de l'autre homme, et obligé de répondre à un appel venant de lui. Il y a donc un rapport intersubjectif constitutif du sujet, que Levinas dit non symétrique, non réciproque, mais « originaire », qui définit le statut de l'éthique. Le « fait éthique » est premier, le « *presupposé de toute relation humaine, condition de possibilité de l'humanité de l'homme* ». C'est en retrouvant sa socialité originaire, le besoin irrépressible de sortir de soi, l'expérience primordiale d'être plus que soi-même, que le

10 - Jurgen Habermas, *Morale et communication*, Paris, Éd. du Cerf, 1986.

11 - Michel Foucault, *L'usage des plaisirs*, Paris, PUF, 1984; *Le souci de soi*, Paris, PUF, 1984. Cf. J.-C. Filloux, « Michel Foucault et l'éducation », in *Revue française de pédagogie*, n° 99, 1992.

sujet s'affirme et affirme l'autre comme singularité irréductible. Une singularité renvoyant précisément – et là est le nœud de l'apport de Levinas – à un autre « humain » qui est à la fois ce « visage » et un universel.

Le sujet est donc primordialement sujet en séparation et en rapport constitutif de soi avec cet autre et les autres. Et ainsi, l'éthique est possible parce que le sujet peut originellement non pas seulement répandre de soi, mais se sentir destinataire d'une sorte de convocation de l'humain en soi mais aussi en l'autre. Le rapport « éthique » réside dans la passibilité de cette prise de conscience liée à l'expérience primordiale de la socialité première : le sujet se trouve ou se retrouve « sujet éthique », lorsqu'il dépasse un égoïsme qu'il appelle « individualisme de l'être » pour accéder à cet « individualisme éthique » qui lui enjoint de dire : « *Moi je m'universalise* » (12).

On notera que dans cette perspective philosophique, la possibilité éthique (trouver l'universel humain dans la singularité de soi et de l'autre) est en quelque sorte première : il y a une éducabilité éthique consubstantielle à la constitution du sujet. Une telle perspective met aussi en évidence un paradoxe qui est l'essence même de toute interrogation « éthique » : cette tension déjà évoquée qui renvoie chez le sujet à lui-même et à l'humain qu'il s'agit de déterminer comme tel, au-delà de tout programme préétabli.

L'éthique du perfectionnement de soi chez Foucault, l'individualisme éthique de Levinas convergent, malgré la différence d'accent, sur la notion d'un accomplissement qui dépasse l'« individualisme de l'être », l'égoïsme naturel, pour trouver, construire l'« humain » en soi. L'éthique naît au moment où une conscience individuelle se fait conscience éthique en voulant reconnaître et accomplir en soi ce que Montaigne appelait la qualité d'homme. Durkheim évoquait la reconnaissance du caractère « sacré » de la personne humaine comme valeur des valeurs ; d'autres voient le fondement d'une éthique dans le respect de la liberté de l'autre : Levinas identifie la notion de « droits de l'homme » à celle de « droits de l'autre homme ». Si « éducation éthique » il y a, ce ne peut être au sens d'un dit *a priori* en définissant les méthodes et le contenu mais, plus fondamentalement, que le sujet soit mis en relation avec ses propres potentialités de donner un sens « humain » à ses actes. Et il y a précisément dans l'« homme » à la fois une éducabilité éthique liée à sa sociabilité originaire, et l'insistante possibilité de sa destruction.

Au vrai, à travers cette référence de l'éthique à l'humain en soi, c'est bien la signification et le destin de ce qu'est l'« espèce humaine » qui est en jeu. Dans l'expérience de l'horreur des camps de la mort nazis dont il a fait le récit dans *L'espèce*

12 - Emmanuel Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, 1974 (Livres de poche) ; *Humanisme de l'autre homme*, 1973 (Livres de poche). Voir aussi : Pierre Hayat, *Emmanuel Levinas, éthique et société*, Éd. Kimé, 1995.

humaine, Robert Antelme a vu le ressort de la lutte pour la vie dans « la revendication forcenée, et presque toujours elle-même solitaire, de rester, jusqu'au bout, des hommes », d'« exprimer comme seule et dernière revendication, un sentiment ultime d'appartenance à l'espèce. Et il ajoute : Dire que l'on se sentait alors contesté comme homme, comme membre de l'espèce, peut apparaître comme une explication après coup. C'est cela cependant ce qui fut le plus immédiatement et constamment sensible et vécu, et c'est cela d'ailleurs, exactement cela, qui fut voulu par les autres. La mise en question de la qualité d'homme provoque une revendication presque biologique d'appartenance à l'espèce humaine. »

Ne sommes-nous pas là au plus profond du sens de l'éthique? Citons le commentaire que fait Maurice Blanchot du livre de Robert Antelme. « Il nous conduit à une réflexion essentielle : l'homme est l'indestructible, et pourtant il peut être détruit... Que l'homme puisse être détruit, cela n'est certes pas rassurant; mais que, malgré cela, en ce mouvement même, l'homme reste l'indestructible, voilà qui est vraiment accablant, parce que nous n'avons plus aucune chance de nous voir jamais débarassés de nous, ni de notre responsabilité. » (13)

13 - Robert Antelme, *L'espèce humaine*, Gallimard, 1947 (rééd. 1996). Maurice Blanchot, *L'entretien infini*, « L'expérience limite », chap. II, Gallimard, 1969.



ENTRETIEN

AVEC JEAN-PIERRE ROSENCZVEIG*

RÉALISÉ PAR Nelly LESSELBAUM**

Nelly Leselbaum – Monsieur Rosenczveig, vous exercez la fonction de président du tribunal pour enfants à Bobigny. Vous êtes aussi président de plusieurs associations en particulier de l'ANCE, (Association nationale des communautés éducatives). Vous venez de publier un livre aux éditions Jeunesse et Droit : Le dispositif français de protection de l'enfance. Dans ces différents domaines, vous avez impulsé une réflexion sur l'éthique. Quelles définitions recouvrent pour vous les termes morale, éthique et déontologie et sur quels critères les distinguez-vous ?

Jean-Pierre Rosenczveig – Il faut faire simple, et ne pas couper les choses en petits morceaux. Je suis étonné du fait qu'à l'heure actuelle, les gens n'arrivent pas à se mettre d'accord sur ces concepts.

Pour moi, les trois concepts d'éthique, de morale et de déontologie sont définis en des termes simples.

La morale désigne le sens du bien et du mal. L'éthique, ce sont les valeurs auxquelles chacun se réfère à titre personnel. La déontologie, ce sont les règles dont une profession se dote pour régir son fonctionnement au regard de sa mission.

À ces trois niveaux bien typés on peut en ajouter un quatrième : la loi, c'est-à-dire la règle que la société publique édicte et qui s'impose à tous. Cette loi est plurielle. Elle organise la société.

Le problème est de bien distinguer les différents registres. On pourrait même citer un cinquième registre, le règlement intérieur ou plutôt l'éthique de service. Ce sont les règles qu'une équipe adopte, (de manière implicite ou explicite), afin d'organiser la prestation qu'elle apporte à des usagers. Je préfère parler d'éthique de service, en partant du constat qu'un certain nombre d'équipes sont plurielles composées de gens divers dans leur personne et leur statut. Et deux équipes auront un mode de fonctionnement différent, parce qu'elles se réfèrent à des choses qu'elles privilégient ou pas. Morale, éthique, déontologie, éthique de service, sont soumis à la loi à laquelle ils peuvent contribuer. Mais cette loi de la République leur reste supérieure.

* - Jean-Pierre Rosenczveig, Président du tribunal pour enfants à Bobigny.

** - Nelly Leselbaum, Université Paris X Nanterre.

À chaque acte professionnel, nous essayons de rester en conformité avec ces différents systèmes normatifs. Mais quoiqu'il arrive, le registre que nous devons respecter, qui se place au dessus de tout c'est celui de la loi, dans sa déclinaison pénale, civile et disciplinaire. Personne en effet, ne peut s'exonérer de la loi. Celui qui s'exonère sait qu'il prend le risque d'être « sanctionné », pénalement, civilement, disciplinairement.

On peut parfaitement décider de violer la loi et accepter d'être sanctionné pénalement.

Celui qui pose en effet un acte, conforme à sa conscience mais formellement illégal, ne doit pas s'étonner que la société le poursuive pénalement. Lorsqu'on pose un acte conforme à sa conscience donc à son éthique, mais pas à la loi, on ne peut être surpris que la loi en retour vienne nous chercher des noises. Réciproquement, si on pose des actes qui sont conformes à la loi, mais pas à l'éthique que l'on a, il ne faut pas s'étonner d'être conduit à un moment à démissionner. C'est ce que J.-P. Chevènement disait : « Un ministre ferme sa gueule, ou démissionne ».

N. L. – Vous dites souvent que l'appel à la déontologie est un moment de défiance à l'égard des lois de la République. Pourriez-vous illustrer cette affirmation dans le champ social ou scolaire ?

J.-P. R. – Il n'est pas neutre, qu'une réflexion idéologique se développe dans des champs sociaux comme la recherche, l'action humanitaire, l'information, la défense, l'action de la police, de la justice. On cherche à se doter de références car la loi de la République ne peut pas répondre à tout. Elle ne peut pas descendre au niveau du détail. À la limite, pour moi, l'appel à la déontologie, c'est une contestation des réponses ou de capacités que cette loi peut apporter pour répondre et gérer les problèmes.

Un certain nombre se disent qu'il vaut mieux faire la police entre eux, afin d'éviter d'avoir à rendre des comptes à la société. C'est une sorte d'approche corporatiste. Pour prendre des exemples, les garagistes disent : « Les juges ne peuvent pas nous juger, jugeons nous entre nous » ; ou les médecins disent « que peuvent entendre les juges à la médecine ? ».

À mes yeux, cette approche est assez primaire, parce qu'eux-mêmes verront bien à un moment les limites de leur raisonnement. Des choses peuvent relever d'une gestion interne et d'autres, d'une gestion par la loi publique. Donc sur un même sujet, des éléments relèvent de la loi et d'autres de l'éthique.

Je crois donc que cette aspiration à une réflexion de type éthique et déontologique est une défiance en général à l'égard de la loi jugée incapable de relever un certain nombre de problèmes. C'est une défiance en particulier à l'égard de telle législation, dont la réponse ne paraît pas suffisamment pertinente.

D'où le raisonnement des médecins et des garagistes : « Dotons-nous de nos propres règles pour éviter que l'on vienne nous chercher des noises ».

En réalité, c'est un raisonnement partiellement exact, car on peut très bien en effet poser des actes conformes aux règles de la profession mais la justice peut estimer

que cet accord se fait sur le dos des usagers. Donc c'est peut être un progrès qu'une profession s'auto-organise, mais elle ne peut pas elle-même s'émanciper de la loi, elle n'est pas indépendante.

Prenez par exemple des questions essentielles comme celles que pose la bioéthique, les sciences de la vie, les professionnels ont d'abord voulu s'organiser eux-mêmes, mais ils en sont arrivés à s'empêtrer dans leurs propres contradictions. On a donc commencé par une législation a minima, puis on a construit une véritable législation en prenant la précaution de dire qu'elle est provisoire, qu'on la révisera dans cinq ans. Les faits sont là. La loi de la République a défini dans quelles limites recourir par exemple à la procréation assistée. Le premier rapport soulignait déjà que l'on n'échapperait pas à une législation a minima, qui cadre les interventions de procréation assistée, parce que cela touche à des questions essentielles, la filiation, la famille, la vie. On ne peut pas laisser faire la loi du marché. Il faut donc encadrer les termes de l'interdiction.

N. L. – Vous avez l'habitude de dire qu'il faut trouver un juste milieu, dans les règlements que chacun se donne, et que le cadre déontologique ne doit pas devenir un carcan.

J.-P. R. – Il n'est pas question de carcan, ni de restreindre la liberté des uns et des autres. Bien sûr, qui dit règles dit cadre. L'action sans cadre n'existe pas. Il faut redire ici que le fait d'avoir une réflexion déontologique n'est pas nouveau. Toute profession par définition a des règles déontologiques. J'ai souvent dit qu'il suffit de passer de l'implicite à l'explicite, de la parole à l'écrit, de façon à rendre ces règles contrôlables, et explicites pour des tiers. Il s'agit donc de passer de l'un à l'autre, mais je ne vois pas pourquoi ce passage donnerait naissance à un carcan.

Il s'agit par ce cadre de confirmer un certain nombre d'engagements que l'on prend face aux usagers. Le but est là de légitimer l'exercice professionnel, et donc, au final, de disposer d'une plus grande crédibilité, d'une plus grande liberté dans l'exercice de sa profession. En d'autres termes, ce que l'on appelle « carcan » ne vise pas à brider les pratiques professionnelles, mais à leur donner tout leur cadre de liberté. Le travail que nous faisons sur la déontologie n'est pas dirigé contre les travailleurs sociaux. C'est une démarche positivement tournée vers le travail social. Et majoritairement, à 65 % ou 75 % (si je me réfère au sondage qui a été réalisé), les travailleurs sociaux sont favorables à notre démarche, en témoigne aussi le succès recueilli à Carcassonne avec un millier de personnes.

N. L. – Justement, vous vous êtes doté d'une association, pour travailler avec des professionnels des établissements... En quoi le travail que vous conduisez au sein même de l'association répond à un besoin ?

J.-P. R. – L'ANCE n'est pas une quelconque association. C'est un très grand mouvement qui réunit 300 associations gestionnaires, 1 000 établissements, un millier de personnes physiques. C'est un des grands mouvements au sein du champ social. Le

rôle de ses dirigeants est d'offrir aux adhérents des réponses à leurs questions. En l'espèce, nombre d'entre eux souhaitent être au clair sur les termes de la loi sur les limites de leur responsabilité. Ils veulent aussi que leur travail soit reconnu par l'opinion, par les hommes politiques, les gestionnaires. C'est pour répondre à ces différents objectifs que l'ANCE a voulu concrétiser la rédaction de termes de référence en matière déontologique. Le mot code fait peur. Dans notre pays, en effet le code c'est le code pénal et donc la répression. Nous préférons donc parler d'éléments de référence.

4 500 à 5 000 personnes ont participé à la rédaction de ce document sur la déontologie pour l'action sociale. Désormais ce document existe, il est mis à la disposition de tous, afin que chacun puisse s'y référer. Il existe sous forme de plaquettes, de dépliants, et il va être diffusé...

N. L. – Cela serait intéressant de le diffuser au sein même des universités...

J.-P. R. – Il est paru aux ASH (Actualités sociales hebdomadaires), le principal journal qui intervient dans notre champ. Et il va être largement diffusé. Je peux dire maintenant, en tant que président de l'ANCE, que si vous adhérez à l'association, vous adhérez au code, et surtout à un mouvement qui réfléchit, qui travaille, et qui est dans le dynamisme social du moment.

En outre, à cette prestation ainsi réalisée qui est importante, d'autres prestations viendront s'ajouter et notamment le rôle de conseil déontologique. Régulièrement, nous allons réactualiser le document en tenant compte des questions qui nous sont posées. Et il sera plus facile d'y accéder pour les adhérents que pour les autres.

N. L. – C'est un mouvement important que vous avez déclenché...

J.-P. R. – Quand on déclenche un mouvement de cette qualité, cela veut dire que cela a du sens, que cela correspond à un besoin.

N. L. – Quel besoin, quelle nécessité ?

J.-P. R. – Le besoin est simple. Nous sommes dans une époque où les interventions de l'action sociale se sont diversifiées et complexifiées. Dans le même temps, la place reconnue à l'action sociale est de plus en plus importante, pour réduire ce que l'on appelle la fracture. Mais ce n'est pas l'action sociale qui peut réduire la fracture. Elle peut tout au plus éviter les dégâts.

Les travailleurs sociaux ont besoin de points de repères qui leur donnent des références pour leurs pratiques professionnelles. C'est à quoi un code de déontologie doit répondre. La déontologie est en effet l'un des registres de référence. Les travailleurs sociaux trouvent quelques repères dans la loi, d'autres dans la convention qu'ils passent avec leur employeur, et celle que l'institution passe avec leur employeur. Mais quand il faut mettre en œuvre des missions, ces travailleurs se demandent s'ils peuvent faire ceci ou cela. Ils cherchent alors des points de repère, des références pour leurs pratiques professionnelles.

N. L. – *Quel statut donnez-vous aux informations recueillies dans les professions du « secret » ? Pensez-vous que des dispositifs de recueil et de conservation des informations doivent être diffusés ? Si oui, comment ? Que peut-on s'interdire de (ou s'autoriser de) diffuser concernant les personnes adultes ou les enfants ?*

J.-P. R. – Je n'ai qu'une réponse : il faut suivre la loi. Les recommandations de celle-ci sont bien plus claires qu'on ne le dit. On y trouve des règles sur le secret professionnel. Ceux qui sont tenus à ce secret professionnel doivent se taire, sauf quand ils sont autorisés à parler. Donc ce dont ils ont connaissance dans le cadre professionnel, ils ne doivent le dire à personne, sauf à ceux-là qui sont eux aussi tenus au secret professionnel, ou quand la loi les oblige (les autorise) à donner des informations. La vraie question c'est le secret professionnel face à la justice. Sur cette question, la loi a apporté une réponse : il n'y a ni obligation ni interdiction de témoigner en justice dans le cadre du secret professionnel. Mais la possibilité en demeure ouverte. C'est un problème de conscience, chacun apprécie, en fonction de sa déontologie professionnelle, s'il est opportun ou non d'intervenir. Ce que nous disons dans le code de déontologie, c'est : « Vous apprécierez s'il est opportun d'intervenir devant la justice, au regard de la mission qui vous est confiée et de l'appréciation que vous ferez de l'intérêt de la personne dont il s'agit ».

N. L. – *Mais, certaines situations sont pourtant très complexes. Un exemple : un instituteur était atteint du SIDA. L'inspection académique craignant que les parents ne retirent les enfants à cet instituteur l'ont remplacé durant ses absences pour raison médicale, en prétendant qu'il suivait des stages. Ainsi, c'est une institution qui garde le secret.*

J.-P. R. – Oui mais je ne vois pas au nom de quoi l'école avait besoin de constituer un comité, pour donner une information (qui ne lui appartient pas), sur la maladie d'une personne. La question est : « Est-ce que ce monsieur était capable de faire ses cours ou non ? ». L'Académie est tenue au secret sur une information médicale. Si elle le violait, l'inspecteur devrait rendre des comptes devant les tribunaux. La parole de l'enseignement n'a jamais été une source de transmission du SIDA ! L'information relève de la vie privée de l'intéressé, il n'est pas obligé de le dire à l'administration. L'administration l'a apprise à cause du traitement. On est dans l'ordre de la loi, et même pas de l'éthique ! La loi interdit de divulguer des informations à un certain nombre de personnes. Si on les divulgue, on risque une infraction pénale...

Le problème existe quand la loi donne, elle-même, une marge de manœuvre, qu'elle n'impose pas et dit « vous apprécierez ».

Là on se trouve dans un cas délicat. Pour moi, la décision à ce moment là ne doit pas être de témoigner ou pas – au regard d'un confort personnel –. Elle doit se prendre au regard des objectifs fondamentaux.

Si on vous demande de venir protéger quelqu'un, ce n'est pas pour l'enfoncer. Inversement, il se peut que venir témoigner en justice soit un service à rendre à l'intéressé. Dans un premier temps, il va « en prendre plein la gueule », mais c'est un point de

passage obligé. Un éducateur peut ainsi « charger » un enfant, afin que demain, il en prenne moins, et ne s'inscrive pas dans une démarche de délinquance. C'est un problème de conscience et de déontologie.

La question sur le secret professionnel est délicate parce qu'elle soulève une série de problèmes techniques : qui y est tenu ? sur quelles informations ?... Et surtout la question posée est : ai-je ou n'ai-je pas l'obligation de garder un secret ? Sur toutes ces questions, le nouveau code pénal a tenté d'apporter des réponses claires. Il y a réussi parfois. Par exemple, pour le témoignage en justice : désormais la loi n'impose rien ; c'est l'intéressé qui doit choisir. En revanche, quels sont ceux qui sont tenus au secret professionnel ? Certains veulent s'y soumettre afin d'en avoir les avantages et pas les inconvénients. La loi a, elle, une interprétation très stricte du secret professionnel. Donc il demeure des zones de flous, plus ou moins larges, qui ne remettent pas en cause la loi, ni le raisonnement.

En d'autres termes, les règles relatives au secret professionnel sont claires, nettes et carrées, moins contradictoires que par le passé.

Nous sommes en train de réaliser un document qui répandra aux questions que l'on se pose, afin de pallier ce déficit d'informations sur la question du secret. Il sera publié à la rentrée. Je l'écris avec Pierre Verdier, le directeur de l'association « La vie au grand air », ancien directeur des Affaires sanitaires et sociales de la Moselle. Cela s'appellera « 100 questions sur le secret professionnel » ou « Comment éviter de passer en correctionnelle ? ».

N. L. – *Vous avez travaillé sur la Convention internationale des Droits de l'enfant ; Comment voyez vous l'évolution de cette convention du point de vue de la morale et de l'éthique en particulier au regard du statut de l'enfant ?*

118

J.-P. R. – La Convention internationale ne se place ni dans le domaine de la morale, ni dans celui de l'éthique. Elle est dans le domaine du droit : c'est un texte législatif à dimension internationale. C'est un texte contraignant. L'évolution des mœurs, la représentation de l'enfant a changé, la morale a changé. Le droit suit. La représentation que le droit se fait de l'enfant est, plus que jamais, celle d'une personne, une personne dépendant des adultes pour survivre, être protégé. Avant qu'il ne devienne homme, l'enfant est tout de même un individu, une personne.

C'est effectivement une idée novatrice de la Convention internationale, ce passage de la considération de l'enfant en tant qu'être fragile à l'idée qu'il est une personne.

Et en tant que tels, les droits de l'homme à la personne, doivent être respectés

L'enfant a, en plus, des droits spécifiques : le droit à l'éducation, le droit à des soins... Avec ces droits spécifiques et renforcés, la Convention incarne une autre représentation de l'enfant, qui est plus un sujet de droit qu'un objet de protection, de désir ou de plaisir. C'est une avancée incontestable. Elle a créé une dynamique nationale et internationale qui continue à produire ses effets puisque quasiment toute la planète prend ce texte comme texte de référence. Le combat à mener n'est plus d'établir la loi mais bien de réaliser l'application de la loi.

Dans le même temps, il faut en permanence adapter, moderniser ce texte. Des compromis ont été passés en 1989, par exemple l'engagement des enfants à l'armée ! Mais aujourd'hui on peut placer la barre plus haut et interdire carrément au moins de 18 ans d'être engagés dans des conflits armés. On peut le souhaiter en tous cas...

N. L. – *Vous avez réfléchi à la formation des magistrats... Dans quel sens souhaitez-vous la modifier ?*

J.-P. R. – Je crois que la formation de base devrait être maintenue plus que jamais, une formation à la loi, à la mise en œuvre technique de cette loi à travers les tribunaux, une formation sur l'art de juger et sur l'art d'organiser la réponse judiciaire. Par ailleurs, il faut ajouter certaines dimensions notamment une formation à une culture de la République, car ils ont tendance parfois à ne pas connaître le contexte dans lequel s'inscrit leur activité judiciaire. Connaître la protection de l'enfance, la PMI, le Conseil général, et ses rapports avec l'État, réfléchir sur le rapport entre public et privé... sont des questions essentielles pour comprendre pourquoi telle affaire émerge, à tel moment, dans tel cabinet de juge pour enfant. Il faut décrypter la manipulation dont le juge est l'objet, car on veut obtenir de lui qu'il décide telle ou telle chose. Les magistrats ne doivent pas être de purs juristes. Ils doivent connaître le contexte dans lequel la loi est mise en œuvre. Comme dans toute profession, ils doivent être amenés à réfléchir, par delà la loi et dans la loi, aux termes de l'organisation de leur profession et de leur fonction. C'est vrai que individuellement, chaque magistrat a une éthique et collectivement une déontologie.

L'ancien président de la Cour de Cassation, M. Draï, disait, voici quelques mois, dans le *Monde* que le juge doit prendre en compte les usagers, avoir un comportement qui fasse qu'ils ne se sentent pas en difficulté... Il a lancé des références de type déontologique qui me paraissent tout à fait justifiées. Et, dans la formation des magistrats c'est une dimension qui doit être plus présente. Ceux qui viennent nous voir sont généralement en souffrance, en difficulté, et on ne peut pas traiter tout le monde suivant une logique institutionnelle et bureaucratique.

Mais j'ajouterai qu'on peut également infléchir la formation des magistrats dans d'autres domaines techniques que l'on a tendance à négliger souvent, par exemple la justice des mineurs, la gestion de l'argent des prestations familiales, qui représentent une ressource importante pour les familles, et qui conditionnent bien des aspects. De nouveaux contentieux apparaissent, par exemple entre parents et grands-parents sur l'éducation des enfants. Cela vient de l'allongement de la durée de la vie, de la place des grands-parents par rapport à leurs enfants eux-mêmes parents, surtout s'ils n'ont pas de carrière sociale.

On doit régulièrement adapter la formation des magistrats.

N. L. – *Vous avez dénoncé l'inculture civique chez les adultes, en le reliant à l'affaiblissement de l'enseignement civique à l'école. Mais c'est plus difficile à faire qu'à dire cet apprentissage de la citoyenneté.*

J.-P. R. – Il a été réintroduit par une circulaire de janvier 1986. L'ordre de la loi, à un moment donné n'était pas d'exiger une approche de l'éducation civique. Il a fallu attendre 1986 pour qu'on la fasse figurer dans les programmes scolaires.

Mais il ne s'agit pas de donner des cours d'éducation civique. Il s'agit de favoriser dans l'institution scolaire une pratique qui relève d'une démarche de citoyenneté. Or nombre de grincements au sein de l'Éducation nationale sont révélateurs du fait que l'institution n'applique pas (ou caricature) les lois de la république. Les élections de parents d'élèves, c'est une caricature. Les principaux et les proviseurs multiplient les difficultés, afin de réduire l'impact des élections. Le ministère lui-même est responsable : on ne voit pas de campagne appelant au vote, montrant son importance. 20 % de parents seulement participent au vote de leurs représentants.

Autre caricature : le fonctionnement de Conseil d'administration où les élèves n'ont quasiment pas la parole, les enseignants font des compromis avec l'administration, sur le dos des parents, des élèves !

Le décret de 1991 sur l'expression des enfants dans les milieux scolaires n'est pas appliqué. Il devrait y avoir des journaux lycéens : ils sont rares...

Quels sont les enseignants qui font la promotion de ce décret et des possibilités aussi offertes aux jeunes de se réunir et pour débattre ?

L'Éducation nationale est bourrée de contradictions, elle énonce un certain nombre de droits, et ensuite elle s'efforce d'en paralyser l'exercice. Ce n'est pas une démocratie mais une autarchie, où on confond la démocratie avec un chef, le Principal au pouvoir personnel. On essaie parfois de s'organiser pour connaître l'expression des points de vues, des idées et les capitaliser. Mais cette attitude relève d'une minorité. Cela ne retire rien à la prestation de qualité apportée par l'Éducation nationale. Elle n'a jamais si bien fonctionné dans son ensemble. Mais notre société est encore plus sensible au fait qu'un certain nombre de jeunes (10 à 20 %), n'ont pas leur bac. La barre est mise plus haut qu'auparavant. Nous estimons que si un jeune n'a pas au moins le Bac plus deux années d'études, (DEUG), il a de fortes chances de connaître le chômage.

120

N. L. – *En conclusion, dans une attitude visionnaire, que pourriez-vous dire sur la société de demain ? Êtes vous optimiste sur la société française ?*

J.-P. R. – Je ne suis ni optimiste ni pessimiste. Il faut être cartésien, se situer sur la longue durée. Par définition, une société mue, et la nôtre mue à grande vitesse, avec des conséquences parfois importantes sur les revenus. On doit être inquiet du déséquilibre entre le Nord et le Sud, et au sein des pays du Nord entre ceux qui sont des possédants et ceux qui n'ont rien. Tout cela génère de la tension, de la violence. Il faut mettre en œuvre des dispositifs de protection des libertés en général. Plus que jamais, le travail social va devoir jouer un certain rôle, pour tenter de réduire les difficultés des gens. Les travailleurs sociaux vont être en première ligne. Mais on ne peut tout attendre d'eux, ils peuvent réduire certaines difficultés, mais pas toutes.

La question demeure : serons-nous capables dans l'avenir, au plan planétaire et international, d'absorber ces mutations ?

AUTOUR DES MOTS

« ÉTHIQUE OU MORALE ? » (1)

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

L'emploi du mot « éthique » dont la fréquence ne cesse de croître au détriment d'ailleurs du terme « morale » constitue un phénomène majeur de société qui ne peut manquer d'interpeller. L'émergence de ce mot dans le champ des sciences de l'éducation est récent d'une dizaine d'années à peine, et les nombreux articles, numéros spéciaux des revues ou éditions diverses excitent autant la curiosité du chercheur ou du formateur qu'ils n'éveillent son interrogation, voire sa suspicion. Un premier réflexe pour le chercheur ou le formateur épris du sens des mots est d'ouvrir un dictionnaire ou un bon lexique de son domaine. Ainsi, devant cette émergence de l'usage du mot « éthique » comme de celui de « morale » prenons les ouvrages existants spécialisés dans le vocabulaire de l'éducation et de la formation, et tentons d'appréhender le sens et la portée de cette émergence. Le parti pris ici est de se limiter à des ouvrages accessibles comme des manuels, des dictionnaires, et de ne retenir que des auteurs fréquemment cités.

121

UN CONSTAT D'ABSENCE RÉVÉLATEUR

Si le mot « morale » figure dans tous les dictionnaires généraux ou philosophiques consultés, pour ce qui concerne celui d'« éthique », il n'en est pas de même.

Le mot est absent du *Dictionnaire abrégé de terminologie pédagogique* de l'INRP (1969), du *Vocabulaire de l'éducation* de Gaston Mialaret (PUF, 1979), du *Vocabulaire des formateurs* (AFPA, 1992), des *700 mots clés pour l'éducation* (PUL, 1992), et du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (Nathan, 1994). Le mot est aussi absent des index des huit tomes du *Traité des sciences pédagogiques*

1 - Autour de ces mots, nous rencontrons aussi « déontologie ». Ce concept est plus clair mais mérite toute une série de nuances. Retenons la définition large : « Ensemble des règles et devoirs s'imposant à une profession ». La déontologie est du côté du droit, du légiféré. On parlera plutôt de code de déontologie.

de Debesse et Mialaret (PUF, 1969-1978), comme de l'*Encyclopaedia Universalis* où il faudra attendre un supplément en 1985 intitulé « Les enjeux » pour trouver une référence à ce concept sous la plume de Paul Ricœur dans un article « Avant la loi morale : l'éthique » (pp. 42-45) ou encore dans ce même ouvrage un autre article « La psychanalyse : une éthique du sujet » par Jean Clavreul (pp. 455-461) (2).

Nous le trouvons cependant dans le *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne* de Hotyat et Delépine (Nathan-Labor, 1973), le *Dictionnaire de la langue pédagogique* de Foulquié (PUF, 1971) et dans le *Vocabulaire psychopédagogique* de Lalande (PUF, 1969). Le mot apparaît cependant dans un ouvrage récent *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* de Raynal et Rieunnié (ESF, 1997) Remarquons d'emblée que ces deux derniers ouvrages ont été élaborés sous la direction de philosophes.

Cette absence est significative au moment où l'on constate qu'apparaissent dans le champ de l'éducation et de la formation bon nombre de chartes, d'engagements qualité, de règlements intérieurs des formations (obligation inscrite dans le code du travail depuis 1990), comme si, quand l'éthique fait défaut, ou se prononce peu, il fallait la remplacer par du prescrit, du contractuel.

Le mot semble avoir quelques difficultés à entrer dans le champ lexical de l'éducation et de la formation, où on lui préfère « déontologie », « morale », « morale professionnelle » ou « valeur ». On défend les valeurs de l'école publique avec une morale professionnelle qu'ont bien connue plusieurs générations d'instituteurs et qui disparaît d'ailleurs du *Code Soleil* avec la partie déontologique à partir de l'édition de 1981.

UNE MÊME ÉTYMOLOGIE

« Morale » vient du latin *mos, mores* et de *moralis*, traduction par Cicéron du grec *ethos*, dans les premières lignes de son *De Fato* : « Parce qu'elle a trait aux mœurs, en grec *ethos*; nous, pour désigner cette partie de la philosophie, nous disons couramment "philosophie" des mœurs, mais c'est le cas d'enrichir notre langue et de l'appeler morale. »

« Éthique » et « morale » ont donc même origine et renvoient toutes deux aux mœurs et aux coutumes donc aux règles de conduite et à leur justification. Cependant, une première distinction peut être opérée grâce à Eric Weill : « On réserve parfois, mais sans qu'il y ait accord sur ce point, le terme latin à l'analyse des phénomènes moraux concrets, celui d'origine grecque au problème du fondement de toute morale

2 - Cependant, le terme apparaît dans la récente édition du *Thésaurus*, mais ne donne pas lieu à un article.

et à l'étude des concepts fondamentaux, tels que bien et mal, obligation, devoir, etc. » (*Encyclopaedia Universalis*, pp. 611-619)

LA MORALE

Un système de règles de conduite : principaux sens

• **La morale se définit principalement comme une théorie de l'obligation ou bien un ensemble de règles de conduite d'action.**

Grand Robert, 1983 (sens 3) : « Ensemble de règles de conduite découlant d'une conception de la morale. » (sens 4) : « Ensemble des habitudes et des valeurs morales (V. Mœurs), dans une société donnée. »

Petit Larousse, 1990 (sens 1) : « Ensemble des règles d'action et des valeurs qui fonctionnent comme normes dans une société. »

Lalande, 1990 (sens A) : (Une morale) « Ensemble des règles de conduite admises à une époque ou par un groupe d'hommes. – "une morale sévère. – Une mauvaise morale. – Une morale relâchée". »

Weill (E.) : « La morale apparaît d'abord, et légitimement, comme le système des règles que l'homme suit (ou doit suivre) dans sa vie aussi bien personnelle que sociale. » (*Encyclopaedia Universalis*, pp. 611-619)

Durkheim (E.) : « La morale est un système de règles d'action qui prédéterminent la conduite. Elles disent comment il faut obéir dans des cas donnés ; et bien agir, c'est bien obéir. » (*L'éducation morale*, Paris, PUF, 1963, p. 21)

« C'est la société qui les [les idées morales] a gravées en nous, et, comme le respect qu'elle inspire se communique à tout ce qui vient d'elle, les normes impératives de la conduite se trouvent en raison de leur origine, investies d'une autorité et d'une dignité que n'ont pas nos autres états intérieurs : aussi leur assignons-nous une place à part dans l'ensemble de notre vie psychique. » (*Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, Alcan, 1912, p. 377)

123

• **Ou bien, se passe comme la poursuite d'une finalité.**

Grand Robert, 1983 (sens 5) : *Peu usité*. « État des mœurs dans lequel se marque la réalisation d'un idéal moral. *Les progrès de la morale* (Lalande). – *Spécialt.* Valeur morale. »

Lalande, 1990 (sens D) : « Conduite conforme à la morale, par exemple lorsqu'on parle des "progrès de la morale", en entendant par là, non un progrès des idées morales, mais la réalisation d'une vie plus humaine, d'une justice plus grande dans les relations sociales, etc. Voir Levy-Bruhl, *La morale et la science des mœurs*. »

• **Cette norme sociale peut alors prétendre alors à l'inconditionnel ou l'absolu, pastulant une morale parfaite.**

Grand Robert, 1983 (sens 2) : « Ensemble des règles de conduite considérées comme valables de façon absolue. »

Lalande, 1990 (sens B) : « (*La Morale*) Ensemble des règles de conduite tenues pour inconditionnellement valables. »

• ***De ce système d'obligation découle une intervention : faire la morale.***

Petit Larousse, 1990 (sens 1) : « Faire la morale à quelqu'un, lui adresser des exhortations, des recommandations morales, le réprimander »; (sens 3) : « Précepte, conclusion pratique que l'on veut tirer d'une histoire. »

Grand Robert, 1983 (sens 6) : « Injonction, leçon de morale portant sur un point particulier. (V. Admonestation, leçon, parénèse.) [...] Faire la morale à quelqu'un, à soi-même (cf. Incartade). (V. Réprimande.) *Spécialt.* Courte pièce ou conclusion en forme de leçon de morale. (V. Apologue, maxime, moralité. La morale d'une fable.) *Par ext.* Précepte moral qu'on peut tirer d'une histoire. La morale de cette histoire. »

Morale et sciences humaines

• ***Dans le champ des sciences humaines la morale prend un sens descriptif des faits et se rattache à la sociologie.***

Legrand (L.) : « Pour un positiviste, nous l'avons vu, la morale elle-même relève d'une science : la sociologie : il y a des faits moraux et ces faits peuvent être expliqués par les nécessités d'une vie collective et finalement par la survie et le développement de l'humanité. » (*Enseigner la morale*, Paris, PUF, 1991, p. 67)

Grand Robert, 1983 : « *Par ext.* Science objective des mœurs, faisant partie de la Sociologie (chez Durkheim, Levy-Bruhl...) ; (Rem. cet emploi, qui exclut l'aspect normatif, reste purement théorique et n'est pas entré dans l'usage). »

Durkheim (E.) : « En se faisant sociologique, l'analyse morale peut donner un fondement rationnel, ni religieux, ni métaphysique, à une moralité aussi complexe, plus riche même, sous certains rapports, que la moralité religieuse traditionnelle, et remonter jusqu'aux sources d'où jaillissent les forces morales les plus énergiques. » (*Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1985, p. 24)

• ***La morale peut se caractériser comme phénomène universel.***

Weill (E.) : « Il n'existe pas de communauté humaine, pour primitive qu'elle soit qui ne connaisse de règles et ne distingue pas le bien d'avec le mal : règles de mariage (interdiction de l'inceste, etc.), de distinction entre nourritures permises, interdites, parfois prescrites au cours de certaines cérémonies ; obligation dans le processus du travail du groupe, etc. En ce sens, on trouve partout une morale comme forme de vie. » (*Encycopaedia Universalis*, pp. 611-619)

• **Au phénomène universel s'oppose une relativité des morales dans l'espace et dans le temps.**

Durkheim (E.) : « Chaque peuple a sa morale, qui est déterminée par les conditions dans lesquelles il vit. » (*De la division du travail social*, Paris, PUF, 1960, p. 262)

Weill (E.) : « L'existence de morales différentes est ainsi considérée comme un fait observable, constatable comme tout fait et sujet à l'analyse scientifique. » (*Encyclopaedia Universalis*, pp. 611-619)

Reboul (O.) : « Quiconque a un peu vécu a pu assister à bien des mutations de valeurs dans sa propre culture, notamment dans le domaine de la sexualité, des relations entre parents et enfants, entre homme et femme. » (*Les valeurs de l'éducation*, Paris, PUF, 1992, p. 71)

• **Enfin, cette relativité des morales implique l'émergence de conflits de morales eux-mêmes fluctuant dans l'espace et dans le temps.**

Weil (E.) : (à propos des « hérétiques », tels Socrate ou Jésus) : « Leurs actes, qui avaient semblé nier tout ce qui était solide, accrédité, nécessaire, leurs discours qui avaient paru démolir tout sens de la vie humaine, tous leurs gestes se présentent maintenant comme l'expression d'une volonté plus raisonnable, plus universelle, plus humaine, plus juste, plus morale, et l'ancien infidèle devient le maître des générations à venir. » (*Philosophie morale*, Paris, Vrin, 1987, p. 186)

Grand Robert, 1983, par exemple : « Les jansénistes reprochaient aux jésuites une morale relâchée. »

L'ÉTHIQUE

125

Une perspective universelle

■ **L'éthique, réflexion théorique sur la morale**

Grand Robert, 1983 : « Philos. Dans un sens large. Science de la morale ; art de diriger la conduite. (V. Morale.) Ouvrage traitant de cette science, de cet art. *L'éthique à Nicomaque, d'Aristote. L'éthique de Spinoza.* »

Larousse, 1990 (sens 1) : « Partie de la philosophie qui étudie les fondements de la morale. »

Le Trésor de la langue française, du CNRS propose la définition suivante : « Science qui traite des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale. »

Un lexique de manuel de philosophie définit l'éthique comme « L'étude critique des jugements humains prononcés du point de vue du bien et du mal et de leurs fondements rationnels » (Moural et Millet, *Petite encyclopédie philosophique*, 1993), ou encore comme « l'étude théorique des principes qui guident l'action humaine dans les contextes où le choix est possible » ainsi par Sylvain Auroux dans le *Dictionnaire Encyclopédie Universelle de philosophie* (PUF, 1990).

« Partie de la philosophie qui cherche à déterminer la fin de la vie humaine et les moyens d'atteindre cette fin » (Foulquié, 1969, *Dictionnaire de philosophie*), définition que le même Foulquié modifie dans le *Dictionnaire de la langue pédagogique* où elle devient une « partie de la philosophie qui traite de problèmes fondamentaux de la morale théorique ou fondamentale ». Un dictionnaire plus récent de philosophie présente l'éthique comme une « partie de la philosophie traitant du bien et du mal, des normes morales, des jugements de valeurs (moraux) et opérant une réflexion sur cet ensemble. » (*Dictionnaire de philosophie*, Bordas, 1991)

Lalande (1991) : « Science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du bien et du mal. » ; définition reprise dans le *vocabulaire de psychopédagogie* de Lafon (PUF, 1969). Pour le *Littré* (1969), il s'agit d'un terme philosophique désignant une « science de la morale », repris tel quel par l'*Histoire de la langue française de Robert* (1985) ou par le *Quillet* : « Science des mœurs ». Hotyat et Delépine proposent comme définition « Science ayant pour objet l'étude des jugements de valeurs sur les conduites humaines » dans le *dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne* (1973).

■ L'éthique, fondement de la morale

Ricœur (P.) : « Je propose donc de distinguer entre éthique et morale, de réserver le terme d'éthique pour tout le questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui, dans l'ordre du bien ou du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs. » (Avant la loi morale : l'éthique, *Encyclopaedia Universalis*, supplément, 1985, pp. 42-45)

Russ (J.) : « Par sa dimension plus théorique, par sa volonté de remonter à la source, l'éthique se distingue de la morale et délie une primauté par rapport à cette dernière. Elle concerne la théorie et la fondation, les bases mêmes des prescriptions ou jugements moraux. » (*La pensée éthique contemporaine*, p. 5)

Kremer-Marietti (A.) : « Si la morale est marquée du sceau de l'histoire présente ou passée, l'éthique concerne la théorie et la pratique morales considérées du point de vue d'une situation fondatrice, en perspective sur le passé et sur un futur immédiat ou lointain. discipline noétique, l'éthique est inséparable d'une méthode. Dès lors, nous nous interrogeons sur les tenants et les aboutissants de la morale. Nous poursuivons déjà une enquête théorique que nous avons déjà amorcée grâce à une première distanciation n'est autre que l'éthique générale ou la science de la morale. » (*L'éthique*, Paris, PUF, 1987, p. 3)

Fabre (M.) : « L'éthique n'est pas la morale. Même si la morale, comme norme instituée, devance toujours de fait l'exigence éthique, celle-ci conserve sur celle-là une primauté de droit. Alors que la morale conforme, l'interpellation éthique précède toute mise en forme et arrache le sujet à la fascination des bonnes formes instituées. [...] Elle est plutôt fondatrice du sujet dans son appréhension critique du monde et des morales instituées. Alors que la règle – au sens durkheimien – est au principe des habitudes, des bonnes manières et du conformisme, la loi – au sens lacanien –

passe le sujet dans sa différence avec l'autre : elle fonde son désir et sa parole. » (*Penser la formation*, Paris, PUF, 1994, p. 241)

Durandeaux (J.) : « Le débat éthique concerne les propositions fondatrices du discours et des conduites qui y tiennent, alors que le débat moral concerne les "nécessités" ou les "pseudo-nécessités" induites à tort ou à raison de ces principes fondateurs. » (Cité par Imbert F.) in *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987, p. 7)

De Peretti (A.) : « La morale se définit en termes de normes impératives, de prescriptions, d'interdictions, ce qu'il faut faire ou ne pas faire. L'éthique au contraire suppose un choix personnel difficile et ce choix n'est pas entièrement référentiel par déduction à des normes, à des automatismes. » (André de Peretti, *Éducation et devenir*, 1994, n° 33, pp. 74-80)

■ L'éthique, synonyme d'autonomie de la volonté

Ricœur (P.) : « On entre véritablement en éthique, quand, à l'affirmation pour soi de la liberté, s'ajoute la volonté que la liberté de l'autre soit. Je veux que ta liberté soit. » (*Encyclopédia Universalis*, « Les enjeux », 1985)

Imbert (F.) : « À la perspective morale d'une fabrication d'habitudes qui assure au Moi sa bonne ordonnance et sa conformité, l'éthique substitue la perspective du sujet, de la parole et du désir singuliers. Là où la morale lie, canalise, unifie, l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'existence hors des moules et des empreintes. » (*La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice p. 8)

Legrand (L.) : « Le nœud de la morale apparaît ainsi, comme Kant nous l'a appris, dans la conscience morale, exigence de liberté, de responsabilité, d'universalité, dans un monde empirique où tout est nécessité et conditionnement particulier. Ainsi apparaît l'opposition fondamentale entre l'éthique, c'est-à-dire cette exigence absolue de liberté et de responsabilité qui fonde notre dignité et l'application ici et maintenant de règles morales qui ne peuvent être que contingentes, commandées qu'elles sont par les conditions matérielles, psychologiques et sociales de notre existence particulière (Kant, 1775) (aujourd'hui avec des nuances, Habermas, 1983; Ricœur, 1986; Reboul, 1992). » (« Enseigner la morale aujourd'hui » in *Cahiers Binet-Simon*, Erès, Toulouse, 1993, pp. 125-138)

■ Habermas et l'éthique de la discussion

Russ (J.) : (à propos d'Habermas) « Faisons ici, avec ce penseur, une distinction sémantique importante. Ne confondons pas les questions morales, fruit ultime d'une procédure argumentative universelle [...] et les problèmes proprement éthiques, qui, dans le langage d'Habermas, se rapportent aux choix axiologiques préférentiels de chacun, choix fondamentalement subjectifs. La morale correspond à une perspective universaliste, dépassant les bornes de toute culture donnée, alors que l'éthique, au sens étroit du terme, ne concerne pas entièrement le questionnement rationnel. » (*La pensée éthique contemporaine*, p. 62)

Habermas (J.) : « Au lieu d'imposer à tous les autres une maxime dont je veux qu'elle soit une loi universelle, je dois soumettre ma maxime à tous les autres afin d'examiner par la discussion, sa prétention à l'universalité. Ainsi s'opère un glissement : le centre de gravité ne réside plus dans ce que chacun peut souhaiter faire valoir, sans être contredit, comme étant une loi universelle, mais dans ce que tous peuvent unanimement reconnaître comme une norme universelle. » (*Morale et communication*, Paris, Cerf, 1986, p. 89)

Dans *l'Éthique de la discussion*, Habermas donne pour exemple le divorce et la maltraitance à enfant. Le premier relève de l'éthique, c'est-à-dire d'un choix personnel alors que le second relève de la morale, puisqu'il s'agit d'un problème de portée universelle.

Une recherche raisonnée du bonheur

Obin (J.-P.) : (à propos de Comte-Sponville) « Pour ce philosophe, la morale commande et l'éthique recommande. Avec la première, qui tend à répondre à la réponse "Que dois-je faire?", il convient de faire son devoir. Avec la seconde, qui vise à répondre à la question "Comment vivre?", il s'agit d'une recherche raisonnée du bonheur. La morale, avec ses impératifs catégoriques, tend à séparer le bien du mal et à déterminer notamment des comportements à éviter. L'éthique, quant à elle, permet de distinguer le bon du mauvais et, dans ce registre, on ne stigmatise plus des fautes, mais on reconnaît simplement des erreurs. Si la morale veut être absolue, universelle, valable en toute occasion, et s'appliquer uniformément à tous, l'éthique ne peut être que relative à un individu ou à un groupe, et être appliquée à une situation précise : ce qui est bon pour moi peut ne pas l'être pour un autre, ce qui est bon dans telle situation peut ne pas le rester dans telle autre. On obéit à la morale, avec l'éthique on réfléchit et on raisonne. » (« Pour les professions de l'éducation nationale : morale, éthique ou déontologie? » in *Éducation et Devenir*, n° 33, 1994, pp. 9-12)

Et, Jean-Pierre Obin de donner en exemple à l'éthique : se marier, avoir des enfants, être homosexuel, et en exemple à la morale : le meurtre, le vol ou le racisme.

Maffessoli (M.) : « La morale est universelle, applicable en tous lieux et en tous temps ; l'éthique au contraire est particulière, parfois momentanée, elle fonde une communauté et s'élabore à partir d'un territoire donné, que celui-ci soit réel ou symbolique. » (*Au creux des apparences*, Paris : Plon, 1990, p. 16)

Des définitions proches, cependant, distinction essentielle, Habermas donne primat au juste alors que Comte-Sponville donne primat à une éthique du bonheur, sagesse personnelle, qui en atteignant la désespérance se convertira en béatitude.

ÉTHIQUE ET MORALE, UN VOCABULAIRE PARFOIS TRÈS FLUCTUANT

La morale, une théorie philosophique ?

Lalande, 1991 (sens C) : « Théorie raisonnée du bien et du mal. Éthique, le mot, en ce sens, implique toujours que la théorie dont il s'agit vise à des conséquences normatives. Il ne se dirait pas d'une science objective et descriptive des mœurs, ou même des jugements moraux. »

Grand Robert, 1983 (sens 1) : Science du bien et du mal ; « théorie, généralement conçue sous forme normative de l'action humaine en tant qu'elle est soumise au devoir et a pour but le bien » (Cuvillier). (V. Éthique ; philosophie.) Rem. La différence entre ces emplois et le sens 3° n'étant que « dans le degré de réflexion et le contenu » (Lalande), les doctrines les moins élaborées, les plus intuitives, les plus normatives ou les plus répandues peuvent être considérées aussi bien comme « ensemble de règles » (3°) que comme « théorie raisonnée. » (1°)

Petit Larousse, 1990 : Philo. « Théorie des fins des actions de l'homme. »

L'éthique, un ensemble de règles de conduite ?

Larousse, 1983 (sens 2) : « Ensemble de règles de conduite. »

Le dictionnaire actuel de l'éducation de Legendre (1993) énonce comme première définition « qui respecte une certaine morale » et propose dans la foulée « ensemble de règles et de principes régissant la pratique d'un domaine d'activité. »

« Corps ordonné de règles et de principes moraux » propose le *Dictionnaire encyclopédique de la pédagogie moderne* (1973) ; « Système de principes et de valeurs auquel on soumet et on subordonne les faits et les actions humaines, pour les apprécier et les distinguer » trouve-t-on dans le lexique de l'ouvrage de Médina (J.) et al. *Philosophie* (Magnard, 1993).

Pour Quillet, il s'agit par ailleurs d'un « ensemble des principes moraux qui sont à la base de la conduite de quelqu'un ». Le *Vocabulaire philosophique* de Bordas propose « morale qui s'efforce de dégager les principes d'une vie conforme à la sagesse philosophique. »

Pour Raynal et Rieunier (3), la référence à des normes internes, propres et « personnalisées » relève de l'éthique.

Dans le langage commun, les deux mots sont donc souvent employés indifféremment ou, comme le note Jean-Pierre Obin, entre les deux termes, n'existerait qu'une différence de degré, « l'éthique étant en quelque sorte une morale distinguée, la première étant appréciée chez le médecin, la seconde étant souhaitée chez l'épicurien », Obin (J.-P.), « Pour les professions de l'éducation nationale : morale, éthique ou déontologie ? » in *Éducation et devenir*, 1994, n° 33, p. 9.

3 - R. Raynal, A. Rieunier, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF 1997, p. 132.

Ainsi, même si des distinctions ont été repérées, elles ne font pas l'unanimité. Il n'y a donc pas d'emploi unanimement reconnu de ces mots dont le sens varie en fonction des auteurs qui traitent de ces questions. Jean-Claude Forquin remarque à ce propos que « les définitions de la morale abondent » et parle de « querelle très verbale entre morale et éthique (une distinction très fluctuante à l'intérieur du lexique d'une même langue et difficilement transposable d'une langue à l'autre) », « L'enfant, l'école et la question de l'éducation morale. Approches théoriques et perspectives de recherches », *Revue française de pédagogie*, 1993, n° 102, pp. 69-106.

UNE PRÉFÉRENCE POUR L'ÉTHIQUE ?

Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (Eska-Guérin, 1993), dictionnaire canadien fournit une piste. Il renvoie en effet à la notion de « compétence culturelle » définie par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1989) comme un profil éthique : « Le profil éthique des enfants d'aujourd'hui aurait les traits suivants : 1. l'autonomie dans le choix des règles de conduite (le contexte actuel effaçant la convergence des codes, bien que la télévision impose les modèles dominants) ; 2. la distance et la tolérance grâce à la diversité des points de références ; 3. le désarroi et la confusion dans le monde des valeurs devant une multiplicité de modèles, pouvant conduire à l'anomie, c'est-à-dire à l'incapacité de se fixer des normes de conduite ; 4. l'absence de point de repère, de référentiel nuisant à l'affirmation d'une identité éthique. »

Legrand (L.) : « Si l'on parle aujourd'hui d'éthique et non de morale, c'est peut-être parce que nul n'est aujourd'hui assuré des valeurs à vivre et à affirmer comme régulateurs de la vie quotidienne. » (« Enseigner la morale aujourd'hui ? » in *Revue française de pédagogie*, 1991, n° 97, pp. 53-64)

130

Pour conclure

Si le mot « morale » a un sens reconnu par le plus grand nombre, celui d'un système de normes, l'éthique essaie de se définir entre « mon bonheur » et « l'humain tel que je le perçois ». Entre la recherche raisonnée du bonheur et l'intersubjectivité qui permet d'accéder à l'universalité existe une tension qui fonde toute éthique. Mon rapport à l'autre implique une morale qui échappe aux normes car le sujet se pose dans ses actes, c'est donc une problématique constante et non pas un système de normes défini comme tel. Le vocabulaire est fluctuant et ne peut que le rester car lorsque la morale est posée comme telle, quiconque veut s'en défaire doit effectuer un passage par la définition de son éthique avant toute autre définition d'une morale nouvelle ou différente.

Jacques LAGARRIGUE, Instituteur, Doctorant
Guy LEBE, Conseiller en formation continue, Doctorant

ÉPISTÉMOLOGIE ET SOCIOLOGIE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

FRANÇOISE PEREZ-MANRIQUE*

Résumé

La connaissance de l'enseignement agricole nous a conduite à un questionnement dont l'enjeu est plus général : que pourrait apporter une formation sociologique des enseignants ? Un enseignant, quelle que soit sa discipline, peut-il faire abstraction de données sociologiques relatives à la demande des publics scolaires, légitimant une approche concrète, en terme de résolutions de problème. Or, cette démarche induit de l'interdisciplinarité dont la mise en œuvre se heurte à des obstacles à la fois sociologiques (difficultés ou réticences du corps enseignant) et épistémologiques (choix du savoir à enseigner). Une formation épistémologique suggérerait une transversalité de la logique, abstraite, commune aux disciplines. Alors, l'interdisciplinarité, conçue habituellement autour de la résolution de problèmes pratiques ne devrait-elle fournir l'occasion d'un dépassement de l'opposition méthode/contenus, concret/abstrait ?

131

Abstract

Our knowledge of agricultural schools has led us to a more general reflexion about what a sociological training of teachers could bring. Whatever his subject matter, can a teacher overlook the sociological data related to the pupils' needs which legitimate a concrete approach in terms of problem solving? Yet this approach implies some degree of interdisciplinarity the implementation of which is hindered by obstacles which are both sociological (the teachers' difficulties or reluctance) and epistemological (choice of the knowledge to be taught). An epistemological training would suggest a transverse, abstract logic common to all subject matters. Then, shouldn't interdisciplinarity - which is usually conceived around the solving of practical problems - provide the opportunity of going beyond the opposition between methods and content, concrete and abstract?

* - Françoise Perez-Manrique, ENFA, Toulouse.

Notre implication à l'École nationale de formation agronomique dans la formation initiale des professeurs certifiés ou professeurs de lycée professionnel de l'Enseignement agricole public, nous inspire un questionnement, qui, en raison même des spécificités de ce système, au sein de l'enseignement français, nous semble avoir une portée générale. Rénové depuis 1984, le système de l'enseignement agricole, contribue à nourrir la réflexion (celle de la commission réunie autour de Roger Fauroux notamment) sur ce que pourrait devenir l'enseignement professionnel en France.

Or, l'originalité de cet enseignement réside principalement dans deux de ses aspects : la spécificité liée à l'ancrage très fort de l'établissement dans le milieu local notamment (mais pas seulement) professionnel agricole, et, en liaison avec le souci d'aide à la décision professionnelle, de résolution de problèmes, la volonté de mise en œuvre dans la formation de démarches interdisciplinaires ou pluridisciplinaires. Actuellement, la professionnalisation des professeurs y passe pour ces deux raisons par des phases où interviennent des démarches relevant de l'épistémologie et de la sociologie, sans pourtant que soient toujours clairement identifiées comme telles, ni les approches mises en œuvre, ni leur relation.

Or, semblable pédagogie, préconisée par les uns, (cf. Morin, Fourez, Le Moigne), s'avère fortement décriée par les autres (cf. Finkelkraut). Aujourd'hui, tout un courant de réflexion sociologique et épistémologique, avec des auteurs comme J.-C. Forquin, ou J.-M. Berthelot, semble établir une possible compatibilité entre prise en compte de spécificités socioculturelles des publics et universalité de critères logiques de validité du savoir, au delà des spécificités culturelles ou disciplinaires, suggérant la recherche de voies faisant place au particulier et à l'universel, au concret et à l'abstrait.

132

Quel apport possible de la sociologie, de l'épistémologie, combinée avec la sociologie, dans la formation de tous les enseignants ? C'est ce que nous proposons d'esquisser, dans la continuité de notre observation et de cette problématique, plus en forme de questionnement que de réponses achevées.

Spécificités de l'enseignement agricole

Sous tutelle du ministère de l'Agriculture, l'enseignement agricole se caractérise par un fonctionnement autonome et nombre de spécificités. Depuis la loi de rénovation de 1984, il se définit par quatre missions, de formation initiale et continue, d'expérimentation-recherche, et d'animation, développement du milieu environnant, de coopération internationale. Décentralisation et rénovation pédagogique (redéfinition des filières de formation, des contenus et méthodes de formation et d'évaluation, en fonction d'une analyse des évolutions des métiers en milieu rural) y vont de pair. L'établissement jouit d'une certaine autonomie à la fois sur le plan de sa gestion, de son administration (le président du conseil d'administration n'est pas un fonction-

naire), de même que sur le plan pédagogique. Les missions renvoient à une double finalité d'insertion professionnelle et de formation des futurs acteurs du développement rural, avec des enjeux importants au delà de l'économique, relatifs à la vie de la « cité » de demain (production agricole, mais aussi aménagement du territoire, environnement, modes de vie, culture). L'enjeu, c'est la pérennité d'un milieu rural vivant.

La pédagogie mise en œuvre se voit de fait influencée par l'articulation entre le milieu et l'école. Par exemple, l'on peut considérer que la didactique des disciplines, dans l'enseignement agricole intègre fortement des données sociologiques. Le choix des supports et des méthodes relevant non seulement de l'épistémologie, de la définition dans le cadre d'un découpage disciplinaire d'objectifs de formation et de leur spécification, mais surtout d'une connaissance sociologique du milieu rural, facilite un ancrage sur la vie, les problèmes concrets, jugés propres à susciter la curiosité de jeunes ruraux ou urbains...

Dans l'enseignement agricole aujourd'hui, une partie de la formation des élèves, futurs professionnels, relève de problématiques et de méthodes sociologiques, avec des enjeux socio-politiques et des finalités d'éducation des citoyens acteurs de leur devenir et de celui de leur environnement. Nombre de thématiques spécifiquement sociologiques figurent dans les programmes d'enseignement : notion de culture, d'identité... étude des médias, des productions et des faits culturels, conditions de production et de réception des messages, des œuvres, etc. Tout un pan des programmes a trait aux processus collectifs de décision dans un milieu ou dans une entreprise et à la compréhension des enjeux de ces décisions. Les démarches pédagogiques choisies (observation, enquête, résolution de problèmes techniques, appréciation de l'impact des décisions, dans le cadre d'une pédagogie de l'action, du projet), empruntent aux méthodologies de la sociologie, et requièrent une compréhension sociologique initiale tant de la situation problème choisie par l'enseignant ou l'équipe, que des dynamiques collectives à l'œuvre au sein du groupe de professeurs et d'élèves (faute de quoi les soi-disant « projets » s'avèrent en fait plaqués sur un groupe classe).

133

Le métier de professeur se voit quant à lui redéfini dans son principe, en même temps que les missions des établissements d'enseignement : il requiert désormais des compétences disciplinaires, certes, mais aussi relationnelles et éthiques, compétences en animation et communication, indispensables aussi bien à la relation dans la classe, qu'à la définition du projet d'établissement et sa contribution à la pédagogie et à l'animation du milieu.

Dans cette logique d'adaptation de l'école aux préoccupations des élèves et du milieu, un des aspects les plus marquants de la rénovation à l'œuvre se situe bien dans une logique systémique de résolution de problèmes, une volonté de distanciation et de remise en question de découpages en champs disciplinaires arbitraires,

historiquement datés, avec des programmes, écrits par objectifs, intégrant dans le principe des temps disciplinaires inclus dans des modules pluridisciplinaires, et des temps pluridisciplinaires dont les contenus ne sont pas strictement précisés... Cette tendance correspond à une démarche similaire dans la recherche, où l'approche systémique concerne de plus en plus de champs, et sous-tend tout un courant de réflexion épistémologique (E. Morin, De Rosnay, etc.), particulièrement bien adapté au monde du vivant, thème central des formations au ministère de l'Agriculture.

Certes, à ce jour, il s'agit encore de démarches plutôt pratiques que théorisées par des didacticiens. Tant la démarche pédagogique que le processus de tâtonnement vers cette pédagogie privilégient la pratique, renvoyant implicitement à un postulat épistémologique : la pratique précède la théorie. Une didactique de la pluridisciplinarité s'ébauche dans la formation des enseignants. Elle prend appui sur des travaux d'épistémologie et sciences de l'éducation tels que ceux de Gérard Fourez, ou de Jean Louis Lemoigne. L'axe organisateur, qui place l'action, la décision, la résolution de problèmes au cœur de la démarche interdisciplinaire renvoie à un double postulat, épistémologique (de l'action, de la pratique naît le savoir) et sociologique (le savoir est un construit social, historique, et les élèves ont d'autant plus envie d'y accéder qu'ils en perçoivent les usages sociaux et plus particulièrement professionnels ; l'action est non seulement génératrice de savoir, de savoir-faire, mais elle est de surcroît motivante).

Enseignement de savoirs relevant du champ de la sociologie, participation des professeurs à l'élaboration des programmes, projets d'établissement, adaptation au milieu, aux centres d'intérêt des élèves, pluridisciplinarité et raisonnement systémique justifieraient à elles seules une formation mieux identifiée à l'épistémologie d'une part, à la sociologie de l'autre. Quoique ce type de formation des enseignants ne soit encore guère formalisé, il s'édifie au quotidien, ouvrant des voies de réflexion susceptibles de concerner toute formation de formateurs.

Pour une formation sociologique des professeurs

Indépendamment du cas particulier de l'enseignement agricole, tout professeur devrait, nous semble-t-il, participant immergé dans un système dont il est un des acteurs, avoir tout d'abord une connaissance suffisante du système et de son contexte, pour être en mesure d'apprécier, c'est-à-dire d'une certaine façon d'évaluer lui-même, de conférer un sens aux finalités, enjeux, stratégies d'acteurs, à l'œuvre dans l'organisation dont il participe, ainsi qu'à sa propre action au sein de cette organisation... Il s'agit bien là de compétences sociologiques qui mériteraient une formation. Repérer les stratégies dans une organisation, procéder à une analyse institutionnelle, identifier les logiques à l'œuvre dans un milieu et leurs enjeux, être informé sur les politiques éducatives, leur histoire, repérer les effets du contexte dans sa classe, dans son lycée, repérer les logiques propres à l'établissement dans lequel

on enseigne, construire collectivement une démarche consciente et volontaire, énoncer les objectifs d'utilité sociale pour le milieu de cette démarche renvoient à autant de compétences sociologiques. À l'heure où la société aspire à avoir des enseignants motivés, sans doute semblable formation serait-elle de nature à permettre la compréhension globale, seul remède à l'émiettement du temps, des tâches... et du même coup à l'effritement du sens.

Tout enseignant fait de la sociologie, intuitivement. Comment mettre en œuvre un enseignement centré sur les élèves si on ne sait pas qui ils sont, si l'on ne tient pas compte des enjeux qui secouent le quartier... le milieu... l'école... ? Quoi de plus sociologique, quoi de plus culturel que la communication, même interpersonnelle, dans la classe (cf. Régine Sirota) ? L'influence qu'exerce le professeur en matière d'évaluation et d'orientation des élèves mériterait également d'être aussi maîtrisée que possible du point de vue de la conscience des enjeux sociétaux (cf. Jean-Michel Berthelot).

Ces aspects du métier d'enseignant ne mériteraient-ils pas une formation voulue, construite, et non pas seulement informelle ? Les formations en communication généralement proposées écartent souvent la prise en compte des modalités collectives, les conséquences sociologiques des processus de communication, s'inspirent des formations proposées dans les entreprises, où l'objectif visé, celui de la performance sans faille pour une rentabilité maxima, n'a sans doute que peu de rapport avec l'objectif d'évaluation de ses marges d'autonomie et de sa responsabilité... Or, entre la sociologie spontanée et la recherche sociologique, il y a sans doute à peu près la même différence qu'entre la compétence de la personne qui parle sa langue maternelle et celle du linguiste... À cet égard, la formation de professeurs reproduit un fonctionnement bien identifié dans le système scolaire... où l'implicite ne permet l'apprentissage qu'à ceux qui, d'une certaine façon, savent déjà.

Les objections à une formation sociologique des enseignants sont diverses. Il se peut qu'une sociologie très globale et déterministe ait éloigné le pédagogue, plus intéressé par ses possibilités d'agir que par les déterminations pesant inexorablement sur lui. Il se peut qu'apportant plus de remises en question que de savoir-faire pratique, elle n'apparaisse déconnectée des préoccupations de professionnalisation. Si les professeurs stagiaires se révèlent plus demandeurs d'outils, de savoir-faire... quoi de moins surprenant ? Ne réagissent-ils pas, en situation de formation, comme bon nombre d'élèves qu'ils auront à former à leur tour..., et qui aux enseignements généraux préfèrent des démarches concrètes. Il ne saurait suffire de décider de l'introduction de la sociologie dans la formation des enseignants, il faudrait encore en définir les modalités pédagogiques.

La sociologie apporte plus de remises en question que de savoir-faire pédagogique pratique. Le rôle de l'école dans la société... son rôle explicite... son fonctionnement de fait... la finalité des programmes qu'il enseigne, le sens qu'ils ont dans le système

où il est, l'interprétation qu'il en fait ou les finalités qu'il fixe lui-même à son enseignement, la représentation de son rôle, des élèves, la conscience des facteurs déterminant des représentations sociales du prof, de l'élève, la connaissance des conclusions des recherches effectuées dans ces domaines... Le rôle joué par le professeur dans sa classe, quelles que soient ses intentions explicites, les modèles de relations sociales qu'il instaure parfois sans s'en rendre compte, en fonction de sa propre trajectoire, de ses préoccupations personnelles, de tout ce qui le fait devenir, modèles de socialisation communiqués aux élèves, les valeurs tacitement impartées par l'enseignant dans la classe, à travers son système de relation, et son système d'évaluation (ce qu'il valorise, ce qu'il oublie, ou n'entend pas, ce qu'il dévalorise ou réprime, en termes non seulement d'apprentissage spécialisé, mais aussi de comportement social...) tels sont des domaines où la sociologie a des analyses à apporter, une compréhension des faits propres à permettre de conscientiser les pratiques pour aller vers des pratiques voulues, choisies sciemment, dans la classe... La méthode et le type de relation qu'il instaure dans la classe entre lui et les élèves, entre les élèves eux-mêmes sont pour eux un apprentissage de la socialisation... le seul qui ne soit pas réfléchi... (L'on sait par exemple aujourd'hui que la norme scolaire est paradoxale, que l'excès de conformité à la norme scolaire pourtant explicitement requise par les enseignants n'est pas le meilleur facteur de réussite, du point de vue même de l'institution scolaire, des enseignants évaluateurs, et que l'école éduque ainsi indirectement davantage à la stratégie qu'à la loyauté!).

Les sciences de l'éducation mettent en évidence tout l'intérêt pédagogique de la variation didactique (Marc Bru), et de ce point de vue aussi la sociologie facilite la remise en question des modèles les plus prégnants parce que les plus répandus à ce jour, la conscience de choix relatifs à des enjeux qui, pour n'être ni exprimés ni vécus consciemment, ne sont pas assumés comme des choix, mais comme la reproduction de pratiques habituelles et évidentes...

136

L'un des obstacles majeurs à l'introduction du questionnement sociologique réside sans doute dans une épistémologie pragmatique, centrée sur le souci d'utilité pour l'action, de professionnalisation, la résolution de problèmes concrets qui, nous l'avons vu, génère pourtant de l'innovation avec la pluri ou l'interdisciplinarité. Sans doute conviendrait-il à un enseignant débutant de s'interroger sur ce qui fait la compétence et l'efficacité d'un enseignant... La sociologie, même si elle n'apporte pas de méthodologie pratique, contribue à répondre à cette question, montrant par exemple le poids de l'habitus, de la formation personnelle (dont elle participe) vis-à-vis de la pratique professionnelle.

À notre point de vue, il est tout à fait essentiel qu'un enseignant se pose des questions pour donner un sens dynamique à son action, se situer dans une globalité tout en contribuant à la faire évoluer. C'est le doute, le questionnement, qui peut faire naître l'interprétation personnelle, l'élaboration de réponses propres à chacun, c'est-à-dire, étymologiquement, l'appropriation, préservant ainsi lors de la mise en œuvre

d'un programme, ou dans l'exercice d'une fonction sociale, le sentiment d'être cause, et non pas « conséquence exécutive », d'être sujet, et non pas objet. Ce sont d'ailleurs les avancées d'une sociologie compréhensive, qui réhabilite l'individu dans le groupe, l'acteur dans le système, l'agir communicationnel, qui nous conduisent à cette réflexion, confortée par les travaux de la psychologie sociale sur le projet et l'appropriation d'innovation.

Sans doute l'introduction de la sociologie dans la formation des professeurs aurait-elle pour intérêt majeur non seulement d'enrichir leur information sur leur propre métier, mais aussi de balayer quelques évidences, créant ainsi du trouble, et le désir « d'ailleurs » et de « plus loin », la curiosité indispensable à une dynamique d'apprentissage... Comment un enseignant pourrait-il transmettre la plus importante des choses à ses élèves, l'envie d'apprendre, de se former, de se construire, et de définir lui-même son devenir, le plaisir d'explorer du nouveau, si lui-même, dans sa propre formation, n'expérimente pas cette démarche qui conduit du doute à la frustration, au désir, et à l'invention de soi-même et du monde? Dans la formation des professeurs comme des élèves, cette sociologie critique offrirait un fondement à l'éducation éthique visée à travers les programmes, permettant d'éviter un verbiage moralisateur.

Peut-il y avoir didactique des disciplines sans prise en compte de données sociologiques ?

Enseigner, c'est se situer comme médiateur de savoir par rapport à l'élève. Cette médiation requiert une reconstruction dans la classe d'un savoir qui est l'aboutissement d'un processus historique et social, comme le met en évidence la sociologie de la connaissance, avec des travaux comme ceux de J.-M. Berthelot. À ce titre, la didactique des disciplines effectue un travail simultanément épistémologique et sociologique. La médiation de ce savoir peut enfin rencontrer des difficultés..., incompréhension, représentations ou conceptions erronées, difficiles à identifier, d'abord, à dépasser, ensuite. La reconstruction du savoir en didactique intègre par voie de conséquence les données de la psychologie génétique de l'intelligence.

Mais on sait aujourd'hui très schématiquement que le psychologique et le social sont en interaction constante. La difficulté intellectuelle ou affective d'apprendre, le manque de motivation, manque d'intérêt ou de désir d'apprendre, ce que les professeurs identifient comme situation d'échec scolaire, ou le choix de certaines stratégies vis-à-vis de l'institution scolaire ont des explications sociologiques (cf. F. Dubet). De ce fait, toute didactique pratique en référence à des élèves vivants et non théoriques intègre nécessairement une dimension de l'affectif, de l'irrationnel, du micro et du macrosocial.

La didactique des disciplines se situe au carrefour de différents domaines de recherche : épistémologie, psychologie cognitive... mais aussi psychologie sociale et sociologie. En ce qui concerne la sociologie de l'éducation, sans doute peut-on imaginer un champ d'investigation encore trop peu exploré à notre connaissance aujourd'hui, dans la continuité des travaux de P. Bourdieu sur l'habitus : une sociologie des processus d'apprentissage. Les psychologues, partant des acquis de la sociologie, et du fait démontré que l'école évalue la maîtrise de méthodes de travail qu'elle n'enseigne jamais, du moins de façon explicite, s'intéressent aux processus d'apprentissage ; ils savent qu'une des manières de rendre plus performants ces processus, c'est des les connaître... « connais toi toi-même ». Notons au passage que demander à l'élève de se questionner sur sa méthode de travail, de la verbaliser, c'est lui demander un travail de distanciation épistémologique, et pas seulement une introspection psychologique. Être conscient de comment j'apprends est une manière de pouvoir modifier cette méthode... Le « comment j'apprends » de l'élève est un objet complexe, où se mêlent des aspects cognitifs et affectifs, dont la prise en compte relève bien de compétences psychologiques et relationnelles ou psychosociales de l'enseignant.

Dans cette question, il y a aussi des aspects sociologiques ; la sociologie analyse des causes sociales de l'échec scolaire ; au-delà de grandes déterminations elle peut scruter plus finement comment j'apprends en reproduisant des modes de raisonnement qui m'impregnent ailleurs qu'à l'école, dans la famille, le milieu, les médias... Qui est le bon élève ; où apprend-il à organiser son apprentissage ? La définition sociologique de la performance scolaire, l'analyse du rapport de l'élève à l'école et aux méthodologies qui lui sont proposées sont des réponses que la sociologie d'aujourd'hui commence à apparter. Ainsi, sans doute, des travaux comme ceux de F. Dubet sur le projet sont-ils propres à permettre d'affiner ce type de pratique pédagogique, en fonction des élèves à qui on s'adresse. Toute méthodologie est sans doute à évaluer à l'aune de la sociologie... Que valent en pédagogie l'induction, l'observation, l'analogie, l'image etc., à chaque fois la question est double, mettant en jeu la valeur par rapport à une démarche scientifique de construction d'un savoir (cf. Bachelard), et par rapport aux stratégies et aux préoccupations d'un public donné dont il faut bien tenir compte ! Du point de vue de l'apprentissage de l'élève, on voit donc comment sont imbriquées une réflexion épistémologique, psychologique et sociologique.

Les pratiques épistémologiques des enseignants et leurs conceptions seraient aussi intéressantes à analyser et à rendre conscientes... par exemple, l'enseignant qui évalue, dégage des critères d'évaluation. Ce faisant il définit une norme du savoir et de la méthode... Quels sont les facteurs qui interviennent dans la définition de cette norme ? Les caractères objectifs du savoir élaboré ? L'état actuel de ces savoirs ? Son appréciation personnelle de ce qui est fondamental ou universel (la rigueur, par exemple) survivra-t-elle aux renversements épistémologiques suivant lesquels tout savoir progresse, dans la valeur de ce qu'il prétend enseigner ? Qu'est-ce qui fait

que tel professeur de mathématiques préfère valoriser une méthode de raisonnement plutôt qu'un résultat exact? Quelles conditions sociales, quelle stratégie personnelle, quels enjeux le conduisent à effectuer plutôt tel choix que tel autre?

L'épistémologie des didacticiens des disciplines, nécessaire, est-elle suffisante?

Quel que soit le système d'enseignement considéré, la médiation de savoir requiert donc un travail préparatoire qui relève du champ de la didactique, avec mise en parallèle des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage et d'un travail de découpage, de reconstruction compte tenu des processus cognitifs mis en évidence par la psychologie, la psychosociale, la sociologie. Il s'agit d'un découpage non pas de la réalité, mais de l'état actuel de la connaissance scientifique, porteur de l'histoire de son élaboration. La plupart du temps, nous retrouvons à l'école les distinctions disciplinaires communément admises dans la cité scientifique à un temps T, héritage de l'histoire à la fois de la communauté scientifique et des progrès de la « recherche » ou de la construction du savoir...

Sans doute un travail important consiste-t-il bien, d'abord, à s'interroger sur la pertinence des découpages disciplinaires et la manière dont ils se sont élaborés, au fur et à mesure de la construction de savoir, ou d'une représentation du monde, par la cité scientifique. ; Bachelard nous a enseigné l'importance du travail spécialisé sur un objet scientifique précis, délimité... mais un objet scientifique est-il un objet disciplinaire?... Si l'on remet en question la pertinence d'un découpage disciplinaire, comme héritage historique d'une institution datée, une autre question se pose alors... du statut de la spécialisation... La science n'a progressé, au fil des siècles qu'en se spécialisant, et en construisant des objets nouveaux. Elle a aussi progressé en important dans un champ spécialisé des hypothèses, des méthodologies propres à d'autres disciplines... dans une alternance de temps disciplinaires et de temps de synthèse, de dépassement des frontières disciplinaires, théoriques... dans une alternance du logique et de l'imaginaire, de l'intuitif.

La réflexion déjà menée par les épistémologues fonde la légitimité d'une démarche interdisciplinaire ou pluridisciplinaire dans l'enseignement comme dans la recherche. (Nous ne nous appesantirons pas sur la légitimité d'un parallélisme entre enseignement et recherche, que nous considérerons ici comme démontré. Ce parallélisme nous est évidemment permis par le travail de Piaget, épistémologue et psychologue, qui a posé la question de la généalogie du savoir dans l'ontogenèse et la phylogenèse. Mais des travaux de la psychologie sociale, comme ceux de Huberman, mettent aussi bien en évidence aujourd'hui le parallélisme entre apprentissage collectif et processus de recherche, recherche-action en particulier. Dans *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard avait lui aussi montré comment la recherche la plus fondamentale est en fait un apprentissage par le chercheur).

Dès lors, ne pourrait-on définir à côté de la didactique des disciplines, telle qu'elle existe aujourd'hui, des moments de didactique de la pluridisciplinarité? Cette didactique ne pourrait-elle pas faire partie de formations des enseignants transversales aux disciplines? En arrière plan de cette question, l'on perçoit les enjeux sociaux qui agitent les instituts de formation d'enseignants : quelle place, quel statut, pour les enseignements transversaux de psychopédagogie? Comment ces enseignements transversaux peuvent-ils s'articuler avec les formations disciplinaires? Faut-il y introduire de la sociologie? Où se situe la clé de voûte de la formation des enseignants?... Une nouvelle fois, les enjeux sont simultanément épistémologiques et sociaux.

Vers une didactique pluridisciplinaire...

La question comment enseigner, comment former, quel travail épistémologique pourrait fonder une didactique de la pluridisciplinarité, nous renvoie à une autre question plus fondamentale : qu'est-ce qu'on enseigne? est-ce légitime? À ces questions, deux types de réflexion peuvent permettre d'ébaucher des réponses, l'une épistémologique, l'autre psychologique et sociologique... La première consisterait à définir ce qu'il est fondamental d'apprendre parce que c'est la clé de l'accès à toutes les formes de savoir... La seconde permettrait d'effectuer des choix de supports et de méthodes en fonction du degré de maturité intellectuelle des élèves, par exemple, de leur motivation, de leurs centres d'intérêt.

140

La réflexion épistémologique nous conduit à problématiser les choix des contenus même de l'enseignement. La plupart des maîtres conçoivent peut-être aujourd'hui leur champ disciplinaire comme un donné intemporel défini par des programmes... Certains, qui sont sur des champs nouveaux (l'environnement, l'éducation socio-culturelle, l'écologie, etc.), caractérisés par la complexité, la nouveauté de l'objet, problématisent la pertinence des découpages disciplinaires, et s'interrogent sur la nature des contenus à enseigner : peut-être, dans ces cas, le contenu s'avère-t-il d'abord méthodologique? Cependant, la question concerne tout enseignant, y compris celui qui a en charge les disciplines les plus traditionnelles, les mieux délimitées. N'enseigne-t-il pas toujours un savoir qui de toutes façons n'est pas clos, est en devenir? Un savoir très relatif aux formes *a priori* de notre sensibilité, aux structures de notre pensée qui progressent en le construisant? Quoi enseigner? Les conclusions provisoires? La démarche qui a permis de les construire? Est-ce que cette démarche, une méthode de raisonnement, est un contenu? Est-ce que l'on peut enseigner un raisonnement sans contenu?

Ces questions, difficiles à poser parce qu'elles remettent en cause la place de chacun dans le système, son identité, à travers sa discipline, ne sont que rarement formulées... parce que l'on a généralement résolu le problème par des pratiques qui s'appuient sur des convictions, dans ces domaines... mais lorsqu'il y a problémati-

sation, c'est en principe la dernière question qui est posée, et généralement plutôt par des personnes responsables de formation d'enseignants... où chargés de produire des orientations. Un inspecteur pédagogique, soucieux de voir sa discipline reconnue, nous a souvent expliqué comment elle le sera quand elle aura des contenus précis... (La discipline en question, récente, porte en effet sur les champs de l'animation, de la culture, de la communication, domaines complexes où il s'agit bien d'éducation, d'acquisition de savoir-faire ou de savoir-être, plutôt que de savoir universitaire sans implication au quotidien). Plusieurs fois, il nous a fait observer que l'on ne pouvait pas définir une discipline uniquement par des apports transversaux... ce en quoi il avait probablement raison. Une autre collègue nous faisait récemment observer qu'en matière d'aménagement, on sait procéder à une étude de cas... mais on ne sait pas définir des contenus de formation... Il y a des enseignants qui ne se demandent plus quoi enseigner, parce qu'ils ont le sentiment que les réponses à cette question leur sont données, et d'autres qui ne savent pas quoi enseigner, parce qu'ils sont sur des champs nouveaux, mouvants, ce qui est source d'anomie... Mais au fond, peu d'enseignants remettent véritablement en question la nécessité d'avoir des « contenus » à enseigner... contenus étant le plus souvent assimilés à un savoir déclaratif. Certains enseignants savent mettre en place des situations d'apprentissage correspondant à une approche systémique, à des savoir-faire. Cela ne les empêche pas de se demander ce que savent les élèves, au bout du compte. La pluridisciplinarité ne fait pas consensus, non plus que la transversalité de méthodologies. Dans la formation des enseignants, le même type d'enjeux sont à l'œuvre, derrière la mise en cause d'enseignements transversaux donc théoriques, méthodologiques, et leur degré d'articulation avec les préoccupations disciplinaires et pratiques.

Ce que nous proposons ici, c'est de tenter de dépasser ce type d'oppositions. Rien n'empêche aucun enseignant de donner les références théoriques, ou ses sources, à l'occasion d'un travail pratique ou pluridisciplinaire visant à des acquisitions de savoir-faire ou de savoir-être... Ne nous dissimulons pas que dans la mise en œuvre ou la non mise en œuvre de pluridisciplinarité interviennent de véritables difficultés, liées à un traitement épistémologique plus intuitif que distinctement formulé des questions que nous venons de nous poser... Interviennent également des logiques sociales, enjeux et stratégies d'acteurs, dans le système, ce qui contribue encore à brouiller davantage les cartes... Pour aller plus loin dans la recherche entreprise, sans doute convient-il de donner aux enseignants les moyens de distinguer ce qui est d'ordre social et ce qui est d'ordre épistémologique...

Sans doute là la démarche sociologique est-elle la plus appropriée pour vérifier et expliquer une telle hiérarchie dans les mentalités entre savoir abstrait, savoir déclaratif ou procédural, et savoir-faire pratique... hiérarchie que l'on retrouve socialement entre enseignement classique et enseignement technique ou professionnel, entre culture cultivée et ethnoculture, entre science et technique, art et artisanat etc. Sans doute aussi faut-il chercher l'origine de semblables hiérarchies dans l'histoire de la

philosophie... dans les survivances de conceptions de l'homme, des valeurs attachées à l'humanisme classique... conceptions que l'histoire des découvertes scientifiques contribue à battre en brèche.

Quoiqu'il en soit, ainsi posée, la question de la recevabilité du raisonnement comme contenu de formation, ou celle d'un raisonnement pur, d'une interdisciplinarité pure, d'une méthodologie pédagogique pure, isolée de contenus disciplinaires, ou bien celle des contenus d'une formation à l'action, au delà de l'approche systémique, peut être considérée comme obsolète... Le simple fait de séparer, ou de mettre en concurrence les diverses modalités du savoir renvoie à une conception morcelée de l'homme, dualiste... La psychologie génétique a précisément montré comment c'est dans l'action, à travers une approche sensori-motrice que se construit l'abstraction, le raisonnement, le savoir... Ainsi formulée, la question des contenus de l'enseignement paraît d'autant plus désuète que la philosophie a depuis longtemps dépassé le cogito cartésien révolutionnaire en son temps, certes, parce qu'il restituait au sujet sa place et son rôle par rapport à la connaissance du monde, mais fondamentalement spiritualiste, et aujourd'hui surmonté par un humanisme capable de prendre en compte l'ensemble des potentialités humaines, matérielles, biologiques, et non seulement intellectuelles ou spirituelles. La linguistique a de son côté parfaitement démontré le lien entre le message et son expression; peut-on imaginer un savoir déclaratif sans procédure? Des objets de connaissance sans raisonnement? Toute connaissance n'est-elle pas une interprétation construite par du raisonnement? Nous préférons donc formuler différemment la question des objectifs et contenus de l'enseignement et de l'apprentissage : est-il possible de progresser dans l'un de ces domaines (savoir déclaratif, procédural, savoir-faire, savoir-être) indépendamment de chacun des autres? Le champ de connaissance abardé a-t-il une valeur en soi? Au contraire prend-il dans le contexte particulier de l'école une valeur pédagogique en tant que support pour un apprentissage de méthodologies et de raisonnements transversaux? N'y a-t-il pas des raisonnements qui traversent différentes disciplines?

142

À cet ensemble d'interrogations répondent, nous semble-t-il, divers arguments. La découverte de l'abstraction chez l'enfant telle que la découvre Piaget ne concerne pas une discipline particulière, mais le raisonnement en général... Les travaux des logiciens tendent à mettre en évidence les règles du raisonnement juste en général, indépendamment de tout contenu sémantique... Ce qui nous conforte dans l'intuition que la question est mal posée, et mérite d'être retournée de la façon suivante : existe-t-il des démarches complètement spécifiques à certains champs disciplinaires? Les logiques propres aux différentes disciplines ne sont-elles pas rapportables en terme ultime aux règles fondamentales de la logique? La logique propose-t-elle un modèle universel... qui renverrait alors à ce qu'il peut y avoir d'universel dans tout raisonnement particulier, et même individuel? L'on peut penser que chaque discipline scientifique utilise le modèle hypothético-déductif, même en débordant ce modèle. Ainsi, chaque étape du raisonnement en sciences expérimentales utilise le modèle hypothético-déductif... et l'induction elle-même n'est qu'un cas particulier de déduction,

une déduction qui n'étant pas tautologique, demande vérification. Dès lors, ces méthodes de raisonnement fondamentales, clé de l'accès aux savoirs les plus divers pourraient représenter le principal « contenu » de la pluridisciplinarité, sachant que l'objet pluridisciplinaire choisi pourrait l'être surtout en fonction des paramètres sociologiques et psychologiques qui interviennent dans la motivation des élèves.

Pourquoi ? Pourquoi le professeur va-t-il enseigner tel « contenu », pourquoi l'élève aura-t-il le désir de l'apprendre, pourquoi éprouvera-t-il de l'intérêt pour ce savoir ? S'agit-il de transmettre le maximum de savoir aujourd'hui admis par la cité scientifique ? La question est-elle quantitative ?... L'enjeu de l'enseignement est-il l'accès à des connaissances déclaratives, procédures, à des savoir-faire, à des savoir-être ? S'agit-il prioritairement de former des érudits, ou de participer à un processus de structuration d'une identité personnelle et sociale, à travers l'apprentissage sur une multiplicité de sujets aussi variés que possible, de démarches de raisonnement indissociables des objets sur lesquels porte le raisonnement, démarches qui participent de la socialisation, de ce qu'il est convenu de nommer éducation, plutôt que de l'instruction ? L'apprentissage du raisonnement logique, ainsi conçu viserait en effet davantage une construction de la personne, du sujet capable de connaître, qu'une instruction... En arrière plan, sans doute un postulat humaniste... savoir apprendre est la clé de l'autonomie, de l'apprentissage de toute connaissance désirée, la clé d'une liberté et d'une potentielle infinitude... tandis que l'instruction connote un savoir identifié, circonscrit, quantitatif, presque, et renvoie l'homme à de la finitude.

Ce que l'épistémologie nous conduit à avancer, la sociologie nous en confirme le bon sens, en particulier si l'on prend comme enjeu majeur de l'école la construction d'identité personnelle et d'insertion professionnelle et sociale, ou de socialisation, ce qui va de pair. Considérons que la démocratisation de l'école y pousse toute une population d'élèves certes motivés par l'acquisition d'un diplôme qui leur permettra de gagner leur vie, mais pour lesquels l'école devient du coup un passage socialement obligé, ce qui ne signifie nullement la moindre curiosité pour les activités proposées. La sociologie nous montre aujourd'hui ce phénomène et comment le savoir est aussi un enjeu social, conférant des droits... accès aux examens qui représentent autant de rites initiatiques dans notre société, accès à l'exercice de certains droits, au travail par exemple, accès à des pouvoirs. Si, parallèlement à une réflexion épistémologique, l'on prend en compte des données sociologiques (manque de motivation pour le savoir abstrait d'un grand nombre d'élèves, par exemple) et si l'on cherche à comprendre les logiques des populations jeunes, il se peut que l'on soit amené à définir d'abord des stratégies pédagogiques (lien avec le milieu, avec la vie, activités, sorties, voyages), avant même de définir les compétences et la nature des savoirs mis en jeu)...ce qui va à l'encontre de toute rationalité scolastique !

Si l'on admet ces faits, la définition des contenus de formation ne suppose-t-elle pas alors une remise en question beaucoup plus radicale des découpages disciplinaires hérités du passé, et toute une démarche d'élaboration des programmes d'abord,

d'enseignement ensuite, partant plutôt des actions à mener pour remonter aux concepts ou phénomènes que l'on va enseigner, en faire le tour et décider alors seulement les différents aspects sous lesquels ils peuvent être envisagés... il se peut alors que l'on ne retombe pas exactement sur le découpage disciplinaire initial. Il se peut que l'on parvienne à définir les concepts communs à diverses disciplines, les modes de raisonnement, d'approche des phénomènes ou de construction des concepts; définir les recoupements des champs disciplinaires suivant un raisonnement récurrent, qui partirait de l'état actuel de ces méthodologies, concepts et de ces phénomènes pour en chercher les occurrences dans divers champs scientifiques; identifier les différences... tel serait le travail épistémologique entrepris et à poursuivre pour arriver à un découpage didactique voulu, et non hérité des logiques sociales à l'œuvre dans la construction du savoir. La formation épistémologique des professeurs, pourrait alors consister à retrouver le processus comparatif allant d'un phénomène ou d'un concept à la multiplicité des champs pour retrouver l'unité du raisonnement sur cet objet. Une démarche ainsi construite conduirait inmanquablement des élèves aussi à une réflexion épistémologique.

Dans cette perspective, une pratique de l'épistémologie ferait-elle inmanquablement partie de chaque programme d'enseignement, relative à la fois au processus d'apprentissage, ou à la relation au savoir, comme nous l'avons vu auparavant, et aux aspects transversaux de la construction de connaissance. Que penser d'un enseignement qui ne donnerait pas les clés de sa construction et de sa remise en question? Ce serait un dogme, plus proche du religieux que du scientifique. Ce qui est vrai pour les élèves l'est *a fortiori* pour les professeurs. Quand ils font de la didactique, ils font de l'épistémologie, mais un enseignement d'épistémologie générale permettrait de s'interroger sur d'autres objets scientifiques que les siens, et de se questionner sur la validité du savoir, son articulation sur d'autres savoirs, à partir de ses implications dans la vie, ses implications dans d'autres domaines du savoir, les enjeux sociaux de ces savoirs institués, la valeur à la fois culturelle et tendant vers l'idéal d'universalité du savoir. Concernant les élèves, et *a fortiori* les professeurs, une telle formation épistémologique, ancrée sur la vie, le réel, remplirait une bonne part du contrat d'éducation du citoyen que se fixe l'école en France.

L'on nous objectera alors que la démarche proposée, du concret à l'abstrait, du complexe au simple, de la vie à la théorie, du pluridisciplinaire à la spécialisation, du transversal au disciplinaire, campe le portrait du sous-produit culturel ou de la pseudo formation pour populations culturellement défavorisées... Pourtant, même pour les bons élèves des classes où sont réunies les élites scolaires... la sociologie ne met-elle pas en évidence l'échec fondamental d'une institution scolaire qui n'est performante que dans la sélection... puisqu'elle ne sélectionne que ceux qui savent déjà... on acquiert ailleurs qu'à l'école les méthodologies nécessaires à l'apprentissage du savoir qu'elle sacralise, méthodologies qu'elle évalue sans jamais les enseigner. C'est donc dans l'informel d'un quotidien riche d'expériences culturelles multiples que le bon élève devient un bon élève... et il acquiert effectivement dans la vie

des compétences transversales aux disciplines, compétences linguistiques, compétences susceptibles de lui permettre d'effectuer sans difficulté, parfois même sans véritable conscience, les opérations mentales nécessaires à la symbolisation, l'analyse, la synthèse, l'argumentation, le jugement. Pour lui, comme pour l'élève en échec scolaire, il s'agit bien de construire son identité personnelle et sociale... Si l'école n'assure pas cette fonction, l'inégalité est d'autant plus injuste qu'elle conduit à des degrés d'accès à soi-même... degrés d'accès à des processus de définition de soi-même, de subjectivation, d'individuation en même temps que de socialisation. Ce n'est pas seulement la réussite sociale qui est en jeu, mais l'accès à des degrés d'humanisation et d'individuation différents.

Faut-il instruire ou éduquer? L'école doit-elle éduquer... oui. Et accéder à l'abstraction, au raisonnement logique, cela fait partie d'une éducation alliant épistémologie et éducation du citoyen. La trajectoire n'est sans doute pas la même pour tous... pour certains, l'école n'a pas prioritairement ce rôle. Pour d'autres, elle est le seul lieu possible de cette découverte. Peut-être le passage par l'interdisciplinarité autour de la résolution de problèmes, suggéré par la prise en compte de la réalité sociale des publics scolarisés, peut-il offrir un tremplin vers l'apprentissage de l'abstraction et du raisonnement logique? Là aussi, la réponse de la sociologie se double d'un argument émanant de l'histoire des sciences : de l'image à l'idée... il y a rupture, mais l'image précède l'idée... de l'alchimie à la physique contemporaine, Bachelard l'a montré, il y a saut qualitatif, rupture... La pratique joue un rôle fondamental, et l'alchimie est au savoir scientifique ce que le cri primitif est à la linguistique... Le physicien qui d'aventure oublierait la fonction poétique dans l'approche du monde s'amputerait sans aucun doute d'une dimension de la connaissance, tout comme l'enfant qui, apprenant à parler ne saurait plus crier, pleurer ou rire et manifester l'émotionnel, serait un malade.

145

La pluridisciplinarité est aussi un phénomène sociologique, aboutissement de logiques sociales. La difficulté d'en définir le sens et les méthodes relève sans doute au moins autant de logiques sociales que d'une épistémologie consciente. La pluridisciplinarité inquiète... elle engendre de la perte de sens, de la remise en question des disciplines, du référent culturel commun au corps enseignant... elle ne peut pas se poursuivre contre les professeurs... une rénovation devrait prendre en compte les logiques sociales qu'elle a engendrées... Là encore c'est dans la psychologie sociale, dans la sociologie que la compréhension du problème peut conduire vers des solutions... Que faire pour que les enseignants ne se sentent pas dépossédés, ni contraints à du détournement pour conserver l'intégrité de leur estime d'eux-mêmes? Que faire pour les conduire à innover, à prendre goût à des remises en question épistémologiques perturbantes quand ils découvrent un métier où leur principal référent demeure vraisemblablement leur propre vécu de l'école? Que faire aussi pour qu'ils ne soient pas les simples exécutants d'un programme qui leur enjoint quoi enseigner... Qui doit écrire les programmes? (pourquoi pas les enseignants eux-mêmes, comme dans l'enseignement agricole?) Comment les écrire? Ne faudrait-il

pas faire en sorte de laisser un champ à l'interprétation... et que d'une certaine manière un professeur puisse se sentir cause, responsable de son programme? Quelle co-construction du réel est-elle à l'œuvre dans nos systèmes d'enseignement?

Conclusion

Dans la pédagogie, il y a de l'épistémologie... et on ne peut pas l'isoler d'enjeux sociologiques et psychologiques... La didactique ne peut ignorer ces enjeux. Sans doute une partie du travail reste-t-il à effectuer en sociologie, notamment dans le domaine des processus d'apprentissage et de la relation des enseignants au savoir. Une meilleure prise en compte des travaux de sociologie de l'éducation conduirait immanquablement à introduire de l'épistémologie et de la sociologie dans la formation des élèves et des professeurs, en définissant d'autres méthodes d'approche, à conjuguer avec celles de la logique, de la psychologie cognitive ou de la didactique des disciplines... Sans doute du point de vue de la rigueur strictement épistémologique, ces méthodes d'abord pluridisciplinaires, centrées sur une action aussi proche que possible des préoccupations des élèves seraient-elles finalement satisfaisantes. L'apprentissage du raisonnement, de la méthodologie, comme clé de voûte de la formation des professeurs et des élèves, c'est une évidence que Montaigne énonçait déjà... Pourtant, que de bouleversements, de redistribution des rôles au sein de l'institution scolaire, que de dispositifs à inventer encore... Épistémologie et sociologie, fondatrices de sens, susceptibles d'ouvrir un espace critique de réflexion, peuvent conférer aux professeurs un degré de conscience de leurs choix, c'est-à-dire de leur liberté, dans la relation au savoir, aux élèves, à l'institution.

BIBLIOGRAPHIE

- CHARTIER D., LERBET G. (coordination) (1993). – *La formation par production de savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- BACHELARD G. (1937). – *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard.
- BACHELARD G. (1940). – *La philosophie du non*, Paris, PUF.
- BACHELARD G. (1938). – *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- BATAILLE M. (1988). – *Les processus d'innovation en éducation*. Cours, Université Toulouse Mirail.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1970). – *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- BERTHELOT J.-M. (1990). – *L'intelligence du social*, Paris, PUF.
- BERTHELOT J.-M. (1993). – *École, orientation société*, Paris, PUF.

- BERTHELOT J.-M. (1996). – *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF.
- COULON A (1990). – *Le métier d'étudiant. Approches ethnométhodologiques et institutionnelles de l'entrée dans la vie universitaire*, thèse de doctorat d'État, université de Paris VIII, 3 vol.
- DUBET F. (1991). – *Les lycéens*, Paris, Seuil.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1992). – *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- FINKIELKRAUT A. (1987). – *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- FORQUIN J.-C. (1990). – *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck
- LE MOIGNE J. (1995). – *Le constructivisme*, tome II : « Des épistémologies », Paris, ESF.
- MARSHALL E., BONNEVIALE J. R., FRANCFORT I. (1994). – *Fonctionnement et diagnostic global de l'exploitation agricole, une méthode interdisciplinaire pour la formation et le développement*, Dijon, ENESAD.
- MORIN E, Conférence introductive aux inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (non publiée).
- HUBERMAN (1973). – « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation », UNESCO, *Expériences et innovations en éducation* (2^e édition, 1983).
- SIROTA R. (1988). – *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.

Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs

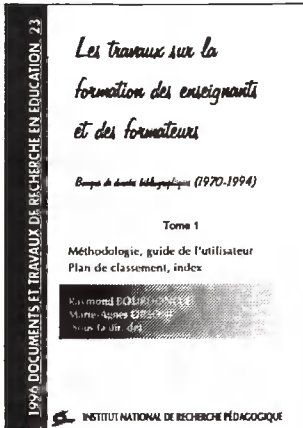


La banque de données bibliographiques *PROF* recense à ce jour 1 489 documents portant sur la formation des enseignants et des formateurs : travaux de recherche, de soutien à la recherche, de réflexion et de propositions, publiés en France entre 1970 et 1994.

Outil pour la recherche, la banque *PROF* s'offre à la multiplicité des interrogations de ses utilisateurs pour proposer une vue globale de la vie scientifique, pour un champ et une période donnés, à travers l'un de ses produits les plus importants, les publications.

La banque *PROF* intéressera à divers titres l'étudiant, l'enseignant, le formateur, le chercheur, le documentaliste et même l'administrateur et le politique. Chacun pourra y trouver des éléments de réponse à ses questions et une base pour de nouveaux travaux.

Ce premier volume présente les documents indispensables pour comprendre la construction de la banque *PROF*, ses hypothèses, son plan de classement ainsi qu'un guide pour interroger les données contenues dans la disquette.

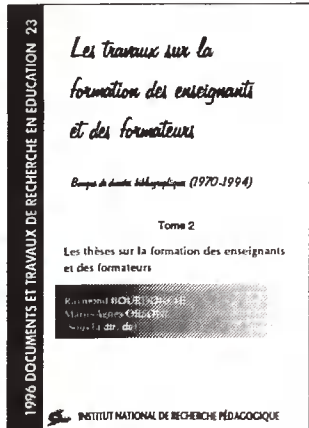


L'ouvrage en deux volumes est accompagné d'une disquette contenant le logiciel *ISIS* et la banque de données bibliographiques *PROF*.

Au nombre des 1 489 documents recensés par la banque *PROF* entre 1970 et 1994 se trouvent 137 thèses concernant la formation des enseignants ou des formateurs.

Le répertoire qu'on en propose ici a le double intérêt de fournir un exemple des informations capitalisées dans la banque *PROF* en montrant sous quelle forme elles se présentent, d'une part, et d'autre part de constituer un observatoire de l'activité de recherche déployée dans le champ de la formation des enseignants et des formateurs.

L'"observatoire" constitué par la banque *PROF* peut s'adresser tout autant aux chercheurs soucieux d'inscrire leur travail dans une ligne de recherche cohérente et efficace qu'aux décideurs appelés à prendre des options raisonnées pour orienter à plus ou moins long terme l'évolution de la formation des enseignants et des formateurs.



France (TVA 5,5%) : 180 F - Corse, DOM (TVA, 2,1%) : 174,20 F
Guyane, TOM : 170,62 F - Étranger : 188 F

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publication - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

LA PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE SON HISTOIRE ET DE SES MYTHOLOGIES

HERVÉ TERRAL* (1)

Résumé

L'exigence contemporaine d'une professionnalité affirmée chez les enseignants n'est pas nouvelle : elle se développe, entre discours religieux et inscription dans le monde, à partir de l'humanisme repensé au XVIII^e siècle. Les compétences professionnelles stricto sensu gagnent à être relues aujourd'hui même à la lumière des représentations passées. De même est-il opportun d'interroger les discours pédagogiques dans leur prétention à la scientificité d'une part et dans leur inévitable normativité d'autre part, afin de mettre en valeur, à sa juste place, la pédagogie elle-même.

Abstract

Our present demand for an asserted professionalism among teachers is not a new thing; it has developed, between religious preoccupations and worldly concerns, from the humanism rethought in the 18th century onward. The professional skills in the strict sense of the term would gain from being reconsidered today in the light of post representations. Likewise, it is worth questioning the pedagogical theories in their pretension to scientificity on the one hand and their inevitable normativity on the other hand, so as to bring out pedagogy itself, in its right place.

149

* - Hervé Terral, IUFM Toulouse et Centre d'études des rationalités et des savoirs (CERS, Toulouse II).

1 - Ce texte est issu de la conclusion remaniée d'une thèse en sociologie : *La construction de la professionnalité enseignante et les savoirs de référence*, Toulouse II (Direction J.-M. Berthelot), 1996, 554 p. + 283 p. (annexes).

Qu'est-ce qu'un « maître » et comment entend-on le constituer ? Cette double question est inhérente à tout projet de formation : elle génère des organisations spécifiques, hier les écoles normales (ENI, dès 1810 ; ENNA, 1945), puis les centres pédagogiques régionaux (CPR, 1952), aujourd'hui les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM, 1990) conçus comme « écoles d'enseignants » selon une expression de P. Meirieu (*Le Point*, 12 octobre 1991), formes d'État incluant tout à la fois dans leur visée la modernité « savante » de l'Université de masse et la tradition d'un terme : le maître – qui ne peut manquer de surprendre par son ancienneté les innovateurs de toute tendance, alors volontiers convoqués.

La « professionnalisation » de l'enseignement, credo contemporain, ne manque pas, dès lors, de susciter l'interrogation sur le « contexte socio-politique » dans laquelle elle doit s'inscrire, « son idéologie et son potentiel » (T. Popkewitz, 1994) (2). De même, convient-il de s'interroger sur sa dimension mythologique, soit dans l'acception étymologique première du terme (« mythologo » signifie tout d'abord « raconter des fables »), soit dans sa dimension « purificatrice » et organisatrice d'« un monde sans contradictions [...] étalé dans l'évidence » (R. Barthes, 1957) (3). Ainsi peut-on, par exemple, mesurer l'écart, à la naissance des IUFM, entre « mythe fondateur et mise en œuvre effective » (A. Robert ; H. Terral, 1993) (4), ou encore la distance existant dans le champ de l'enseignement entre « la fascination des professions » (R. Bourdoncle, 1991) (5) et les « limites d'un mythe » (R. Bourdoncle, 1993) (6).

QUELQUES ANCRAGES HISTORIQUES DE LA PROFESSIONNALITÉ

150

Avant même que ne se constitue véritablement un « système éducatif » après 1945, entre le primaire voué au peuple et le secondaire destiné à une élite (petite) bourgeoise, le fossé demeurerait suffisamment grand encore pour autoriser, de façon significative, une distinction entre matières d'enseignement, confiées à un seul maître d'école (chargé d'en assurer la cohérence sur la base d'un substrat moral) et disciplines scolaires par lesquelles le professeur du secondaire affirmait sa spécificité.

2 - Tom Popkewitz, « La professionnalité dans l'enseignement et la formation des enseignants », *Recherche et Formation*, n° 16, 1994, pp. 61-81.

3 - Roland Barthes, *Mythologies*, Seuil, 1957, pp. 230-231.

4 - A. Robert, H. Terral, « La formation commune entre IUFM : entre mythe formateur et mise en œuvre effective », *Recherche et Formation*, n° 13, 1993, pp. 25-45.

5 - R. Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, 1991, pp. 73-92.

6 - R. Bourdoncle, « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, 1993, pp. 83-119.

Là réside, sans doute, une autre forme de la distinction, entendue dans tous les sens du mot, entre deux approches de la professionnalité enseignante : l'une, volontiers centrée sur l'élève, que l'on nommera, après Caselman et Cousinet, « paidotrope » ; l'autre, sur le(s) savoir(s) (de plus en plus cristallisé(s) au fil du temps en une discipline), que l'on baptisera « logotrope ». L'amour du maître se divise peu à peu ainsi entre l'enfant (ou l'écolier) d'une part et le savoir d'autre part – quand bien même, pendant longtemps, il ne fit qu'un : que l'on songe, par exemple, à Lhomond, professeur de sixième à vie, ou à Rollin, fin observateur du « gouvernement des classes » et de ce qui ne se disait pas encore « transposition didactique » mais y ressemblait fort (7).

Du moins s'agissait-il là d'idéaux-types, véhiculés par « l'imagerie » catégorielle (les textes officiels comme la presse syndicale), propre à chaque groupe : le primaire d'un côté, le secondaire de l'autre (8), jusqu'à ce qu'(ré)apparaissent des formes hybrides, aujourd'hui même, telle celle d'un « maître centré sur l'apprenant » – expression composite intégrant, au moins en théorie, l'émergence de « nouveaux savoirs » légitimes, ceux des sciences humaines en général, de la psychologie (cognitive) en particulier.

Cette fracture historique entre le « haut » et le « bas » enseignement (comme il y eut un haut et un bas clergé, manifestations diversifiées d'un même ordre) n'en est pas moins surdéterminée par une autre : celle qui va creuser l'espace entre la *religio*, expression de la croyance et de l'idéalité, et la présence dans le siècle, liée aux impératifs d'un développement économique et marchand, exigeant ainsi au nom des Lumières et du progrès la création d'un enseignement professionnel (cf. *L'encyclopédie* et les recommandations de Diderot à Catherine II).

On pourra y voir un renouveau, sans cesse reconduit – aujourd'hui encore. Ainsi Clément Falucci : « *La pédagogie du 18^e siècle opère un renversement... L'humanisme, ce n'est plus la participation à une valeur humaine inscrite dans les lettres antiques. Ce qui est humain, d'une humanité toujours vivante, c'est l'enfant... C'est la société d'aujourd'hui et l'homme que cet enfant sera demain.* » (9)

On pourra y voir une perte spirituelle. Ainsi Max Scheler : « *Le plus profond changement que la morale moderne ait fait subir à la hiérarchie du monde est cette*

7 - Ch. Rollin, *Traité des études*, 1726. Cf. au livre septième, la distinction, assez commune alors, entre « physique des savants » et « physiques des enfants ».

8 - L'existence du Petit Lycée (cher à Ferry) ne se justifiait officiellement que d'une continuité des savoirs. Cf. l'allemand, première langue étrangère, apprise dès la 9^e.

9 - C. Falucci, *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*, Thèse, Toulouse, Privat, 1939, XVI, p. 53.

subordination des valeurs de vie aux valeurs d'utilité qui ne cesse de gagner du terrain et d'inspirer de plus en plus les jugements de valeur, à mesure que l'esprit industriel et commercial l'emporte sur l'esprit militaire, sur l'esprit théologique et métaphysique. Pour s'en tenir aux qualités qui, dans l'organisme vivant, ont valeur de vie, on peut aussi parler de la subordination du noble à l'utile [...]. À mesure que les marchands et les industriels parvenaient au pouvoir (notamment en Occident) [...], leur manière d'être [...], leur manière de juger des valeurs devenait partout la norme même de la "morale" tout court. » (10) (souligné par l'auteur, prompt à dénoncer un « amour du gain » devenu « indéfini », que n'eût pas condamné un ami des Jansénistes, tel Rollin).

Michel Foucault, par sa part, s'est chargé d'éclairer notre regard et de l'éduquer, au terme de sa réflexion sur la naissance de la clinique : « *La culture européenne, dans les dernières années du XVIII^e siècle, a dessiné une structure qui n'est pas encore dénouée ; à peine commence-t-on à en débrouiller quelques fils, qui nous sont encore si inconnus que nous les prenons volontiers pour merveilleusement nouveaux ou absolument archaïques, alors que, depuis deux siècles (pas moins et cependant pas beaucoup plus), ils ont constitué la trame sombre mais solide de notre expérience.* » (11)

La formation des maîtres n'échappe pas à cette recomposition des savoirs née dans le siècle des Lumières qui, sans aucun doute, constitue le socle de notre (prétendue) modernité. Aussi convient-il d'exposer en quoi la professionnalité enseignante contemporaine peut s'accompagner d'une reprise de thèmes déjà anciens, de positions tranchées, tantôt affirmations, tantôt dénégations, appelées néanmoins et sans cesse à « *cohabiter* », jusqu'à former des construits humains, mixtes et composites – mais non sans troubles et ni bouleversements par ailleurs (12).

10 - M. Scheler, *L'homme du ressentiment*, Gallimard, 1970, p. 163. L'ouvrage est écrit entre 1912 et 1919. On rapprochera ce texte de son contemporain (1919), *Le métier et la vocation de savant*, de Max Weber : « *Le destin de notre époque caractérisée par la rationalisation, par l'intellectualisation et surtout par le désenchantement du monde, a conduit les humains à bannir les valeurs suprêmes les plus sublimes de la vie publique* » (p. 96 de l'édition 10/18. UGE, 1963).

11 - Michel Foucault, *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, PUF, 1963. Cf. Conclusion, p. 201.

12 - L'étymologie latine du « *mixtus* », « *misceo* », indique deux sens : 1 - mélanger. 2 - troubler.

LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DANS L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

Bien antérieurement aux actuels IUFM, accompagnant le développement même des écoles normales depuis leurs origines, se sont manifestées quelques postures fondamentales vis-à-vis des compétences des maîtres et de leur acquisition – postures appelées à se reproduire sous diverses modalités appropriées aux lieux et aux temps.

■ La référence à l'empirisme et à la tradition

En un mot, le métier doit s'apprendre sur le tas comme il s'apprenait hier, sinon de tout temps (cf. les 40 % de non normaliens à la fin du siècle dernier dans l'institut-
rat ou la voie, plus que modeste, des *Petit Chose* dans le secondaire). Contre la pédagogie théorique diffusée par les jeunes professeurs issus des ENS primaires de Saint-Cloud et de Fontenay sans pratique en responsabilité aucune, les inspecteurs primaires ne tardèrent pas à louer l'exercice de la classe et la « *pédagogie vécue* » (13). Mais, tout autant, contre la « germanisation » (i. e la spécialisation de l'université sur le modèle berlinois), les esprits cultivés (Renan, Péguy, Bellesort) en vinrent à exprimer avec force leur dette intellectuelle vis-à-vis des plus modestes parmi leurs « vieux maîtres » – tels ces « *excellents prêtres qui m'apprirent le latin à l'ancienne manière (c'était la bonne); c'est-à-dire avec des livres élémentaires détestables, sans méthode, presque sans grammaire [...], sans rien de qu'on appelle maintenant pédagogie* », dira E. Renan dans ses *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1883).

■ L'exaltation du don d'enseigner et de la vocation (qui, bien souvent, l'accompagne)

La Providence sait choisir ses bons maîtres – comme elle sait, chez Guizot, choisir ses bons ouvriers, ses bons ingénieurs, ses bons propriétaires (*De la Démocratie en France*, 1849, chap. V). Nul ne l'exprima mieux que l'abbé Follioley, proviseur respecté du lycée public de Nantes et, à ce titre, particulièrement symbolique : ainsi appelait-il en 1896 le jeune professeur E. Herriot à ne point gâcher et dilapider le don d'enseignement qui lui était échu – ce que le futur chef du radicalisme sut, à sa façon, entendre dans sa vigoureuse défense de « l'esprit normalien » (*Normale*, 1931) contre la (psycho)pédagogie chère au fondateur de l'Institut genevois, J.-J. Rousseau (1911), E. Claparède, grand pourfendeur du même don d'enseigner s'il en fut.

153

13 - Cf. Ch. Charrier, *Pédagogie vécue*, Nathan, 1918 (rééd. en 1948). J. Payot, *Aux instituteurs et aux institutrices*, A. Colin, 1897 (1^{re} éd.).

■ La valorisation de la culture générale et/ou la philosophie

L'une et l'autre pourront être assez souvent évoquées comme palliatifs à l'absence de don(s). Ainsi, F. Vial, futur directeur de l'enseignement secondaire à la fin des années 1920 et maître d'œuvre à ce titre de « l'École Unique », avait-il même fait (en 1904) de la seule culture générale du professeur un équivalent du don chez l'instituteur (14). Ainsi, A. Fouillée, intellectuel polymorphe s'il en fut, avait-il résolument affirmé que « nul n'entre dans l'enseignement s'il n'est philosophe » (*Revue des Deux Mondes*, 1^{er} novembre 1890) – ambition qui n'est pas sans trouver a *contrario* quelques résonances aujourd'hui même, particulièrement... quand l'enseignement philosophique issu des écoles normales est subrepticement remis en cause, dans bien des IUFM, à travers la réduction très sensible des horaires consacrés à cette discipline et, nonobstant la création de quelques postes universitaires, le non renouvellement des postes de professeurs certifiés ou agrégés.

■ L'éloge de la recherche (universitaire) enfin...

La recherche ne tardera pas à s'affirmer très tôt comme une alternative distinguée à l'humble professorat des lycées (auquel un Bergson « sacrifia » néanmoins seize ans de sa carrière avant de connaître le Collège de France). Sa place est posée (ainsi que celle conjointe de l'agrégation) dès 1937, en marge de la réforme J. Zay, par le jeune normalien P. Uri ou, en 1943 encore, par un universitaire confirmé, M. Bloch (15)... Cette dualité entre enseignement et recherche demeure au demeurant fort vivace aujourd'hui, quand les enseignants du second degré affectés de façon permanente dans le supérieur constituent jusqu'à 10 605 personnes sur un ensemble de 65 000 en 1995. De même pourrait-on noter que, dans les IUFM, entrent potentiellement en conflit, plus ou moins larvé, plus ou moins affirmé, deux légitimités, autant concurrentes que complémentaires : celle de l'agrégation (voire du CAPES) d'une part, celle du doctorat d'autre part... sans évoquer celle du « terrain », revendiquée autant par les « professeurs associés » et les conseillers pédagogiques que par les inspecteurs. Au demeurant, nul n'ignore que des interrogations des années 1930-1940 sur le statut respectif de la recherche et de l'enseignement naquit, dans la lignée de « l'École Unique », un professorat « ordinaire » avec le CAEC (Enseignement en collèges, 1941), puis le CAPES (Enseignement dans le « second degré », 1950 et 1952).

Ces différentes postures peuvent aisément s'accommoder les unes des autres, par delà leurs oppositions relatives. Un point de convergence majeur réside dans la défiance (élevée parfois jusqu'à la haine) vis-à-vis de la pédagogie et, plus récem-

14 - F. Vial, « La culture générale et la préparation professionnelle de l'instituteur », *Revue Pédagogique*, 1904, n° 10, pp. 313-330.

15 - P. Uri, *La Réforme de l'Enseignement*, Paris, Rieder, 1937, pp. 45-46. M. Bloch, *L'étrange défaite*, 1943 (rééd. Folio).

ment, vis-à-vis des sciences de l'éducation – bien que celles-ci soient, de fait, peu engagées dans la formation initiale des maîtres (16). Ainsi, E. Herriot, encore lui, fils des Humanités classiques et par ailleurs grand défenseur de l'enseignement technique, dans un passage célèbre : « *Lorsqu'un futur maître possède les connaissances qui doivent lui donner sur des élèves son ascendant, le reste s'acquiert non par des manuels mais par le contact direct avec la jeunesse, avec la vie... On semble vouloir réduire la part de ce qu'on appelle le "savoir général", c'est-à-dire, au demeurant, de la culture, de ce qui demeure dans l'esprit quand on a tout oublié [...]. Sacrifier la culture à la pédagogie, c'est sacrifier le fond à la forme* » (Normale, 1931). J.- C. Milner dira-t-il autre chose quand il dénoncera « *le roman pédagogique* » (De l'école, 1984) ? Et les ministres de l'Éducation nationale eux-mêmes ? De J.-P. Chevènement : « *Lorsqu'on fait de la pédagogie "en l'air" sans la rattacher à des contenus déterminés, on risque de brasser des courants d'air! [...]. Ce que j'ai nommé le formalisme pédagogique était suffisamment présent dans les discours sur l'école pour qu'on soit fondé à s'en alarmer* » (17)... à F. Bayrou : « *On ne devient pas forgeron sans forger. A fortiori lorsqu'il s'agit de trente – charmants et moins charmants – garçons et filles [...]. Il n'y a pas de formation qui tienne si elle n'est pas confrontation entre sa propre expérience et celle d'un maître, ou d'un compagnon, plus avancé dans la maîtrise des choses qui saura vous parler d'un coup de main et repérer vos erreurs. Or, par une sorte de malédiction (sic), seuls ou presque seuls, ne parlent de formation pédagogique que les tenants de la formation initiale et théorique, qui devrait être conçue comme une formation seulement préalable. D'où la catastrophe.* » (18)

Aussi, quand bien même la réflexion sur le métier s'appuierait et sur les savoirs disciplinaires et sur l'apprentissage pratique, il apparaît difficile de contourner, malgré les réserves et les dénégations, le terme même de pédagogie. En effet, s'il fut un temps où il sentait le soufre (germanique), particulièrement lorsqu'il se donnait sous l'appellation de « la pédagogie » – soupçonnée alors de se présenter comme technique indépendante des fins (19), il cristallise autour de lui, aujourd'hui, la lente

16 - Ainsi J.- P. Despin et M.- C. Bartholy, coauteurs du célèbre « Le poisson rouge dans le Perrier » (1985), in *Arsenic et jeunes cervelles* (UGE, 10/18, 1987, p. 1) : « *Nous nous étions bien juré de ne plus écrire sur l'école. Les lettres ou la philosophie sont pour nous d'un intérêt très supérieur à celui des pseudo-sciences de l'éducation : là on rencontre de vraies intelligences, ici ce ne sont que cuistres et faiseurs.* »

17 - J.-P. Chevènement. Interview : « *Si l'on n'apprend rien, on ne risque pas d'apprendre à apprendre* », M.E.N., *Cahiers de l'éducation nationale*, n° 32, 2, 1985.

18 - F. Bayrou, 1990-2000. *La décennie des mal-appris*, Flammarion, 1990, pp. 179-180.

19 - Th.-H. Barrau, *De l'éducation dans la famille et au collège*, Hachette, 1852, p. 249 et sq. Th.-H. Barrau (1794-1865) n'en fut pas moins un des grands pédagogues français du XIX^e siècle, lauréat de l'académie des sciences morales et politiques (1840), directeur du *Manuel général de l'instruction primaire*, collaborateur de L. Hachette...

constitution des savoirs propres à l'exercice de l'enseignement – des conduites et raisons d'Ancien Régime aux référentiels de formation contemporains, via les manuels de morale dite « professionnelle » (20) ou de pédagogie générale.

L'ORGANISATION DES SAVOIRS PROFESSIONNELS ET LA DÉFINITION DES NORMES

Entre la sécularisation et la religiosité, entre la Cité marchande et la Cité inspirée (Boltanski et Thévenot, *De la justification*, 1991), se déploie, dès le XVIII^e siècle, un espace professionnel : ce dernier tente de justifier son existence par des titres, attestant la possession de savoirs spécifiques (cf. la création de l'agrégation, 1766). L'époque fait, dans cette perspective, aisément cohabiter deux discours :

• **Le discours spirituel.** Ainsi B. Overberg (1754-1826), directeur de la *Normalschule* de Münster : « Ce matin, j'ai donné ma leçon sans l'avoir convenablement préparé ; aide-moi, ô mon Dieu, pour que je n'aie plus à m'adresser ce reproche ; aide-moi, Seigneur, pour que j'imité de mon mieux, dans mon enseignement, la manière divinement simple, courte et saisissante de ton bien-aimé Fils, que je me demande toujours avant la leçon : Est-elle opportune ? Est-elle à la portée des auditeurs ? » (21)

• **Le discours temporel.** Ainsi Bonaventura fait-il ironiquement advenir son personnage des *Veilles* (1804) à de « hautes fonctions » : « Lassé que j'étais des tribulations de la vie, je songeais alors sérieusement à solliciter un poste durable et honorable parmi les hommes. Rien ne vaut sur terre la conscience d'être utile et d'avoir un salaire régulier... L'homme n'est pas seulement citoyen du monde, il est aussi citoyen d'un État [...] Heureux qui a des relations ! Je parvins à obtenir une audience du valet de chambre du ministre [...] Je ne m'en tirais pas trop mal, et j'eus la joie de me voir engagé comme veilleur de nuit, non sans qu'on m'eût recommandé de sérieuses études préparatoires pour m'en acquitter de mon mieux. » (22)

Les doctrines pédagogiques sont à leur façon la forme la plus achevée de ce double ancrage (entre Dieu et les hommes), mixtes de croyance et de théorie, entrelacs des énoncés « praxéo-prescriptifs » d'une part, cognitifs, voire « pseudo-cognitifs »

20 - Ainsi les œuvres de J. Leif, A. Ferré, G. Palméro dans les années 1950-1970.

21 - Cité in E. Rendu, *Manuel de l'enseignement primaire*. « De la préparation de la classe », Hachette, éd. 1881, p. 132. *Le manuel de pédagogie et de méthodique générale (guide de l'instituteur primaire)* de B. Overberg est traduit en français en 1844.

22 - Bonaventura, in *Romantiques allemands*, T 2, La Pléiade, 1973, pp. 109-110.

d'autre part (23) : elles indiquent, par delà une connaissance se voulant « objective » de la nature humaine, une voie morale à suivre. Hier comme aujourd'hui, elles se constituent (non sans manichéisme) contre une mauvaise éducation, pour un développement harmonieux de l'enfant ; elles fondent alors une « déontologie », une ou plusieurs manière(s) d'être pour l'éducateur et l'éducatrice, non sans concurrences et, serions-nous porté à dire, non sans chapelles militantes et prosélytes (cf. les nombreuses manifestations de l'École nouvelle). Rappelons pour qui en douterait combien l'épithète religieuse est fréquente jusqu'à nos jours : de J.-J. Rousseau donné comme « *évangéliste de l'enfance* » (selon H. Höfding, 1907) (24) à la psychologue R. Cohen qualifiée de « *missionnaire de l'écrit* » (*Éducation infantine*, n° 5, 1993).

Au fil des ans, les doctrines pédagogiques peuvent prendre appui sur telle ou telle théorie plus ou moins globale, plus ou moins sécularisée : théologie et/ou philosophie (cf. Cousin, Guizot) ; religion naturelle et/ou science de l'éducation, voire pédagogie elle-même (Buisson) ; sociologie et/ou psychologie (Durkheim, Claparède), voire psycho-pédagogie et/ou sciences de l'éducation, didactique(s) et/ou éthique.

Ainsi, exemple parmi d'autres, la sociologie (post)durkheimienne aspirera-t-elle, dans les années 1920, au rang de théorie tutélaire des apprentissages scolaires et sociaux tout comme de la professionnalité des instituteurs. Elle se parera même de visions eschatologiques : « *Le jour où, à côté des sociologues, quelques théoriciens de la politique ou quelques sociologues eux-mêmes, épris du futur, arriveront à cette fermeté dans le diagnostic et à une certaine sûreté dans la thérapeutique, dans la propédeutique, dans la pédagogie surtout, ce jour-là la cause de la sociologie sera gagnée. L'utilité de la sociologie s'imposera ; elle imprimera une formation expérimentale à l'esprit moral et à l'éducation politique ; elle sera justifiée en fait comme en raison* », a pu déclarer M. Mauss (25). Et, *moderato*, C. Bouglé, futur directeur de l'ENS Ulm : « *L'espoir n'est pas interdit à la sociologie d'aider à la conscience sociale des éducateurs...* » (26). A. Thibaudet peut ainsi faire le constat, dès 1927,

157

23 - Cf. Nanine Charbonnel, « pour une critique kantienne de la philosophie de l'éducation », in (collectif) *Pour une philosophie de l'éducation*, actes du colloque « Philosophie de l'éducation et formation des maîtres » (Dijon, 10.1993), CNDP, 1994, pp. 105-113. Cf. également le titre même d'un article de J. Repousseau, inspecteur d'académie : « Le pédagogue, "image de Dieu" », *Revue française de pédagogie*, n° 7, 1969, pp. 46-50.

24 - Dr H. Höfding (professeur à l'université de Copenhague), *Morale*, Alcan (2^e éd.), 1907. Le « sacerdoce » devient même une dimension de l'excellence professionnelle, la personne et l'œuvre écrite s'effaçant alors devant le cours et sa préparation, comme chez le philosophe J. Lagneau aspirant à créer en 1892, dans le cadre de l'*Union pour l'action morale*, « un ordre religieux laïque, une chevalerie du devoir privé et social. »

25 - M. Mauss, *Division concrète de la sociologie*, Année Sociologique, 1927. Repris in *Essais de sociologie*, Points Seuil/Minuit, 1971, pp. 78-80.

26 - C. Bouglé, *Leçons de sociologie sur l'évolution des valeurs*, A. Colin, 1922, p. 56.

de cette propension de la sociologie à se transformer en « théologie », nonobstant la dimension critique que P. Lapie, devenu directeur de l'enseignement primaire, entendait modestement lui donner (30 heures en 2^e année des EN) : A. Comte en avait déjà fait « une ontologie du Grand Être » ; E. Durkheim s'imposait en Sorbonne comme « un grand scolastique » au regard de ses débats avec G. Tarde ; enfin, « la théologie d'école normale, puisque théologie il y avait, regardait vers Moscou comme l'autre vers Rome. » (27)

Plus concrètement, les doctrines pédagogiques, par delà leur souci de légitimation à travers un ancrage fort dans tel ou tel savoir privilégié, se donnent à voir comme un mixte fait de « jugements assertoriques » (« objectifs », « descriptifs », voire explicatifs) et normatifs (impératifs ou appréciatifs), de l'espoce le plus modeste (la classe) à la dimension élargie de l'être-au-monde concernant tout un chacun (cf. la « mission » du maître).

Le verbe « observer » a, mieux qu'aucun autre, illustré dans sa polysémie ce double registre de la conduite « magistrale » :

- d'une part, il convient bien d'observer des règles, des normes, des instructions officielles : prescriptions toutes didactiques mais aussi sociales (cf. la bonne tenue de l'instituteur à l'école, au village, au jardin) ;
- d'autre part, il s'agit d'observer l'enfant, l'élève, voire le maître (par exemple en formation) et d'extraire de cette observation des connaissances fondant l'expertise.

Ainsi l'enfant sauvage de l'Aveyron devait-il, en 1800, devenir, selon la *Gazette de France*, « l'objet des observations des vrais philosophes » (28). De même, la Société des observateurs de l'Homme met-elle, alors, au concours un sujet tout condillacien : « Déterminer, par l'observation journalière d'un ou plusieurs enfants au berceau, l'ordre dans lequel les facultés physiques, intellectuelles et morales se développent, et jusqu'à quel point ce développement est secondé ou contrarié par l'influence des objets dont l'enfant est environné et par celle plus grande encore des personnes qui communiquent avec lui. »

Ce programme scientifique, fort ambitieux, trouvera des échos assourdis, un et bientôt, deux siècles plus tard, dans la formation des maîtres (en particulier du premier degré), puisque c'est par l'observation des classes, par un stage premier dit

27 - A. Thibaudet, *La République des professeurs*, Grasset 1927, pp. 222-223.

28 - Selon Harlan Lane, *L'enfant sauvage de l'Aveyron*, Payot. 1979. Cf. chap. I. Question : Qui désigne hier les « vrais philosophes » et aujourd'hui les « experts » ?

« d'observation », que les normaliens ou les stagiaires d'IUFM doivent entrer dans le métier et, dit-on à présent, « construire » leurs savoirs professionnels : or, par ce mouvement, il est permis de se demander si, dans bien des cas concrets, ce qui leur est donné à voir (sans qu'à aucun moment ne soit prise l'élémentaire distance vis-à-vis des projections psychologiques (29)), c'est la conduite de maîtres, hier jugés chevrons (maîtres dits « d'application »), de plus en plus ordinaires aujourd'hui – pour le meilleur et pour le pire, en un mot « ce qui marche et ce qui ne marche pas », associé parfois à « ce qui plaît » et à « ce qui ne plaît pas » (au stagiaire), confronté aux jugements de même aloi chez les formateurs/inspecteurs, et, plus encore, aux normes d'État, interprétées par ces derniers.

Un empirisme (qui n'exclut nullement l'imitation, plus ou moins consciente, des modèles) se constitue alors comme doctrine quasi officielle sous couvert de « constructivisme » jusqu'à se travestir en un pragmatisme que Durkheim critiquait d'une phrase : « *L'idée [pour le pragmatisme] est vraie, non en raison de sa conformité au réel, mais en raison de son pouvoir créateur.* » (30) C'est, du reste, à l'aune de ce « pouvoir créateur » que J. Dewey, théoricien et du pragmatisme et de l'Éducation Nouvelle, entend juger très moralement le maître : « *L'homme qui s'intéresse vraiment à son métier est celui qui est capable de supporter les découragements passagers, de persévérer malgré les obstacles, de prendre le mauvais avec le bon.* » (31) On lira aisément dans ce chemin de croix (que n'eût pas désavoué l'éducateur des pauvres H. Pestalozzi) l'esquisse d'une « Expérience » religieuse défendue avec force par un autre représentant du pragmatisme, Henri James.

Les doctrines pédagogiques dans leur spécificité, tout comme la pédagogie elle-même dans sa généralité, s'imposent donc comme des théories intermédiaires entre science(s) et pratique(s), entre croyance(s) et art(s). Carrefours difficilement contournables pour qui entend enseigner, elles se présentent bien selon la terminologie durkheimienne comme des théories pratiques de « *nature mixte* » (« *idées relatives aux pratiques* » et « *guide* » de « *la conduite* ») (32). Ce faisant, les pédagogies (ou la pédagogie) affirment leur place entre deux tentations symétriques, jouant (préventivement) l'une contre l'autre et parfois l'une avec l'autre :

29 - G. de Landsheere avait en 1976 attiré l'attention sur ce point dans son ouvrage prospectif *La formation des enseignants demain*, Casterman, p. 86.

30 - E. Durkheim, *Pragmatisme et sociologie*, Cours de 1913-1914, Vrin, 1955, p. 173.

31 - John Dewey, *Démocratie et Éducation* [1916], Éd. A. Colin, 1990, p. 437.

32 - E. Durkheim, in *L'éducation morale*, chap. 1.

- L'inscription dans la pratique seule des savoirs professionnels du maître.

À côté des savoirs académiques (i. e. des contenus disciplinaires), se constituent les savoirs pratiques, trop facilement résumés en des « tours de mains » ou des « recettes » (33). Si l'on a pu y voir avec M. de Certeau une expression des arts de faire quotidiens, irréductibles à tout enseignement dogmatique et exotérique (34), on ne saurait nier toutefois que, au cœur même de l'ésotérique (transmis de bouche à oreille), demeure la coutume comme expression répétée des conduites dites « naturelles », par exemple dans l'exercice, souvent périlleux, de l'autorité. Ainsi, pour l'étudiante diplômée (en sciences de l'éducation ou en mathématiques), aspirant au professorat des écoles, la figure de l'assistante maternelle (ASEM), relevant de l'espace domestique plus que de la rationalité « industrielle », s'impose parfois, lors d'un premier stage, comme une révélation... magistrale !

- La référence savante vient souvent en écho justifier l'apprentissage du métier, la qualification professionnelle et, plus encore, la position sociale (jugée trop mal reconnue et, à ce titre, source du désormais classique « malaise enseignant »). Ainsi, à tel ou tel moment, un corps théorique, volontiers donné comme scientifique, vient structurer le champ professionnel du maître et conforter sa croyance en sa (toute) puissance. Qu'il s'agisse (avec les années 1950) de la psychologie, traduite en psycho-pédagogie (35); qu'il s'agisse (avec les années 1980-1990) des didactiques, aspirant sans coup férir au rang de Théorie générale de l'enseignement-apprentissage, tout à la fois psychologie cognitive et éthique en devenir. P. Meirieu, peu suspect d'hostilité contre ce courant, met néanmoins en garde « quelques didacticiens, assurés de la scientificité de leur approche par la reconnaissance universitaire dont elle est l'objet », enclins à « concevoir des outils didactiques déduits de la seule analyse des contenus disciplinaires et appliqués par des praticiens qui devraient s'interdire toute initiative. » (36) Il est, par là même, permis de repérer au fil des ans, chez un auteur proche du mouvement d'idées constitutifs des IUFM (cf. le rapport dit Bancel, 1989), un recentrage vers la fort traditionnelle pédagogie : « La pédagogie ne dira jamais assez et, en particulier, aux didacticiens et technocrates de l'éducation que les outils ne sont que des outils et qu'il faut sans cesse les référer aux fins que l'on vise. Elle nous dit aussi que rien ne se fait, en éducation, sans adhésion à des valeurs. » (37)

33 - Ainsi J. Billard, « Pourquoi des établissements de formation des maîtres ? », *L'enseignement philosophique*, 43^e année, n° 3, 1993.

34 - M. de Certeau, *L'invention du quotidien*, I, « Arts de faire », 1980 (réed. Folio, 1990).

35 - Cf. H. Terral, « La psychopédagogie, une discipline vagabonde », *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, 1994, pp. 109-121.

36 - P. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1992, p. 105.

37 - P. Meirieu, « La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation ? », *Cahiers pédagogiques*, n° 334, mai 1995, pp. 31-33.

CONCLUSION

Volens nolens, nous sommes conduits aujourd'hui à retrouver bien des exigences caractéristiques du « moment républicain » (1880-1914) dans l'éducation :

- **La défiance envers la confusion scientifique**, tout d'abord, que G. Simmel dénonçait déjà dans *l'Année sociologique* (1898) (38) : « Les sciences, en voie de formation, ont le privilège médiocrement enviable de servir comme un asile provisoire à tous les problèmes qui flottent dans l'air, sans avoir trouvé leur véritable place. Par l'indétermination et l'accès facile de leurs frontières, elles attirent tous les "sans poterie" de la science, jusqu'à ce qu'elles aient pris assez de force pour rejeter hors d'elles tous ces éléments étrangers. » « La sociologie, science nouvelle, n'a pas échappé à cette destinée commune, commentera P. Bureau (professeur à la Faculté libre de Droit de Paris), pendant quelques années, il semble que le mot eût une vertu magique, c'était la clé de toutes les énigmes de l'histoire comme de la pratique, de la morale, comme de l'esthétique et de la logique. »

Sociologie avant-hier, psycho-pédagogie hier, didactique(s) aujourd'hui ? Le cheminement sur le terrain de l'éducation et de la formation des maîtres semble parfois assez voisin.

- **L'organisation des savoirs professionnels du maître**. Si l'on a pu souhaiter un temps « la mort de la pédagogie », dans une formulation à l'évidence provocatrice (39), c'est sans doute pour dénouer ce qui demeure étroitement mêlé (à travers les âges) entre « les spéculations normatives » et « les études positives » (dont relèveraient les sciences de l'éducation) [...] « orientées vers la compréhension du fait éducatif ». Mais la pédagogie ne peut-elle être conçue elle-même comme « réflexion d'une pratique – celle de l'éducateur » et tout autant comme « projet d'intelligence de l'action éducative », selon les termes de D. Hameline (*Encyclopédia Universalis*, 1985. vol. 14) ? Cette définition élargie suppose en même temps une articulation (déjà présente chez un Gabriel Compayré en 1880) entre fins et valeurs d'une part, méthodes et procédés d'autre part (où se dessine le champ propre à une définition restreinte – et historiquement restreinte à l'enseignement primaire). Nul mieux que le philosophe Jean Delvolvé n'a, dans notre siècle, traduit ce double aspect de la pédagogie, recourant pour ce faire à la notion antique d'*organon* : « Plus on scrutera dans les faits les caractères de la fonction de la pédagogie, plus on reconnaîtra l'importance singulière du rôle instrumental de cette discipline, à laquelle appartient plus légitimement qu'à aucune autre la dénomination d'*organon*. Instrument rationnel du développement humain, elle embrasse dans son objet les fins absolues et les moyens

38 - In *l'Année sociologique*, 1898, p. 71, cit. p. 88. In Paul Bureau, *La science et les mœurs - Introduction à la méthode sociologique*, Librairie Bloud et Gay, 1923.

39 - Gilles Ferry, in *l'Éducation nationale*, n° 820, mars 1967.

essentiels de ce développement [...] Je n'aperçois point ailleurs un nœud de jonction aussi nécessaire, puissant et décisif de la science humaine et de la pratique de la vie. » (40)

Pour autant, on s'accordera à reconnaître que les valeurs de référence, par exemple l'humanisme individualiste, peuvent être instrumentalisées de manières fort diverses dans la classe, créant un heureux polythéisme en acte : là, où s'énonce la critique d'un enseignement « moyen » pour élève « moyen » (i. e « normal »?) peut se construire une différenciation pédagogique (H. Bouchet, *L'individualisation de l'enseignement*, 1933) ou se révéler une centration sur le « mystère » vivant de la magistralité poétique (G. Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?* 1963).

L'espace de la pratique admet donc bien des interprétations subjectives dans la mise en œuvre de « l'art d'enseigner les sciences », auquel aspiraient avec force les fondateurs de l'École normale de l'an III et l'idéologue Daunou tout particulièrement. Il n'autorise pas pour autant l'expression d'un relativisme théorique affiché où tout prendrait même valeur, car un impératif premier demeure, celui de la critique des énoncés et des savoirs (pédagogiques) déclarés : « *Il faut que quelque chose nous soit enseigné comme fondation* », écrivait déjà L. Wittgenstein, bien des années après son passage par l'institutorat, car « *un doute qui mettrait tout en doute ne serait pas un doute* » (*De la certitude*, Fragments, 449 et 450). Mais, parallèlement, parce que « *ce que je sais, je le crois* » (fragment, 177), il importe « *de nous rendre compte du manque de fondement de nos croyances* » (fragment, 166).

162

Loin donc de récuser en droit l'existence d'une norme « didactique et pédagogique » – selon les mots en usage aujourd'hui – inhérente par exemple au projet fondateur des IUFM, il est nécessaire de la faire apparaître comme norme de fait et d'interroger, par delà les certitudes proclamées, en quoi, d'une part, cette norme peut recevoir quelque accréditation des disciplines « normatives » (philosophie, théologie, théories politiques...) et quelque crédibilité des disciplines « scientifiques » (psychologie, sociologie, biologie...), en quoi, d'autre part, elle est présente dans la réalité des faits qu'elle entend interpréter et produire. Telle est, en référence à l'histoire des idées et des idéaux pédagogiques, la voie exigeante d'une rationalité (*logos*) qui n'entend pas se satisfaire trop facilement de la fable (*mythos*)... quand bien même l'une et l'autre seraient de fort anciennes voisines.

40 - Jean Delvolvé, *La Technique éducative*, Alcan, 1922, pp. 28-29.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

DURAND Marc (1997). – *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF. – 230 p.

Le travail d'enseignant est un travail comme un autre. Pourtant, sa complexité et sa dimension fortement cognitive, autant que les cloisonnements disciplinaires, en font un objet de recherche marginalisé en ergonomie et en psychologie du travail, alors que d'un autre côté, les recherches en éducation foisonnent sur ce sujet. Le présent ouvrage se propose d'organiser la rencontre entre les deux ensembles de travaux.

Un premier chapitre situe la démarche : Marc Durand prend acte de la tendance actuelle à élargir le champ des études behavioristes, qui analysent quelle réussite scolaire produit le travail enseignant, vers des études moins centrées sur l'efficacité, et davantage sur les cognitions, les processus de décision ou la définition de critères d'expertise, ou encore sur des études plus ethnologiques de la classe. L'auteur plaide pour une approche « utilitariste » non prescriptive, où le chercheur sans se dédouaner de ses responsabilités vis-à-vis du praticien, cherche également à apprendre de lui.

Le cadre général d'analyse (chapitre 2 et 3) repose sur une opposition entre tâche et activité. La « tâche », c'est-à-dire le but à atteindre et les conditions particulières pour ce faire, se caractérise par son incertitude et son incapacité à définir justement, « l'activité », ce que font concrètement les enseignants pour accomplir la tâche. Les buts éducatifs sont « non opérationnels », ce qui donne une marge de manœuvre à l'opérateur ; mais il est par ailleurs contraint, « par le bas », par l'espace et le temps clos de la classe, le découpage disciplinaire ou le niveau des élèves. La tâche est donc à la fois fortement autonome puisque les enseignants ont à délimiter les problèmes qu'ils doivent résoudre et fortement contrainte puisqu'ils ne maîtrisent pas les cadres, la « forme scolaire » dans lesquels ils le font.

L'activité qui en résulte peut être définie comme une activité « située », pour laquelle l'heure de classe fournit le cadre analytique le plus pratiqué, activité extrêmement complexe et variable selon les individus, ce qui ne doit pas décourager d'utiliser des modèles ergonomiques, avec une prudence que dictent surtout des considérations d'ordre méthodologique. En effet, les sciences de la cognition, dans la mesure où elles s'appuient sur des expérimentations en laboratoire, ne permettent pas d'envi-

sager des aspects importants de la tâche enseignante, comme la fatigue liée à la répétition ou l'activité, fondamentale, d'interprétation des situations. Il faut compléter cette approche par des analyses « écologiques » qui resituent l'enseignement dans un cadre réel. Cette activité se lève alors d'un haut degré d'incertitude, car s'exerçant dans un environnement imprévisible, et nécessitant un grand degré d'improvisation. Trois caractéristiques attirent l'attention : ses modalités de régulation tout d'abord. Dans la mesure où c'est l'évaluation qui permet la régulation, elle paraît malaisée à long terme, mais, même à court ou moyen terme, ce sont les objectifs « triviaux », la réaction au bruit et à l'indiscipline et non les objectifs « nobles » qui la permettent. Par ailleurs, l'anticipation et la planification occupent une large place, visant à minimiser l'espace de l'improvisation et de la prise de décision. Enfin, la part de la conception et de l'exécution varie suivant le moment de la carrière : elle est faite surtout au début de la carrière d'une forte composante de conception, et tend à devenir ensuite bien davantage une tâche d'exécution.

Dans la suite du livre, ce cadre va servir à analyser concrètement l'activité des enseignants dans la classe (chapitre 4 et 5), puis hors classe (chapitre 6 et 7).

L'activité dans la classe est d'abord la coordination des buts d'apprentissage et d'ordre scolaire à un niveau de structuration intermédiaire bien particulier : l'organisation du travail des élèves, qui est dans les faits l'objet presque exclusif de l'attention de l'enseignant devenu ergonomiste. Deuxièmement, elle cherche à maintenir un équilibre fragile et précaire, à un double niveau. Celui de la régulation de l'investissement par un principe d'économie cognitive visant à alléger la charge mentale par l'établissement de stratégies permettant de minimiser les problèmes. Celui des relations avec les élèves : il faut maintenir un climat émotionnel neutre tout en favorisant la convivialité.

Les activités en dehors de la présence des élèves sont d'une part des activités de planification, destinées à faciliter l'interaction pédagogique, à ne pas « tomber en panne » par exemple, ou à la rendre plus efficace, travail difficile à cerner car se faisant mentalement un peu partout. Si la norme officielle, en matière de formation, est celle d'une planification rationnelle à long terme sur l'année, les pratiques sont loin de cet idéal, qui d'ailleurs apparaît facilement « culpabilisant ». Dans la réalité, cette planification peut être définie comme un « stockage » de procédures qui marchent bien, stockage paradoxal dans la mesure où, plus il est réalisé au fil de l'expérience, moins on a besoin d'y avoir recours par anticipation, alors qu'en début de carrière il s'avère à la fois indispensable et impossible. Il peut par ailleurs aboutir à minimiser la part de l'innovation pédagogique.

Sur le plan des connaissances enfin, on peut s'intéresser d'une part au « raisonnement pédagogique », proche de l'idée de transposition didactique, et qui comprend aussi bien des connaissances de contenus que des connaissances pédagogiques au sens large ou même des représentations de ses propres compétences. À côté de ces connaissances explicites, les chercheurs font aujourd'hui une large place, aux connaissances « expérientielles », souvent implicites mais seules capables de faire comprendre ce qu'est véritablement l'implication de l'enseignant, le lien de sa pratique avec des valeurs, sa traduction en métaphores très personnalisées et affectives.

Au terme d'un parcours si riche en références, en particulier anglo-saxonnes, on peut regretter qu'une activité pourtant dévoreuse de temps et d'énergie, l'évaluation, n'ait pas donné lieu à commentaire. Mais, même si le cadre d'analyse original de l'auteur aurait sans doute gagné à être plus nettement dégagé parfois du considérable travail de synthèse entrepris en « toile de fond », l'articulation de ces deux dimensions en fait un ouvrage instructif et éclairant, ainsi qu'un outil de réflexion pour la recherche.

Anne BARRÈRE
Université de Lille 3

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne, PERRENOUD Philippe (éds) (1996). – *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. – 267 p.

Qu'en 1997 on produise un ouvrage qui a pour titre : « Former des enseignants professionnels », laisse à penser, soit que jusqu'alors on ne se serait pas réellement intéressé à cette question, soit que l'on force le trait par un titre accrocheur. Aucune de ces deux hypothèses ne paraît tenir. On s'est depuis toujours préoccupé de former des enseignants compétents, sinon professionnels, et le titre ne constitue pas un effet de manchette, tant le mot professionnel est aujourd'hui banalisé dans le domaine de la formation. Alors, si on s'intéresse à former des enseignants professionnels, il convient de prendre au sérieux les deux mots – former et professionnel – qui recèlent sans doute des dimensions nouvelles pour les auteurs de l'ouvrage. Qu'y trouve-t-on ?

Professionnel ? « Un praticien qui a acquis le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe. » Ces actes intellectuels correspondent à la maîtrise de compétences professionnelles : « Ensemble de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier ; compétences à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique. »

Former aux compétences professionnelles du métier d'enseignant ? C'est parvenir à se poser la question de la transposition didactique en formation professionnelle, transposition didactique qui ne consiste pas seulement à enseigner des savoirs professionnels en espérant que les enseignants les appliqueront, mais à faire découvrir aux formés leurs habits, leurs schèmes d'action, leurs attitudes ; bref, les aider à comprendre la nature, les fondements et les ressorts de leurs modes d'action et de pensée. Former ? Rendre autrui moins étranger à lui-même.

On le présentait : « Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? », fruit d'un symposium qui réunissait douze chercheurs et formateurs belges, canadiens, français et suisses dans le cadre des rencontres du REF (réseau international de recherche en éducation et formation), cherche à éclairer

deux questions aujourd'hui essentielles en formation : à quoi former et comment former ?

Sans doute parce qu'il est calé sur l'organisation du symposium, la mise en scène de l'ouvrage par ses coordonnateurs – deux auteurs belges (Léopold Paquay et Évelyne Charlier), une française (Marguerite Altet) et un suisse (Philippe Perrenoud) – accroît l'intérêt de sa lecture.

D'abord ils rappellent les trois questions que les participants devaient aborder dans leur contribution préliminaire à la rencontre : « Qu'est-ce qu'une compétence professionnelle mise en œuvre par un enseignant-expert ? Comment ces compétences s'acquièrent-elles ? Comment organiser l'apprentissage de ces compétences professionnelles ? »

Suivent les articles des douze chercheurs et formateurs qui traitent, selon leur sensibilité – psychologique, psychanalytique, sociologique, didactique et selon leur fonction – chercheur, ou formateur – de dimensions relatives aux processus de construction, à la prise en compte des représentations, à l'évaluation, à la constitution de banques de données de séquences vidéo, de la dualité savoir-affect, des schèmes d'action, de la place des entretiens d'explicitation pour identifier les savoir-agir, des paradigmes de la professionnalité enseignante, de la nature des compétences professionnelles, de la notion d'habitus. Beau et vaste panorama de questions aujourd'hui centrales en formation.

En conclusion, les coordonnateurs de l'ouvrage reviennent de manière balancée sur les trois questions de départ.

166

- « De quelle nature sont les compétences professionnelles de l'enseignant-expert ? » leur permet de rappeler l'introuvable expertise d'un formateur lige, la place et la mise en œuvre des savoirs à ne pas négliger, la rationalité restreinte et relative à rechercher, la part nécessaire entre improvisation réglée et inconscient pratique, le rôle des schèmes, le balancement entre la place à accorder à la culture et le temps à consacrer à la découverte de l'inconscient psychanalytique, la dimension éthique et politique du métier, la question du sens et du changement à ne pas omettre, le rôle réel des référentiels de compétences, la construction progressive d'une image du métier et des pratiques.

- « Comment les compétences professionnelles se construisent-elles ? » les amène à réinterroger « le moment de formation des compétences et la construction des compétences, processus encore obscurs. »

- « Comment former à ces compétences professionnelles ? ». De manière détaillée il y est répondu : en apprenant à « voir et à analyser, dire et à écouter ; écrire et lire, expliciter ; faire ; réfléchir. »

Par la richesse des contributions, « Former des enseignants professionnels » constitue aujourd'hui le livre francophone de référence pour qui est intéressé par une

problématisation des questions de formation initiale et continue des enseignants, et notamment la question de la nature, de la construction et de la formation des compétences professionnelles qualifiées parfois de savoirs pratiques, de savoirs d'expérience, de savoirs existentiels. La riche bibliographie en langue française et anglaise qui l'accompagne en accroît encore l'intérêt et sera utile à de nombreux chercheurs.

Aussi ne reste-t-il qu'un souhait à émettre : que les centres de formation s'emparent des propositions ici suggérées, afin d'en valider la pertinence et l'efficacité. Proposition facile à suivre, pensez-vous peut-être, tant après la France et ses IUFM, la Belgique et la Suisse sont en train de reconsidérer leurs systèmes de formation. Suggestion difficile à installer, aurez-vous peut-être aussi envie de répondre, tant qu'il n'existera pas un prolongement à cet ouvrage dont le titre pourrait être : « Former des formateurs d'enseignants professionnels ». Nul doute qu'un prochain symposium du REF s'y intéressera.

Michel DEVELAY
Université Lyon 2

ROBERT André (1995). – *Le Syndicalisme des enseignants des écoles, collègues et lycées*. Paris : La Documentation française – CNDP. – 175 p.

Dans le prolongement de plusieurs travaux consacrés à la FEN ou au SGEN datant des années quatre-vingt, ce livre est la première synthèse socio-historique présentant un panorama d'ensemble sur le syndicalisme enseignant en cette fin de siècle. André Robert nous donne ici un véritable ouvrage de référence, à la fois concis, clair et dense, allant des origines de la forme syndicale chez les enseignants jusqu'à la mort de la « forteresse enseignante » et à la création de la FSU.

On y trouvera d'abord une photographie quasi-exhaustive du paysage syndical de l'enseignement, au lendemain de la scission de la FEN, sur la base des rapports de forces découlant des élections professionnelles de 1993. Rigoureuse, la typologie se fonde sur l'extension du champ de syndicalisation et distingue des organisations à champ « élargi » (elles-mêmes subdivisées en plusieurs variantes), des organisations à champ « sectoriel » et des organisations à champ « spécifique ». Ce premier chapitre donne des renseignements sur chaque syndicat, en situant son importance, son style, ses liens fédératifs éventuels avec d'autres syndicats ou des confédérations ouvrières etc. Les organisations de l'enseignement privé ne sont pas oubliées. Il s'agit véritablement là d'une mise au point très précieuse, rassemblant commodément des données en général dispersées.

Le second chapitre, consacré à l'histoire, dégage les spécificités de la construction de la forme syndicale chez les enseignants, en rattachant notamment celle-ci à la situation de fonctionnaires et à l'existence de traditions associatives antérieures au syndicalisme (comme l'amicalisme). Traditions plus précoces parmi les professeurs, qui ont été dotés d'emblée d'un statut grâce à la création de l'Université impériale,

mais dont divers traits (individualisme, sentiment de distinction sociale...) ont longtemps freiné, ensuite, le passage au syndicalisme. Les instituteurs, quant à eux, libérés de l'Église et des notables, restaient soumis par la République à une « liberté très encadrée », n'excluant ni favoritisme ni arbitraire; l'émergence du syndicalisme, radicalisant la structure de « compromis » amicaliste, a partie liée avec cette situation conflictuelle, dont A. Robert retrace de façon équilibrée les principaux temps forts jusqu'en 1914 avant de décrire les recompositions successives du paysage associatif et syndical, entre les deux guerres, après la seconde guerre mondiale et jusqu'à nos jours. Il rappelle opportunément que si les syndicats d'enseignants ont conquis dès 1925 leur position d'interlocuteurs privilégiés de l'administration, ils durent attendre le statut de la fonction publique de 1946 pour accéder à la reconnaissance légale. Enfin il décrit la « scission prévisible » de la FEN, sur fond de bouleversements morphologiques du corps enseignant et de rivalités entre « primaires » et « secondaires », de luttes de tendances, de reflux syndical largement amorcé depuis la fin des années soixante-dix.

Les limites de ce reflux syndical – originalité du monde enseignant dans une crise générale ? – constituent le thème central du chapitre suivant consacré à l'analyse des motivations des syndiqués. A. Robert utilise ici des travaux divers, dont une enquête de 1984 sur les instituteurs et l'enquête de 1992 qu'il a lui-même réalisée auprès de professeurs du second degré. Il montre notamment qu'en dehors de quelques domaines particuliers, il n'y a pas de différence fondamentale dans les réactions face au métier entre syndiqués et non-syndiqués; par ailleurs la plupart des non-syndiqués d'aujourd'hui sont en fait imprégnés de culture syndicale puisqu'il s'agit d'anciens syndiqués. Constats susceptibles selon l'auteur, de favoriser une remontée du syndicalisme, si celui-ci se montre capable d'adaptation.

Le chapitre 4 est consacré à l'analyse comparée de l'idéologie du SNI, du SNES et du SGEN à partir des éditoriaux des revues de chaque syndicat entre 1968 et 1982, complétés par les tracts présentés aux élections professionnelles de 1993.

Enfin après une présentation des relations syndicats/Administration, l'auteur s'interroge en conclusion sur l'avenir du syndicalisme chez les enseignants en comparant cette forme d'organisation à d'autres plus anciennes (amicales, associations de spécialistes, mouvements pédagogiques) ou plus récentes (coordinations).

L'intérêt de cet ouvrage va bien au-delà d'une simple chronique événementielle, ou d'une série de mises au point descriptives sur les thèmes qu'on vient d'évoquer. Selon nous, l'apport d'André Robert se situe principalement sur deux plans.

- Le premier est théorique. Ce livre marque en effet une avancée conceptuelle, en liant la question du syndicalisme à la problématique de la « professionnalisation » du métier d'enseignant. Maîtrisant parfaitement l'approche sociologique (d'inspiration anglo-saxonne) de la professionnalisation, qui se réfère notamment au modèle des professions libérales ou « établies », A. Robert port de l'idée que la profession enseignante présente plus d'une analogie avec celles-ci : entre autres points communs, il relève l'existence d'une compétence professionnelle inaccessible aux

« profanes », acquise à la suite d'études longues, l'exigence d'une autonomie professionnelle souvent garantie par l'État (ou négociée avec lui), ainsi que l'existence d'un éthos professionnel que chaque membre est tenu de respecter (p. 10). Certes, à la différence des médecins par exemple, les enseignants n'ont pas de « conseil de l'ordre » pour contrôler l'entrée dans la profession et la déontologie, mais les associations professionnelles ne sont-elles pas le « substitut lointain » (p. 12) de structures de ce type, en remplissant des fonctions analogues? Cette hypothèse stimulante – que confortent les travaux d'Antonio Nóvoa sur l'histoire des professeurs au Portugal – va lui servir de fil conducteur pour appréhender le passé et le présent du syndicalisme enseignant.

A. Robert montre en particulier comment on peut interpréter certains épisodes structurants dans le développement des organisations professionnelles en termes de volonté de conquête d'un statut professionnel (ou de résistance à la « déprofessionnalisation ») : émergence de l'amicalisme (y compris chez les profs du secondaire, pourtant moins enclins, par élitisme, à la forme syndicale) ; volonté dès le début du siècle chez les instituteurs de transformer les amicales en syndicats (à travers notamment le Manifeste de 1905), et plus près de nous, le thème, ambigu de la « revalorisation » de la profession enseignante. Tout ceci façonne une image singulière du syndicalisme des enseignants : mélange, selon A. Robert, entre le « modèle syndical strict » (de type revendicatif, illustré par le syndicalisme ouvrier) et le « modèle professionnel ». De ce modèle, il existe cependant des variantes, et on regrette en particulier que la volonté de la FEN de se constituer (grâce à un réseau mutualiste et associatif) en « institution totale », notée par l'auteur, ne soit pas davantage rattachée à ce modèle professionnel. Par ailleurs A. Robert souligne que la problématique de la professionnalisation passe parfois au second plan : pour comprendre en particulier l'extraordinaire émiettement syndical ainsi que le cycle complexe des scissions et des recompositions, le facteur idéologique ou politique doit souvent être invoqué en tant que tel. Enfin, dans la dernière période, l'auteur note que la question de la professionnalisation « s'est en quelque sorte déplacée pour concerner prioritairement les rapports primaires/secondaires » (p. 74).

- Le second intérêt majeur du livre tient au diagnostic partagé sur la situation actuelle et sur l'avenir immédiat. A. Robert répugne à parler, sans plus de précision, de « crise » du syndicalisme enseignant ; crise selon lui relative, au moins dans le secondaire, où le SNES « animé d'une prétention holistique moindre » que le SNI, a beaucoup mieux résisté à la désyndicalisation. L'hostilité au syndicalisme ne serait pas aujourd'hui un compartiment dominant parmi les professeurs, même s'ils ont des critiques à formuler. De manière générale les principales critiques du milieu portent sur la bureaucratisation, l'absence de convivialité dans les rapports syndicaux, l'éloignement du terrain, la volonté d'encadrement vertical, toutes choses qui expliquent en creux le succès des coordinations... mais, selon A. Robert, que « des syndicats évolutifs seraient capables d'intégrer ». Ainsi l'avenir serait aujourd'hui à un « syndicalisme de proximité », capable d'offrir des « services personnalisés » (rompant avec l'image d'une institution totale), à un syndicalisme modeste, faisant preuve

d'ouverture, d'absence de sectarisme, de volonté unitaire, capable aussi de renouer avec la dimension pédagogique de manière pratique (« sans pour autant promouvoir une pédagogie officielle du syndicat »)...Sans discuter ce pronostic optimiste, on notera que les événements survenus depuis la parution du livre ne semblent pas pour l'instant lui donner tort.

Jean-Paul MARTIN
Université de Lille 3

BRÈVES

BARBIER Jean-Marie, BERTON Fabienne, BORU Jean-Jacques, (coord.) (1996). – *Situations de travail et formation*. Paris, L'Harmattan, Collection Action et Savoir. – 279 p.

Cet ouvrage collectif est le produit d'un pôle de recherche qui s'est réuni pendant quatre ans à raison de deux ou trois journées de séminaires trimestriels. Coordonné par le Centre de recherche sur la formation du CNAM, ce pôle a réuni des centres de formation et de recherche publics (Universités de Bourgogne, de Genève, de Lille, AFPA, CEREQ) et un organisme privé (CIDATEL). Les participants, inscrits le plus souvent dans le champ de la formation d'adultes en tant que chercheurs et praticiens se référaient à différentes disciplines : sociologie, psychologie, ergonomie, économie, sciences de l'éducation, et se sont constitués une culture commune qui a permis, fait assez rare pour être souligné, de donner à cet ouvrage collectif une forte cohérence. L'objectif central, synthétisé par Jean-Marie Barbier est triple : « Habituer les chercheurs à s'interroger sur les conditions épistémologiques et sociales du transfert des résultats de la recherche ; habituer les praticiens à l'intérêt d'une démarche approfondie et coûteuse d'intelligibilité parallèlement au développement d'une pensée pour l'action ; habituer les uns et les autres à l'idée que, clairement complémentaires, les séquences d'intelligibilité de l'action et les séquences de l'action ne développent jamais leur efficacité propre que quand elles sont clairement distinguées au sein d'une même recherche ». (p 14.)

Ces objectifs et postures sous-jacentes – co-travail entre chercheurs et praticiens mais aussi distinctions nettes entre pensée de recherche et pensée d'action – peuvent nous convenir mais aussi être discutés. Nous sommes fondamentalement d'accord sur le fait que les modèles d'intelligibilité issus de la recherche ne sauraient, à eux seuls guider l'action des praticiens qui est toujours contextualisée d'une part et axiologiquement orientée d'autre part. De façon complémentaire, effectivement, les résultats de

recherche constituent des ressources pour l'action réfléchie mais ne débouchent que sur des recommandations, non sur ce qu'il conviendrait de faire, mais plutôt sur ce qu'il faudrait éviter de faire pour se prémunir d'effets pervers clairement identifiés.

À ce triple objectif correspondent trois grandes parties :

- Partie I : les nouvelles formes de formation utilisant les situations de travail qui repose sur l'étude de dispositifs observés en entreprise ;
- Partie II : transformations de la formation et transformations des entreprises qui traite, de façon plus large que dans la partie I, des articulations entre configurations organisationnelles, savoirs requis et modes de construction d'identités sociales et professionnelles chez les salariés ;
- Partie III : développer la fonction formative des situations de travail. Les auteurs, ici, dégagent des travaux antérieurs des recommandations pour l'action. On passe alors du pôle recherche vers un pôle prescriptif.

On ne peut résumer ici le contenu détaillé de l'ouvrage car nous souhaitons seulement le situer et le signaler. La conclusion, rigoureuse et lucide fait l'inventaire des intérêts et limites de l'ouvrage. Ce livre explore un champ de recherche vaste, mal délimité encore, tant en formation initiale qu'en formation continue, à propos des savoirs, de leur sens, de leurs modes d'appropriation en dehors des formes académiques ou « stagifiées » de transmissions de connaissances.

Ainsi abordé, l'ouvrage aurait pu conduire à tisser des liens avec les recherches concernant les compétences (conçues comme savoir en action) et celles concernant les processus et phénomènes d'auto et de co-formation. Un questionnement des recherches actions dialectisant séquences d'intelligibilité et séquences d'action aurait aussi pu être engagé.

Ces remarques n'enlèvent rien, fondamentalement, aux mérites de l'entreprise et ce d'autant plus que le lecteur trouvera en fin d'ouvrage une bibliographie thématique incitant à l'auto-documentation et un glossaire facilitant l'appropriation des principales notions et concepts centraux susceptibles de soutenir l'effort de lecture. Cette double préoccupation, scientifique et pédagogique, mérite aussi d'être soulignée.

Jacques HÉDOUX

JUDGE Harry, LEMOSSE Michel, PAYNE Lynn, SEDLACK Michael (1994). – *The University and the Teachers. Oxford Studies in Comparative Education*, 4 (1-2), 1-285.

Cet ouvrage présente l'évolution des relations entre l'Université et la formation des enseignants dans trois pays à la fois proche par leur niveau socio-économique et leur civilisation et cependant très différents dans leurs modes d'organisation scolaire et leurs traditions universitaires. Le principal responsable de cet ouvrage, Harry Judge, a eu l'occasion de présenter certains résultats de ce travail ici même (*Recherche et Formation*, 1995, n° 20, pp. 73-88). Aussi nous intéresserons-nous principalement

ici aux aspects épistémologiques, renvoyant le lecteur à l'article stimulant de H. Judge pour compléter cette présentation. On le sait, la connaissance naît d'abord de l'étrange. Quoi de plus étrange que ces arrangements chaque fois différents de ceux qui nous sont si familiers là où l'on est né, ceux que l'on trouve dans les pays justement appelés étrangers ? Ce sentiment d'étrangeté aux vertus heuristiques anime certaines disciplines comme l'ethnologie et les branches comparatives de nombreuses autres disciplines. Il est dans cet ouvrage d'éducation comparée pleinement mis à profit par les quatre auteurs. Chacun traite en effet d'un pays autre que le sien. Ainsi Harry Judge, ancien directeur du département des études éducatives de l'université d'Oxford et maître d'œuvre de l'ouvrage, a étudié la situation française ; Michel Lemosse, professeur d'anglais à l'université de Nice, s'est intéressé aux États-Unis ; Lynn Paine, professeure associée à l'École d'éducation de l'université d'état du Michigan et Michael Sedlack, professeur au même endroit, ont travaillé sur l'Angleterre.

Cet arrangement met chacun dans la position paradoxale de l'expert ignorant. Expert, parce qu'il a travaillé sur la formation des enseignants pendant plusieurs années dans son pays. Ignorant parce qu'il connaît très mal au départ, beaucoup plus mal que son collègue d'équipe natif de ce pays, la formation des enseignants qu'il doit étudier. Ce dispositif présente plusieurs avantages : chacun va être beaucoup plus sensible aux différences et aux contrastes, qui présentent plus d'intérêt que les similitudes. Il va être aussi mieux à même de les expliquer aux lecteurs qui comme lui sont étrangers au pays étudié. Enfin il devra le faire sous le contrôle de son collègue issu de ce pays et du collègue issu du troisième pays. Il y a là une espèce de triangulation épistémologique du même type que celle que l'on souhaite dans les méthodes qualitatives.

172

Chacun des cas est présenté selon le même schéma : d'abord, l'auteur part de l'état de l'éducation et de la formation des enseignants en 1963, puis un chapitre historique indiquant ce qui, dans le passé, peut expliquer la situation cette année-là, enfin un chapitre plus contemporain sur l'évolution depuis. Pourquoi un tel arrangement, dont les auteurs reconnaissent qu'il est de convention plutôt que de principe. Ils voulaient éviter le simple exposé de l'état présent dans les trois pays, qui n'a pas d'intérêt explicatif s'il ne prend pas en compte le long passé de ces activités. Ils ne voulaient pas pour autant juxtaposer trois monographies historiques classiques, qui certes pourraient expliquer les situations propres à chaque pays, mais qui finalement n'ont aucun pouvoir explicatif sur le plan comparatif, puisqu'on reste dans les particularités de chaque histoire.

En se donnant ces points de repères communs, ont-ils réussi ? L'approche historique et contextuelle ordonnée qu'ils ont suivie situe bien la formation des enseignants et ses relations avec l'université dans les contextes plus larges de politique éducative, parfois de politique tout court, souvent de culture et de structure sociale (ce que certains appellent l'analyse sociétale). Cela donne incontestablement de l'ampleur et de la profondeur à la compréhension de chaque cas. De plus le chapitre final de Harry Judge rapproche selon le schéma historique convenu les trois pays et souligne les dissemblances et les contrastes de leur histoire. On regrettera toutefois que les trois

cas n'aient pas été plus systématiquement et comparativement interrogés sur ce qui nous semble être l'évolution majeure au principe des difficultés dans les relations entre l'université et la formation des enseignants : la massification de l'enseignement secondaire. Si les États-Unis ont connu cette évolution beaucoup plus tôt, la conception de l'enseignant qui en a résulté, favorisant « le cœur plutôt que la tête » a mis leur formation en position difficile dans les universités de renom. En Europe, l'évolution est en cours, mais la formation des enseignants est aujourd'hui maintenue à une certaine distance des universités, quoique de manière différente dans les deux pays. Dans aucun des trois pays on ne semble avoir trouvé un bon équilibre entre la démocratisation souhaitée, la centration de l'enseignant sur l'apprenant grâce à une formation mieux adaptée et le maintien du niveau académique, comme si les départements disciplinaires et les centres de formation d'enseignants ne pouvaient à la fois centrer le maître sur l'élève et sur la discipline. Mais l'histoire continue. Pour que tous puissent mieux l'appréhender, il faudrait traduire en français cet ouvrage de grande qualité.

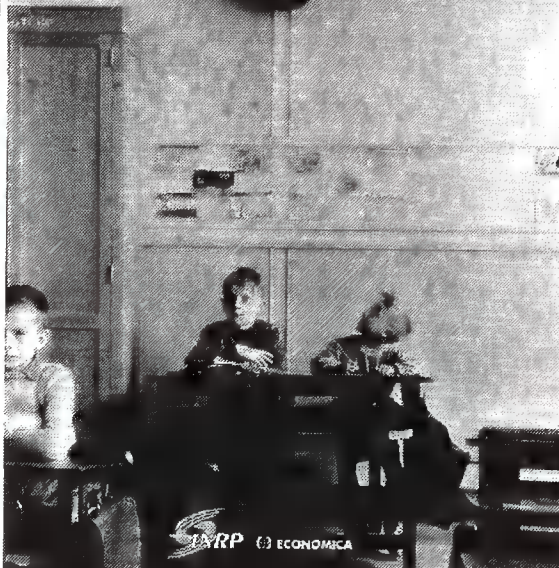
Raymond BOURDONCLE

NOUS AVONS REÇU

- BEST Francine (1997). – *L'échec scolaire*. Paris : PUF, 128 p.
- BLIN Jean-François (1997). – *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 224 p.
- BOUMARD Patrick (1997). – *Le conseil de classe. Institution et citoyenneté*. Paris : PUF, 152 p.
- GROUX Dominique, PORCHER Louis (1997). – *L'éducation comparée*. Paris : Nathan, 155 p.
- LAUTIER Nicole (1997). – *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Septentrion, 240 p.
- LESSARD-HÉBERT Michelle, GOYETTE Gabriel, BOUTIN Gérald (1997). – *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck, 124 p.
- MOTTET Gérard (dir.) (1997). – *La vidéo-formation. Autres regards, autres pratiques*. Paris : L'Harmattan, 397 p.
- NEWMAN John Henry (1997). – *L'idée d'université. Les disciplines universitaires*. Lille : Septentrion, 234 p.
- ORANGE Christian (1997). – *Problèmes et modélisation en biologie. Quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF, 241 p.
- TERRAL Hervé (1997). – *Profession : Professeur*. Paris : PUF, 217 p.
- WITORSKI Richard (1997). – *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan, 240 p.

Histoire du temps scolaire en Europe

sous la direction de
Marie-Macielme Compara



L'histoire de l'école prend classiquement pour objets la législation scolaire et les modalités de son application. L'histoire du temps scolaire a l'avantage d'inscrire ces éléments dans la société en général : on sait bien que le temps, loin d'être une donnée quantitative neutre, constitue un indice révélateur d'une civilisation tout entière. Étudier le temps scolaire permet donc d'approfondir les rapports qu'un société entretient avec son enfance et sa jeunesse : en laissant l'enfant passer du temps à l'école, le groupe familial et social reconnaît ne plus être le seul canal de la transmission culturelle, mais accepte qu'une autorité extérieure l'emporte sur ses habitudes et ses intérêts immédiats.

Le temps scolaire représente aussi un investissement en formation : il faut donc que les promoteurs locaux de l'école conçoivent implicitement ce que les économistes définissent comme le capital

humain et que la mentalité des parents soit susceptible de projection dans le futur. Bien qu'on les ressente aujourd'hui comme " naturels " dans la vie sociale, chacun des éléments constitutifs du temps scolaire (année, trimestre, semaine, journée, heure), est le produit d'une construction historique : ils sont nés, ont connu un développement spécifique ; ils peuvent disparaître.

Coordonnant une douzaine d'études, l'ouvrage donne la profondeur historique à cette problématique générale et la traite à l'échelle de l'Europe. En cela, il élargit la perspective, plus souvent abordée aujourd'hui, des rythmes scolaires, qui vise l'inadaptation de l'école aux besoins physiologiques et psychologiques des enfants et aux nécessités économiques et sociales du monde contemporain : c'est moins ce qui se passe à l'intérieur de l'école que a été étudié que la part et la nature du temps scolaire par rapport aux autres temps sociaux.

En refusant de prendre à la lettre les informations contenues dans les textes officiels et normatifs, les auteurs de ce recueil soulèvent également des problèmes de méthode, sur le plan de l'histoire de l'éducation comme sur celui de la comparaison.

France (TVA 5,5%) : 180 F - Corse, DOM (2,1%) : 174,20 F

Guyane, TOM : 170,62 F - Étranger : 188 F

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

INRP - Service des Publication - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

ACTUALITÉS

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER (ACTUALITÉS) ou ANNETTE BON (IUFM-Actualités).

RENCONTRES ET COLLOQUES

LES VALEURS EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Colloque organisé par l'UFR des sciences de l'éducation de l'Université Lille 3, l'IUFM Nord-Pas-de-Calais (UdReff) et les centres de recherche de Pluridis et Théodile (Lille 3) les 27, 28 et 29 mai 1997.

Le colloque se voulait pluridisciplinaire et le fut. La volonté affichée des organisateurs était de ne privilégier aucun type d'approche concernant une question, celle des valeurs, qui assurément intéresse chacun. Elle était de faire dialoguer les disciplines et leurs représentants, mais aussi les lecteurs de terrain et les chercheurs. Six ateliers délibérément hétérogènes regroupaient donc des formateurs, éducateurs, enseignants de tous horizons. À cette polyphonie fit écho celle des conférences plénières dont il est sans doute plus aisé de rendre compte que de celle des ateliers.

175

Le titre de la conférence que J. Houssaye proposa le premier jour résume à lui seul le mouvement qui conduisit de l'intervention de J. Baubérot à la sienne : « *De la quête de la certitude à la gestion de l'incertitude* ».

Le matin, en effet, J. Baubérot exposa comment la lecture de cahiers d'élèves de l'école publique révélait entre 1880 et 1914 une adhésion réelle des maîtres à la morale laïque. Cette morale est d'abord une morale laïcisée qui se tient à un strict devoir de réserve en matière religieuse. Elle a renoncé aux adjuvants traditionnels des religions pour s'auto-fonder, mais effectue une synthèse d'héritages disparates et se présente comme « un manteau d'arlequin anthropologique ». Elle affirme quelques certitudes : – la dignité de tout homme quel que soit son âge, son sexe, son origine – la réciprocité des droits et des devoirs.

Cette morale laïque, au-delà de quelques traits trop vite ridiculisés, interpelle encore aujourd'hui par son sens du concret, son caractère plus contestataire qu'il n'y paraît,

ses leçons de tolérance, sa volonté d'élargir l'horizon des élèves, sa conciliation du respect des anciens et du sens du progrès. Elle pose des questions justes que nous avons tendance à oublier.

L'après-midi, J. Houssaye reprit les choses où les avait laissées J. Baubérot : aujourd'hui dans l'ère postmoderne, quels repères pouvons-nous trouver pour l'acte éducatif quand les certitudes sont dépassées ? J. Houssaye en proposa trois :

- la relation dont il faut certes éviter les perversions, y compris celle du déguisement en autorité ;
- la responsabilité, œuvre de la « raison communicative » après la faillite de la raison des Lumières ;
- la loi qui est à construire ensemble par des sujets en relation.

Ces trois jalons sont nécessaires pour réélaborer un vivre-ensemble dans les temps d'incertitude pluraliste.

Après l'évocation de ce que la morale laïque peut encore nous apprendre, il fut donc donné d'apercevoir ce que pourrait être l'avenir de l'éducation.

Le lendemain, J.-F. Rey et J. Moll se succédèrent à la tribune pour affirmer la nécessité de prendre en compte l'affectivité de celui qui apprend tant il est vrai qu'appréhender engage beaucoup plus que les seules opérations cognitives.

J.-F. Rey proposa d'abord de penser une éthique de l'enseignement dans le cadre kantien où la seule chose qui *vaille* est ce qui fait *valoir* la personne humaine, ce qui impose d'affirmer le principe d'éducabilité de tous et de renoncer à objectiver les valeurs. Pourtant, ce cadre théorique évacue trop vite la sensibilité et c'est pour intégrer cette dernière à l'éthique de l'enseignement que J.-F. Rey en appela alors à la pensée d'E. Lévinas : la relation d'enseignement doit être une relation asymétrique comme tout relation-éthique, une relation où le maître doit tout aux élèves sans attente de rétribution. Cette exigence éthique de non-réciprocité devrait être au fondement de toute éthique de l'enseignement comme de tout enseignement de l'éthique.

J. Moll, en relatant le travail qu'elle effectue avec des étudiants en formation à l'IUFM, montra l'après-midi comment pouvait être pratiquement intégrée cette dimension d'affectivité dans l'enseignement. Ayant travaillé sur un corpus de récits de vie rapportant le souvenir d'expériences scolaires, elle avait noté l'importance qu'y avait toujours la rencontre avec un enseignant et le traumatisme que pouvait représenter le fait d'avoir été méprisé un jour ou l'autre. Sur le modèle des groupes Balint, elle a alors créé un espace de parole où un groupe d'enseignants stagiaires peuvent déposer le récit d'expériences difficiles, en débattre avec les autres, y percevoir l'impact d'expériences anciennes sur le vécu présent. Sans être psychanalyste, et sans entrer dans une démarche thérapeutique, J. Moll aide, en pédagogie, ses étudiants à gérer l'émotif dans la relation d'enseignement.

Le troisième jour apporta les paroles du sociologue et du journaliste.

L. Demailly étudia le changement d'ordre normatif à l'œuvre dans l'administration de l'Éducation nationale. Nous sommes passés de « l'obligation des moyens » à

« l'obligation des résultats ». La première logique reste celle d'une majorité d'enseignants attachés à trouver « les bons moyens » d'enseigner, mais une mutation s'esquisse depuis 1980, et la plupart des chefs d'établissement sont déjà entrés dans la seconde logique, celle qui en appelle à la responsabilité individuelle quant au choix des moyens et multiplie les évaluations. Ce changement d'ordre normatif a plusieurs effets :

- mondialisation des appareils statistiques ;
- multiplication des évaluations d'initiative locale ;
- développement de réseaux coopératifs et création d'un « corps d'élite professionnelle » ;
- recomposition des professionnalités.

Ces nouveaux choix s'avèrent ambigus.

P. Bouchart rappela enfin l'importance des mythes à l'école. L'école, expliqua-t-il, ne transmet pas seulement des connaissances, elle a aussi pour fonction implicite d'inscrire l'enfant dans une mythologie, celle de « nos ancêtres les Gaulois » par exemple, mythologie qui fournit un système de référence et construit une identité. Mais le fait même de pouvoir énoncer ces mythes prouve qu'ils ne fonctionnent plus. Il serait cependant vain de vouloir en ériger délibérément de nouveaux, tout au plus faut-il poser un minimum d'impératifs catégoriques. P. Bouchart en propose trois aux enseignants :

- affirmer l'éducabilité de tous les enfants qui leur sont confiés ;
- travailler au maximum de lucidité quant aux phénomènes inconscients qui circulent dans la classe ;
- s'en tenir aux stricts objets de savoir.

Ces évocations sont nécessairement beaucoup trop allusives. Mais le texte de ces conférences sera prochainement disponible dans un recueil des *Presses du Septentrion*.

Ce sont deux numéros de la revue *Spirale* (janvier et juin 1998) qui publieront l'ensemble des communications, une centaine, présentées en ateliers. Disons seulement que les ateliers se firent souvent l'écho de l'exigence de dépasser le relativisme moral tout en refusant tout dogmatisme, notre époque est clairement en quête d'un universel qui respecte les particularités. Les mots clés du colloque furent sans doute « respect », « écoute », « dialogue », mais aussi « responsabilité », « solidarité » et « dignité de la personne ».

Sylvie SOLÈRE-QUEVAL
Université Lille 3

PROCHAINES RENCONTRES

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ : OBSTACLE OU RESSOURCE POUR LES APPRENANTS ET LES PÉDAGOGUES

Colloque organisé par F. Platone (INRP, CRESAS), E. Plaisance (Université de Paris VI), J. Biarnes (UFR Lettres et Sciences humaines de l'Université de Paris-Nord), G. Brougère (Université de Paris-Nord), à l'INRP, les 18 et 19 novembre 1997. Tél. 01.46.34.90.57.

AECSE 98 : LA FORMATION DES ADULTES ENTRE UTOPIES ET PRAGMATISMES

L'AECSE (Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation) et les départements des sciences de l'éducation du Grand Est organisent un colloque international à Strasbourg les 22, 23, 24 janvier 1998.

Cette manifestation est ouverte aux chercheurs et à tous les professionnels intéressés par la formation des adultes.

Demande d'informations : Colloque.AECSE@lse-ulp.u-strasbg.fr

ou aux numéros suivants : 03.88.52.80.91/92.

Secrétariat du colloque : 03.88.40.47.27 – Fax : 03.88.40.27.20

4^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris, les 15, 16, 17, 18 avril 1998 sous la responsabilité de l'APRIEF, avec le concours de sept établissements nationaux : le CIFP, le CNAM, le CNFEPJJ, l'ENESAD, l'ENFA, l'INJEP, l'INRP.

Contact : INJEP/Biennale, 9/11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi.

Tél : 01 39 17 26 50 ; Fax : 01 39 16 80 09 ; E. mail : biennale @ inrp. fr

178

APPEL À PARTICIPATION

RECHERCHE(S) ET FORMATION DES ENSEIGNANTS

2^e colloque international organisé par l'IUFM de Grenoble (GRAIN D'AILE) à Grenoble les 5, 6, 7 février 1998.

Contact : Cordula Foerster, IUFM de l'académie de Grenoble, 30, avenue Marcelin Berthelot, 38100 Grenoble. Tél. : 04.76.74.73.92. Fax : 04.76.74.73.37. e-mail : foerster@grenet.fr

Appel d'offres

FORMATION À LA MÉDIATION ET L'ENSEIGNEMENT. ENJEUX, POLITIQUES, ACTEURS

XX^e journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles qui se dérouleront au Centre Jean Franco à Chamonix du 23 au 27 mars 1998.

Les propositions de contribution sont à envoyer avant le 31 décembre 1997 à D. Raichvarg, GHDSO, Bât. 407 - Université Paris Sud, F - 91405 Orsay Cedex.

IUFM ACTUALITÉS

ENSEIGNER LA VILLE (SÉMINAIRE « RECHERCHE »)

8^e pôle pluridisciplinaire MRSH-IUFM de Caen. « Didactique des disciplines et finalités de l'Éducation »

Responsable : A. Le Roux, Maître de conférences en géographie

Cette journée de travail a permis de faire le point sur les *questions didactiques* que pose l'enseignement de la ville, de l'école élémentaire à la terminale, à l'heure où 80 % des élèves sont des urbains et où la géographie enseignée affirme ses finalités intellectuelles, culturelles et civiques.

Michel Grésillon, professeur de géographie à l'Université du Mans, a dressé un état des lieux de la ville des géographes, interrogeant le *concept* de ville au regard des concepts intermédiaires qui le construisent, en particulier « le relationnel », à toutes les échelles (des processus d'intégration/ségrégation aux réseaux et à leurs enjeux, des notions de sociabilité et de lien social à l'affirmation du politique et du pouvoir dans la ville et par la ville).

Pascal Clerc, géographe et professeur à l'IUFM de Lyon, a montré combien et comment *l'image de la ville dans les manuels scolaires* de géographie reflète avec un certain décalage les préoccupations scientifiques des géographes en même temps que les représentations sociales partagées par tous (tradition et modernité, centres villes et villes nouvelles, marginalisation des banlieues). Il a montré aussi comment, au regard des programmes d'enseignement, la ville des manuels scolaires s'énonce et s'apprend plus qu'elle ne s'interroge et ne se construit dans la confrontation des acteurs et des processus, dans la logique réaliste d'un objet géographique donné à voir, montré plus que questionné.

A. Le Roux, A. Nové et J.-F. Thémines (IUFM de Caen) ont analysé pour leur part les *obstacles didactiques* à l'apprentissage des élèves à la ville, qu'ils soient institutionnels, civiques ou épistémologiques. Des éléments de proposition ont été avancés pour les trois cycles d'enseignement, de la gestion du vécu et des représentations des élèves - *acteurs sociaux* de la ville - à la modélisation analogique ou symbolique, en passant par les études de cas, notamment d'aménagement. Toutes propositions

ont pour but de diminuer les écarts entre la ville enseignée et la ville des géographes, et de les replacer dans une progression conceptuelle de l'école élémentaire à la terminale, au service d'une éducation à une *géographie citoyenne*. Car préparer les élèves à être citoyens, c'est bien leur apprendre à savoir lire, savoir faire, savoir vivre leur ville et comprendre la ville des autres.

Cette journée nous a apporté la conviction qu'intégrer la recherche à la formation initiale et continue des professeurs (le public présent) est absolument fondamental et incontournable. Rien de tel pour interroger le savoir scolaire et l'apprentissage, et développer dans l'exercice du métier de professeur une attitude de recherche et d'interrogation permanente.

IUFM : QUATRIÈME CONFÉRENCE NATIONALE DES FORMATEURS PLC2 EN MATHÉMATIQUES

Cette rencontre nationale s'est déroulée le samedi 14 juin 1997 à l'IUFM de l'académie de Caen et réunissait une quarantaine de formateurs (universitaires, professeurs d'IUFM et professeurs associés) autour du thème « Rôle et fonction du conseiller pédagogique ».

Patricia Tavignot (IUFM de Rouen) ouvrait la matinée par une conférence intitulée : « La transmission de la profession enseignante au carrefour du terrain et du centre de formation ». Après une comparaison des approches sociologique et clinique, elle proposa à notre réflexion un modèle quadratique déterminé par deux axes : l'axe d'acquisition (ou d'expertise) reliant savoirs constitués et savoirs d'expérience et l'axe de la socialisation (ou de l'imprégnation) reliant personnalité et identité professionnelle. Elisabeth Hébert (IUFM de Rouen) a ensuite présenté l'analyse d'une enquête, menée au niveau national, à partir d'un questionnaire construit pour mieux percevoir « le conseiller pédagogique vu par lui-même ». Pierre Delhaye (IUFM d'Amiens) a fait part d'un travail de pré-enquête sur les attentes des stagiaires par rapport au conseiller pédagogique tandis que Michel Dermey (IUFM d'Amiens) s'est livré à une analyse de documents officiels (extraits de plan de formation, livret du conseiller) que différents IUFM lui avaient transmis, définissant les attentes institutionnelles par rapport aux conseillers pédagogiques. À partir de situations « concrètes » d'interaction conseiller-stagiaire, pensées à partir d'un modèle proposant trois logiques dans lesquelles peut s'inscrire la relation conseiller-stagiaire, Marc Bailleul (IUFM de Caen) a ébauché un travail de réflexion autour des attentes des formateurs IUFM par rapport aux conseillers pédagogiques.

Des comptes rendus d'expérience de formation, co-formation, des conseillers pédagogiques (IUFM de Créteil, Dijon, Rouen et Versailles) ont montré une grande diversité des modalités et de l'implication des différents acteurs dans cette démarche (IUFM, Inspection régionale, conseillers pédagogiques).

La journée s'est terminée sur un souhait : la reconnaissance institutionnelle par la Conférence des directeurs d'IUFM de cette instance de « recherche-action », et un projet : celui de la prochaine réunion nationale, à Lille en 1998, sur un laps de temps plus important, gage de la volonté des participants de faire avancer leurs travaux avec un souci de « professionnalité revendiquée ».

BON DE COMMANDE

À retourner à INRP - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 2 (1987) RR002			
N° 3 (1988) RR003			
N° 4 (1988) RR004			
N° 5 (1989) RR005			
N° 6 (1989) RR006			
N° 9 (1991) RR009			
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 1997)

France (TVA 5,5 %) : 75 F. ttc - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - Étranger : 78 F.

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 1997
France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc - Corse, DOM : 205,17 F ttc
Guyane, TOM : 200,95 F ttc - Étranger : 270 F

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP. Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)
"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."
Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.





Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 2** - 1987. *La recherche-action et la formation*. Entretien avec Pierre Laderrière.
Autour des mots : approches de la recherche.
- N° 3** - 1988. *Les enseignants débutants*. Entretien avec Gilbert De Landsheere.
Autour du mot : la recherche-action.
- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation*.
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges*. Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation*.
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe*. Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants* :
Communications du colloque de Versailles de Recherche et Formation.
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique*. Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel*. Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?*
Entretien avec Viviane Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire*.
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation*.
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel*.
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Guy Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe*.
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*.
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants*.
Entretien avec Dominique Monjardet et Claudine Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. Images des enseignants dans les médias.
Entretien avec Marguerite Gentzbitel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises.
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. Pratiques de formation initiale et continue des enseignants.
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot « Institution ».

SOMMAIRE

1. ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ET FORMATION

- J. NATANSON – *De la légitimité en formation*
J. LAGARRIGUE – *Morale professionnelle et Code Soleil*
M. SOUTO – *Réflexion éthique sur un cas de violence*
M. MELYANI – *Valeurs morales des infirmier(e)s et « éthique du respect »*
M. SAMÉ – *Technique et éthique dans la formation des masseurs-kinésithérapeutes*
J. NOËL – *L'analyse des pratiques éducatives*

2. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

- G. FERRY – *L'éthico-épistémologie des sciences humaines*
J. GARBARINI – *Éthique et méthodologie*
D. TSAKIRIS – *L'imaginaire dans la référence à l'éthique*
S. CACHEUX – *Que faire de ce que je sais de toi ?*

3. ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE

- J.-C. FILLoux – *Éducation civique, éducation morale, éducation éthique ?*

ENTRETIEN de J.-P. ROSENCZVEIG réalisé par N. LESELBAUM

AUTOUR DES MOTS : « ÉTHIQUE OU MORALE ? » de J. LAGARRIGUE et G. LEBE

* *
*

- F. PEREZ-MANRIQUE – *Épistémologie et sociologie dans la formation des enseignants*
H. TERRAL – *La professionnalisation des enseignants : histoire et mythologies*

Conscience éthique et pratiques professionnelles



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05

Tél. 01 46 34 90 00

Internet : <http://www.inrp.fr>



9 782734 205678

ISBN 2-7342-0567-X • ISSN : 0988-1824